

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav románských studií / Francouzská filologie

Bakalářská práce

Andrea Hlubučková

La nouvelle orthographe française : théorie et pratique

Francouzský nový pravopis: teorie a praxe

The New Orthography of French : Theory and Practice

Praha 2017

Vedoucí práce: PhDr. Sylva Nováková, Ph.D.

Remerciements

J'aimerais exprimer mes remerciements à la directrice de mon mémoire de licence, PhDr. Sylva Nováková, Ph.D. pour son temps dédié à ce travail, ses précieux conseils et ses idées. Je tiens à remercier également madame Bouvard-Morel et mademoiselle Bouvard-Morel pour avoir ajusté le français de mon mémoire sur le plan stylistique.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 8. 2017

Podpis:

Andrea Hlubučková

Abstrakt

Bakalářská práce s názvem *Francouzský nový pravopis v teorii a praxi* se zabývá reformou francouzského pravopisu z roku 1990, její součástí je mapování pravopisných změn. Teoretická část představuje již proběhlé reformy, které byly v minulosti přijaty Francouzskou akademií, a zároveň popisuje okolnosti vzniku poslední pravopisné reformy z roku 1990. Tato část se také zabývá prosazováním reformovaných pravidel ve školství a ve frankofonních zemích. Praktická část se věnuje průzkumu, který byl uskutečněn mezi českými učiteli francouzštiny. Má za cíl ozřejmit, jaké je povědomí českých učitelů o proběhlé reformě a zda nová pravidla vyučují. Výsledky průzkumu jsou následně porovnávány s podobným průzkumem provedeným na území Francie.

Klíčová slova

francouzský jazyk, pravopis a úzus, „nový pravopis“, frankofonní země

Abstract

The bachelor thesis is named *The New Orthography of French : Theory and Practice*. It talks about a reform of french spelling from the year 1990, and its part is mapping of spelling changes. The theoretical part deals with previous reforms which had been approved in the past by French academy, and it also describes circumstances of origin of the last spelling reform from the year 1990. This part also deals with enforcement of the reformed rules in education and in French speaking countries. Practical part deals with description of realized research which was done among Czech teachers of French language. This research aims to clarify what knowledge the teachers have about the reform and to find out if the teachers follow those rules in teaching. The results of this research are compared with similar research which was done in France.

Key words

french language, orthography and usage, „new orthography“, francophone countries

Sommaire

Introduction.....	8
I. Partie théorique	10
1. L'orthographe du français.....	10
1.1 Comment définir l'orthographe	10
1.2 Pourquoi réformer l'orthographe ?	11
1.3 Les réformes précédentes	12
1.3.1 La fixation de la transcription en français.....	12
1.3.2 L'orthographe à l'époque de la Renaissance	12
1.3.3 L'orthographe d'État	13
1.3.4 Les Dictionnaires de l'Académie française	13
2. La réforme de 1990	16
2.1 La formation des rectifications de 1990.....	16
2.2 Le destin des rectifications	17
2.3 La description de la réforme	18
2.3.1 Les généralités.....	18
2.3.2 Les mots composés.....	19
2.3.3 Les accents et le tréma	21
2.3.4 L'accord du participe passé.....	24
2.3.5 Le pluriel des mots étrangers	25
2.3.6 Les anomalies.....	26
3. L'application de la nouvelle orthographe	29
3.1 La nouvelle orthographe et l'enseignement	29
3.2 Les rectifications et la Francophonie	30
II. Partie empirique.....	32
4. L'étude du sondage sur la nouvelle orthographe française.....	32
4.1 L'introduction à la partie empirique	32

4.2 La présentation de la méthode de l'étude	32
4.3 Les hypothèses	33
4.4 L'étude des résultats du sondage	34
4.5 Les résultats du sondage.....	41
Conclusion	43
Résumé	46
Resumé	48
Bibliographie.....	50
Liste des graphiques	52
Annexe.....	53

Introduction

Ce mémoire, comme l'indique son titre, s'intéresse à la nouvelle réforme de l'orthographe française qui a pris naissance en 1990. Aujourd'hui, il s'est déjà passé vingt-sept ans depuis sa création. Néanmoins, la réforme n'a pas été adoptée dans l'enseignement qu'en 2016. *Les Rectifications de l'orthographe française* (titre officiel) ont été créées afin de simplifier et unifier les règles de l'orthographe. Il s'agit de la neuvième édition du *Dictionnaire*. Sa parution est considérée comme une réforme de l'orthographe même si officiellement, les deux graphies – l'ancienne et la nouvelle – doivent être acceptées parce que la nouvelle orthographe n'est pas imposée, même si elle est recommandée comme cela fut publié dans *le Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale.¹

Ce travail sera divisé en deux parties – la partie théorique et la partie empirique. La première traite de la description de la réforme ainsi que des circonstances autour de sa création et de son instauration. La deuxième partie est une étude d'un sondage effectué auprès de professeurs de français en République tchèque. Ce travail suit les règles de la nouvelle orthographe.

Dans la première partie de ce mémoire, nous décrirons en détail les changements apportés par la réforme de 1990. Nous mentionnerons aussi les circonstances de sa création avant 1990, ainsi que les réformes qui ont précédées. Cette partie comporte également l'application de la nouvelle orthographe dans l'enseignement et l'acceptation par les autres pays francophones.

La partie empirique se fondera sur l'étude d'un sondage qui était proposé aux professeurs de français en République tchèque. Nous étudierons la connaissance et l'application par des professeurs tchèques de la récente réforme de l'orthographe dans l'enseignement du français.

Dans ce travail, nous essayerons de décrire la réforme non seulement du point de vue théorique mais aussi pratique. Notre but principal sera d'étudier l'application de la réforme dans l'enseignement, principalement en République tchèque, et de découvrir l'état de l'apprentissage du français comme langue étrangère : la connaissance de la réforme par les enseignants tchèques et la transmission de cette langue aux élèves tchèques. Pour ne pas se

¹ édition spéciale, n° 11 du 26 novembre 2015

limiter à la question de l'application de la réforme dans l'enseignement uniquement en République tchèque, nous aurons également pour objectif de comparer la connaissance de la réforme par les enseignants tchèques et français et l'enseignement des règles rectifiées qu'ils mettent en pratique.

I. Partie théorique

1. L'orthographe du français

1.1 Comment définir l'orthographe

D'abord, nous devons préciser ce qu'est l'orthographe.

Selon Nina Catach (1982 : p. 3), l'orthographe est une notion qui a ses racines dans les mots grecs « *γραφειν* » qui signifie *écrire* et « *ὀρθως* », *correctement*. Elle désigne l'ensemble des règles qui rendent l'écriture conforme à une norme (Arrivé, 1993 : p. 40).

D'après André Goosse (1991 : p. 4), la langue est « *un vêtement graphique* » qui peut cacher la réalité sous-jacente.

La norme d'orthographe (c'est-à-dire la forme de langue codifiée et prestigieuse, fixée par l'Académie française) est fondée surtout sur deux principes : premièrement, l'orthographe devrait indiquer l'origine du mot et la proximité (par exemple les mots *corps*, *corpulent*, *corpulence*, etc.) ; deuxièmement, elle devrait distinguer les homonymes (du type *ver*, *verre*, *vers*, etc.) qui se prononcent de la même manière (Hendrich, Radina, Tláskal, 2001 : p. 46).

Le système orthographique de la langue française ne présente pas de cohérence entre le français écrit et le français oral. « *Le français, contrairement à d'autres langues romanes comme l'italien ou l'espagnol, manifeste de très importantes différences entre les usages oraux et écrits.* » (Riegel, Pellat, Rioul, 2014 : p. 56) La langue parlée est constituée de codes sonores et l'unité de sens est représentée par un syntagme, alors que la langue écrite est constituée de codes graphiques et représentée par des mots, des unités graphiques (Baylon, Fabre, Xavier, 1990 : p. 49). Pour la transcription précise, il faudrait utiliser la transcription phonétique où le son est toujours exprimé par un seul signe (Hendrich, Radina, Tláskal, 2001 : p. 13-14).

Bien que l'oral évolue régulièrement avec le temps, l'écrit a tendance à se fixer (Riegel, Pellat, Rioul, 2014 : p. 52). C'est la raison principale pour laquelle nous constatons, depuis les 16^e et 17^e siècles, une volonté de la part des linguistes de lier l'orthographe à la prononciation. C'est pourquoi de nombreuses réformes d'orthographe voient le jour (Rytinová, 2016 : p. 79). Cependant, la norme du français est surtout établie sur le modèle de l'écrit depuis le 17^e siècle. Elle est principalement fondée sur la littérature classique (Riegel, Pellat, Rioul, 2014 : p. 55).

1.2 Pourquoi réformer l'orthographe ?

L'orthographe de la langue française pose de nombreuses difficultés. C'est la raison principale pour laquelle il faudrait la modifier et la simplifier (Masson, 1991 : p. 15). Vu ses difficultés diverses, elle a déjà fait l'objet de plusieurs réformes par le passé ; nous les verrons plus concrètement dans la section suivante. Comme Michel Masson l'a signalé dans son œuvre : « *On en vient alors à se dire qu'au lieu d'adapter les gens à l'orthographe c'est peut-être l'orthographe qu'il vaudrait mieux adapter aux gens.* » (ibid. : p. 17) Dans le même livre il explique aussi la nécessité de réformer l'orthographe, principalement pour faciliter l'apprentissage de la langue non seulement pour les Français, mais aussi pour ceux qui l'apprennent en tant que langue étrangère. En somme, ces rectifications ont pour but de faciliter l'orthographe, de le rendre plus accessible et efficace pour tous (ibid. : p. 35-36).

L'apprentissage du français pose évidemment problème aux enfants : nous pouvons parler d'un certain désavantage, en comparaison avec d'autres langues romanes par exemple. En effet, les enfants italiens maîtrisent mieux leur orthographe en bas âge que les enfants français ; c'est surtout grâce aux simplifications que la langue italienne a subi (ibid. : p. 16-17). L'orthographe du français constitue un obstacle aux progrès des apprenants. Néanmoins, les opposants la considèrent comme une valeur historique et culturelle et par conséquent, ils refusent de changer leurs habitudes. Cette approche empêche la réforme de s'imposer (Catach, 1991 : p. 22).

Pierre Larousse, un contemporain de Littré, a écrit dans son œuvre appelée *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle* apparue en 1874 : « [...] nous passons une grande partie de notre vie à apprendre à écrire en français, et que les plus instruits et les plus intelligents d'entre nous n'y parviennent qu'imparfaitement. [...] nous employons un temps bien précieux à des exercices inutiles, et le temps gaspillé par nous à assembler des lettres serait plus utilement employé à meubler notre mémoire et à cultiver notre intelligence. » Il est alors souligné que l'orthographe du français est inutilement compliquée (Goosse, 1991 : p. 14).

Puisque le français est une langue vivante, le lexique et la prononciation évoluent. Il est alors naturel que l'orthographe évolue aussi. Nous notons une grande discordance entre le français oral et le français écrit. Il faudrait lier l'orthographe à la prononciation pour que le français écrit corresponde mieux à la manière de parler des Français (Catach, 1991 : p. 10).

1.3 Les réformes précédentes

Dans ces sections, nous mentionnerons plusieurs réformes antérieures à celle de 1990 qui avaient pour but de simplifier l'orthographe de la langue française et de la rendre plus proche de l'oral. Nous présenterons les changements les plus importants de l'orthographe française dans le passé de manière chronologique dans les sections 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3 et 1.3.4. La réforme de 1990 est chronologiquement la neuvième. Nous la verrons en détail dans le chapitre 2.

1.3.1 La fixation de la transcription en français

Les Serments de Strasbourg sont considérés comme le premier texte conservé écrit en français et transcrit par un clerc en 842. Il s'agit d'un traité militaire entre Charles le Chauve et Louis le Germanique contre Lothaire I^{er}, tous trois petits-enfants de Charlemagne (Arrivé, 1993 : p. 86-88). Louis le Germanique prête serment en langue romane pour être compris des soldats de Charles le Chauve. Historiquement, ce serment est considéré comme un acte de naissance de la langue française (même si le texte était encore rédigé selon les usages de la langue latine). C'est l'un des premiers grands événements de la fixation de la transcription en français comme l'explique Michel Arrivé (ibid.) : « [...] *plusieurs traits de ce qui deviendra l'orthographe du français moderne sont déjà en germe dans l'écriture des Serments.* »

L'orthographe du français est stabilisée au 13^e siècle. Ce sont les clercs qui s'occupent de la langue (Catach, 1982 : p. 11). La langue évolue : les cas disparaissent et les articles et les pronoms sont utilisés plus systématiquement, la syntaxe devient de type « *analytique* », le vocabulaire s'enrichit et surtout, la phonétique évolue très rapidement, elle éloigne plus que jamais le français du latin et également des autres langues romanes (ibid. : p. 14).

1.3.2 L'orthographe à l'époque de la Renaissance

La Renaissance était une époque importante dans l'histoire du pouvoir orthographique parce que les premiers « *réformateurs* » apparaissent et proposent de simplifier les règles de l'orthographe. Néanmoins, comme le signale Michel Arrivé (1993 : p. 98-99) : « *Les textes officiels – qui font loi à tous les sens du mot – continuent à s'écrire dans l'ancienne orthographe.* »

Au 16^e siècle, la langue écrite commence à s'opposer à la langue parlée, c'est pourquoi une nouvelle orthographe réformée, surtout mise en œuvre par les écrivains et les imprimeurs, prend naissance. « *Ils éliminent beaucoup de lettres adscrites et utilisent les accents. Ils*

tendent à supprimer les lettres grecques et doubles, éliminent l'emploi de y pour i, du z marquant e fermé, du x muet final. Ils remplacent en prononcé [ã] par an dans bien des cas, etc. » (Catach, 1982 : p. 25-28) Cette nouvelle orthographe est appelée « *orthographe de la Renaissance* » (ibid.).

1.3.3 L'orthographe d'État

Une nouvelle institution – l'Académie française – est créée en 1634 et officialisée en 1635 par Richelieu, « *le principal ministre* » de Louis XIII (Arrivé, 1993 : p. 99). C'est une institution qui a été fondée pour fixer les règles de l'orthographe (Goosse, 1991 : p. 88).

Cette institution a constitué neuf éditions des *Dictionnaires* de l'Académie française dans son histoire et en même temps, chaque parution de ces *Dictionnaires* est considérée comme une réforme de l'orthographe française. Il faut ajouter qu'en principe « [...] *dans aucun pays de la francophonie, ni le ministre de l'Éducation ni aucune autre instance gouvernementale n'intervient en matière d'orthographe : ils s'en remettent à l'Académie française. Ce principe a été confirmé récemment en France non seulement par le Premier ministre, mais par le président de la République lui-même.* » comme l'explique Michel Masson (1993 : p. 79-81). Il ajoute que le ministre de l'Éducation dispose d'un certain pouvoir dans le domaine de l'orthographe mais celle-ci est surtout basée sur une tradition qui est présentée par l'Académie française (ibid.).

1.3.4 Les Dictionnaires de l'Académie française

En 1694, l'Académie française publie la première édition de son *Dictionnaire* où il s'agit avant tout de fixer la norme de l'orthographe française. Cette édition souffre néanmoins des conditions de sa création, avant tout à cause du classement des mots qui ne sont pas rangés par ordre alphabétique mais par « *racines* » (Arrivé, 1993 : p. 100-101). De plus, il a fallu soixante ans pour élaborer ce *Dictionnaire*, ce fait a posé le problème suivant : à l'époque où il paraissait, il était déjà dépassé (Catach, 2001 : p. 167).

La deuxième édition vient en 1718, 24 ans après la première, c'était une période très riche pour la grammaire. En principe, il s'agissait d'une révision méthodique de la première édition (Catach, 2001 : p. 220). Le point important de cette deuxième édition est l'accent mis essentiellement sur l'ordre alphabétique qui remplace le classement par familles (Catach, 1982 : p. 35-36).

La troisième édition, mise en œuvre par l'abbé d'Olivet, qui a aussi réalisé la quatrième et également l'édition suivante, est apparue en 1740. Le nouveau *Dictionnaire* avance encore de quelques pas. Il apporte de nouvelles simplifications de l'orthographe : ce qui est important ce sont surtout les accents qui apparaissent, par exemple « *escrire* » devient « *écrire* » ou « *fièbvre* » devient « *fièvre* » (Catach, 1982 : p. 36-37). Dans l'autre ouvrage, Nina Catach (2001 : p. 222) mentionne que la troisième édition constitue « *un tournant décisif vers ce qui deviendra notre orthographe moderne.* »

La quatrième édition de 1762 continue le travail de la troisième, elle instaure des changements en ce qui concerne les accents et les signes auxiliaires (par exemple les trémas, les apostrophes, les traits d'union) qui deviennent plus systématiques. De nouveaux mots sont également créés (plus de 5 000) (ibid. : p. 262). La réforme liée à l'apparition de cette édition a également éliminé les *z* qui marquaient les pluriels dans les mots du type *amitez, libertez*, dès lors écrits *amitiés, libertés*.

La cinquième édition a été publiée en 1798, alors que « *l'Académie n'existait plus en tant que telle.* » Il s'agit de l'époque de la Convention, du Directoire et le début du Consulat qui marque l'interruption du fonctionnement de l'Académie jusqu'en 1803 (ibid. : p. 263). Cette édition entraîne une simplification des lettres doubles, une consolidation du système des accents ainsi qu'une simplification des mots qui viennent du grec (Catach, 1982 : p. 40).

En 1835, la nouvelle réforme de l'orthographe apparaît avec la sixième édition du *Dictionnaire*. Cette édition apporte plusieurs nouvelles rectifications dont la plus importante est l'adoption de la même forme au singulier et au pluriel des noms, adjectifs et participes présent en *ant, ent* (par exemple *enfants, présents, aimants*, à la place de *enfants, présents, aimans*) ou encore la conjugaison *oi* passe à *ai*, par exemple « *j'avois* » devient « *j'avais* » (ibid. : p. 40-41).

La septième édition du *Dictionnaire* de 1878 est celle qui a présenté le moins de rectifications. Elle a proposé une meilleure utilisation des accents et une francisation de certains mots grecs, par exemple les mots du type « *diphthongue* » ou « *rhythme* » deviennent « *diphtongue* » et « *rythme* » (Catach, 1991 : p. 50).

Au début du 20^e siècle, concrètement en 1935, apparaît une huitième édition du *Dictionnaire*. Elle présente dans l'ensemble six-cents modifications parmi lesquelles, par exemple, les nouvelles acceptations au pluriel ou au singulier (*des habits de femme* ou *de femmes, des prêtres en bonnet carré* ou *en bonnets carrés* ; les deux possibilités sont

correctes), ainsi que les modifications de certains mots composés (par exemple une réglementation stricte de l'usage du trait d'union) (Catach, 2001 : p. 338-340).

2. La réforme de 1990

L'orthographe du français connaît de « *nouvelles rectifications* » élaborées par l'Académie française et publiées en 1990 sous le titre *Les rectifications de l'orthographe* (Catach, 2001 : p. 366). Il s'agit de la neuvième édition du *Dictionnaire* qui est en même temps considérée comme une réforme de l'orthographe. Cependant, Michel Masson (1991 : p. 78) précise que « *l'Académie ne légifère pas mais son avis vaut loi.* »

Ces innovations comportent environ huit-cents mots dont certains ne sont utilisés que rarement. Les rectifications ont été instaurées pour améliorer l'orthographe du français, notamment pour supprimer les désaccords entre les dictionnaires ainsi que pour éliminer plusieurs anomalies et absurdités (Goosse, 1991 : p. 1-2). Il est alors évident que l'enseignement des rectifications est très important, pour que les apprenants prennent l'habitude d'appliquer ces nouvelles règles. Pourtant, comme nous l'avons signalé auparavant, les nouvelles règles proposées ne sont pas imposées, elles sont cependant officiellement recommandées et, de plus, l'orthographe précédente reste d'usage (Masson, 1991 : p. 92-93).

Dans ce chapitre, nous traiterons plus en détail de la formation de la réforme récente dans la section 2.1, puis du destin des rectifications, c'est-à-dire des opinions sur ce sujet et de l'application de la réforme, dans la section 2.2. Enfin, dans la section 2.3 nous décrivons en détail les changements de l'orthographe.

2.1 La formation des rectifications de 1990

La première initiative pour la réforme de 1990 peut être enregistrée en 1983 par Nina Catach qui a fondé l'association AIROE (*Association pour l'information et la recherche sur les orthographes et les systèmes d'écriture*). Cette association a été remplacée par RENOUVO (*Réseau pour la nouvelle orthographe du français*) en 2009. L'autre instance, autre que l'Académie française, qui est chargée du problème de l'orthographe, est le *Conseil Supérieur de la langue française* (CSLF). Le Conseil compte parmi ses membres des linguistes, des écrivains, des journalistes et également les ministres de l'Éducation nationale et de la Francophonie. Toutes les personnes sont nommées par le Premier ministre (Catach, 2001 : p. 363 – 365).

En 1988, le dossier intitulé *L'Orthographe : à simplifier* est publié dans *L'École libératrice*. Ce dossier a comporté un questionnaire dans lequel il était possible de se prononcer sur l'opportunité d'une réforme. 1 035 lecteurs sur 1 150 étaient favorables à une simplification (Arrivé, 1993 : p. 113).

Un an après, en 1989, dix linguistes parisiens (parmi lesquels par exemple Nina Catach, Maurice Gross et Michel Masson) ont préparé un manifeste appelé *Moderniser l'écriture du français*, lequel est apparu dans le journal *Le Monde* (Catach, 2001 : p. 364).

Ensuite, l'ancien Premier ministre Michel Rocard a formé une commission d'experts (notamment le linguiste Bernard Cerquiglini, la linguiste et historienne Nina Catach et le grammairien André Goosse) pour proposer de nouvelles rectifications de l'orthographe du français. Suite à la présentation des propositions de rectifications au Premier ministre le 19 juin 1990, ces dernières sont qualifiées par lui de « *précises, limitées, cohérentes et respectueuses de l'histoire et de la nature de notre langue* » (Arrivé, 1993 : p. 117-119). Puis, elles sont présentées à l'Académie française. Après les nombreux débats, les rectifications ont été acceptées par l'Académie ainsi que par le *Conseil de la langue française du Québec* et par le *Conseil de la langue de la Communauté française de Belgique*. Le Premier ministre les a alors présentées dans son discours le 24 octobre 1989.² Elles ont été publiées officiellement dans les documents administratifs du *Journal officiel de la République française* sous le titre *Les Rectifications de l'orthographe* le 6 décembre 1990 (Catach, 2001 : p. 366).

2.2 Le destin des rectifications

Dès sa création, cette réforme de l'orthographe a fait réagir la population française et francophone. Les opinions sur ce sujet sont différentes. Nous présenterons les opinions de ceux qui sont favorables ainsi que les opinions de ceux qui sont contre la réforme.

Les partisans affirment que l'application de la réforme simplifie et unifie la langue, ce qui présente un grand avantage. De plus, elle favorise l'apprentissage de la langue ainsi que son enseignement.³ Selon Michel Masson (1991 : p. 11), la réforme a fait réagir les personnes insuffisamment renseignées, c'est-à-dire que les contestations ont été provoquées surtout par manque d'informations. Nous pouvons ajouter l'opinion d'André Goosse (1991 : p. 2). Selon lui, l'opposition aux rectifications est causée par des conservateurs qui refusent de changer leurs habitudes orthographiques difficilement acquises. Par ailleurs, c'est l'usage de la langue par la population qui fait évoluer la prononciation ainsi que la syntaxe, sinon les rectifications ne peuvent pas s'imposer (ibid. : p. 17).

² Voir : http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf

³ Voir : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000018.pdf

Par contre, les adversaires soulignent une nécessité d'apprentissage de la langue comme les générations précédentes, c'est-à-dire avec toutes ses difficultés. Ils insistent aussi sur le fait que l'orthographe est un reflet de l'histoire de la langue qui devrait être conservé.

Il existe plusieurs textes qui expliquent le but de la réforme et les changements qu'elle a apportés. Comme exemple, nous pouvons citer trois auteurs qui ont publié les ouvrages au sujet de la nouvelle orthographe un an après la réforme : André Goosse a écrit *La « nouvelle » orthographe*, Michel Masson *L'Orthographe : guide pratique de la réforme* et Nina Catach *L'Orthographe en débat* (Arrivé, 1993 : p. 111).

2.3 La description de la réforme

Dans cette partie de notre travail, nous nous concentrerons sur la description de la réforme de 1990, c'est-à-dire sur les changements concrets de l'orthographe qu'elle a apportés. Nous présenterons d'abord la description de la réforme d'un point de vue général dans la section 2.3.1. Ensuite, nous nous pencherons plus précisément sur des points élaborés par l'Académie française. Premièrement, nous décrirons les changements concernant les mots composés, en particulier le trait d'union et le pluriel des mots composés qui comprennent la soudure. Puis nous nous concentrerons sur les accents et le tréma qui font également partie de la réforme, sur l'accord du participe passé, sur le pluriel des noms étrangers et enfin, nous présenterons les changements de l'orthographe qui s'attachent aux diverses anomalies. Cela se fera dans les sections 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4, 2.3.5, 2.3.6.

2.3.1 Les généralités

Les propositions concernant l'orthographe portent sur les grands points suivants : les mots composés, les accents (notamment l'accent circonflexe), l'accord du participe passé, le pluriel des mots étrangers et diverses anomalies.⁴ Il s'agit d'incohérences qui posent les problèmes les plus marquants aux usagers (Masson, 1991 : p. 137).

Comme l'apprentissage aussi que l'enseignement du français demande beaucoup d'efforts, il faut rendre la langue française plus cohérente, par exemple en effaçant certaines exceptions qui y sont très fréquentes. Il s'agit alors avant tout de simplifier les règles d'orthographe de la langue française.⁴

⁴ Voir : http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf

Les graphies rectifiées devraient remplacer les anciennes, cependant, celles-ci seront toujours tolérées, alors les usagers ne seront pas obligés de changer leurs habitudes.⁵

2.3.2 Les mots composés

Les mots composés sont les noms formés de deux et même parfois trois éléments. Pour les usagers, ils provoquent un grand nombre d'incertitudes. Pour cette raison les rectifications de 1990 se consacrent particulièrement sur la formation du pluriel des mots composés et sur l'utilisation du trait d'union (Masson, 1991 : p. 144-145).

On distingue trois formes de mots composés dans le français écrit. La première forme, qui n'a pas subi de changements de l'orthographe, se rapporte aux groupes de mots qui n'ont pas de trait d'union et chaque mot dans ces groupes est séparé par un espace, par exemple : *un chemin de fer, un pot de vin* ou *une pomme de terre*. Une insertion des traits d'union peut entraîner un changement du sens : *un pot de vin* et *un pot-de-vin* ont une signification différente. La deuxième forme concerne les mots composés réunis par un trait d'union et la troisième, les éléments soudés (Goosse, 1991 : p. 57).

Dans les sections suivantes, nous nous occuperons des deuxième et troisième formes qui ont subi des changements orthographiques.

2.3.2.1 Le trait d'union

La forme sur laquelle la réforme se concentre réunit les mots composés comprenant un trait d'union. Comme l'explique André Goosse (1991 : p. 57) : « *Cela se fait, en principe, chaque fois que le composé s'oppose à un groupe syntaxique.* » Le trait d'union est employé le plus souvent en français dans les inversions (*dit-il*) ou dans les libres coordinations (*la ligne nord-sud, le rapport qualité-prix*).⁵

Selon la réforme de l'orthographe, le trait d'union reste employé dans les cas où les mots composés contiennent une préposition du type *après-, avant-, hors-, sans-, etc.*, par exemple les mots : *après-rasage, hors-service* ou *sans-emploi*, ainsi que dans les mots composés à deux termes variables dont nous citons quelques exemples : *chou-fleur*, au pluriel *choux-fleurs*, alors les deux termes prennent les suffixes marquants le pluriel (Catach, 1991 : p. 108). Le trait d'union reste aussi appliqué entre deux termes pour marquer une relation de coordination, par exemple *dictionnaire italo-français* (ibid. : p. 202).

⁵ Voir : http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf

Une autre nouvelle règle se rapporte aux nombres composés. Jusqu'à présent, les nombres avec un trait d'union étaient limités seulement à ceux qui étaient inférieurs à cent. Maintenant, il faudrait écrire tous les nombres composés unis par des traits d'union, par exemple *quatre-cent-mille-deux-cent* (Goosse, 1991 : p. 69).

2.3.2.2 Le pluriel des mots composés

La réforme de l'orthographe s'intéresse particulièrement au pluriel des mots composés reliés par un trait d'union, puisqu'il existe maintes exceptions qui devraient être corrigées (Catach, 1991 : p. 109). En effet, on écrivait au singulier *un essuie-meubles* avec *s* à la fin mais *un garde-meuble* sans *s* final ou encore du même type *un chauffe-pieds*, mais *un cale-pied* (Masson, 1991 : p. 147). Les rectifications proposent une solution. Comme l'explique André Goosse (1991 : p. 61) : « *Les noms composés formés, avec trait d'union, d'un verbe suivi d'un nom ou d'une préposition suivie d'un nom prennent la marque du pluriel au second élément quand et seulement quand le nom composé lui-même est au pluriel.* » Nous citons quelques exemples : on écrit *un perce-neige* au singulier mais *des perce-neiges* au pluriel, le verbe ne prend pas le suffixe qui marque le pluriel et les formes au singulier sont aussi unifiées. C'est aussi le cas pour les mots composés suivants : *un après-midi* et *des après-midis* (les composés comprenant une préposition), *un essuie-main* et *des essuie-mains*, *un sèche-cheveu* et *des sèche-cheveux*, etc. (ibid.) Toutefois, le second élément des mots composés au pluriel reste invariable - c'est-à-dire qu'il ne prend pas de marque du pluriel - s'il commence par une majuscule comme dans le mot *des prie-Dieu* ou s'il comporte un article : *des trompe-l'oeil*, *des trompe-la-mort*.⁶

2.3.2.3 La soudure

La dernière forme qui appartient aux mots composés englobe les mots composés dont les éléments sont soudés. La réforme de 1990 change plusieurs mots composés initialement écrits avec un trait d'union ou séparés par un espace en mots soudés. Ainsi, il n'existe plus de problèmes d'accord au pluriel, ce qui peut être considéré comme un grand avantage (Goosse, 1991 : p. 57). Cependant, ce changement n'est pas complètement nouveau. On écrivait la plupart des mots composés en un mot ou séparés jusqu'au 17^e siècle, l'instauration du trait d'union a provoqué un grand nombre de problèmes (Catach, 1991 : p. 105).

André Goosse (1991 : p. 55) classe les mots soudés changés par la réforme de 1990 selon les critères suivants : le premier regroupe certains mots soudés dont le premier élément

⁶ Voir : http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf

est à l'origine un verbe : *coupecoupe, croquemadame, croquemonsieur, croquemort, croquenote, passepasse, piquenique, etc.*

Le deuxième critère concerne certains mots composés dont les éléments sont nominaux ou adjectivaux : *autostop, autostoppeur, bassecontre, chauvesouris, chèvrepied, hautparleur, sagefemme, téléfilm, etc.* (ibid.)

Ensuite, il s'agit des mots d'origine onomatopéique ou expressive dont nous pouvons citer quelques exemples : *blabla, bouiboui, coincoin, grigri, pingpong, tramtram, etc.* (ibid.)

Les mots d'origine latine ou étrangère font partie des changements : *apriori, exvoto, statuquo ; baseball, basketball, bluejean, cowboy, fairplay, hotdog, weekend, etc.* D'après les rectifications, ces mots d'origine étrangère devraient s'écrire soudés parce que les éléments, dans ces mots composés, n'existent pas séparément. Ils ont été empruntés en un seul mot, alors que les mots séparés comme *hot, dog* ou *play* n'existent pas en français (ibid. : p. 58).

Le critère suivant englobe certains mots composés dont le second élément est *tout* ou *partout* : *brisetout, faitout, fourretout, mangetout, mêletout, risquetout* et *passepourtout* ainsi que quelques noms composés avec un préfixe *porte-* : *porteculé, portecrayon, portemine, portemonnaie, portevoix*. Certains sont déjà en usage, par exemple les mots *un portefaix* ou *un portefeuille, etc.*⁷ Cependant, la plupart des mots avec ce préfixe continuent à s'écrire avec un trait d'union : *porte-avion, porte-billet, porte-drapeau, etc.* (Goosse, 1991 : p. 55)

Enfin, André Goosse (1991 : p. 56) relève trois mots comprenant des dérivés qui devraient s'écrire soudés : *tirebouchon, tirebouchonner, couvrepied*.

Nina Catach (1991 : p. 108) explique que la soudure régularise avant tout les mots composés anciens ou compliqués. Elle ajoute également : « *Ainsi, lorsque l'adjectif est devenu adverbe, les marques d'accord deviennent impossibles pour lui, et nous recommandons la soudure aux lexicographes (nouveauné, une fille nouveaunée).* » (ibid.)

2.3.3 Les accents et le tréma

Bien que les accents aient été inventés au 16^e siècle (Masson, 1991 : p. 138), l'accentuation régulière apparaît en français dans les 3^e et 4^e éditions des *Dictionnaires* de l'Académie, parues en 1740 et en 1762 (Catach, 1991 : p. 113).

⁷ Voir : http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf

L'accent circonflexe, dont la réforme traite le plus parmi l'usage des accents, a été introduit en français pour marquer la durée des voyelles mais au fil du temps, cette fonction a pratiquement disparu, même si la prononciation change parfois selon les régions.

2.3.3.1 L'accent aigu et l'accent grave

Nina Catach (1991 : p. 113) explique l'usage de l'accent aigu et de l'accent grave dans son livre *L'orthographe en débat* : « *L'accent aigu note un e fermé (dé, bébé) et tout e qui n'est pas nettement ouvert (e « moyen »). L'accent grave note un e nettement ouvert, à la tonique (père) ou à l'intérieur devant syllabe muette (harcèlement), sauf initiales et préfixes.* ».

La réforme de 1990 remplace la lettre *e* par *é* dans certains mots parce qu'il faut adapter l'orthographe à la prononciation qui évolue pour qu'elle soit conforme à ce qui est prononcé. Il s'agit par exemple des mots : *asséner, québécois, recéper*, etc. De cette manière, les rectifications changent ainsi quelques mots d'origine latine ou étrangère : *critérium, média, memento, placebo, référendum, sénior, véto, allégro, diésel, révolver*, etc. (Goosse, 1991 : p. 37-38)

L'autre nouvelle règle change la lettre *é* par *è* dans le cas où il suit une syllabe qui contient un *e* caduc. Comme exemple nous citons quelques mots : *abrègement, allègement, crèmerie, évènement, règlementer* et autres dérivés du type *règlement, sècheerie*, etc. Ensuite, il s'agit des inversions interrogatives avec le pronom *je* : *puissè-je, aimè-je* ainsi que les futurs et les conditionnels des verbes qui ont un *é* fermé à l'avant-dernière syllabe de l'infinitif. Par exemple les verbes du type *céder* ou *déléguer* s'écrivent avec l'accent grave dans le futur et dans le conditionnel : *je cèderai, je délèguerais* (ibid.).

Il est nécessaire de mentionner également des exceptions, c'est-à-dire les mots dans lesquels la lettre *é* ne change pas. Il s'agit des mots commençant par les préfixes *dé-* et *pré-* (*démesuré*), des mots avec les *é* initiaux (*échelon, édredon, élever*, etc.) ou de deux mots fréquemment utilisés : *médecin, médecine* (ibid.).

Néanmoins, les changements proposés ne sont pas nouveaux. C'est au 17^e siècle que le son *é* s'est ouvert en *è* devant une syllabe qui contient un *e* caduc, par exemple dans le mot *bèrjèr* (*bergère*) (ibid. : p. 40, 41). De plus, André Goosse explique que (1991 : p. 41) : « [...] *l'Académie, qui, en 1740 seulement, substitue è à é dans père, règle, règne, zèle, etc. La réforme n'était pas complète encore. Il a fallu attendre 1878 pour que collège, piège, etc. deviennent collègue, piège.* »

Parmi les nouvelles règles concernant l'orthographe, nous pouvons également citer le changement du *e* du radical en *è* dans les verbes qui terminent à l'infinifitif par *-eler* et *-eter* mais cela se limite au cas où il suit la syllabe qui contient un *e* caduc (par exemple : *il amoncèle, il amoncèlera, etc.*). Cette règle a pour but d'unifier la conjugaison des verbes finissant par *-eler* et *-eter* à cause de l'incohérence dans les dictionnaires qui, par conséquent, se contredisent l'un l'autre (Goosse, 1991 : p. 43-44). Cette règle ne comporte pas les verbes *appeler (rappeler), jeter* (et les verbes de sa famille). Les consonnes *l* et *t* redoublent dans leur conjugaison.⁸ La cause de cette exception est la suivante : ces formes sont bien stabilisées dans l'usage, alors l'Académie a décidé de ne pas changer ces mots devenus très fréquents (Masson, 1991 : p. 143).

2.3.3.2 L'accent circonflexe

La réforme de l'orthographe s'intéresse particulièrement à l'accent circonflexe parce que d'après le *Journal officiel de la République française*⁸: « *L'accent circonflexe représente une importante difficulté de l'orthographe du français, et même l'usage des personnes instruites est loin d'être satisfaisant à cet égard.* » La nouvelle règle supprime l'accent circonflexe sur les lettres *i* et *u*. Selon la nouvelle orthographe, nous devrions écrire par exemple *voute, cout, connaitre, maitre*, et beaucoup d'autres mots sans cet accent (André Goosse, 1991 : p. 45).

Certains mots gardent néanmoins l'accent circonflexe sur les lettres *i* et *u* : il s'agit de la 1^{ère} et de la 2^e personne du pluriel du passé simple (*nous vîmes, vous vîtes, etc.*), de la 3^e personne du singulier de l'imparfait du subjonctif et de l'auxiliaire du plus-que-parfait du subjonctif puisqu'il se forme à partir de l'imparfait du subjonctif. De plus, l'accent circonflexe ne peut pas être enlevé s'il s'agit d'homographes car il permet de les distinguer : *sûr* et *sur, jeûne* et *jeune, etc.* (ibid. : p. 46)

Malgré le grand nombre de défauts du circonflexe et son manque de fiabilité, sa suppression a éveillé des passions vives. Les Académiciens ont alors décidé de le garder sur les lettres *a, o* et *e*. « *D'une part, â et ô peuvent se prévaloir d'une certaine information phonétique, quoique de façon incohérente. D'autre part, ê se trouve dans des mots de très grande fréquence (être, même, peut-être, bête, etc.).* » (ibid. : p. 46) Cependant, il est vrai que l'usage du circonflexe n'est pas cohérent. D'une part on écrit *château, noirâtre, aumône,*

⁸ Voir : http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf

monôme, etc. avec l'accent circonflexe et d'autre part *bateau*, *pédiatre*, *zone*, *clone*, *atome*, etc. sans cet accent.⁹

L'accent circonflexe peut exercer un rôle phonétique. Concrètement il peut distinguer la prononciation des voyelles : par exemple le *â* est fermé et postérieur alors que le *a* est ouvert et antérieur. De la même façon, l'accent circonflexe sur la voyelle *ô* marque la fermeture. Par contre sur la voyelle *ê*, il marque l'ouverture et on le distingue du *é* qui est fermé. En revanche, l'accent circonflexe sur les voyelles *i* et *u* n'introduit jamais aucun changement de prononciation. C'est la raison pour laquelle le *Conseil supérieur de la langue française* préfère limiter la réforme seulement à ces deux voyelles (Masson, 1991 : p. 138-140). En outre, ceux qui sont en faveur du circonflexe mettent en avant le statu quo de l'accent ainsi qu'une appartenance à l'étymologie et à l'histoire du pays (Goosse, 1991 : p. 48).

2.3.3.3 Le tréma

Le tréma signifie « *point* » en grec. Il s'agit du signe diacritique qui est formé de deux points juxtaposés et qui indique la prononciation séparée des deux voyelles qui se suivent (Catach, 1991 : p. 114). Le tréma indique alors qu'on ne prononce pas deux lettres en un seul son.⁹

La réforme de 1990 modifie l'orthographe des mots comprenant le tréma de la manière suivante : le tréma devrait être placé sur la lettre *u* à la place de la lettre qui suit dans les adjectifs féminins, par exemple dans les mots : *aigüe*, *contigüe*, *exigüe*, *ambigüité*, etc. De plus, la nouvelle orthographe ajoute le tréma sur le *u* dans les formes du verbe *argüer* et dans les noms : *gagëüre*, *mangëüre*, *rongëüre*, *vergëüre* (Goosse, 1991 : p. 54-55).

Pourtant, cette règle n'est pas nouvelle comme l'explique André Goosse (1991 : p. 55) : « *Ces deux changements reprennent des décisions prises par l'Académie en 1975, appliquées en 1986 dans le fascicule 1 de la neuvième édition de son dictionnaire, puis rapportées par la suite.* »

2.3.4 L'accord du participe passé

*Le Journal officiel de la République française*⁹ commente la situation actuelle concernant l'accord du participe passé, en particulier les emplois pronominaux : « *Les règles*

⁹ Voir : http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf

actuelles sont parfois d'une application difficile et donnant lieu à des fautes, même chez les meilleurs écrivains. »

La seule simplification qui a fait partie de la réforme de 1990 était une modification du participe passé du verbe *laisser* suivi d'un infinitif. *Le Journal officiel de la République française* explique que : « [...] il joue en effet devant l'infinitif un rôle d'auxiliaire analogue à celui de *faire*, qui est toujours invariable dans ce cas (avec l'auxiliaire *avoir* comme en emploi pronominal). »¹⁰ Concrètement, c'est l'arrêté de 1977 qui indique que le participe passé du verbe *faire* peut rester invariable (Catach, 1991 : p. 135).

Le Journal officiel propose dans son document administratif¹⁰ quatre phrases exemplaires pour mieux surmonter cette difficulté, d'où nous pouvons voir que le participe *laisser* est désormais rendu invariable dans tous les cas, même avec l'auxiliaire *avoir* ou quand l'objet est placé avant le verbe :

(1) *Elle s'est laissé mourir.*

(2) *Elle s'est laissé séduire.*

(3) *Je les ai laissé partir.*

(4) *La maison qu'elle a laissé saccager.*

2.3.5 Le pluriel des mots étrangers

Les mots venant des langues étrangères occupent une place importante dans la langue française. Ce sont surtout les emprunts au latin et au grec qui influencent le français, mais aussi l'italien dont l'influence était particulièrement importante au 16^e siècle durant l'époque de la Renaissance. Il ne faut pas non plus oublier l'influence de l'anglais qui est très marquante (Catach, 1991 : p. 145-149).

Les rectifications de 1990 traitent du pluriel des mots étrangers à cause de l'hésitation dans les dictionnaires et dans l'usage de la forme qui favorise le pluriel « à la française » ou de celle qui prend en considération le pluriel des mots dans les langues empruntées. La forme « à la française » crée le pluriel des mots régulièrement avec un *s* final non prononcé, même pour les mots d'origine latine. D'où l'hésitation entre les formes comme *matchs* et *matches*, *barmans* et *barmen* ou *maximums* et *maxima*, etc. (Goosse, 1991 : p. 72).

¹⁰ Voir : http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf

La réforme favorise la francisation des mots étrangers au pluriel, c'est-à-dire la première forme que nous avons mentionnée, en prenant en considération que les mots finissants par *s*, *x* ou *z* sont invariables au pluriel (*des box, des boss, des kibboutz* etc.) (ibid.).

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les mots composés étrangers devraient s'écrire soudés puisque les mots n'existent pas séparés en français. Le pluriel de ces mots se forme alors en ajoutant seulement le *s* final (*des weekends, des hotdogs, etc.*). Néanmoins, cette modification ne concerne pas les mots ayant une valeur de citation comme « *des mea culpa* ». (ibid.)

2.3.6 Les anomalies

La réforme de 1990 régularise certaines anomalies pour que les graphies soient plus unifiées mais aussi simplifiées. Nina Catach (1991 : p. 125) définit une anomalie : « *soit comme une graphie non conforme aux règles générales du système graphique du français (comme oignon, ign pour gn ayant par ailleurs disparu du français [...])* » ; « *soit comme non conforme aux règles de transcription d'une série donnée (joaillier, quincaillier, à côté de 225 mots en -iller).* »

Parmi les anomalies rectifiées figurent une régulation de certaines terminaisons, surtout des lettres doubles, parce qu'elles sont une cause marquante des fautes d'orthographe en français. Comme il existe un grand nombre de mots contenant des lettres doubles, le Conseil supérieur a décidé de simplifier une seule règle : les finales en *-ole* et en *-olle* pour éviter d'imposer une solution radicale qui pourrait provoquer une vive opposition. Cette règle conseille d'utiliser une finale *-ole* au lieu de *-olle* parce que la première est plus fréquente. Quelques exceptions en font partie : il s'agit des mots *folle, molle* et *colle* ainsi que leurs composés qui continuent à s'écrire avec les lettres doubles (Goosse, 1991 : p. 73-74).

Nous pouvons ajouter qu'en ce qui concerne les consonnes doubles, quatre mots sont simplifiés parce que l'orthographe contredit la prononciation. Il s'agit des mots : *dentelier, interpeler, prunelier* et *lunetier* qui devraient s'écrire désormais avec un seul *l* ou un *t* pour que l'orthographe corresponde à la prononciation (on prononce le *e* muet). Les consonnes restent doubles dans les mots : *dentelle, lunette, prunelle* puisque le *e* de gauche n'est pas muet. Par contre on prononce un *e* ouvert (ibid. : p. 75).

Une autre régulation concerne la terminaison *-er* qui devrait substituer la terminaison *-ier* dans les cas où il suit en général un *l* mouillé. Comme exemple, nous mentionnons : *joailler, marguiller, quincailler, serpillère, grenouillère* etc. Néanmoins, certains mots

conservent la terminaison *-ier*. Il s'agit de certains noms de végétaux (*groseillier, châtaignier, pommier, poirier, etc.*) (ibid. : p. 73).

Finalement, la réforme a changé des mots particuliers afin de les rendre plus cohérents en rapprochant l'orthographe de la prononciation ou en simplifiant des graphies inutilement compliquées. Plusieurs de ces nouvelles graphies se trouvaient parmi les rectifications de l'Académie française en 1975 (Goosse, 1991 : p. 75). Nous les classerons selon quelques critères et nous essayerons d'en expliquer le changement ainsi que la cause :

Le premier changement concerne les mots qui possèdent une consonne double comme *homme, nommer, siffler, etc.*, mais cette consonne se réduit dans leurs dérivés : anciennement, on écrivait *bonhomie, innomé, persifler, etc.* C'est pourquoi il faudrait unifier leur orthographe. La nouvelle graphie propose une consonne double dans les mots suivants : *bonhommie, boursouffler, cahutte, charriot, chaussetrappe, combattif, combattivité, embattre, innommé, persiffler, sottie* et dans les mots *prudhommal* et *prudhommie* qui perdent également l'apostrophe (anciennement écrits *prud'homal, prud'homie*) (ibid. : p. 76).

Au contraire, il y a un mot qui figure sur la liste des rectifications mais qui présente un changement inverse aux mots précédents. Dans le mot simple, il y avait un *l* mais dans le dérivé, il y en avait deux. Il s'agit de mot *imbécilité*, désormais avec un seul *l* comme dans le mot simple *imbécile* (ibid.).

Les rectifications suppriment le *s* final du nom *relais* qui se rattache au verbe *relayer* (d'après la nouvelle orthographe on écrit *relai*). D'une part, ce changement rend le mot plus cohérent. D'autre part cela le rapproche des mots comme *délai, balai* ou *essai* etc. (ibid. : p. 77)

La nouvelle graphie enlève la voyelle *e* des infinitifs *asseoir, rasseoir* et *surseoir*, maintenant écrits *asseoir, rassoir, sursoir*. La cause est simple : les formes du présent, de l'impératif, de l'imparfait, du futur et du conditionnel s'écrivent sans le *e*, quoiqu'il existe des formes concurrentes (*j'assois* ou *j'assieds* etc.) (ibid.).

Trois mots, comme l'écrit André Goosse (1991 : p. 78-79), « [...] consistent à éliminer les résides d'anciens procédés graphiques. » Cela concerne le mot *douçâtre*, anciennement *douceâtre*. Avant que la cédille soit utilisée, on écrivait la lettre *c* ayant le son *s* suivie d'un *e*. Ensuite, il s'agit du mot *ognon*, anciennement *oignon*. Comme pour exprimer le *n* mouillé il suffit deux consonnes *g + n*, la voyelle *i* dans ce mot semble inutile. Enfin, le mot *appas*

devrait désormais s'écrire *appâts*, pour régulariser son orthographe comme dans les mots *enfants*, *parents* (anciennement *enfants*, *parens*).

Un autre changement porte sur des graphies qui sont inutilement compliquées et qui devraient être simplifiées. Cela concerne le mot rectifié *gilde*, anciennement *ghilde*, le mot *pagaille* au lieu de *pagaye* ou *pagaïe*, puisqu'ils indiquent la prononciation plus clairement que les variantes anciennes. D'après les rectifications, on devrait écrire *saccharine* au lieu de *saccharine* pour simplifier sa graphie ou *nénufar* à la place de *nénuphar*, etc. (Goosse, 1991 : p. 79-80).

Un changement important pour terminer, ce sont les deux participes *absous* et *dissous*, désormais écrits *absout* et *dissout*. Comme le mentionne André Goosse (1991 : p. 81) : « *C'étaient les seuls mots français présentant l'alternance masculin –s, féminin –te.* ».

3. L'application de la nouvelle orthographe

3.1 La nouvelle orthographe et l'enseignement

La nouvelle orthographe est adoptée dans l'enseignement depuis septembre 2016¹¹. Ces programmes concernent les cycles 2, 3 et 4, c'est-à-dire les étudiants des cours préparatoires jusqu'à la classe de 3^e.

À la rentrée 2016, les éditeurs ont décidé de construire les nouveaux manuels scolaires en conformité avec la réforme de l'orthographe de 1990. Mais cette réforme est déjà imposée aux professeurs comme référence depuis 2008 : « *Pour l'enseignement de la langue française, le professeur tient compte des rectifications orthographiques proposées par le Rapport du Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française.* »¹¹

Même si la nouvelle orthographe est recommandée, l'ancienne ne peut pas être considérée comme fautive, alors les deux orthographe peuvent être utilisées, également aux examens officiels comme le baccalauréat ou le brevet. « [...] *en matière d'orthographe, la référence est l'opinion de l'Académie. Or, en l'occurrence, l'Académie approuve **apparâtre**, mais tolère **apparâtre**.* » (Masson, 1991 : p. 114)

Puisque le français est une langue difficile, l'apprentissage, et surtout son orthographe, pose problèmes aux enfants mais pas seulement. Pour dépasser ces difficultés, Nina Catach, linguiste et spécialiste de l'histoire de l'orthographe du français, propose quelques solutions : elle met une grande importance sur une pratique visuelle quotidienne, mais ce dont il faut s'occuper avant tout, c'est la pédagogie spécifique de l'orthographe. L'une des pratiques proposée pour apprendre efficacement l'orthographe est l'écriture dirigée, par exemple les lettres, les articles de journal scolaire ou les résumés que les enfants font dans la classe (Catach, 1982 : p. 106).

Selon Nina Catach (ibid. : p. 107), il faut admettre que le problème n'est pas seulement du côté des étudiants. Les maîtres sont souvent insuffisamment formés, donc l'une des solutions serait évidemment une meilleure formation linguistique du maître. Elle averti qu'il faudrait une connaissance approfondie en ce qui concerne le fonctionnement de la langue, en particulier une solide formation linguistique notamment en phonétique, morphologie, syntaxe, sémantique qui sont nécessaires pour enseigner la langue (Catach, 1991 : p. 41).

¹¹ Voir : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf

Puisque la langue est un système et que le mot n'est pas isolé dans la phrase, il est selon Nina Catach (ibid. : p. 110-115) essentiel d'étudier comment la langue fonctionne. Dans l'enseignement, comme elle le propose, il faudrait se concentrer sur la typologie des fautes et des exercices pour progresser et améliorer sa connaissance de la langue. Des exercices très utiles sont par exemple ceux sur les homonymes grammaticaux qui présentent une grande difficulté pour un grand nombre d'élèves. Comme exemple, nous pouvons mentionner le déterminant démonstratif *ces* et le déterminant possessif *ses* qui forment des homonymes.

Pour rendre l'orthographe plus accessible, un projet appelé *Le Projet Voltaire* a été créé. Il s'agit d'un service en ligne de formation à l'orthographe, c'est-à-dire qu'il propose un apprentissage de l'orthographe en ligne ainsi qu'une formation en orthographe qui s'adresse particulièrement à ceux qui veulent devenir formateurs ou qui désirent approfondir leur connaissance en orthographe.¹²

Le français est enseigné comme une des langues étrangères en République tchèque, néanmoins, en ce qui concerne la nouvelle orthographe, il existe pour le moment un seul manuel scolaire écrit selon les rectifications de 1990 - *Le français ENTRE NOUS 1,2* écrit par le collectif d'auteurs : Nováková Sylva, Kolmanová Jana, Geffroy-Konštický Daniele et Táborská Jana. D'ailleurs, le dictionnaire ajouté à ce manuel mentionne également la graphie en cours (Nováková, Kolmanová, Geffroy-Konštický, Táborská, 2009).¹³

3.2 Les rectifications et la Francophonie

Les rectifications ont été adoptées également en dehors de l'Hexagone dans les pays francophones. En effet, la Belgique et le Québec ont aussi collaboré à la création de ces rectifications (Catach, 1991 : p. 5). *Le Conseil de la langue de la Communauté française de Belgique* et *le Conseil de la langue française du Québec* ont pris les rectifications en considération, même dans l'enseignement. Mis à part ces deux pays francophones, la Suisse est toujours engagée en ce qui concerne la défense de la langue française. En 2000, une association appelée *Association pour la nouvelle orthographe* (ANO) est fondée. En ce qui concerne l'Afrique francophone, elle a ses députés au Conseil supérieur ainsi qu'à l'Académie française, elle a donc également collaboré aux rectifications (Goosse, 1991 : p. 29-30).

La Suisse, la Belgique ainsi que le Québec ont accepté les deux graphies. Dans la pratique ni l'une ni l'autre ne peut pas être considérée comme fausse, la nouvelle orthographe

¹² Voir : <https://www.projet-voltaire.fr>

¹³ 2009, 2010; éditions Fraus

est néanmoins recommandée. La nouvelle graphie est aussi admise par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec dans les examens depuis 2009.¹⁴ *Le Groupe québécois pour la modernisation de la norme du français* (GQMNF) est fondé au Québec en 2000 et il a pour objectif la diffusion des changements dans la norme du français.¹⁵

La Belgique est favorable à l'application des rectifications non seulement dans l'enseignement, mais aussi dans des publications périodiques. Il existe plusieurs périodiques qui suivent les rectifications. Nous citons à titre d'exemple *La Revue générale*, *Diagnostic*, *Le Lion* ou *Revue belge de philologie et d'histoire* (Biedermann-Pasques, 2006 : p. 111-114).

Pour la langue française ainsi que son orthographe, la fondation de *la Fédération internationale des professeurs de français* (FIPF) en 1969 est également importante. Elle regroupe des professeurs de français de différents pays. Concernant la réforme, cette fédération a été favorable à une simplification de l'orthographe et elle a apporté son soutien aux initiatives françaises (Catach, 1991 : p. 73). La fédération soutient l'application de la nouvelle orthographe dans les pays francophones et elle est favorable à son utilisation dans l'enseignement adopté en 2016.¹⁶ Elle publie sa revue *Le français dans le monde* sur l'actualité du français et de la francophonie ainsi que sur la vie culturelle et sociale. Cette revue est disponible sur leur site internet et il est destiné non seulement aux Français mais aussi aux professeurs de français, aux étudiants et à tout ceux qui s'intéressent aux événements français et francophones (ibid.).

¹⁴ Voir : <http://www.renouvo.org/enseignement.pdf>

¹⁵ Voir : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000018.pdf

¹⁶ Voir : <http://www.fdlm.org>

II. Partie empirique

4. L'étude du sondage sur la nouvelle orthographe française

4.1 L'introduction à la partie empirique

Dans la partie théorique de ce travail, nous nous sommes intéressé à la réforme de l'orthographe française de 1990. Nous nous sommes consacré surtout à la description des nouvelles règles, de la nouvelle graphie qui devrait remplacer l'ancienne et qui a pour but simplifier la langue française et la rendre plus cohérente.

Dans cette partie empirique, nous voudrions étudier l'influence de la réforme sur l'enseignement tchèque parce que nous trouvons que l'enseignement de la nouvelle orthographe est essentiel à l'expansion de la connaissance des changements concernant l'orthographe. C'est pourquoi nous nous donnons pour but de découvrir dans cette partie la connaissance de la réforme par les professeurs tchèques mais aussi examiner s'ils l'enseignent à leurs élèves et quelles sont leurs préférences entre la nouvelle et l'ancienne graphie.

Par cette étude, nous voudrions connaître l'état de l'apprentissage de l'orthographe française dans les écoles tchèques et ensuite le comparer brièvement aux résultats d'un sondage fait à Strasbourg qui faisait partie d'un mémoire de master appelé *Réforme de l'orthographe: Enquête sur son application en classe* (Bernhardt, Le Ny, 2016).

4.2 La présentation de la méthode de l'étude

Pour pouvoir étudier l'application de la nouvelle orthographe dans l'enseignement, nous avons créé un sondage en ligne (voir l'annexe : p. 53) sur le site www.surveo.com et nous l'avons appelé *Sondage : La nouvelle orthographe française*. Ce sondage était destiné aux professeurs de français en République tchèque pour que nous puissions étudier la situation de l'enseignement du français dans ce pays.

Dans ce sondage, nous avons posé trois questions majeures : premièrement, nous avons demandé aux professeurs s'ils avaient entendu parler de la nouvelle orthographe ; deuxièmement, s'ils l'appliquent dans l'enseignement et enfin, nous leur avons demandé de se situer dans une tranche d'âge : de 18 à 27 ans, de 28 à 40 ans, de 41 à 50 ans ou de 51 et plus. Cette division n'est pas accidentelle comme nous le décrivons dans la section suivante. Ensuite, nous avons proposé huit questions de sélection où il s'agissait de choisir une variante entre deux mots ; un écrit à l'ancienne orthographe, l'autre à la nouvelle. Nous avons demandé aux professeurs de choisir la variante qu'ils enseignent aux élèves.

4.3 Les hypothèses

En ce qui concerne nos hypothèses sur ce sondage, nous supposons que les professeurs tchèques ont au moins entendu parler de la nouvelle réforme de l'orthographe parce que le professeur non seulement de français mais aussi des autres langues étrangères doit rester en contact avec la langue qui n'est pas statique mais qui évolue toujours. De plus, la réforme a été créée il y a vingt-sept ans. Pendant cette longue période, un grand nombre de publications et de manuels a été publié. Il ne faut également pas oublier l'acceptation de la nouvelle orthographe dans l'enseignement en France depuis septembre 2016. Toutefois, la réforme est imposée aux professeurs comme référence depuis 2008. Il s'agit des événements que les professeurs tchèques devraient prendre en considération dans l'enseignement au sein de notre pays.

La deuxième hypothèse que nous avons soumise aux professeurs concerne l'application de la réforme dans l'enseignement. Nous présumons que les enseignants n'appliquent pas les règles de la nouvelle orthographe dans l'enseignement parce que la plupart des manuels scolaires est rédigé avec l'ancienne orthographe. Cela pourrait être source de confusion pour les élèves. De plus, c'est encore plus difficile quand le français n'est pas leur langue maternelle. Les enseignants vont probablement choisir la variante que les élèves peuvent rencontrer dans la presse, dans les livres, etc.

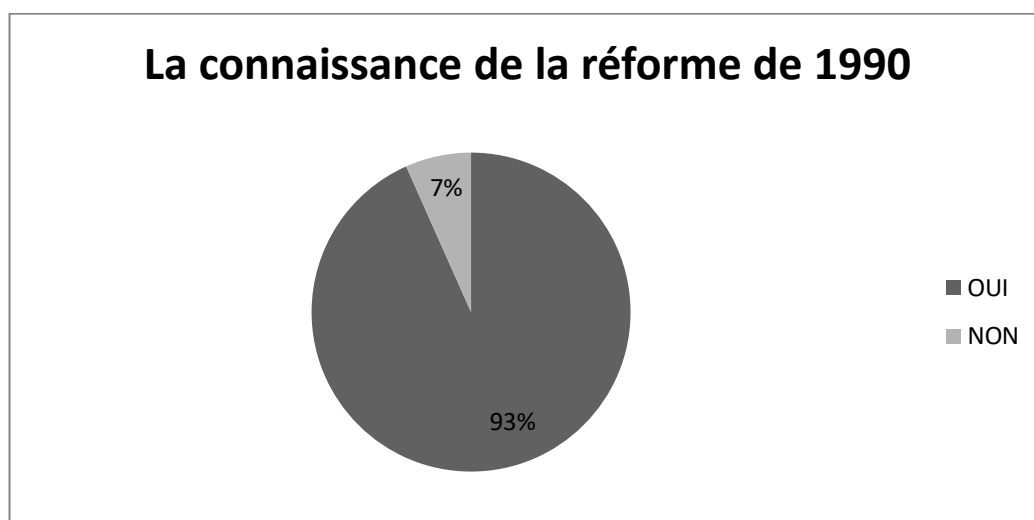
En ce qui concerne l'âge des enseignants, nous avons choisi quatre tranches d'âge : de 18 à 27 ans, de 28 à 40 ans, de 41 à 50 ans ou de 51 et plus. Il est probable que la dernière classe d'âge, c'est-à-dire de 51 ans et plus, n'a pas rencontré la réforme de l'orthographe pendant ses études parce que ces personnes avaient terminé leurs études avant l'année 1990, quand la réforme a été adoptée. Il est alors possible qu'ils n'aient pas entendu parler de la nouvelle orthographe, même si, comme nous l'avons mentionné auparavant, tous les enseignants de langue étrangère devraient rester en contact avec l'évolution de la langue et de l'orthographe. Les autres professeurs sous 51 ans ont sûrement entendu parler de la réforme pendant leurs études.

Notre dernière hypothèse se rapporte à la sélection d'une variante entre deux mots, un à l'ancienne graphie, l'autre à la nouvelle. Les enseignants vont probablement choisir la variante dont l'orthographe semble plus exacte et cohérente. Ils seront également influencés par la graphie qu'ils rencontrent dans la presse et dans les livres (à cause de la mémoire visuelle).

4.4 L'étude des résultats du sondage

Nous avons reçu soixante réponses des professeurs de français tchèques qui ont participé à ce sondage. Un tiers des sondés (20 personnes) se trouve dans la classe d'âge de 51 ans et plus. Dix-sept sondés se sont situés entre 28 et 40 ans, quinze entre 41 et 50 ans et huit personnes parmi eux étaient en-dessous de 28 ans.

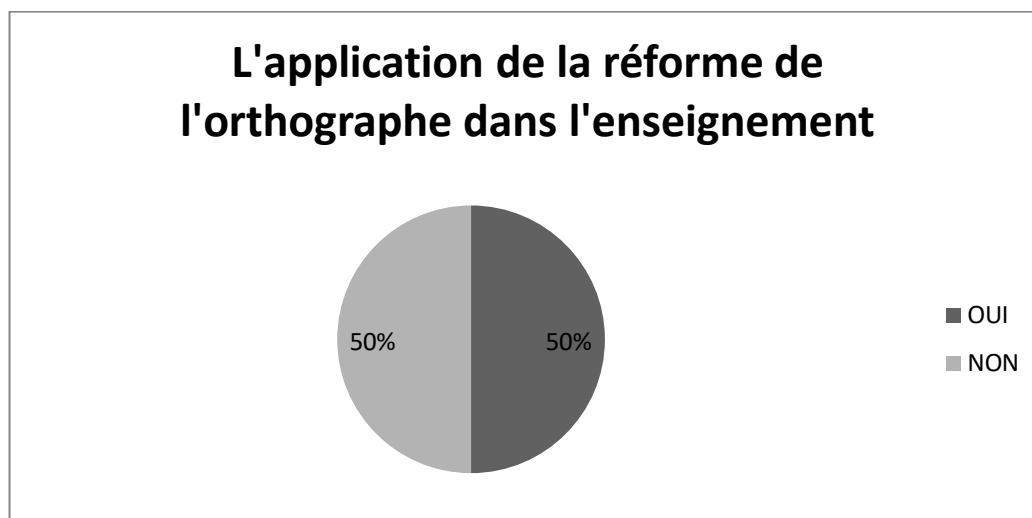
Le premier graphique nous montre la connaissance des enseignants de la réforme de 1990.



Graphique 1 : La connaissance de la réforme de 1990

La majorité des sondés, concrètement 93% (56 personnes) contre 7% (4 personnes), a entendu parler de la réforme de 1990 et de la nouvelle orthographe. Comme ces quatre personnes qui ont répondu ne pas avoir entendu parler de la nouvelle orthographe se situent dans les classes d'âge différentes, nous ne trouvons pas cet aspect de l'âge décisif.

Le graphique suivant représente l'application de la nouvelle orthographe dans l'enseignement.



Graphique 2 : L'application de la réforme de l'orthographe dans l'enseignement

Quoique le premier graphique nous montre que la plupart des enseignants a une certaine connaissance de la réforme, seulement une moitié l'applique dans l'enseignement. Les sondés ont eu la possibilité d'expliquer leur attitude, nous avons donc reçu quelques opinions sur cette question. Les sondés majoritaires justifient leur application ou non de la nouvelle orthographe. Néanmoins, nous avons observé une certaine hésitation entre les deux graphies.

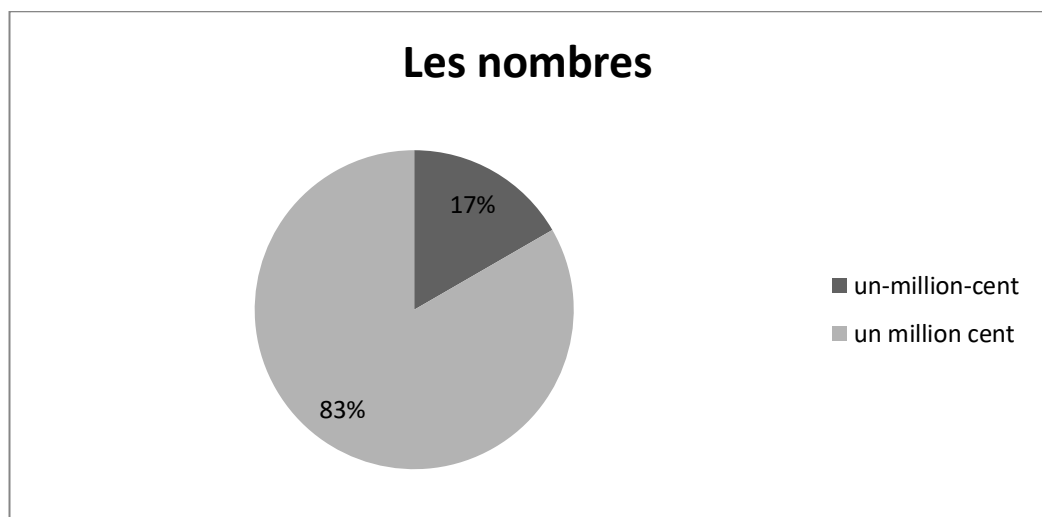
Nous voudrions citer quelques opinions obtenues dans ce sondage qui sont favorables à l'application de la réforme dans l'enseignement : « *Parce que les étudiants peuvent le voir dans les médias, dans des livres, etc.* » ; « *Pour actualiser l'orthographe.* » ; « *Je dois étudier les nouvelles règles.* ». Les commentaires montrent une volonté des enseignants de transmettre une connaissance de la nouvelle réforme de l'orthographe. Les raisons de cette volonté sont par exemple le fait que les étudiants peuvent rencontrer les règles rectifiées dans les médias, dans des livres, des manuels, etc. et la nécessité de suivre une évolution orthographique et de l'enseigner aux élèves.

En revanche, les enseignants qui ont répondu qu'ils n'enseignaient pas la nouvelle orthographe expriment dans leurs commentaires une certaines hésitations entre les deux variantes : « *Plutôt non parce que je ne la maîtrise pas très bien et que dans les manuels, on trouve l'ancienne orthographe.* ». Cette personne sondée a indiqué ne pas enseigner la nouvelle orthographe, néanmoins, elle n'exclue pas la possibilité de signaler les changements

à ses élèves, ce que nous pouvons déduire de l'expression « *plutôt non* ». Nous mentionnons d'autres commentaires : « *Je m'efforce. Mais en général, je suis l'orthographe du manuel.* » ; « *Pas systématiquement.* » ; « *Parfois oui, sinon, il n'y a pas de raison spéciale de changer/corriger ce qu'on peut trouver dans le manuel.* » ; « *Ça dépend, je suis plutôt pour ne pas compliquer.* » ; « *Elle n'est pas généralement appliquée, je signale pourtant ses variantes.* » ; « *Je l'enseigne seulement quand cela facilite la situation. L'ancienne orthographe facilite une compréhension du vocabulaire.* » Nous voyons parmi ces citations une hésitation entre les deux graphies. Néanmoins, dans ce cas, les enseignants ont indiqué ne pas enseigner les nouvelles règles. Pourtant ils n'excluent pas un effort d'enseigner ou de mentionner l'orthographe réformée, surtout quand cela facilite la situation. Les enseignants mentionnent également un inconvénient : la plupart des manuels suivent encore l'ancienne orthographe ce qui entraîne des problèmes en enseignant la nouvelle.

Enfin, nous avons proposé huit questions de sélection. Les sondés ont indiqué la variante qu'ils enseignent aux élèves. Nous avons choisi des règles dont la réforme traite le plus et des mots rectifiés qui sont les plus fréquents et les plus mentionnés comme exemple. Pour distinguer la nouvelle graphie de l'ancienne, dans les graphiques, nous avons choisi la couleur foncée pour indiquer les mots écrits selon la nouvelle orthographe et la couleur claire pour les mots écrits selon l'ancienne.

Premièrement, nous avons proposé les variantes des nombres.

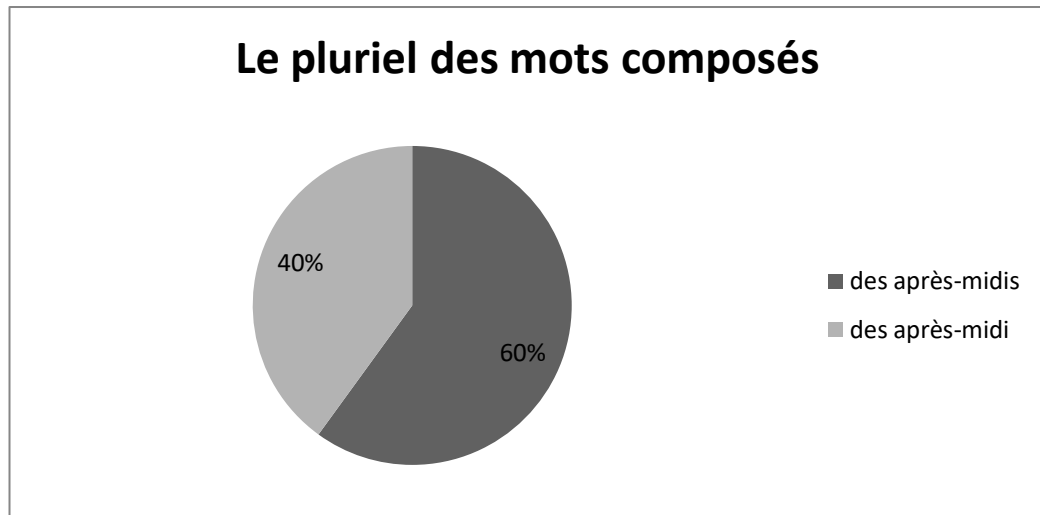


Graphique 3 : Les nombres

Ce graphique nous montre l'application de la nouvelle orthographe des nombres dans l'enseignement par les enseignants sondés. La plupart d'entre eux, c'est-à-dire 83% (50

sondés), n'enseigne pas la nouvelle graphie des nombres qui consiste à unir tous les nombres par des traits d'union.

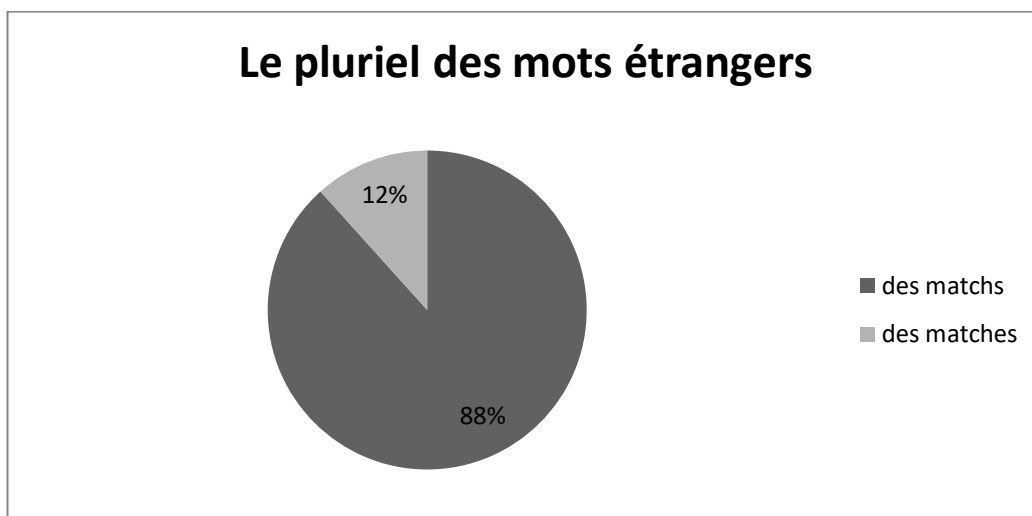
Le graphique suivant nous montre la tendance dans l'enseignement concernant l'orthographe du pluriel des mots composés.



Graphique 4 : Le pluriel des mots composés

Si nous analysons le graphique numéro 4, nous voyons que la nouvelle orthographe dans le cas du pluriel des mots composés prédomine. Plus qu'une moitié, 60% des sondés (36 personnes), est favorable à la modification de l'orthographe. La nouvelle règle modifie le pluriel des mots composés : les mots composés avec trait d'union formés d'une préposition et d'un nom prennent selon cette règle le *s* final au deuxième élément quand le mot est au pluriel. Nous supposons que cette modification semble plus cohérente non seulement aux enseignants mais avant tout aux élèves. Ce serait probablement la raison la plus importante d'enseigner cette variante.

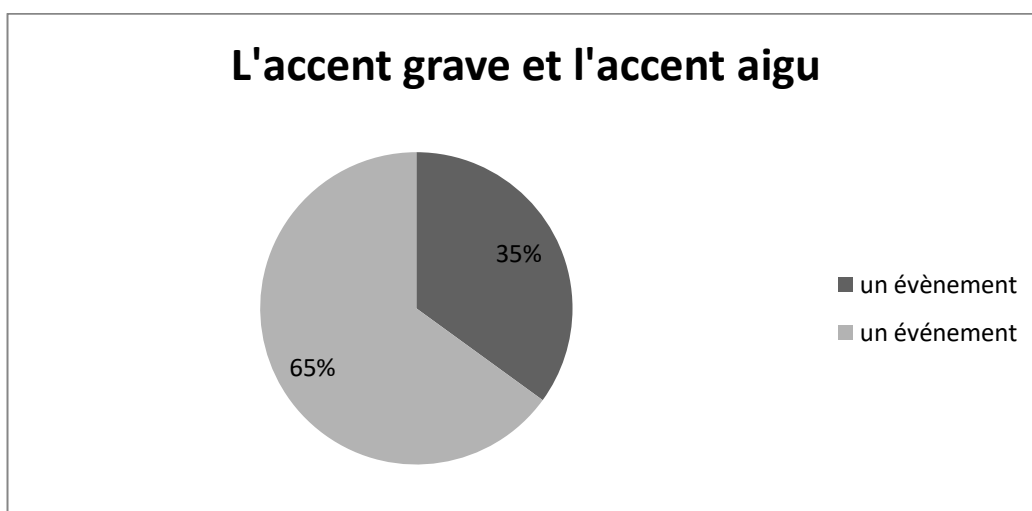
Le graphique 5 représente l'application de la règle concernant le pluriel des mots étrangers.



Graphique 5 : Le pluriel des mots étrangers

Ce graphique (numéro 5) nous montre la même tendance comme dans le graphique précédent (numéro 4). Les sondés se manifestent plutôt favorables à ce changement qui francise le pluriel des mots étrangers, c'est-à-dire qu'il ne prend pas en considération la formation du pluriel des mots dans les langues d'origine. La majorité des sondés, 88% (53 personnes contre 7), enseigne la forme rectifiée.

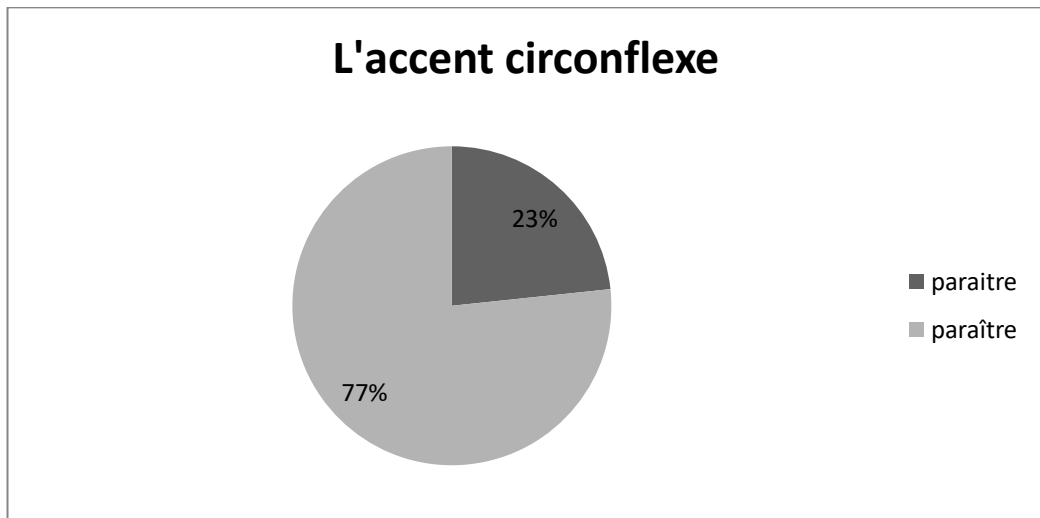
La réforme change la lettre *é* par *è* au cas où il suit une syllabe qui contient un *e* caduc. Dans ce graphique nous verrons comment cette règle s'est fixée dans l'enseignement.



Graphique 6 : L'accent grave et l'accent aigu

Selon le sondage, 65% des personnes sondés (39) n'enseignent pas cette règle à leurs élèves, ils préfèrent l'ancienne graphie qui ne change pas l'accent aigu par l'accent grave.

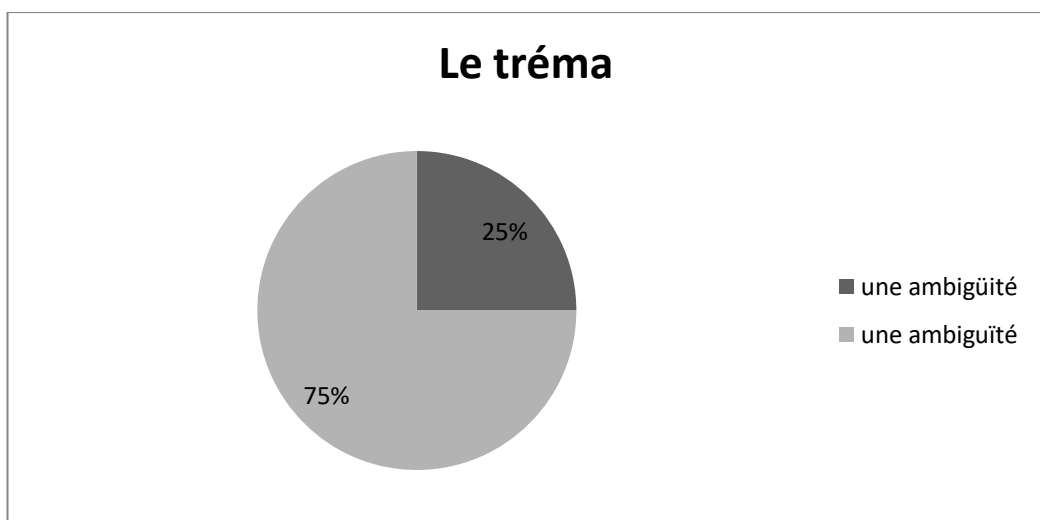
La même tendance s'exprime dans l'application de l'accent circonflexe.



Graphique 7 : L'accent circonflexe

Selon ce graphique (numéro 7), les enseignants ne veulent pas renoncer à utiliser l'accent circonflexe. Dans le pourcentage, 77% d'entre eux (46 personnes) applique dans l'enseignement la forme contenant cet accent. Seulement 23% (14 personnes) se montrent favorables à la simplification.

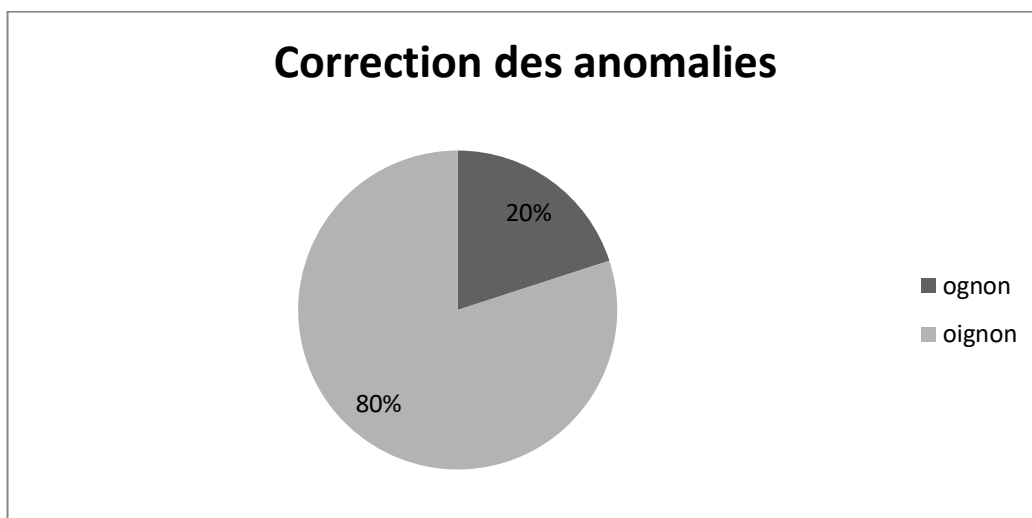
Le graphique numéro 8 enregistre l'application du changement concernant le tréma.



Graphique 8 : Le tréma

Comme dans le cas concernant la modification des accents, ni le changement de la position du tréma, qui se fait suite aux raisons de la prononciation, n'était pas dans la majorité des cas accueillis dans l'enseignement tchèque. Il s'agit de 75% des sondés (45 personnes) qui n'appliquent pas cette règle.

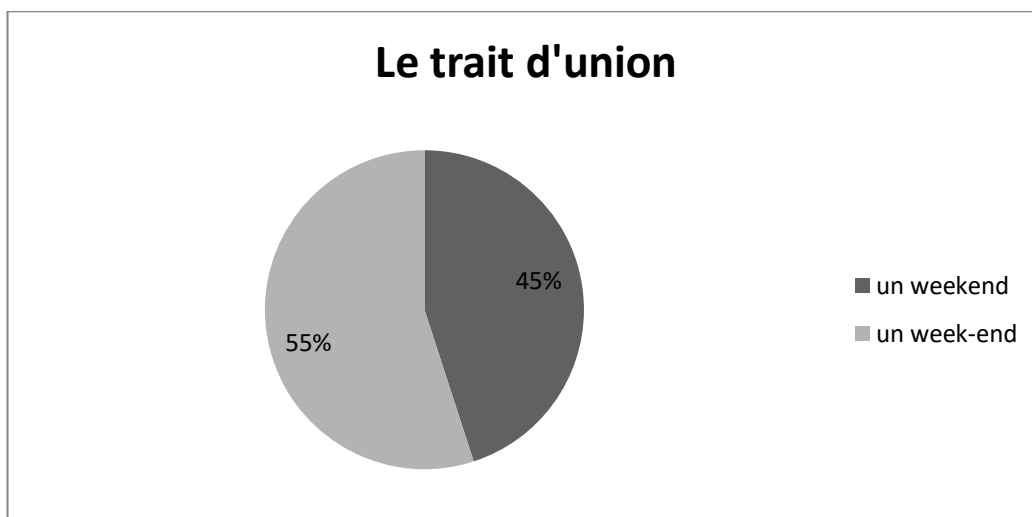
La réforme de 1990 corrige plusieurs anomalies. Nous avons choisi dans notre sondage l'une des plus fréquentes.



Graphique 9 : Correction des anomalies

La correction de l'orthographe concrètement du mot *ognon* (à la nouvelle orthographe) n'était pas acceptée dans l'enseignement selon notre sondage. La nouvelle orthographe de ce mot ne se voit pas appliquée : une majorité, 80% des sondés (48 personnes sur 60), enseigne l'ancienne graphie (*oignon*) de ce mot fréquent.

Le dernier graphique concerne le trait d'union.



Graphique 10 : Le trait d'union

Nous avons choisi un mot très fréquent qui a été rectifié, pour déterminer quelle variante domine dans l'enseignement tchèque. Selon les rectifications, les mots étrangers devraient s'écrire soudés pour cause de non-existence des mots séparés en français.

Cependant, la différence dans l'application des deux variantes n'est pas très marquée. Plus de la moitié des sondés (55%), ce qui correspond à 33 personnes, enseigne l'ancienne graphie, alors que 45% (27 personnes) la nouvelle.

4.5 Les résultats du sondage

Dans cette partie empirique, nous avons analysé l'application des rectifications dans l'enseignement en République tchèque. Pour cette étude, nous avons reçu 60 réponses d'enseignants de français tchèques qui ont participé à notre sondage.

En ce qui concerne l'âge des sondés, nous avons supposé que ceux qui ont plus de 51 ans n'ont pas rencontré la réforme de l'orthographe de 1990 pendant leurs études, il est alors possible qu'ils n'en aient pas entendu parler. Cependant, les données acquises lors du sondage ont montré que l'âge n'était pas significatif dans notre étude parce que quatre personnes seulement ont répondu ne pas connaître la réforme et ils se trouvaient dans les classes d'âge différentes (dont seulement un sondé était âgé de plus de 51 ans).

Dans ce sondage, la plupart des sondés (93%) a répondu avoir entendu parler de la nouvelle réforme ce qui confirme notre hypothèse exprimée au début de la partie empirique. D'ailleurs, quand il s'agit d'enseignants d'une langue étrangère, nous trouvons ces connaissances nécessaires.

Les résultats concernant l'application des rectifications dans l'enseignement correspondent à notre supposition : seulement une moitié des sondés (c'est-à-dire 30 personnes sur 60) a indiqué enseigner les règles rectifiées, toutefois, il y existe une certaine hésitation entre les deux formes. Les arguments principaux contre l'application des rectifications étaient par exemple le fait que la plupart des manuels soient rédigés selon l'ancienne orthographe et que les enseignants ne veulent pas compliquer l'apprentissage de leurs élèves.

Dans le sondage, nous avons proposé quelques questions de sélections entre un mot à la nouvelle graphie et un à l'ancienne afin de pouvoir déterminer quelle graphie est le plus enseignée. Nous avons choisi des mots fréquents auxquels la réforme s'intéresse. Les résultats nous ont montré que la majorité enseigne l'ancienne graphie dans les cas des nombres, des accents (les résultats sont plus ou moins similaires pour l'accent grave, aigu ainsi que pour l'accent circonflexe), du tréma et des anomalies (nous avons proposé le mot fréquent *ognon* et son ancienne graphie *oignon*).

En ce qui concerne le trait d'union, la différence dans l'application au sein de l'enseignement n'était pas assez marquante parce que 55% des sondés ont indiqué enseigner l'ancienne graphie comprenant un trait d'union contre 45% des sondés qui enseignent la variante rectifiée. Il s'agissait concrètement du mot *weekend* (*week-end* à l'ancienne graphie).

Les règles rectifiées qui traitent de la formation du pluriel des mots composés et des mots étrangers sont les seules à être enseignées à la variante rectifiée. Dans le cas du pluriel des mots composés, 60% des sondés enseignent la nouvelle graphie. Le mot composé proposé était *des après-midis* (à la nouvelle graphie). Dans le cas du pluriel des mots étrangers, 88% des sondés ont indiqué qu'ils enseignent la variante rectifiée (*des matchs*). Nous supposons que cette modification semble plus cohérente aux enseignants et aux élèves tchèques.

Pour finir, nous voudrions également comparer nos résultats à ceux obtenus dans une enquête qui fait partie d'un mémoire de master intitulé *Réforme de l'orthographe: Enquête sur son application en classe* et qui s'intéresse comme l'indique son titre à l'application des rectifications dans l'enseignement en France (Bernhardt, Le Ny, 2016). Une analyse parmi 490 enseignants du premier degré en France a montré que seulement trois parmi eux ignoraient l'existence de cette réforme. En ce qui concerne l'application dans l'enseignement, 55% des participants n'enseignent pas les règles rectifiées. Les arguments les plus fréquents pour ne pas les enseigner étaient par exemple un attachement aux anciennes règles, une connaissance insuffisante des nouvelles règles ou encore l'existence de livres qui sont rédigés majoritairement en appliquant l'ancienne orthographe.

Nous trouvons ces résultats comparables à ceux obtenus dans notre sondage réalisé parmi les enseignants tchèques. Par contre, les résultats de l'enquête en France ont montré que les règles de la réforme qui sont enseignées, y compris par les enseignants ne l'appliquant qu'en partie, sont surtout le trait d'union dans les nombres composés, les accents et les trémas. Ces règles ne se sont pas fixées dans l'enseignement tchèque.

Grâce à cette étude, nous avons conclu que même si la réforme de l'orthographe est connue par les enseignants tchèques, dans la plupart des cas, elle n'est pas appliquée dans l'enseignement, ce qui est comparable (comme nous l'avons mentionné auparavant) à la situation dans l'enseignement en France.

Conclusion

Dans ce mémoire de licence, nous avons étudié la nouvelle orthographe française de l'année 1990 en théorie et en pratique. Nous nous sommes focalisé dans la partie théorique surtout sur la description de la réforme de l'orthographe, particulièrement sur les règles rectifiées, nous avons situé la réforme dans le contexte historique et nous nous sommes intéressé à son application dans les pays francophones et à son acceptation dans l'enseignement. Le but de ce travail était d'étudier l'application des règles rectifiées dans l'enseignement tchèque. C'est pour cette raison que nous avons créé un sondage auquel ont répondu 60 enseignants tchèques.

Notre principal objectif dans ce travail était de découvrir l'influence de la réforme de l'orthographe de 1990 sur l'enseignement tchèque. Pour pouvoir éclaircir cette influence, nous nous sommes donné pour but d'étudier d'abord la connaissance des nouvelles règles par les enseignants tchèques qui ont participé à notre sondage. Nous nous sommes intéressé également à l'application des règles rectifiées dans l'enseignement. Pour ne pas nous limiter seulement à la situation en République tchèque, nous avons décidé de la comparer à la situation en France. Pour cette raison, nous avons comparé les résultats acquis lors de notre sondage à ceux d'une enquête effectuée dans un mémoire de master en France intitulé *Réforme de l'orthographe : Enquête sur son application en classe* (Bernhardt, Le Ny, 2016).

En ce qui concerne nos hypothèses, nous avons présupposé une prédominance de la connaissance des règles rectifiées par les enseignants de français tchèques, c'est-à-dire que ceux-ci ont au moins entendu parler de la réforme de l'orthographe. Nous nous sommes également intéressé, dans cette partie, à l'influence de l'âge des enseignants sur la connaissance de la réforme. Notre hypothèse dans ce cas était que les enseignants ayant fini leurs études avant l'instauration de la réforme, c'est-à-dire avant l'année 1990, peuvent ne pas avoir entendu parler de la réforme. Une autre hypothèse concernait son application dans l'enseignement. Nous avons supposé que la plupart des enseignants n'enseigne pas les règles rectifiées. Toutefois, nous avons présumé que dans l'enseignement de certaines nouvelles règles, les enseignants transmettront probablement les règles qui leur semblent les plus cohérentes.

Les résultats de notre sondage sont les suivants : premièrement, la majorité des enseignants qui ont participé à ce sondage avait une connaissance de la réforme de l'orthographe, ce qui confirme notre hypothèse. Néanmoins, le critère de l'âge s'est montré

non significatif. Les enseignants ayant répondu ne pas avoir entendu parler de la nouvelle réforme appartenaient à différentes classes d'âge. Seulement un sondé sur quatre ayant répondu ne pas avoir entendu parler de la nouvelle réforme a indiqué être plus âgé de 51 ans. Nous pouvons alors constater qu'en ce qui concerne le critère de l'âge, le résultat du sondage n'a pas correspondu à notre hypothèse. Cependant, nous trouvons surprenant que quatre personnes parmi les sondés ont répondu ne pas avoir entendu parler de la nouvelle réforme puisqu'elle existe depuis vingt-sept ans. Les enseignants des langues étrangères devraient rester en contact avec les langues et ne pas cesser de s'instruire.

La deuxième observation concerne l'application dans l'enseignement. Même si la plupart des enseignants sondés connaît les règles rectifiées, seulement la moitié parmi eux les enseigne à leurs élèves. Les arguments recueillis dans la partie facultative de notre sondage ont montré que certains enseignants appliquent les deux graphies, la nouvelle et l'ancienne. C'est pourquoi leurs commentaires présentent un intérêt certain et méritent d'être traités au cours de prochaines recherches. En ce qui concerne les enseignants qui n'appliquent pas la réforme, la raison principale de ne pas l'enseigner tient au fait que la plupart des manuels scolaires sont rédigés en appliquant l'ancienne orthographe, ce qui correspond à notre supposition. Néanmoins, il existe pour le moment un manuel scolaire en République tchèque qui est écrit selon les rectifications de 1990 et qui était publié chez l'édition Fraus - *Le français ENTRE NOUS 1,2*.

La troisième constatation que nous pouvons faire des résultats du sondage est que la majorité des sondés enseigne l'ancienne graphie, surtout en ce qui concerne les nombres, les accents, le tréma et certaines anomalies dont les règles ont subi des changements d'orthographe. L'enseignement de la nouvelle graphie se rapportant au trait d'union n'est pas aussi significatif dans notre sondage. Cependant l'application de l'ancienne graphie prédomine dans les résultats. Dans deux cas, la plupart des enseignants a indiqué qu'elle enseignait la variante rectifiée. Il s'agit concrètement de la formation du pluriel des mots composés et des mots étrangers. En ce qui concerne nos hypothèses, nous avons supposé que les participants enseignent seulement les règles rectifiées qu'ils trouvent comme plus cohérentes et exactes. Nous pouvons alors constater que les enseignants tchèques trouvent pratique les changements unifiant l'orthographe du pluriel des mots composés et des mots étrangers. Sinon, les autres règles rectifiées ne sont pas généralement enseignées.

Notre dernière observation est une comparaison entre l'application de la réforme dans l'enseignement tchèque et son application dans l'enseignement français. Nous avons mis en

parallèle nos résultats avec ceux de l'enquête réalisée dans le mémoire de master intitulé *Réforme de l'orthographe : Enquête sur son application en classe* (Bernhardt, Le Ny, 2016) et effectuée parmi les enseignants français du premier degré. Les résultats obtenus dans cette enquête concernant la connaissance de la réforme sont comparables à ceux de notre sondage, c'est-à-dire que la majorité des enseignants français a au moins entendu parler de la nouvelle réforme. Même les résultats de l'application dans l'enseignement sont similaires, plus de la moitié des enseignants français n'applique pas les règles rectifiées. Nous pouvons donc déduire que cette situation concernant la connaissance et l'application de la réforme est comparable entre les deux pays.

Pour finir, la réforme de l'orthographe est certainement un sujet dont on parle souvent ces derniers temps, surtout en relation avec la réforme de l'enseignement, selon laquelle la nouvelle orthographe est adoptée depuis septembre 2016. Les éditeurs ont décidé de rédiger les nouveaux manuels scolaires en accord avec cette réforme. Il faut également mentionner l'importance de la *Fédération internationale des professeurs de français* qui soutient l'application de la nouvelle orthographe dans les pays francophones. Néanmoins, ce sujet ouvre plusieurs champs qui peuvent être éclairés par d'autres recherches. L'un de ces champs pourrait être une recherche sur l'adaptation des règles rectifiées dans les médias ainsi que dans les livres et observer comment la nouvelle orthographe est adoptée.

Résumé

Le mémoire de licence intitulé *La nouvelle orthographe française : théorie et pratique* est consacré à la réforme de l'orthographe française de l'année 1990. Ce travail est focalisé surtout sur la description des règles rectifiées. Son but est d'étudier l'application des règles rectifiées dans l'enseignement, particulièrement en République tchèque.

Dans la partie théorique de notre travail, nous avons d'abord défini l'orthographe du français et nous avons mentionné quelques raisons pour lesquelles il faudrait la réformer. Ensuite, nous avons procédé à la description des réformes précédentes dès la fixation de la transcription en français jusqu'à la réforme récente.

Dans le chapitre 2, nous nous sommes intéressé à la réforme de 1990. Nous avons décrit les rectifications et les opinions sur le sujet. Nous avons ensuite centré notre intérêt sur la description détaillée des règles rectifiées. Pour chaque règle, nous avons essayé de donner des exemples concrets. Il s'agissait des mots composés, des accents (notamment l'accent circonflexe), de l'accord du participe passé, du pluriel des mots étrangers et de diverses anomalies.

Le chapitre 3 est consacré à l'application de la réforme dans l'enseignement et dans les pays francophones. Nous nous sommes orienté surtout vers l'acceptation des règles rectifiées dans l'enseignement et vers les difficultés qui s'attachent à l'apprentissage de l'orthographe française. Dans ce chapitre, nous avons également présenté des projets qui essaient de transmettre la connaissance des nouvelles règles parmi les élèves et la population francophone. Enfin, nous avons mentionné l'acceptation de la réforme dans les différentes sphères des pays francophones.

Pour la partie empirique, nous avons d'abord créé un sondage en ligne concernant la nouvelle réforme, qui fut renseigné par 60 enseignants tchèques de français et ensuite nous avons analysé les données recueillies. Le but principal était de découvrir l'influence de la réforme sur l'enseignement tchèque. Pour pouvoir étudier cette influence, nous avons demandé aux sondés de répondre aux trois questions concernant la connaissance de la réforme, l'application dans l'enseignement et également leur âge. Ensuite nous avons posé plusieurs questions de sélection afin de voir quelles graphies rectifiées les enseignants appliquent dans l'enseignement.

Finalement, nous avons présenté les résultats obtenus dans le sondage. Nous avons trouvé que le critère de l'âge n'était pas significatif pour notre travail. Le sondage a montré

que la plupart des enseignants a déjà entendu parler de la nouvelle orthographe mais que néanmoins, seulement la moitié d'entre eux enseigne les règles rectifiées. Ensuite, nous avons analysé les préférences liées à l'enseignement des règles concrètes. Nous avons achevé la partie empirique par la comparaison de nos résultats avec ceux d'une enquête similaire en France dans un mémoire de master. De cette manière, nous avons pu comparer l'application de la réforme dans l'enseignement en République tchèque et en France.

Le travail est terminé par une conclusion des résultats obtenus.

Resumé

Bakalářská práce s názvem *Francouzský nový pravopis v teorii a praxi* se věnuje reformě francouzského pravopisu z roku 1990. Tato práce je zaměřená zejména na popis nových pravidel. Jejím účelem je zkoumat využití nově upravených pravopisných pravidel ve školství, zejména v České republice.

V teoretické části této práce jsme nejprve definovali francouzský pravopis a zmínili některé důvody, pro které je třeba ho reformovat. Následně jsme přistoupili k popisu předchozích reforem od upevnění francouzštiny až po nejnovější reformu pravopisu.

Ve druhé kapitole jsme se zabývali reformou z roku 1990. Popsali jsme vytváření pravidel a názory vztahující se k tomuto tématu. Poté jsme se zaměřili na detailní popis nových pravopisných pravidel, u každého pravidla jsme se snažili uvést konkrétní příklady. Jednalo se o složená slova, akcenty (zejména o *accent circonflexe*), o shodu u přičestí minulého, množné číslo cizích slov a jiné nepravidelnosti.

Třetí kapitola je věnována začlenění reformy ve školství a ve frankofonních zemích. Zaměřili jsme se zejména na přijetí nových pravidel ve školství a na obtíže, se kterými se setkáváme při výuce francouzského pravopisu. V této kapitole jsme také představili projekty, které se snaží rozšířit povědomí o nových pravopisných pravidlech mezi studenty a frankofonní populací. Poté jsme zmínili přijetí reformy v rozličných sférách frankofonních zemí.

Pro praktickou část jsme nejprve vytvořili internetových dotazník týkající se nové reformy, který byl následně zpracován 60 českými profesory francouzštiny. Poté jsme získaná data zkoumali. Hlavním cílem bylo zjistit, jaký je vliv reformy na české školství. Abychom tento vliv mohli analyzovat, požadovali jsme po respondentech odpovědět na tři otázky, které se týkaly povědomí o reformě, využití reformy ve školství a také jejich věku. Následně jsme zařadili několik výběrových otázek, abychom zjistili, která nová pravidla učitelé vyučují.

Nakonec jsme uvedli výsledky získané z dotazníku. Zjistili jsme, že věkové kritérium nebylo pro tuto práci směrodatné. Dotazník ukázal, že většina učitelů již slyšela o nové reformě pravopisu, nicméně pouze polovina podle ní vyučuje. Následně jsme zkoumali preference ohledně vyučování konkrétních pravidel.

Praktickou část jsme zakončili srovnáním výsledků získaných v našem dotazníku s výsledky v obdobném průzkumu ve Francii, který byl součástí magisterské práce. Tímto

způsobem jsme mohli porovnat začlenění nových pravopisných pravidel ve školství v České republice a ve Francii.

Práce je zakončena závěrem shrnujícím získané výsledky.

Bibliographie

- ARRIVÉ, M. (1993). *Réformer l'orthographe?* (1re éd.). Paris : Presses universitaires de France. ISBN 2130455972.
- BAYLON, C., PAUL F. & XAVIER M. (1990). *Initiation à la linguistique avec travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan. ISBN 2091907659.
- BERNHARDT, O. & LE NY A. (2016). *Réforme de l'orthographe : Enquête sur son application en classe*. Mémoire de master. École supérieure du professorat et de l'éducation. Strasbourg. Directeur : Pascale Bezu.
- BIEDERMANN-PASQUES, L. (2006). *Les rectifications orthographiques de 1990 : analyses des pratiques réelles ; (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002 - 2004)*. Orléans : Presses Univ. d'Orléans. ISBN 2913454291.
- CATACH N. (2001). *Histoire de l'orthographe française*. R. Honvault (Ed.). Paris : Champion. ISBN 27-453-0575-1.
- CATACH, N. (1982). *L'Orthographe* (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. ISBN 2130375758.
- CATACH, N. (1991). *L'orthographe en débat: dossiers pour un changement*. Paris : Nathan. ISBN 2091907626.
- GOOSSE, A. (1991). *La nouvelle orthographe: exposé et commentaires* (3e éd.). Paris : Duculot. ISBN 28-011-0976-2.
- HENDRICH, J., RADINA, O. & TLÁSKAL, J. (2001). *Francouzská mluvnice* (3e éd.). Plzeň : Fraus. ISBN 8072380648.
- MASSON, M. (1991). *L'orthographe : guide pratique de la réforme*. Paris : Éditions du Seuil. ISBN 2020133946.
- NOVÁKOVÁ, S., KOLMANOVÁ, J., GEFFROY-KONŠTACKÝ, D. & TÁBORSKÁ, J. (2009). *Le français ENTRE NOUS 1*. Plzeň : Fraus. ISBN 9788072388677.
- NOVÁKOVÁ, S., KOLMANOVÁ, J., GEFFROY-KONŠTACKÝ, D. & TÁBORSKÁ, J. (2010). *Le français ENTRE NOUS 2*. Plzeň : Fraus. ISBN 9788072389278.
- RIEGEL, M., PELLAT J.-C. & RIOUL R. (2014). *Grammaire méthodique du français* (5e éd.). Paris : Presses universitaires de France. ISBN 9782130627562.
- RYTINOVÁ, A. (2016). *Vývoj francouzského pravopisu od 16. století se zvláštním zřetelem na accent circonflexe*. Mémoire de master. Université Charles. Prague. Directeur : Jaroslav Štichauer.

Références Internet

FDLM : Le français dans le monde. [en ligne]. [cit. 2017-07-31]. Disponible sur : <<http://www.fdlm.org>>

JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. (1990). Les rectifications de l'orthographe. [PDF]. [cit. 2017-07-31]. *Documents administratifs*, 100, 7-18. Disponible sur : <http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf>

LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2008). Bulletin officiel spécial n° 06 du 28 aout 2008. [PDF]. [cit. 2017-07-31]. *Ministère de l'Éducation nationale*, 6, 1-255. Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/special_6/56/7/BO_special_6_28-08-2008_34567.pdf>

LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2015). Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. [PDF]. [cit. 2017-07-31]. *Ministère de l'Éducation nationale*, 11, 1-384. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf>

LE PROJET VOLTAIRE. [en ligne]. [cit. 2017-07-31]. Disponible sur : <[https:// www.projet-voltaire.fr](https://www.projet-voltaire.fr)>

RENOUVO. (2012). *La nouvelle orthographe et l'enseignement*. [PDF]. [cit. 2017-07-31]. 8 p. Disponible sur : <<http://www.renouvo.org/enseignement.pdf>>

SHS WEB OF CONFERENCES. (2012). La « nouvelle orthographe », 21 ans plus tard. [PDF]. [cit. 2017-07-31]. EDP Sciences. Disponible sur : <https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000018.pdf>

Liste des graphiques

Graphique 1 : La connaissance de la réforme de 1990.....	34
Graphique 2 : L'application de la réforme de l'orthographe dans l'enseignement	35
Graphique 3 : Les nombres.....	36
Graphique 4 : Le pluriel des mots composés.....	37
Graphique 5 : Le pluriel des mots étrangers	38
Graphique 6 : L'accent grave et l'accent aigu	38
Graphique 7 : L'accent circonflexe.....	39
Graphique 8 : Le tréma.....	39
Graphique 9 : Correction des anomalies.....	40
Graphique 10 : Le trait d'union.....	40

Annexe

Sondage : La nouvelle orthographe française

Dans la première partie, remplissez, s'il vous plait, quelques renseignements sur vous. Dans la deuxième partie, il s'agit de choisir la variante que vous enseignez (enseigneriez) à vos élèves (sans consulter un ouvrage de grammaire).

Ce sondage est anonyme.

Merci beaucoup pour votre temps !

Avez-vous entendu parler de la nouvelle orthographe de 1990 ?

Oui

Non

Appliquez-vous la nouvelle orthographe dans l'enseignement ?

Oui

Non

Pourquoi ? (facultatif)

Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

18 - 27

28 - 40

41 - 50

51 - ...

Choisissez la variante que vous enseignez à vos élèves.

un million cent

un-million-cent

Choisissez la variante que vous enseignez à vos élèves.

des après-midis

des après-midi

Choisissez la variante que vous enseignez à vos élèves.

des matches

des matchs

Choisissez la variante que vous enseignez à vos élèves.

un événement

un évènement

Choisissez la variante que vous enseignez à vos élèves.

paraître

paraître

Choisissez la variante que vous enseignez à vos élèves.

une ambigüité

une ambiguïté

Choisissez la variante que vous enseignez à vos élèves.

oignon

oignon

Choisissez la variante que vous enseignez à vos élèves.

un weekend

un week-end