

Jean-Louis DUFAYS

Unité de Didactique du Français, U.C.L.
Collège Saint-Michel, Bruxelles

L'apprentissage de la diversité: pour un autre regard sur la langue et sur l'orthographe

Les enjeux

Il n'est pas rare que l'enseignement de la langue se voie reprocher sa complaisance envers une technicité déshumanisante. «La langue est fasciste», disait Barthes¹; cette boutade quelque peu outrée exprimait une réticence profonde à l'égard des contraintes drainées par le code linguistique. Celui-ci n'est-il pas d'abord une institution, une autorité, un carcan qui entend imposer un ordre à la parole? Et l'image que l'école donne fréquemment de la langue n'est-elle pas celle d'un corps de savoirs techniques et austères?

Certes, l'enseignement de la norme grammaticale est une nécessité sociologique qu'il serait irresponsable d'ignorer, et l'on peut admettre avec Bronckart et Sznicer que «Si elles sont correctement conduites, les activités de structuration peuvent fournir un apport décisif au développement, par l'élève, d'une maîtrise² effective de sa langue»³. Mais le discours de l'école sur la langue pècherait par simplisme s'il ne prenait pas aussi en compte l'extraordinaire diversité des usages et des parlers qui se dissimulent derrière l'apparence d'une langue française unique, ainsi que l'évolution constante des normes qui servent à en contrôler l'usage. Ainsi, loin d'être vouée aux seules affres de l'analyse normative, l'étude de la langue maternelle peut devenir une occasion précieuse d'éveiller les élèves à la conscience de la relativité et au respect des différences socio-culturelles qui s'expriment à travers la variété langagière.

¹ Dans *Leçon*, Paris, Le Seuil, p. 14.

² Cet article applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la langue française (*Journal officiel de la République française* du 6 décembre 1990).

³ J.-P. BRONCKART et G. SZNICER, «Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire», in *Le Français aujourd'hui*, n° 89, 1990, pp. 5-16.

Dans cette perspective, une réflexion sur la norme orthographique et sur les débats qui ont entouré la «réforme» de l'orthographe proposée en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française serait particulièrement bienvenue. Une telle démarche permettrait en effet de faire percevoir aux élèves le caractère éminemment **historique** et donc **évolutif** de ce système de normes lourd de symboles qu'est l'orthographe. Ce serait aussi un moyen d'analyser les oppositions que soulève toute évolution et de montrer combien la norme orthographique est aux prises avec des pouvoirs institutionnels contradictoires. Mais surtout, l'initiation à la «nouvelle orthographe» serait un signe tangible de la volonté des professeurs de contribuer à l'évolution de la langue vers plus de cohérence et d'en rendre l'apprentissage moins inutilement compliqué — et, partant, moins élitiste et dissuasif — pour les enfants et les étrangers. Écoutons à ce propos la linguiste Nina Catach:

Je le dis nettement, ce que nous savons aujourd'hui de la langue écrite nous interdit de la traiter comme par le passé [...] Comment pouvons-nous à la fois vouloir l'épanouissement de nos enfants, l'amélioration de leurs performances cognitives et scolaires, et continuer, sur certains points, à leur enseigner des choses qui n'ont plus de sens [...] ? Comment pouvons-nous [...] continuer à les soumettre à une ascèse irrationnelle qui, bien au-delà de la seule discipline orthographique, risque de les conduire à un abandon pur et simple de leur sens critique, à la passivité, à l'inertie, voire au refus de l'école et de la société?⁴

Le présent article a pour objet de proposer aux professeurs de français quelques moyens simples et concrets de répondre aux objectifs qui viennent d'être énoncés. Ces propositions ne se veulent pas originales et ne visent en rien à contester la nécessité des normes langagières; leur seule ambition est de contribuer de manière cohérente à la promotion d'un enseignement moderne de la langue française qui fasse percevoir aux élèves la richesse de ses variations synchroniques et le caractère irrévocable de son évolution.

Séquence n°1: Découvrir l'histoire et la diversité de la langue

1. Pour enseigner l'histoire de la langue

Une bonne manière de sensibiliser les élèves aux fluctuations historiques de la langue française serait de commencer par leur faire observer un corpus de textes qui en illustrent des états successifs. Ces textes seraient reproduits dans leur langue et leur typographie originelle et présentés pêle-mêle sans légende explicative (ni titre ni mention de date ou d'auteur). À titre d'exemple, sont reproduits en annexe 1 du présent article:

⁴ N. CATACH, *L'orthographe en débat*, Paris, Nathan, 1991, p.11.

- une copie des *Serments de Strasbourg* (843),
- le début de l'«Épître Villon» ou «Ballade des pendus» (fin du XVe s.),
- une page de l'édition originale des *Essais* de Montaigne (1580),
- une page des *Remarques sur la langue française* de Vaugelas (1647),
- un extrait des *Contes immoraux* du Prince de Ligne (1801)⁵.

Les élèves auront comme première consigne d'essayer d'identifier la langue de ces textes. Y reconnaîtront-ils toujours du français? Pour les textes imprimés, cela ne fera guère de doute, mais les manuscrits médiévaux posent à l'évidence un problème de lisibilité et de compréhension. Si certains élèves de la classe font du latin, ils reconnaîtront peut-être dans ces textes anciens certaines consonnances de la langue de César.

Il s'agira ensuite de relever précisément ce qui, dans ces textes, diffère de la forme actuelle du français. Cette consigne amènera à distinguer des différences d'ordre typographique, orthographique, lexical et syntaxique; il apparaîtra très vite que, si celles des deux premières catégories sont les plus visibles, les troisièmes ne sont vraiment prégnantes que dans les textes antérieurs au XVIIe siècle et les quatrièmes sont de loin les plus rares. Une première loi de l'évolution linguistique pourra ainsi être dégagée: les fluctuations historiques d'une langue affectent en priorité sa forme extérieure (typographie, orthographe) et en second lieu son lexique (les mots et leurs sens), mais elles ne touchent que très peu la syntaxe, les règles régissant l'ordre des mots. Preuve que le «génie» d'une langue réside d'abord dans sa grammaire, un peu moins dans son lexique et beaucoup moins dans son orthographe.

Pour conclure cette analyse, les élèves essaieront, en s'appuyant sur les relevés effectués, de situer les textes sur la ligne du temps, voire de rattacher chaque texte à une époque précise.

Le moment sera alors idéal, pour le professeur, d'exposer les principales étapes de l'évolution du français (du latin classique jusqu'au(x) français moderne(s) en passant par le latin vulgaire, les dialectes romans d'oïl issus de l'altération du latin vulgaire par le substrat celtique et le superstrat germanique, le francien, l'ancien français et le moyen français). On saisira l'occasion pour initier les élèves, exemples à l'appui, aux divers procédés de création lexicale: formations populaires (latin classique *navigare* > français moderne *nager*), formations savantes (*navigare* > *naviguer*), emprunts

⁵ Ces textes sont repris du *Moyen âge* de LAGARDE et MICHARD (Bordas), de l'*Histoire littéraire* de DUPONT et ROSIER (De Boeck) et de l'article d'André GOOSSE, «La nouvelle orthographe! Révolution? Non! Aménagement», in *Louvain*, 13, Louvain-la-Neuve, pp. 32-34.

(*aquarium, concerto, parking*), compositions (*porte-plume*) et dérivations (*dé-cod-eur*)⁶.

Ces informations pourraient utilement s'achever par une évocation des principales réformes qui ont jalonné l'histoire de la langue française: cela permettra de confirmer les découvertes faites inductivement par les élèves en montrant que la grammaire n'a guère subi de modifications profondes depuis le moyen âge, alors que le vocabulaire a connu une lente mais constante évolution et que l'orthographe a fait l'objet de diverses réformes assez considérables entre 1600 et 1835⁷. On soulignera que, paradoxalement, l'orthographe tend aujourd'hui à se figer alors que le vocabulaire continue à évoluer au gré des générations.

2. Pour sensibiliser à la diversité des usages régionaux et des registres

La découverte des fluctuations historiques de la langue trouverait un heureux prolongement dans la mise en exergue de sa diversité synchronique. Pour ce faire, il conviendrait cette fois de partir de textes qui illustrent la diversité des parlers régionaux et des registres de langue. On trouvera en annexe 2 des exemples de textes écrits en acadien et en bruxellois, ainsi que des extraits de Céline et de Frédéric Dard (*San Antonio*); on pourrait y joindre une page tirée du *Dictionnaire du français branché* de Pierre Merle⁸.

Les élèves seraient d'abord invités à caractériser la langue dont relèvent ces textes. Sont-ils tous écrits en français? Quelle «sorte» de français? Quelles réactions (étonnement, amusement, rejet...) provoquent ces manières d'écrire et pourquoi?

Le rassemblement des réponses sera une bonne occasion pour introduire les distinctions essentielles entre les notions de «langue», d'«usage régional» et de «dialecte», de registre «soutenu» et de registre «familier», de langue écrite et de langue orale, de langue «standard» et de langue «marginale» associée à un milieu précis (cf. l'argot).

⁶ Ces données historiques étaient bien résumées dans l'édition 1983 du *Français 3* de De Boeck-Duculot (pp. 218-221); bizarrement, elles ont disparu de l'édition suivante.

⁷ Pour plus de précisions sur ce point, voir André GOOSSE, *La «nouvelle orthographe». Exposé et commentaires*, Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot, 1991, pp. 5-10.

⁸ P. MERLE, *Dictionnaire du français branché*, suivi du *Guide du français tic et toc*, Paris, Le Seuil, 1986 et 1989, coll. «Point Virgule», n° 68.

En même temps, à la suite de Marina Yaguello et de Claude Duneton⁹, le professeur soulignera la relativité de ces distinctions. Il précisera notamment que l'opposition entre «langue» et «dialecte» est davantage un fait politique déterminé par la domination d'un peuple sur d'autres à un moment donné qu'un fait linguistique. Le «français standard», qui est imposé au XVIIe s. par Richelieu pour renforcer l'autorité du pouvoir central, n'était à l'origine qu'une forme de français parmi de nombreuses autres.

Pour prolonger la réflexion, il sera intéressant de faire lire et résumer des déclarations de Jacques Prévert et de Raymond Queneau¹⁰ qui mettent en évidence l'importance et la dignité des parlers français «alternatifs». Avec des élèves de 5e ou de 6e, on pourrait aussi lire deux ou trois chapitres du *Catalogue des idées reçues sur la langue* de Marina Yaguello qui abondent dans ce sens¹¹.

Séquence n° 2: Enseigner les rectifications orthographiques

1. Les fonctions de l'orthographe

Pour introduire les élèves à une réflexion plus spécifique sur l'orthographe, il serait bon de commencer par s'interroger avec eux sur les enjeux de la norme orthographique et sur les représentations dont elle fait l'objet couramment. À quoi sert l'orthographe? Cette question, qui suscitera sans doute diverses réponses de la part des élèves, pourrait être approfondie à l'aide des suggestions de Vincent Lucci et d'Yves Nazé dans l'introduction de leur livre *L'orthographe des Français*¹². Deux types de fonctions pourront être dégagées. Une fonction **sociale et culturelle**, d'abord: l'orthographe faisant partie intégrante de la langue et de la culture, sa connaissance peut s'avérer déterminante pour l'avenir scolaire et professionnel des individus. Une fonction **formatrice** ensuite: les régularités de l'orthographe française développent des compétences culturelles (relatives à l'étymologie) et des aptitudes intellectuelles transférables, telles que l'attention, la mémoire et l'esprit logique. On ne manquera pas cependant de signaler que ces vertus formatrices ont leurs limites, qui tiennent au nombre assez considérable

⁹ Cf. M. YAGUELLO, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Le Seuil, 1988, coll. «Point Virgule», n° 61, et Cl. DUNETON, *Parler croquant*, Stock, 1978, coll. «Stock-plus».

¹⁰ Cf. Claude DUNETON et Jean-Pierre PAGLIANO, *Anti-manuel de français*, Seuil, 1978, coll. «Points Actuels», n° 30, pp. 247-251.

¹¹ Notamment les chapitres intitulés «Le multiple dans l'unique», «Avé l'assen» et «Identité linguistique, identité nationale», in *Catalogue des idées reçues sur la langue*, op. cit., pp. 33-51.

¹² V. LUCCI et Y. NAZÉ, *L'orthographe des Français*, Paris, Nathan, 1989, pp. 3-7.

d'exceptions, et que de nombreux linguistes et pédagogues déplorent l'énergie excessive que requiert l'apprentissage de ces incohérences par rapport à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire fondamentaux.

Une petite enquête pourrait ensuite avoir lieu sur les représentations qu'on se fait couramment de l'orthographe dans les sociétés francophones contemporaines: les élèves seraient invités à évoquer, éventuellement à l'aide de documents de presse qu'ils auraient trouvés, les différentes occasions où il est question de l'orthographe aujourd'hui (concours, championnats, jeux télévisés) et les opinions qui sont émises à son propos (défense de l'orthographe comme une valeur forte de la culture, plaintes sur sa dégradation chez les jeunes et dans les médias). On s'apercevrait alors du caractère quasi mythique que revêt de nos jours l'orthographe et des fausses images qui sont projetées sur elle: symbole du savoir exigeant qu'on est fier de maîtriser, elle devient l'objet d'un véritable **sport**, ainsi qu'une valeur emblématique de la culture, mais cela va souvent de pair avec une confusion entre l'orthographe et la langue, avec une foi excessive dans les vertus formatrices de la dictée et avec une hantise irrationnelle à l'égard de la baisse du niveau langagier des jeunes générations¹³.

On le voit, une telle réflexion préliminaire aiderait les élèves à la fois à mettre à distance leurs propres idées reçues relatives à l'orthographe et à mieux comprendre le bien-fondé d'une modernisation de celle-ci.

2. Un peu d'histoire

La sensibilisation à la «nouvelle orthographe» ne peut faire l'économie d'une évocation du contexte dans lequel celle-ci a été élaborée. Pour ce faire, il serait bon de commencer par retracer les principales étapes qui ont abouti à la publication des nouvelles règles dans le *Journal officiel de la République française* du 6 décembre 1990. Ces étapes ont été relatées dans l'ouvrage déjà cité d'André GOOSSE¹⁴, mais il n'est pas inutile de les rappeler ici brièvement.

Tout commença en 1989 avec la volonté exprimée par Michel Rocard, alors premier ministre des Français, de moderniser quelque peu l'orthographe française en l'émondant de certaines anomalies qui en compliquaient

¹³ Pour se convaincre du caractère erroné de ces croyances, voir l'enquête et les analyses d'André CHERVEL et de Danièle MANESSE dans *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987*, Paris, INRP/Calmann-Lévy, 1989.

¹⁴ Cf. «Orthographe, orthographe!», in *la Revue générale*, n° 12, décembre 1990, pp. 69-81, «Simples réflexions sur une réforme», in *Bulletin de l'Académie royale de langue et de littérature françaises*, tome LXIX, n° 1-2, pp. 85-94, et *La «nouvelle» orthographe. Exposé et commentaires*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1991.

inutilement l'apprentissage et l'usage. L'élaboration d'un projet de réforme fut alors confiée à un Conseil supérieur de la langue française formé de personnalités représentant toutes les facettes de la culture francophone. De cette première cellule naquit une série de propositions qui furent soumises à la sagacité d'un comité d'experts chargé de préciser les propositions et de leur donner une présentation satisfaisante en tenant compte des avis d'un groupe de travail du Conseil supérieur et de l'Académie française.

Après plusieurs mois de travail pendant lesquels les propositions initiales furent constamment émondées et pourvues d'exceptions, on arriva à un compromis qui reçut le 3 mai 1990 l'aval des académiciens: il n'y aurait pas de véritable réforme de l'orthographe, mais seulement quelques rectifications relatives à l'emploi du trait d'union, au singulier et au pluriel des noms composés, à l'accent circonflexe sur les «u» et les «i», au tréma, au pluriel des noms empruntés, aux verbes en -eler et en -eter, au participe «laissé» quand il précède un infinitif et à quelques anomalies comme «combatif», «imbécillité», «boursoffler», «persifler», «innomé», etc. En tout, sept règles de grammaire et deux-cent-septante-deux graphies modifiées, dont bon nombre sont soit assez rares, soit déjà entrées dans l'usage; à peine de quoi affecter un mot par page de livre imprimé.

Le 19 juin 1990, Michel Rocard annonçait la naissance de la «nouvelle orthographe», et le 6 décembre, le détail de son contenu était publié dans le *Journal officiel de la République française*. Il ne restait plus qu'à publier une circulaire dans le *Bulletin de l'Éducation* pour que les rectifications deviennent la nouvelle orthographe de référence dans les écoles françaises dès la rentrée 91-92.

Mais c'est alors que les choses se compliquèrent. S'avisant qu'une «réforme» de l'orthographe était sur le point d'être promulguée, un certain nombre de personnalités peu au fait de la nature réelle des aménagements se lancèrent dans des déclarations fracassantes sur l'appauvrissement de la langue et de la culture que les changements ne manqueraient pas, selon elles, d'entraîner. Les promoteurs de la «réforme» eurent beau insister sur la modestie et sur la légitimité des rectifications qui étaient proposées, rien ne put endiguer la passion conservatrice qui s'était réveillée. Du coup, l'Académie, craignant d'être accusée de renier des valeurs qu'elle était censée défendre, fit volte-face lors de ses séances des 10 et 17 janvier 91 en demandant que les rectifications orthographiques ne soient pas imposées par voie ministérielle dans les écoles. Les nouvelles graphies seraient certes autorisées, mais on laissait à l'usage le soin de trancher. Face à ce revirement, Lionel Jospin, le ministre français de l'Éducation, renonça à envoyer la circulaire officialisant l'enseignement de la nouvelle orthographe, et ses collègues des autres pays francophones, dont la plupart attendaient pourtant la «réforme» avec impatience, n'osèrent pas se démarquer de son attitude.

La nouvelle orthographe était-elle dès lors, comme l'a dit un peu vite la presse de l'époque, «enterrée»? Non, car en acceptant de ne plus considérer les graphies rectifiées comme fautives, l'Académie avait laissé la porte ouverte à leur propagation lente et progressive et, contrairement à ce qui s'est passé lors des précédentes réformes avortées (notamment la réforme Haby de 1975), les réformistes¹⁵ ont cette fois réussi à convaincre un assez large public de la légitimité de leur cause. Si bien que, deux ans et demi après la parution du texte de la «réforme» dans le *Journal officiel*, plusieurs signes attestent qu'elle a bel et bien commencé à entrer dans l'usage.

Toutes les rectifications sont en effet reprises dans la dernière édition du *Bon usage*, et un certain nombre d'entre elles apparaissent dans les éditions 1993 du *Petit Robert* et du *Petit Larousse*. Par ailleurs, pour ce qui est de la seule Belgique, plusieurs institutions scolaires et départements universitaires¹⁶ enseignent et recommandent d'ores et déjà les nouvelles graphies, et plusieurs revues¹⁷ les ont adoptées comme nouvelle orthographe de référence. Qui plus est, lors du VIII^e congrès mondial des professeurs de français, qui s'est tenu à Lausanne en juillet 92, une motion unanime a été votée en faveur de l'adoption de la «réforme» et, en Belgique, depuis l'année scolaire 1992-93, plusieurs inspecteurs de français de la Fédération de l'enseignement catholique ont expressément demandé aux enseignants de tolérer les nouvelles graphies et d'apprendre aux élèves à les maîtriser.

Certes, l'ignorance et la peur du changement sont encore causes de nombreux blocages; mais la nouvelle orthographe est aujourd'hui devenue un fait de langue qu'il est impossible d'ignorer. Informer les élèves de cette évolution permettra à la fois de les rassurer et de les convaincre de l'opportunité pour eux de s'inscrire dans ce mouvement inéluctable.

¹⁵ Ceux-ci se sont regroupés dans diverses associations très actives, notamment l'AIROE en France et l'APARO en Belgique.

¹⁶ En Belgique, on peut citer le cours Charlemagne, l'Autre École, le collège Saint-Michel (Bruxelles), l'école normale de Braine-le-Comte, les départements d'études romanes de l'U.C.L. et des facultés Saint-Louis (Bruxelles). À quoi s'ajoutent les avis favorables émis par le département d'études romanes de l'université de Liège, de la faculté de Philosophie et Lettres de l'U.C.L. et du Conseil international de la langue française.

¹⁷ Toujours pour la seule Belgique, citons la *Revue générale* (fondée en 1865), la revue littéraire *Indications* (qui fête ses cinquante ans en 1993), *Diagnostic* (Revue du Groupe d'Étude et de Réforme de la Fonction Administrative), *Éducation populaire* (revue pédagogique du mouvement Freinet)... En France, on peut citer les *Annales de l'Académie de Mâcon*, plus probablement diverses autres publications.

3. Le débat sur la «réforme»

Il serait tout naturel de prolonger l'exposé historique qui précède par l'analyse des arguments qui ont été avancés pour et contre la «réforme». On pourrait pour ce faire donner à lire et à résumer quelques textes illustrant les deux points de vue¹⁸ et demander aux élèves d'éventuellement les compléter par d'autres arguments auxquels ils songeraient.

Du côté des antiréformistes, dix arguments pourront être distingués:

- 1° Simplifier l'orthographe, c'est corroborer et aggraver la dégradation de la langue et de la culture françaises.
- 2° Changer l'orthographe, c'est attenter à la beauté des mots, et donc à la valeur esthétique de la langue française.
- 3° Toute langue comporte ses anomalies; vouloir les réduire, c'est nier la part d'irrationnel et d'insolite qui fait le charme de la vie.
- 4° Il est intolérable de renoncer à ce qu'on a eu tant de peine à apprendre.
- 5° Nombre d'anomalies apparentes s'expliquent par l'étymologie et ont donc une fonction formative.
- 6° Certaines rectifications compliquent les choses au lieu de les simplifier: plutôt que de supprimer un r à *charrette* et à *charroi*, on en met deux à *chariot*; *je nivèle* devient *je nivèle* mais *j'appelle* ne change pas.
- 7° Ce n'est pas à un conseil des sages de décider de l'évolution de l'orthographe, mais à l'usage.
- 8° Permettre qu'un même mot puisse s'écrire de deux manières va introduire le flou chez les apprenants.
- 9° La nouvelle orthographe va rendre obsolète la grande masse des écrits édités dans l'orthographe ancienne.
- 10° Le caractère non obligatoire des nouvelles graphies et leur ignorance par la plupart des gens rendent leur enseignement dangereux, car beaucoup de lecteurs continueront longtemps à les considérer comme des fautes.

À cela, les partisans de la réforme opposent les arguments suivants:

- 1° L'orthographe n'est qu'un vêtement; son évolution n'affecte donc en rien le génie de la langue française ni a fortiori les valeurs de la culture.
- 2° Le sentiment de la beauté d'une graphie est quelque chose de purement subjectif, qui doit beaucoup plus à l'habitude de l'oeil qu'aux qualités intrinsèques des mots.

¹⁸ Le numéro 124 de la revue *Français 2000* (juin 1990) contient à lui seul un bon échantillon de textes exprimant les deux opinions, notamment dans son «courrier des lecteurs». Voir aussi le livre de Nina CATACH, *L'orthographe en débat*, op. cit. et les articles publiés en page 2 du journal *Le Monde* du 10 janvier 91. On trouvera encore d'excellent plaidoyers en faveur de la réforme dans les écrits d'André Goosse, de Nina Catach, d'Henri Landroit (cf. bibliographie finale).

- 3° Cultiver les anomalies par goût de la difficulté est un jeu intellectuel réservé aux élites. En revanche, moderniser l'orthographe permet de rendre la langue française un peu plus accessible aux élèves les moins favorisés culturellement ainsi qu'aux étrangers qui désirent l'apprendre; cela contribue donc à mieux promouvoir la place du français dans le monde.
- 4° Si changer une habitude requiert toujours un certain effort au début, il faut se souvenir que l'orthographe n'a cessé d'évoluer au cours des siècles et que les diverses réformes qu'elle a connues avant 1835 ont été beaucoup plus importantes que celle qui est proposée aujourd'hui. Les usagers d'hier ont toujours fini par accepter des changements; pourquoi serions-nous plus conservateurs?
- 5° Simplifier l'orthographe n'équivaut pas à supprimer sa fonction formative mais permet de libérer du temps et de l'énergie pour l'étude d'autres matières plus fondamentales.
- 6° Même si elles auraient pu aller plus loin sur certains points, les rectifications proposées sont de toute manière beaucoup plus logiques et cohérentes que les formes qu'elles remplacent. Un exemple éloquent: dans les grammaires traditionnelles, il fallait parfois trente-cinq pages pour expliquer les accords des noms composés; la «réforme» a ramené tout cela à une ligne¹⁹.
- 7° Toutes les réformes du passé ont été élaborées au départ par l'Académie ou par des groupes d'experts. L'usage spontané fait évoluer la langue parlée, mais n'a guère de prise sur l'orthographe, qui est un savoir hautement codifié où la moindre variation est perçue comme fautive.
- 8° Il existe depuis longtemps de nombreuses doubles graphies en français (*clé* et *clef*, *saoul* et *soûl*, *lis* et *lys*, *aune* et *aulne*, etc.) comme dans diverses autres langues, et cela n'a jamais posé de problème à personne.
- 9° La nouvelle orthographe ne touche en moyenne qu'un mot par page imprimée; elle n'affecte donc en rien la lisibilité des textes édités selon l'ancienne norme.
- 10° Le risque d'être victime de ceux qui ignorent la réforme est quasiment nul étant donné le peu de mots qu'elle concerne (cf. argument précédent) et le fait que beaucoup de ces mots sont déjà «rectifiés» spontanément par les usagers. Il est donc pratiquement exclu qu'un élève se fasse sanctionner à cause de la nouvelle orthographe. Les adeptes de la «réforme» peuvent d'ailleurs se mettre totalement à l'abri en signalant en note de leurs textes qu'ils appliquent les recommandations du Conseil supérieur de la langue française.

La comparaison entre les deux séries d'arguments permettra de constater que le poids de la subjectivité et de l'idéologie élitiste est nettement dominant chez les antiréformistes, tandis que la thèse réformatrice s'appuie sur

¹⁹ Argument avancé par André GOOSSE dans *Le Soir* du 14 octobre 91.

des considérations objectives et sur des arguments pédagogiques et humanistes. Certes, le fait de donner la préférence aux arguments réformistes constitue un *choix*, qui peut toujours être contesté. Le professeur soulignera cependant que l'adoption de la nouvelle orthographe ne signifie en rien l'interdiction de l'ancienne et ne lèse donc personne, alors que l'inverse n'est pas vrai: un enseignant qui refuserait tout droit de cité aux rectifications imposerait à ses élèves un surcroît d'effort inutile et se ferait le propagateur d'une fausse image de la langue.

Au-delà de la réflexion sur le débat qu'elle suscite, l'analyse des enjeux de la réforme sera une bonne occasion d'attirer l'attention des élèves sur les rôles respectifs joués par les usagers et par les institutions (l'Académie française, mais aussi le pouvoir politique, les écrivains, les éditeurs, les imprimeurs et l'école) dans l'évolution de la langue française et dans la fixation de ses normes²⁰. Il importera ici de relativiser quelque peu l'autorité absolue qui est parfois attribuée à l'Académie en montrant les écarts parfois énormes qui existent entre les normes qu'elle édicte et l'usage réel. Une distinction sera faite entre les grammaires et les dictionnaires descriptifs, qui veulent rendre compte de l'usage et s'adaptent à son évolution (par exemple Grevisse) et les ouvrages prescriptifs qui visent seulement à énoncer les règles d'un usage standard. Avec des élèves de 5e-6e, lecture pourrait être faite d'un texte de Marina Yaguello²¹ qui analyse avec finesse le problème de l'évolution langagière (sur le plan tant orthographique que lexical ou syntaxique).

Cette analyse pourrait se conclure par un exercice d'argumentation: sur la base des textes qu'ils auront lus, les élèves seraient invités à développer un plaidoyer pour ou contre la réforme en justifiant leur point de vue. C'est évidemment la rigueur de l'argumentation, même si celle-ci est défavorable aux rectifications, qui sera ici évaluée. Dans l'optique d'une sensibilisation au respect des différences, il importe que l'élève ait le droit de ne pas partager l'avis du professeur! Ce dernier insistera toutefois sur le fait que le souci de conserver l'ancienne orthographe ne peut d'aucune manière conduire à sanctionner ceux qui adoptent la nouvelle.

4. Initiation technique aux rectifications orthographiques

Une fois que les élèves auront compris le contexte dans lequel s'inscrit la «réforme», il restera à les initier techniquement à la nouvelle orthographe. Pour ce faire, il serait bon de procéder de manière inductive en remettant aux

²⁰ Le rôle de ces diverses institutions est bien analysé par André GOOSSE dans *La «nouvelle orthographe». Exposé et commentaires*, op. cit., pp. 16-20.

²¹ «Touche pas à ma langue», in *Catalogue des idées reçues sur la langue*, op. cit., pp. 91-100.

élèves un texte où se trouvent concentrés de nombreux termes touchés par les rectifications (cf. annexe 3). La consigne consistera 1° à repérer les termes en question et 2° à tenter de dégager les règles qui paraissent régir les nouvelles graphies. Le professeur confirmera et complètera ensuite l'analyse en présentant les sept règles qui ont été énoncées par le Conseil supérieur de la langue française. Il sera utile à ce moment de distribuer et d'afficher dans la classe le tableau-résumé qui figure dans le *Journal officiel* du 6 décembre 90 (cf. annexe 4)²².

En ce qui concerne les rectifications d'anomalies ponctuelles, la meilleure chose à faire serait de faire lire et mémoriser la liste des cinquante-sept termes les plus courants touchés par la «réforme» (cf. annexe 5). Cette démarche ne posera guère de difficulté étant donné que les nouvelles graphies sont, par définition, beaucoup plus logiques que les anciennes et que beaucoup d'entre elles font déjà partie de l'usage spontané des élèves. Ils seraient précieux par ailleurs de faire acquérir par les élèves le petit *Vadémécum de la nouvelle orthographe* publié par l'APARO et d'en recommander toujours la consultation en cas de doute²³.

Une responsabilité pédagogique et morale

On le voit, l'initiation à la «nouvelle orthographe» peut être l'occasion pour le professeur de développer un véritable parcours de grammaire réflexive qui amènera les élèves à mieux percevoir la diversité et la richesse du phénomène linguistique, mais aussi à prendre conscience du caractère évolutif de la langue et à contribuer concrètement à la modernisation de son aspect le plus sclérosé.

Bien entendu, l'adoption de la nouvelle orthographe requiert une politique d'école. Cela n'aurait pas de sens que des élèves qui ont été encouragés par un professeur à appliquer la réforme soient pénalisés par d'autres qui l'ignorent. Il conviendrait donc que, dans chaque école, le coordinateur du cours de français informe ses collègues et leur propose une attitude commune à l'égard de la nouvelle orthographe.

²² Pour le texte complet de la réforme, cf. *Journal officiel de la république française. Édition des documents administratifs*, n° 100, 6 décembre 1990. Cf. Aussi André GOOSSE, *La «nouvelle orthographe» op. cit.* et Michel MASSON, *L'orthographe: guide pratique de la réforme*, Paris, Le Seuil, 1991.

²³ Association Pour l'Application des Recommandations Orthographiques, *Vadémécum de la nouvelle orthographe*, Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot, 1992. Ce dépliant peut être obtenu au prix de 60 BEF ou 10FF en écrivant à l'APARO (Rue Emile Banning, 79, 1050 Bruxelles, tél.: 02.640.21.52).

J'ajoute que la meilleure manière pour les professeurs de français d'être vraiment crédibles dans leur action en faveur des nouvelles graphies serait qu'ils donnent l'exemple en les adoptant eux-mêmes dans leurs écrits. Bien sûr, cela leur demandera un petit effort au début; pendant quelques semaines, il leur faudra consulter de temps en temps le *Vadémécum* de l'APARO. Mais c'est en acceptant ce petit changement dans leurs habitudes qu'ils contribueront le mieux à une évolution qu'ils souhaitent, car l'influence qu'ils exercent non seulement auprès de leurs élèves, mais aussi auprès des autres usagers, est loin d'être négligeable²⁴.

On a parfois reproché aux professeurs de français d'être des reproducteurs dociles, les chiens de garde aveugles d'un ordre linguistique irrationnel. Aujourd'hui, l'Académie française et le Conseil supérieur de la langue française leur donnent la possibilité de hâter une rationalisation qui s'inscrit dans la logique évolutive de la langue et correspond à des objectifs pédagogiques et humanistes véritables. À eux de saisir cette occasion et de montrer par là qu'ils tiennent à exercer pleinement leur rôle culturel et moral de professionnels de la langue.

PETITE BIBLIOGRAPHIE SUR L'ORTHOGRAPHE

1. Ouvrages

- APARO (Association pour l'application des recommandations orthographiques), *Vadémécum de la nouvelle orthographe*, Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot, 1992.
- ASLAF (Association pour la sauvegarde et l'expansion de la langue française), *Contre la réforme de l'orthographe*, éd. Autres Temps, 1991.
- BRABANT Stéphane, *La réforme ratée de l'orthographe*, Bruxelles, Association européenne de l'ethnie française, 1991.
- CATACH Nina, *Les délires de l'orthographe*, Paris, Plon, 1989.
- CATACH Nina, *L'orthographe en débat*, Paris, Nathan université, 1991.
- CHERVEL André et MANESSE Danièle, *La dictée. Les français et l'orthographe. 1873-1987*, Paris, INRP/Calmann-Lévy, 1989.
- GOOSSE André, *La «nouvelle» orthographe. Exposé et commentaires*, Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot, 1991.
- LECOMTE Jacques et CIBOIS Philippe, *Que vive l'ort(h)ograph(f)e*, Paris, Le Seuil, 1989.
- LUCCI Vincent et NAZE Yves, *L'orthographe des Français*, Paris, Nathan, 1989.

²⁴ Il leur est aussi loisible de s'affilier à l'APARO (Écrire à l'adresse ci-dessus. Cout de l'affiliation: 500 BEF).

- MASSON Michel, *L'orthographe: guide pratique de la réforme*, Paris, Le Seuil, 1991.
- REY-DEBOVE Josette et LE BEAU-BENSA Béatrice, *La réforme de l'orthographe au rang d'essai du Robert*, Paris, Dictionnaires le Robert, 1991.
- YAGUELLO Marina, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Le Seuil, 1988, coll. «Point virgule».

2. Articles

- DUFAYS Jean-Louis, «L'orthographe et le pouvoir», in *Indications*, 48-6, novembre 1991, pp. 2-4.
- GOOSSE André, «Orthographe! Orthographe!», in *La revue générale*, 12, 1990, pp. 69-81.
- GOOSSE André, «Nouvelle orthographe! Réforme? Non! Aménagement!», in *Louvain*, 13, Louvain-la-Neuve, 1990, pp. 32-34.
- GOOSSE André, «Simples réflexions sur une "réforme"», in *Bulletin de l'Académie royale de langue et de littératures françaises*, tome LXIX, 1-2, 1991, pp. 85-94.
- GOOSSE André, «Sur l'application des rectifications orthographiques», propos recueillis par Didier Tellier, in *Le Soir* du 14 octobre 1991.
- LANDROIT Henri, «Orthographe: les académiciens jouent sur les mots. Et les élèves attendent», in *Le Ligeur* du 11 janvier 1991.
- LANDROIT Henri, «Orthographe: est-ce la guerre?», in *Le Soir* du 20 février 1991.
- LANDROIT Henri, «Orthographe: le privilège du "nénuphar"?», in *Le Ligeur* du 21 février 1992.
- MULLER Charles, «Le débat sur l'orthographe», in *Universalis* 1992, Paris, Encyclopaedia universalis, 1992, pp. 290-293.

3. Numéros spéciaux de revues, pages spéciales dans la presse

- Dossier «L'orthographe en question», in *Français* 2000, 124, 1990, pp. 5-26 (articles de J. Leleux, A. Doppagne, A. Braun, E. Counet, Jean-Candide).
- Dossier «La réforme de l'orthographe» in *Québec français*, 81, 1991, pp. 24-37 (articles de R. Labonté, G.-R. Roy, R. Le Loch, A. Braun).
- Dossier «L'orthographe en question», in *Le Monde* du 10 janvier 1991 (articles de Cl. Hagège, A. Goosse, Ph. Sollers, V. Lucci et Y. Nazé).

ANNEXE 1

Pro dō amur & p̄p̄i an poble & n̄rō cōmun
saluamētō. dīst dī f̄n a uarō. inquantē
saur & podir medunax. sī saluamētō.
cst meon fradre karlo. & in ad iudha.
& in cad huna cōsā. sīcū om p̄ dretō son
fradra saluar dēt. Ino quid il m̄st̄ro
sī fazē. Et abluher nūl plaīd nūquā
prindrai qui meon uol cst / meon fradre
karle in damno sīt. | Quod cū lothhuuē
explest. karolus tēdis ca lingua sīt et
ardē uerba testatū est.

Epitaphe dudit Villon
freres humains qui apres no⁹ viues
Napez les cueurs contre no⁹ endarcies
Car se pitie de no⁹ pouurez auez
Dieu en aura plus tost de vous mercies
vous nous hoies q^e ataches cinq sīp
Quāt de la char q^e trop auōs nourrie
Elle est pieca deuourte et pourrie
et no⁹ les os deuēds cēdies a poulsdie
De nostre mal personne ne sen rie
Mais piece dieu que tous nous duril
se absoul die

g iii.

26

184 ESSAIS DE M. DE MONTA.
A ce propos on demandoit a Agesilaus
ce qu'il seroit d'aduis que les enfās aprin-
sēt. Ce qu'ils doiuent faire encore estants
hōmes, respōdit il. Ce n'est pas merueil-
le si vne telle institution a produit des ef-
fects si admirables. On aloit, dict on, aus
autres villes de Grece chercher des Rhe-
thoriciens, des peintres, & des musiciēs
mais en Lacedemone des legislateurs,
des magistrats, & empereurs d'armée.
A Athenes on aprenoit a bien dire, &
icy a bien faire: la se desmcler d'un ar-
gument sophistique, & a rabatre l'im-
posture des mortz captieusement entre-
lassiez, icy a se desmcler des appats de la
volupté, & a rabatre d'un courage in-
vincible les menasses de la fortune & de
la mort: ceux la s'embesongnoient apres
les parolles, ceux cy apres les choses: la
c'estoit vne continuelle exercitation de
la langue, icy vne continuelle exercita-
tion de

27

25 Extrait du *Serment de Strasbourg* (843)

26 Début de l'«Epitaphe Villon» ou «Ballade des pendus» (XVe s.).

27 Une page de l'édition originale des *Essais* de Montaigne. Edition de S. Millanges (Bourdeaux), 1580.

29

*Certains regimes de verbes usitez par
quelques Auteurs celebres, qu'il
ne faut pas imiter en cela.*

IL y a des Auteurs celebres qui font regir à de certains verbes, comme *se reconcilier*, *prier*, *s'acquitter*, *s'offenser*, des cas qui ne leur conuient point, & il est bon d'en donner aui, afin que ceux qui les imiteront en vne infinité d'autres choses excellentes, ne s'abusent pas en celles-cy. Il y a apparence, que ces verbes autrefois ont eu ce regime, mais ils ne l'ont plus aujourd'huy, *se reconcilier à quelqu'un*, *qu'il ne soit point en peine*, dit l'un d'eux, *de se reconcilier à personne*, il faut dire *avec personne*, *prier aux Dieux*, autrefois on le disoit, il faut dire maintenant *prier les Dieux*, *s'acquitter aux grands*, pour dire *s'acquitter envers les grands*. *S'offenser de quelqu'un*, au lieu de dire *s'offenser contre quelqu'un*. Il est vray que l'on dit fort bien, *s'allier avec quelqu'un*, & *s'allier à quelqu'un*, & même ce dernier passe pour plus elegant.

DEUXIEME CONVERSATION 28

qu'elle en voyoit à mon sentiment pour elle; Sara étoit si sûre de n'y pas répondre qu'elle ne se méfioit pas du sien, qui à la vérité étoit bien loin d'être dangereux.

Si, en parlant de nos lectures, il m'échappoit quelquelan d'enthousiasme, ou de sensibilité, ou d'élévation, je lisois dans ses jolis yeux sa satisfaction. Élevée avec cette précieuse et bien étendue liberté que les parents donnent en Angleterre à leurs filles, elle en imposoit assez, en ne se doutant pas qu'on dût jamais en imposer. Elle savoit tout, excepté le mal; elle savoit ce que c'étoit qu'une passion. Sans avoir la plus petite idée de l'amour, il lui paroisoit un fort joli petit enfant, mal élevé, qui ne méritoit pas qu'on voulut jouer avec lui. C'étoit un petit Philosophe de dix-huit ans, un petit Théologien qui voyoit tout, définissoit tout et entendoit les plus petites nuances du cœur et finesses de l'esprit. Un peu de réputation de légèreté, que nos bons amis, les amis du grand monde, m'avoient faite, étoit arrivée jusqu'à elle. Si, par trop de vivacité, elle daignoit me comparer quelquefois à Lovelace, le souvenir de tout ce que Clarisse éprouva, la faisoit repentir sur le champ, d'avoir fourni une occasion à quelques pensées trop libres. Que de grâces, grand Dieu, dans sa décence! et que la pudeur a de charmes habillée à l'angloise! Quand j'étois un moment sans parler: *Voilà vos remords*, disoit-elle, *qui vous poursuivent; pensez au Ciel aussi souvent qu'à moi*. Cela n'est pas mal avantageux; mais je dois avouer que je vous confonds ensemble. — Ah! ne voilà-t'il pas une

28 Une page des *Remarques sur la langue française* de Vaugelas (1647).

29 Un extrait des *Contes immoraux* du Prince de Ligne (1801).

ANNEXE 2

1.

... Et les doigts de pieds en bouquet de violettes

Si vous aviez un tout petit peu plus d'imagination qu'un tombereau de betteraves, vous allez essayer de comprendre ce qui s'est passé.

En ce qui me concerne, je n'ai inventé ni le télégraphe morse, ni la poudre à faire éternuer, mais j'ai pigé illico. On peut bien avouer — entre nous — que lorsqu'un type décharge son soufflant dans votre poire, vous pouvez conclure qu'il ne nourrit pas une grosse tendresse à votre endroit.

Il y a des plaisanteries d'un goût douteux, vous conviendrez que celle-ci en est une. J'arrive en Italie en plein été pour m'occuper d'une affaire tout ce qu'il y a de tsoin-tsoin, dont je vous entretiendrai plus loin, et la première figure que j'aperçois en débarquant à Torino, c'est celle d'un zèbre que j'ai connu à Bobota. Ce type-là est le plus réputé tueur à gages que j'aie jamais rencontré et, à lui tout seul, il a envoyé plus de clients au père Bon Dieu que la bombe d'Iroschima.

Je me dis que l'Italie est vraiment un bled accueillant et, sans plus m'occuper de lui que d'un vieux bouton de jarretelle, je me mets à la recherche d'un petit hôtel.³⁰

2.

— Retournez à votre écurie! Quand j'aurai retrouvé Le Meheu, je vous descendrai au ballon moi-même!

— Ah! Ah! Je voudrais vous y voir!

— Rompez, dégoûtant!

— Parfaitement, mon général! De mon temps les hommes! La classe 7! A quatre plombs tous les Russes en l'air! A l'écurie les rigolos! Allez! Hop! Youp! aux balais! Et que ça fume! Et du service! Dressage pine de mouche! Maintenant qu'elle se les roule la bleusaille... Pardon! C'est l'ancien qui périt! C'est lui qui fonde! Au tapin! Le pauvre martyr! Le Russe il attend la trompette! Le petit noir au lit! Vous caillez pas mes petits chouchous! Ronflez, je suis là! Messieurs, Mesdames!

Il avait encore beaucoup de choses à récriminer L'Arcille, mais il pouvait plus, la pépie lui pâta la langue... Un autre compère est survenu, le garde d'écurie d'à côté, qu'avait entendu parler de soif! Il était pas content non plus.

— Alors? Alors? Vos grandes gueules! Les bourdons ils ont peut-être pas soif eux? Vous pouvez pas me faire l'abreuvoir au lieu d'abouler vos conneries! Si c'est les bleus qui les sortent c'est la galopade, la charge, il en revient pas un!... C'est encore le bouic!... Je suis têtard!... Ils ont les poignes en guimauve... Ils perdent tout... ma litière sera faite pendant le temps!...³¹

30 Extrait de *Réglez-lui son compte* de San Antonio (Fleuve noir, 1981, p. 139).

31 Extrait de *Casse-pipe* de Céline (Gallimard, 1952, Folio, pp. 78-79).

3. Des chiffres et des lettres

À ce qu'il paraît, les petits Belges viennent d'être montrés en exemple aux Français, astableef! Et devine pourquoi? Pasque nous-aut'on cause plus mieux que les Parijiens, ara!

Je zwanze pas, zelle! J'ai entendu la chose moi-même de visu dans une radio perliféérique francophonique. Le spiqueur a dit que l'Association des Banques Françaises, celle-là elle recommande «le langage belge» à tous les empaillés de banque et à tous leurs calands.

Oué, c'est comme ça: le président de cette checheté il a proposé à tous les commerçants et à tous le pennelekkers de Paris de ne plus écrire soixante-dix et quatre-vingt-dix, mais septante et nonante comme chez nous en Belgique.

Awel, est-ce que vous n'êtes par fier là-avec?

«Si nous dirions nonante-huit comme les Belges, a dit le président, y aurait plus de zerreurs possibles: nonante-huit s'écrit tout naturellement 98, comme quarante-huit s'écrit 48». Ara! qu'il a verajouté en français.

Et il propose même que quatre-vingt soye remplacé par huitante comme en Suisse.

Naturellement, moi ça me fait quèchose de savoir que la belle langue belge est comme ça donnée en exemple à les Parijiens.

Le temps ousqu'ils croyaient encore que tout le monde à Bruxelles causait si mal que dans «Le Mariage de Mademoiselle Beulemans», c'est terminé, ara!³²

4. Ah! c'est malaisé de faire ta vie quand c'est que t'as pas même un pays à toi, pis que tu peux point noumer la nationalité. Parce que tu finis par pus sauouère quoi c'est que t'es entoute. Tu te sens coume si t'étais de trop, ou ben qu'y avait pus parsoune qu'i' voulit de toi. C'est pas parce qu'ils te le faisaient sentir. Ils te disont ben que t'es un citoyen à part entchère; ben ils pouvoient point noumer ta citoyenneté. T'es pas de trop, peut-être ben, mais t'as pas ta place au pays. Ça fait que faudra toute finir pas bâsir un jour, chacun notre tour. [...]

... J'avons rien qu'i' pouvoient recenser, les recenseux. C'est ce que je leur ai dit. Et Gapi itou, leur a dit. J'avons pus autchune terre à nous autres; je sons pas sûrs de notre arligion; et je counaissons pas notre nationnalité. Je pense que j'en avons point. Ils nous avont dit que j'étions chanceux d'être encore en vie. Je crois ben que c'est vrai... Je sons encore en vie... Ils nous l'avont dit. Ben si je l'étions pus, je crois ben qu'ils s'en aparceveriont pas, parsoune. Pas même les recensements. Ben quand c'est qu'i' vient un temps où c'est qu'une parsoune peut pus noumer son arligion, sa race, son pays, sa terre, et pis qu'a' peut pus noumer la langue qu'a' parle, ben c'te parsoune-là sait peut-être pus au juste quel genre de sorte de façon de parsoune qu'elle est. A' sait peut-être plus rien.

Ben moi, je le dirai au gouvarnement: je sais pus rien, j'appartchens pus rien, je suis peut-être pus rien, non plus. Ben je suis encore en vie, toujou'ben. Pis je crois ben que je m'appelle encore la Sagouine, à l'heure qu'il est. Avec un nom de même, ils pouvoient pas me mêler avec les recenseux ou la femme du docteur. Ça fait qu'ils seront bien obligés de me reconnaître quand c'est que je marcherai à côté de z-eux, sus le chemin du roi.³³

³² «L'avis de Jef Kazak», article du Bruxellois Jean d'Osta dans l'hebdomadaire *Vlan* (1er juillet 92).

³³ Extrait de *La Sagouine* de la Québécoise Antonine Maillet (Grasset, 1974, pp. 159-160).

ANNEXE 3

Texte 1

En juillet 1990, Alain Decaux, Ministre de la Francophonie du gouvernement français, proposait le texte suivant où il avait volontairement rassemblé un maximum de mots «touchés» par les rectifications.

Désormais, les persiflages sur les incohérences de notre langue seront inutiles: tous les hommes feront preuve d'une égale bonhomie et abandonneront allègrement leurs instincts combatifs: ils ne songeront plus à tyranniser les enfants qui épellent déjà les mots comme ils pèlent les pommes qu'on leur a laissés parfois acheter.

Mais pour éviter les chausse-trapes, ne risqué-je point, en contre-partie, de me placer à contre-courant et de m'exposer indûment aux lazzi tel un va-nu-pieds grelottant, un traîne-savates complètement saoul ou un mariolle marchant à cloche-pied avec son pantalon tire-bouchonné?

Refusant à la fois le train-train et les mélis-mélos, les a priori comme les statuto, je souscris aux desiderata de ceux qui veulent distinguer les jeunes gens sûrs et mûrs et les jeûnes religieux, mais, sans surseoir davantage, je rejette gaîment les toquades des contremaîtres et les trémolos des maîtresses déchaînées par la disparition de leur accent circonflexe.

Je me suis souvent interpellé: pensez-vous que les auteurs de cette nouvelle réglementation doivent être absous? Le tréfonds de cette affaire est simple, l'orthographe n'est pas la langue, elle ne fait que l'habiller. Les goûts changent, alors pourquoi pas le vêtement? Avec son costume allégé, la dentellière d'aujourd'hui a-t-elle perdu de ses appas?

Texte 2 - a) orthographe traditionnelle - b) nouvelle orthographe

a) Le démiurge réussit à assener un coup mortel, emporté dans un delirium tremens contre les medias quebecois.

Malgré sa velléité d'user de son droit de veto, le dictateur ne parvint pas à éviter le referendum, qui inaugura une ère de perestroïka dans son pays.

L'attitude réglementaire du scout toujours prêt, est d'agir allègrement, même en proie à l'hébètement en raison d'une fatigue démesurée. J'épelle le nom de chacune des denrées alimentaires qu'il amoncelle, afin que Marie les étiquette. Parfois j'appelle à l'aide car l'amoncellement devient trop important, et je jette le surplus.

Lorsque nous vîmes l'abîme, nous sûmes que le coût allait être énorme. Plût au ciel que la vouète, déjà ébranlée, tienne encore le coup assez longtemps!

Au mois d'août, les huitres, dont sont friands les bëlîtres, se savourent volontiers la côte bretonne.

b) Le démiurge réussit à assener un coup mortel, emporté dans un délirium trémens contre les médias québécois.

Malgré sa velléité d'user de son droit de veto, le dictateur ne parvint pas à éviter le référendum, qui inaugura une ère de pérestroïka dans son pays.

L'attitude réglementaire du scout toujours prêt, est d'agir allègrement, même en proie à l'hébètement en raison d'une fatigue démesurée. J'épèle le nom de chacune des denrées alimentaires qu'il amoncelle, afin que Marie les étiquète. Parfois j'appelle à l'aide, car l'amoncellement devient trop important, et je jette le surplus.

Lorsque nous vîmes l'abîme, nous sûmes que le cout allait être énorme. Plût au ciel que la voute, déjà ébranlée, tienne encore le coup assez longtemps!

Au mois d'aout, les huitres, dont sont friands les bëlîtres, se savourent volontiers sur la côte bretonne.

Geneviève Wauters

ANNEXE 4

Tableau résumé des règles

Numéro	Ancienne orthographe	Nouvelle orthographe
1	vingt-trois, cent trois	vingt-trois, cent-trois
2	un cure-dents des cure-ongle un cache-flamme(s) des cache-flamme(s)	un cure-dent des cure-ongles un cache-flamme des cache-flammes
3a	je céderai, j'allégerais	je cèderai, j'allègerais
3b	puissé-je, aimé-je	puissè-je, aimè-je
4	il plaît, il se tait la route, la voûte	il plait, il se tait la route, la voute
5	il ruisselle, amoncèle	il ruissèle, amoncèle
6	elle s'est laissée aller elle s'est laissé appeler	elle s'est laissé aller elle s'est laissé appeler
7	des jazzmen, des lieder	des jazzmans, des lieds

ANNEXE 5

La lettre de l'APARO, n° 2, juin 1992, p. 6

Sur les 2000 mots et 8000 formes de l'ensemble des lites de rectifications, seulement 57 figurent parmi les 8000 mots les plus fréquents du français, et 23 sont de forte fréquence. Ces mots sont les suivants:

abîme	gaïement
accroître	gaieté
aigüe	gîte (n.m.)
aout	gout
apparaître	gouter
(des) après-midis	île
apriori (n.m.)	maitre, maitresse
assoir	maitrise
boîte	maximums
brulant, ante	méconnaître
brulé, ée	minimums
bruler	mure (adj. f.)
brûlure	mutir
bûcheron, onne	naitre
céder, cèdera	paraître
chaîne	rafraichir
chauvesouris	réapparaître
cloître	reconnaître
connaître	révolver
couter	sècheresse
couteux, euse	surcroît
croute	sûre (adj. f.)
dégout	surement
diner (n.m.)	trainer
diner (v.)	traître, traitresse
disparaître	voute (n.f.)
entraîner	
évènement	
flûte (n.f.)	
fraîche	
fraîcheur	

Sur ces 57 mots, 46 sont concernés par les accents circonflexes.
Source: logiciel «Le Modernisateur» par Laurent Catach.

Pour réfléchir aux rapports entre pédagogie et valeurs

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP, 1986.
- A.C.A.T., *Éduquer conformément aux droits de l'homme*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1988.
- COLLÈS L., *La compétence culturelle en français langue étrangère et en français langue seconde*, thèse de doctorat en philologie romane, Louvain-la-Neuve, avril 1992.
- Colloque «École et société»: *Enjeux scolaires, enjeux sociaux*, Actes du colloque «École et société», Paris, Seuil, 1986.
- Commissariat royal à la politique des immigrés, *Nous, les Uns les Autres*, Dossier pédagogique, 2e édition, mars 1992.
- Conseil de la Jeunesse, *École et démocratie*, Ed. Jeunes en Mouvement, rue Belliard, 23A, Bruxelles 1992.
- FORTAT R. et LINTANF L., *Éducation aux droits de l'homme*, Fiche pédagogique, Bruxelles, Vie ouvrière, 1989.
- FOUREZ G., *Éduquer. Écoles, Éthiques, Sociétés*, Bruxelles, De Boeck, 1990.
- IMBERT F., *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987.
- LADMIRAL J.-R., *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, 1989.
- LEGRAND L., *Pour un collège démocratique, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Collection des rapports officiels, La Documentation française*, 1982.
- MEIRIEU Ph., *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991.
- PÉTITCLEC J.-M., *Éduquer aujourd'hui pour demain*, Mulhouse, Salvator, 1988.
- RUEFF-ESCOUBES C., MOREAU J.-F., *La démocratie à l'école*, Paris, Syros, 1985.
- SERRES M., *Le Tiers-Instruit*, Paris, François Bourin, 1991.