



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 19 – janvier 2012

*Réforme de l'orthographe française -  
Craintes, attentes et réactions des citoyens*

Numéro dirigé par Anne Dister et Marie-  
Louise Moreau

## SOMMAIRE

Anne Dister, Marie-Louise Moreau : *Présentation*

Groupe RO : *Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française.*

Groupe RO : *Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants.*

Groupe RO : *Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ?*

Groupe RO : *« L'orthographe française, ça me fait penser à... ». Une épreuve d'association verbale.*

Groupe RO : *Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire.*

Groupe RO : *Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques.*

Groupe RO : *« Une bonne réforme est possible, à condition de... ». Les maitres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française*

Groupe RO : *Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010.*

Stefano Vicari : *Qui a le droit de réformer ? La question de l'autorité dans les débats sur les réformes de l'orthographe.*

## PRESENTATION

**Anne Dister et Marie-Louise Moreau**

**Université catholique de Louvain et Université de Mons**

Peu de temps après la publication au *Journal officiel* de la République française des « Rectifications orthographiques », PetitJean et Tournier (1991) relèvent les principales étapes qui ont marqué la constitution du français et de son écriture. Il ne faut pas solliciter cet inventaire pour y lire que la question de l'orthographe française et de sa réforme est une préoccupation constante, permanente. Tout le 20<sup>e</sup> siècle, en particulier, se caractérise par une sorte d'ébullition, voyant se multiplier les prises de position, les projets, les manifestes, les publications... Après 1990, l'histoire paraît connaître une accélération, du moins pour ce qui concerne les publications : travaux scientifiques dans le prolongement des rectifications, ou indépendamment de celles-ci (les articles de ce numéro proposent une large bibliographie de travaux récents), mais aussi ouvrages destinés au grand public.

Cette effervescence éditoriale a toutefois peu d'impact sur la décision politique d'une part, et sur les représentations d'une partie du public d'autre part. Les autorités se bornent à recommander aux enseignants de tenir compte des rectifications, avec plus ou moins d'insistance, avec ou sans mesures d'accompagnement (Groupe RO [h]), mais elles ne s'engagent pas sur le terrain, jugé sans doute trop aventureux, de la préparation d'une réforme plus radicale.

C'est sans doute parce qu'elles craignent de susciter un tollé. La manière dont les francophones se représentent l'orthographe de leur langue, presque toujours empreinte de passion, pourrait, si l'on se dispose à modifier les normes, susciter bien des réactions négatives. Or, du point de vue des représentations, peu de choses ont changé depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle. L'argumentaire des opposants à une réforme, ou des partisans timides, se reproduit, toujours le même, à chaque fois qu'on voit poindre l'hypothèse d'une réforme. Plusieurs articles de ce numéro, analysant l'imaginaire qui s'est tissé autour de l'orthographe, montrent la part importante de stéréotypie sous-jacente aux discours (voir les travaux de Stefano Vicari et du Groupe RO [d, e, g]). Non seulement le discours ne s'est pas renouvelé, mais les idées communes en matière d'orthographe sont exploitées aussi bien par les tenants d'une réforme que par les opposants, séparés seulement sur ce point par un différentiel plus ténu qu'on ne pourrait l'escompter (Groupe RO [d, e, g]). Tout se passe comme si la plupart des partisans, une fois qu'ils ont mis en avant la difficulté du système actuel, ne s'étaient pas construit un cadre argumentatif pour justifier sa simplification ; peu d'entre eux invoquent des valeurs sociales et culturelles, alors que les adversaires parlent de beauté, de richesse, d'effort, d'identité, de racines... (Groupe RO [d, e]).

Alors que, bien souvent, la réflexion s'adosse peu aux acquis de la linguistique moderne, les usagers différencient bien, intuitivement, quelles sont les zones stables et instables du système (les données analysées par Stefano Vicari l'indiquent bien, tout comme les articles du Groupe RO [b, f]). Chez beaucoup, cependant, indépendamment des réalités objectivables, c'est l'importance accordée à l'ancrage historique de l'orthographe française – avéré ou fantasmé – qui détermine souvent l'évaluation de la difficulté, la structuration des positions et les choix (Groupe RO [b, d, e, g]).

Pourtant, l'option d'une réforme fait son chemin. Dans l'enquête du Groupe RO [c, f], comme dans de précédents travaux, elle est même partagée par une majorité des témoins, dans des proportions particulièrement importantes dans les pays du Sud. Mais cette majorité n'est pas prête à accueillir n'importe quelle réforme (Groupe RO [f, g]). Elle ne veut pas d'un changement radical, qui doterait le français d'une écriture phonétique (Groupe RO [e, f, g] ; le corpus traité par Vicari porte aussi la trace de ce fantasme), mais elle envisage favorablement, parmi les éventualités proposées dans le questionnaire, l'idée d'une simplification dans le domaine des règles d'accord des participes passés et celle d'une réduction des consonnes doubles (Groupe RO [f]), soit deux points récurrents dans l'inventaire des difficultés orthographiques les plus problématiques (Groupe RO [b]).

Que l'orthographe du français soit source de difficultés diverses, peu de personnes le contestent (Groupe RO [b, d]). Dans le même temps, devant la solution d'une simplification des normes, se dresse l'idée d'une orthographe héritière de la tradition, porteuse d'identité. Il en résulte, chez beaucoup, des avis mitigés, fuyant les extrêmes (groupe RO [f]), ou un balancement entre tendances pro- et antiréformiste, le discours tenu pouvant être condensé dans la formule « D'accord, à condition de... », ou « Pas d'accord. Pourtant... » (Groupe RO [d, e, g]).

Les travaux réunis dans ce volume adressent différentes recommandations aux responsables de la politique linguistique. On peut résumer les principales en ces mots : sélectionner, informer, s'engager. *Sélectionner* : alors que la plupart des esprits sont mûrs pour certaines réformes, c'est loin d'être le cas pour toutes (Groupe RO [b, f], Vicari). *Informer* : si on veut lever les oppositions, il faut veiller à ce que soit diffusée une information correcte sur le fonctionnement de l'orthographe française et sur son histoire (Groupe RO [d, e, g]) ; il conviendrait en outre de mettre en avant les valeurs sous-jacentes à la réforme (Groupe RO [d, e]). *S'engager* : quand les autorités s'engagent activement sur le terrain de la réforme, on observe des retombées immédiates sur le terrain (Groupe RO [h]). À quoi on pourrait ajouter : dans tous les cas, tenir compte de ce qui se joue dans les imaginaires des citoyens (Groupe RO [b, d, e, g], Vicari).

## Bibliographie

- GROUPE RO (2012b), « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012c), « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012d), « 'L'orthographe française, ça me fait penser à ...'. Une épreuve d'association verbale ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012e), « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012f), « Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).

- GROUPE RO (2012g), « 'Une bonne réforme est possible, à condition de...' Les maîtres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012h), « Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010 ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- PETITJEAN Luce et TOURNIER Maurice (1991), « Repères pour une histoire des réformes orthographiques ». *Mots*, n° 28, pp. 108-112.
- VICARI Stefano (2012), « Qui a le droit de réformer ? La question de l'autorité dans les débats sur les réformes de l'orthographe ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).

# DESRIPTIF D'UNE ENQUÊTE INTERNATIONALE CONSACRÉE À LA RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

## Groupe RO

C'est un même ensemble de données, recueillies par le biais d'une enquête systématique en 2009 et 2010, qu'examinent les différents articles signés du Groupe RO dans ce volume<sup>1</sup>. Ce texte-ci, atypique en ce qu'il ne fournit ni analyse, ni interprétation, ni conclusion, se bornera, pour éviter les redondances d'un travail à l'autre, à décrire dans un détail sur lequel les autres ne reviendront pas, la composition de ce groupe de chercheurs, les conditions de l'enquête, sa méthodologie, les terrains, les caractéristiques de l'échantillon et les abréviations utilisées.

### 1. Composition du Groupe RO

Le Groupe RO<sup>2</sup> s'est constitué au début de l'année 2009, à l'initiative de Marie-Louise Moreau, qui en a assuré la coordination. Il comprend les personnes suivantes<sup>3</sup> :

- ABOU HAIDAR Laura\* (Université Jean Monnet, Saint-Etienne)
- AÏT DJIDA Mohand Amokrane\* (Université de Chlef)
- AMDOUNI-SAADA Sarah (Université Stendhal, Grenoble)
- BLANCHET Philippe (Université européenne de Bretagne, Rennes 2)
- BROUTIN Nastasia (Université Stendhal, Grenoble)
- BUISSON-BUELLET Isaura\* (Université Stendhal, Grenoble)
- CHETOUANI Lamria\* (IUFM Bretagne, Université de Brest)
- DISTER Anne\* (Facultés universitaires Saint-Louis, Université de Louvain)
- GONAC'H Jeanne\* (Université de Rouen)
- KEBBAS Malika (ENS-LSH d'Alger-Bouzaréa)
- LAFONTAINE Dominique\* (Université de Liège)

---

<sup>1</sup> Cette recherche a été soutenue financièrement par le Service de la langue française de la Communauté française de Belgique et par l'Université Joseph Fourier (Grenoble 1).

<sup>2</sup> Il est loisible aux lecteurs d'interpréter *RO* comme un acronyme pour *réforme de l'orthographe*.

<sup>3</sup> Nos remerciements vont à Martine Dreyfus, Jean-Michel Éloy et Claude Gruaz, qui ont appuyé notre démarche et dont le regard nous a été très utile. Merci aussi à Gérard Purnelle, dont nous avons apprécié le savoir informatique. Nos remerciements tout particuliers vont aux directions d'école, à tous les enseignants, à tous les étudiants et à toutes les autres personnes qui ont accepté de remplir le questionnaire, rendant ainsi possible la réalisation de ce travail.

- LEBRUN Monique\* (Université du Québec à Montréal)
- LEDEGEN Gudrun\* (Université de la Réunion)
- MATTHEY Marinette\* (Université Stendhal, Grenoble)
- MESSAOUDI Leila (Université Ibn Tofail, Kénitra)
- MILLET Agnès\* (Université Stendhal, Grenoble)
- MOREAU Marie-Louise\* (Université de Mons)
- MORTAMET Clara\* (Université de Rouen)
- MOUT Tiphaine\* (Université Stendhal, Grenoble)
- RISPAIL Marielle\* (UJM de Saint-Étienne)
- SIMON Jean-Pascal\* (Université Joseph Fourier, Grenoble)
- SZYMANSKI Cécile (Université de Picardie Jules Verne)
- TRIMAILLE Cyril\* (Université Stendhal, Grenoble)
- VERNET Samuel\* (Université Stendhal, Grenoble)
- WHARTON Sylvie (Université de Provence).

Une entreprise comme celle-ci suppose que différentes tâches soient mises en commun ou partagées : conception du questionnaire, fixation des modalités de la passation, recueil, saisie, traitement statistique et interprétation des données, rédaction, relecture... Toutes les personnes de la liste ci-dessus se sont impliquées dans l'une ou, plus généralement, dans plusieurs de ces tâches. La rédaction, toujours à plusieurs mains, des articles présentés ici a été prise en charge par les personnes dont le nom est suivi d'un astérisque.

## 2. Le questionnaire

Les personnes qui se sont prêtées à l'enquête ont eu à remplir un questionnaire, dans sa forme papier pour la plupart, sous une forme électronique pour d'autres, sur un site web pour d'autres encore. Les enseignants en fonction avaient à répondre à l'ensemble des questions ; pour les futurs enseignants, la tâche s'arrêtait après la question 55.

Les questions, qui étaient de type fermé ou de type ouvert, interrogeaient les témoins sur les difficultés qu'ils rencontraient en matière d'orthographe, sur leur position par rapport à la perspective d'une réforme de l'orthographe, sur leur connaissance et leur intégration des rectifications orthographiques de 1990, et sur leurs représentations.

C'est bien le même questionnaire qui a été utilisé dans les différentes situations d'enquête, à ceci près que quelques questions ont été formulées un peu différemment en fonction des contextes. Il en va ainsi, par exemple, des dénominations utilisées, variables selon les pays, pour désigner les dernières années du secondaire, ou les années, appelées *lycée* ici, *secondaire inférieur* ailleurs, *secondaire II* ailleurs encore, etc. Un exemplaire du questionnaire figure en annexe de cet article, avec en notes, les variations de formulation selon les contextes.

Comme l'analyse n'a pas traité les écarts de ponctuation ou d'orthographe relevés dans le corpus, la transcription des réponses aux questions ouvertes les a normalisées sous ce rapport.

## 3. Les terrains

Le recueil des données s'est opéré dans quatre situations de la francophonie nord (Belgique francophone, France, Québec et Suisse romande), où le français est généralement la première langue des témoins, et dans deux de la francophonie sud (Algérie et Maroc), où le français est langue seconde et les témoins majoritairement bilingues (voire plurilingues).

#### 4. Les personnes interrogées

Les enseignants et les futurs enseignants étant des vecteurs de la norme orthographique, il nous a paru prioritaire d'étudier leurs positions, leurs avis, leurs conceptions. L'enquête a interrogé, d'une part, des enseignants généralistes exerçant dans le primaire et des spécialistes du français en fonction dans le secondaire et, d'autre part, de futurs enseignants, de ces deux niveaux, toujours aux études.

Dans la plupart des cas, c'est dans les institutions où elles sont formées ou bien où elles enseignent qu'on a sollicité la participation des personnes interrogées, avec une diversification des établissements et des régions. Ainsi, en France, les futurs maîtres du primaire suivaient leur formation dans cinq régions différentes (voir ci-dessous), parfois dans des villes différentes au sein d'une même région (p.ex., en Bretagne, la passation s'est déroulée sur deux sites de l'IUFM de Bretagne, celui de Rennes et celui de Vannes) ; en Belgique, les futurs enseignants du secondaire supérieur étaient étudiants à l'Université libre de Bruxelles, aux Facultés universitaires Saint-Louis, à l'Université de Liège, ou à l'Université catholique de Louvain. Au Maroc, les futurs enseignants du secondaire étudiaient à l'Université Ibn Tofail de Kénitra ou au Centre pédagogique régional de Marrakech. En Suisse, les enseignants et futurs enseignants proviennent des différents cantons romands, etc.

Au total, l'échantillon, qui compte 1738 témoins, se répartit comme on le spécifie dans le tableau I.

**Tableau 1 : Répartition des témoins dans les différents terrains d'enquête**

Terrains	Futurs enseignants			Enseignants			Total
	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	
<b>Belgique</b>	64	50	72	57	68	63	374
<b>France</b>	364	141		139	57	46	747
<b>Québec</b>	51	51		50	44		196
<b>Suisse</b>	40	40		41	46	40	207
<b>Algérie</b>		80			40		120
<b>Maroc</b>		35		44	13	2	94
<b>Total</b>	<b>519</b>	<b>469</b>		<b>331</b>	<b>268</b>	<b>151</b>	<b>1738</b>

Prim. : niveau d'enseignement primaire

Sec. inf. : premières années du secondaire

Sec. sup. : dernières années du secondaire

L'âge moyen des étudiants est compris entre 21,8 et 29,9 ans (les moyennes variant selon les pays) ; celui des enseignants, entre 33,9 et 47 ans ; ils sont dans la profession depuis 7,8 (enseignants marocains du primaire) à 21,5 ans en moyenne (enseignants suisses du primaire).

La profession étant très féminisée, la représentation féminine dans l'échantillon est assez nettement supérieure à la représentation masculine. Les proportions vont de 66,2% de femmes (en Suisse) jusqu'à 92,9% (au Québec). Nous relevons ce fait à titre d'information, car sur l'ensemble des calculs effectués, très rares sont ceux où une différence nette entre les femmes et les hommes est observable.

En France, la taille de l'échantillon fourni par les 364 futurs professeurs des écoles permet de contraster les régions (et les formations qui y sont dispensées).

**Tableau 2 : Nombre de futurs enseignants du primaire dans les cinq régions de France**

Bretagne	Normandie	Picardie	Réunion	Rhône-Alpes
117	40	40	92	75

## 5. La démarche adoptée

L'objectif de cette enquête était d'éclairer des questions telles que « À l'heure actuelle, dans quelle mesure existe-t-il une demande sociale en faveur d'une réforme de l'orthographe française ? », « Cette demande se module-t-elle différemment selon les groupes ? », « Sur quels arguments principaux sont construites les positions pro- et antiréformistes ? », « Quelles sont les représentations dominantes associées par les francophones à leur orthographe ? », « Quelles réformes feraient l'objet d'un accueil majoritairement favorable et lesquelles risqueraient au contraire de susciter une large opposition ? ». Il s'agissait également d'étudier ce qu'était l'implantation dans les écoles des rectifications de 1990.

Pour répondre à ces questions, le travail devait clairement s'inscrire dans le cadre de la sociolinguistique quantitative, recourir à ses instruments (questions fermées avec échelles de Likert, épreuves d'association verbale...) ainsi qu'à ses techniques d'analyse. Ceci ne préjuge évidemment en rien de la position générale des auteurs par rapport à d'autres approches, davantage qualitatives, auxquelles d'ailleurs certains d'entre eux ont recouru dans d'autres travaux, portant également sur la manière dont les francophones réagiraient à la perspective d'une réforme.

## 6. Abréviations

Les textes utilisent les abréviations suivantes.

En lettres capitales :

- BEL : Belgique
- FRA : France
- QUE : Québec
- SUI : Suisse
- ALG : Algérie
- MAR : Maroc.

Dans d'autres polices :

- *Etu* : étudiant, futur enseignant
- *Pro* : enseignant en fonction
- *Pri* : niveau primaire
- *Sec-I* : secondaire inférieur
- *Sec-S* : secondaire supérieur
- *Sec* : secondaire (sans la distinction précédente)

*EtuPri BEL* correspond donc à « futur enseignant au niveau primaire en Belgique » et *ProSec FRA* se lit « enseignant dans le secondaire en France ».



\*\*\*

Les données analysées dans les différents articles signés par le Groupe RO ont fait l'objet d'une autre publication, destinée à un public non spécialisé : Groupe RO (2011), *Faut-il réformer l'orthographe ? Craintes et attentes des francophones*, *Français et société*, n° 21. Bruxelles : Ministère de la Communauté ; Fernelmont : EME.

## Annexe

### Questionnaire à propos de l'orthographe

C'est une équipe internationale, réunissant une vingtaine de scientifiques, qui a produit ce questionnaire. Son but est de déterminer ce que les francophones pensent de l'orthographe actuelle du français, ce qu'ils éprouvent comme difficultés dans ce domaine et comment ils réagissent à la perspective d'une réforme de l'orthographe. L'enquête se déroulera sur les terrains algérien, belge, burkinabè, français, marocain, québécois, sénégalais, suisse...

Nous vous remercions par avance de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps<sup>4</sup> pour répondre à nos questions.

Sexe : M F

Année de naissance : 19 - -

Durée de votre formation après les études secondaires<sup>5</sup> : ....

Langue(s) et dialecte(s) parlé(s) dans la famille, avec les amis, avec les voisins :

**Pourriez-vous quantifier approximativement ce que vous écrivez, en tenant compte de toutes vos activités d'écriture : lettres, courrier électronique, SMS, forums, notes de cours, rapports, etc. En moyenne, si on dactylographiait tout ce que vous écrivez en format A4<sup>6</sup>, on remplirait :**

1 à 3 pages par an 1	4 à 10 pages par an 2	1 à 3 pages par mois 3	1 à 3 pages par semaine 4	1 page par jour 5	plusieurs pages par jour 6	1
----------------------------	-----------------------------	------------------------------	---------------------------------	-------------------------	----------------------------------	---

**Quand vous écrivez, est-ce facile pour vous de ne pas faire de faute d'orthographe ?**

Non, très difficile 1	Non, difficile 2	Non, plutôt difficile 3	Oui, plutôt facile 4	Oui, facile 5	Oui, très facile 6	2
-----------------------------	------------------------	-------------------------------	----------------------------	---------------------	--------------------------	---

**Avez-vous des doutes, des hésitations sur la façon adéquate d'écrire un mot, de faire un accord... ?**

Très souvent 1	Souvent 2	Assez souvent 3	Très rarement 4	Presque jamais 5	Jamais 6	3
-------------------	--------------	--------------------	--------------------	---------------------	-------------	---

**Pour lever vos hésitations, combien de fois en moyenne consultez-vous un dictionnaire, une grammaire (ou un ami, ou un collègue, ou une ressource électronique... ) ?**

Jamais 1	2 fois par an 2	1 fois par mois 3	2 fois par mois 4	1 fois par semaine 5	Au moins 1 fois par jour 6	4
-------------	--------------------	----------------------	----------------------	----------------------------	----------------------------------	---

**Quelles difficultés orthographiques rencontrez-vous personnellement ? Cochez tous les points qui, pour vous, sont problématiques, même occasionnellement.**

<sup>4</sup> Au Québec, où le questionnaire est envoyé par courriel aux répondants, on précise *en surlignant en jaune*.

<sup>5</sup> Au Québec : après les études secondaires et le cégep. En Suisse : après le secondaire II.

<sup>6</sup> Au Québec : en format 8 ½ X 11.

1. <input type="checkbox"/> accord du participe passé employé avec <i>avoir</i> ( <i>que j'ai aimé</i> OU <i>aimée</i> OU <i>aimés</i> OU <i>aimées</i> ?) 2. <input type="checkbox"/> accord du participe passé des verbes pronominaux ( <i>ils se sont parlé</i> OU <i>parlés</i> ? <i>changé</i> OU <i>changés</i> ?) 3. <input type="checkbox"/> accord entre le sujet et le verbe 4. <input type="checkbox"/> accord des adjectifs avec le nom 5. <input type="checkbox"/> 1 OU 2 cons. ? <i>m</i> OU <i>mm</i> ? <i>n</i> OU <i>nn</i> ? <i>p</i> OU <i>pp</i> ? etc. 6. <input type="checkbox"/> adverbes en <i>-amment</i> OU <i>-emment</i> ? 7. <input type="checkbox"/> <i>aimé</i> OU <i>aimer</i> ? (participe ou infinitif ?) 8. <input type="checkbox"/> <i>aimai</i> OU <i>aimais</i> 9. <input type="checkbox"/> <i>aie</i> OU <i>ait</i> ? 10. <input type="checkbox"/> <i>voie</i> OU <i>voit</i> 11. <input type="checkbox"/> <i>a</i> OU <i>à</i> ? 12. <input type="checkbox"/> <i>f</i> OU <i>ph</i> ?	13. <input type="checkbox"/> <i>c</i> OU <i>t</i> dans <i>différen_iel</i> , <i>démen_iel</i> , etc. ? 14. <input type="checkbox"/> <i>i</i> OU <i>y</i> ? 15. <input type="checkbox"/> <i>sa</i> OU <i>ça</i> ? 16. <input type="checkbox"/> <i>ses</i> OU <i>ces</i> ? 17. <input type="checkbox"/> <i>s'est</i> OU <i>c'est</i> ? 18. <input type="checkbox"/> <i>tous</i> OU <i>tout</i> ? 19. <input type="checkbox"/> accord des adj. de couleur ( <i>brun clair</i> , <i>prune</i> ...) 20. <input type="checkbox"/> <i>leur</i> OU <i>leurs</i> ? 21. <input type="checkbox"/> <i>on</i> OU <i>ont</i> ? 22. <input type="checkbox"/> <i>quoi que</i> OU <i>quoique</i> ? 23. <input type="checkbox"/> <i>fabriquant</i> OU <i>fabricant</i> ? 24. <input type="checkbox"/> <i>aime</i> , <i>aises</i> OU <i>aiment</i> ?	<b>A</b>
Autres difficultés ? Lesquelles ?		<b>B</b>

**Si une réforme de l'orthographe proposait une nouvelle règle, simple, POUR CES SECTEURS QUI VOUS PARAISSENT DIFFICILES, quelle serait votre réaction ?**

Très négative 1	Négative 2	Négative, mais... 3	Positive, mais... 4	Positive 5	Très positive 6	5
--------------------	---------------	------------------------	------------------------	---------------	--------------------	---

**Quel souvenir avez-vous, globalement, des cours d'orthographe et de conjugaison que vous avez suivis ?**

Très très mauvais 1	Très mauvais 2	Mauvais 3	Bon 4	Très bon 5	Très très bon 6	6
------------------------	-------------------	--------------	----------	---------------	--------------------	---

**A priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une NOUVELLE réforme de l'orthographe (étant entendu que celle-ci ne pourrait pas être proposée dans les écoles avant 2014, au plus tôt) ?**

Tout à fait contre 1	Contre 2	Plutôt contre 3	Plutôt pour 4	Pour 5	Tout à fait pour 6	7
-------------------------	-------------	--------------------	------------------	-----------	-----------------------	---

**Pouvez-vous justifier votre position ?**

<b>C</b>
----------

**Si vous deviez qualifier l'orthographe française, quels sont les TROIS premiers mots qui vous viendraient à l'esprit (parmi, p.ex. : *chinoiseries*, *challenge*, *passionnant*, *barbant*, *intéressant*, *utile*, *inutile*, *stimulant*, *facile*, *difficile*, *utile*, *inutile*, Etc.) ?**

<b>D</b>
----------

**Etes-vous au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990 ?**

Jamais entendu parler 1	Très vaguement 2	Je connais dans l'ensemble 3	Je connais 4	8
----------------------------	---------------------	---------------------------------	-----------------	---

**Pourriez-vous indiquer dans quelle mesure vous adhérez aux propositions suivantes ? Si vous n'êtes pas du tout d'accord, vous cochez la case - - -. Si vous êtes tout à fait d'accord, vous cochez + + +. Si vous n'avez pas d'avis sur la question, passez à la suivante.**

L'orthographe est de plus en plus une question de distinction sociale : d'un côté l'élite, qui la connaît ; de l'autre, la masse, qui la pratique mal.	---	--	-	+	++	+++	9
	1	2	3	4	5	6	
Le français évolue, il est normal que son orthographe évolue aussi.	---	--	-	+	++	+++	10
	1	2	3	4	5	6	
Le temps et l'énergie dépensés dans l'apprentissage de l'orthographe pourraient plus utilement être consacrés à d'autres apprentissages (compréhension de textes, synthèse, rédaction...).	---	--	-	+	++	+++	11
	1	2	3	4	5	6	
Au lycée <sup>7</sup> et à l'université, les enseignants devraient refuser de noter un travail d'une page A4 <sup>8</sup> qui contiendrait 5 fautes d'orthographe ou plus.	---	--	-	+	++	+++	12
	1	2	3	4	5	6	
Le recul du français face à l'anglais est dû, au moins partiellement, aux complications de son orthographe.	---	--	-	+	++	+++	13
	1	2	3	4	5	6	
Il faut plus de temps pour lire des textes contenant beaucoup de fautes d'orthographe.	---	--	-	+	++	+++	14
	1	2	3	4	5	6	
L'intérêt pour l'orthographe, c'est une question de génération : les aînés trouvent que c'est important, mais pas les jeunes.	---	--	-	+	++	+++	15
	1	2	3	4	5	6	
Pour bien orthographier, il faut savoir analyser la langue, et cette capacité d'analyse est indispensable pour d'autres matières.	---	--	-	+	++	+++	16
	1	2	3	4	5	6	
Une mauvaise orthographe empêche le lecteur de se concentrer sur le contenu.	---	--	-	+	++	+++	17
	1	2	3	4	5	6	
Je trouve inadmissible que des étudiants sortant de l'université soient incapables d'écrire un texte sans faire de nombreuses erreurs orthographiques.	---	--	-	+	++	+++	18
	1	2	3	4	5	6	
Le degré de maîtrise de l'orthographe peut être mis en rapport avec le degré d'intelligence.	---	--	-	+	++	+++	19
	1	2	3	4	5	6	
Si on réforme l'orthographe, les jeunes ne pourront plus lire les auteurs des siècles passés et c'est dramatique.	---	--	-	+	++	+++	20
	1	2	3	4	5	6	
Je trouve normal que l'orthographe soit utilisée comme critère à l'embauche.	---	--	-	+	++	+++	21
	1	2	3	4	5	6	
L'orthographe est fondamentale pour marquer les origines (latines et grecques) du français.	---	--	-	+	++	+++	22
	1	2	3	4	5	6	
Ces 20 dernières années, le niveau en orthographe des élèves francophones a baissé de manière importante.	---	--	-	+	++	+++	23
	1	2	3	4	5	6	
Dans un texte mal orthographié, le contenu n'est en général pas très intéressant.	---	--	-	+	++	+++	24
	1	2	3	4	5	6	
Une bonne réforme doit concerner seulement l'orthographe des mots, sans toucher aux règles grammaticales.	---	--	-	+	++	+++	25
	1	2	3	4	5	6	
Réformer l'orthographe simplifierait l'apprentissage du français.	---	--	-	+	++	+++	26
	1	2	3	4	5	6	
Quelqu'un qui ne connaît pas l'orthographe a le plus souvent d'autres difficultés dans la maîtrise de la langue.	---	--	-	+	++	+++	27
	1	2	3	4	5	6	
La complexité de son orthographe nuit à l'image du français.	---	--	-	+	++	+++	28
	1	2	3	4	5	6	
On devrait faire passer un test d'orthographe aux futurs enseignants de français ; ceux qui n'atteindraient pas un certain niveau ne pourraient pas poursuivre.	---	--	-	+	++	+++	29
	1	2	3	4	5	6	

<sup>7</sup> Au lieu de *lycée*, on a, pour l'Algérie : *dans le secondaire* ; pour la Belgique : *dans le secondaire supérieur* ; pour le Maroc : *dans le secondaire qualifiant* ; pour le Québec : *au cégep* ; pour la Suisse : *lycée (collège, gymnase)*.

<sup>8</sup> Dans le questionnaire québécois, la mention A4 est supprimée.

C'est la subtilité de son orthographe qui fait la beauté du français.	---	--	-	+	++	+++	30
Apprendre l'orthographe, c'est acquérir une certaine rigueur.	---	--	-	+	++	+++	31
Si on ne réforme pas l'orthographe, le fossé entre les classes sociales <sup>9</sup> va encore s'accroître.	---	--	-	+	++	+++	32
L'orthographe n'est pas une fin en soi, c'est un moyen de bien se faire comprendre, en évitant les ambiguïtés notamment.	---	--	-	+	++	+++	33
Si on réformait l'orthographe du français, on donnerait de cette langue une image plus dynamique, plus moderne.	---	--	-	+	++	+++	34
Il faut dédramatiser la question des fautes d'orthographe et considérer comme prioritaire que les gens s'expriment.	---	--	-	+	++	+++	35
Il ne faut pas réformer l'orthographe, mais mieux l'enseigner.	---	--	-	+	++	+++	36

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

**Sachant cela, quelle serait votre réaction si on proposait une réforme sur les points suivants ? Merci de considérer chaque point séparément, et de cocher - - - si vous êtes très hostile à ce changement, et + + + si vous y êtes tout à fait favorable.**

Supprimer tous les trémas : <i>aigue</i> , <i>ambiguïté</i> , <i>Noël</i> ...	---	--	-	+	++	+++	37
Généraliser le pluriel en <i>-s</i> : <i>cheveux</i> , <i>journaux</i> , <i>bijoux</i> ...	---	--	-	+	++	+++	38
Dans les adverbes, abandonner les formes en <i>-amment</i> et <i>-emment</i> au profit de <i>-ament</i> : <i>ardamment</i> , <i>élégamment</i> , <i>insolamment</i> ...	---	--	-	+	++	+++	39
Ecrire <i>b</i> , <i>m</i> , <i>n</i> , <i>p</i> , <i>r</i> , etc. au lieu de <i>bb</i> , <i>mm</i> , <i>nn</i> , <i>pp</i> , <i>rr</i> , etc., quand cela ne change pas la prononciation : <i>camionneur</i> , <i>charetier</i> , <i>arrêter</i> , <i>afoler</i> ... (mais maintenir les 2 <i>l</i> de <i>filles</i> , les 2 <i>s</i> de <i>casser</i> , etc.)	---	--	-	+	++	+++	40
Participe passé avec <i>avoir</i> : le laisser toujours invariable. <i>Je les ai lu</i> , <i>La maison que j'ai construite</i> , <i>Je les ai ouvert</i> ...	---	--	-	+	++	+++	41
Participe passé avec <i>être</i> (dont les pronominaux) : l'accorder toujours avec le sujet. <i>Elle s'est lavée</i> , <i>Ils se sont succédés</i> , <i>Elles se sont offertes quelques gâteries</i> , <i>Elle s'est promise de</i> ...	---	--	-	+	++	+++	42
Participe passé des verbes pronominaux : le laisser toujours invariable. <i>Elle s'est lavé</i> , <i>Ils se sont regardé</i> , <i>Elles se sont couvert de ridicule</i> ...	---	--	-	+	++	+++	43
Dans tout le système actuel, le son /g/ est transcrit par <i>g</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> ( <i>gare</i> , <i>godet</i> ), sauf dans la conjugaison ( <i>fatigant</i> , <i>fatiguons</i> ). Aligner la conjugaison sur le reste : <i>en fatignant</i> , <i>nous fatignons</i> ...	---	--	-	+	++	+++	44
Dans la conjugaison, écrire de la même façon ce qui se prononce de la même façon : <i>j'aime</i> , <i>tu aime</i> , <i>il aime</i> , <i>ils aime</i> ...	---	--	-	+	++	+++	45
Suppression de tous les accents circonflexes (mais <i>ê</i> serait remplacé par <i>è</i> ) : <i>arrêter</i> , <i>coté</i> , <i>être</i> ...	---	--	-	+	++	+++	46

<sup>9</sup> Au Québec : les classes socio-économiques.

Pour les verbes en <i>-quer</i> , transcrire le son /k/ par <i>c</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> : <i>nous communiquons, en rétorcant...</i>	---	--	-	+	++	+++	47
	1	2	3	4	5	6	
Transcrire systématiquement le son /f/ par la lettre <i>f</i> et abandonner la graphie <i>ph</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>farmacie, fonation, grafique...</i>	---	--	-	+	++	+++	48
	1	2	3	4	5	6	
Supprimer les <i>h</i> (sauf dans le <i>ch</i> de <i>chien</i> , p.ex.) : <i>istoire, aricot, erbe, éritage, désabiller, déserber, rume...</i>	---	--	-	+	++	+++	49
	1	2	3	4	5	6	
Remplacer les <i>y</i> d'origine grecque par des <i>i</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>micose, ginécologie, mistère...</i>	---	--	-	+	++	+++	50
	1	2	3	4	5	6	
Remplacer tous les <i>th</i> par un <i>t</i> simple (comme en italien et en espagnol) : <i>têâtre, téologie, matématique...</i>	---	--	-	+	++	+++	51
	1	2	3	4	5	6	
Transcrire systématiquement le son /s/ par la lettre <i>s</i> : <i>mersi, simetière, porsion, attension...</i>	---	--	-	+	++	+++	52
	1	2	3	4	5	6	
Transcrire systématiquement le son /k/ par la lettre <i>k</i> : <i>kafé, kantité, ki, kozak, kostume...</i>	---	--	-	+	++	+++	53
	1	2	3	4	5	6	

**Si une réforme de l'orthographe avait lieu, quels sont, dans le tableau précédent, les trois points que, selon vous, elle devrait prioritairement traiter ? Reportez ci-dessous les numéros des points choisis (dernière colonne du tableau précédent).**

1 <sup>re</sup> priorité	2 <sup>e</sup> priorité	3 <sup>e</sup> priorité	E
n <sup>o</sup>	n <sup>o</sup>	n <sup>o</sup>	

**A votre avis, quelles conditions devrait remplir une BONNE réforme de l'orthographe ?**

	<b>F</b>
--	----------

**Vous semble-t-il que la liste ci-dessus a oublié un point en particulier (ou plusieurs), qui devrait être considéré comme prioritaire dans une réforme ? Pourriez-vous préciser lequel ou lesquels ?**

	<b>G</b>
--	----------

**A votre avis, si un groupe de spécialistes de la langue proposait une réforme de l'orthographe, qui pourrait décider de son adoption en France<sup>10</sup> ? (Ne cochez qu'une seule réponse.)**

<sup>10</sup> Au lieu de *en France*, on a, pour le Maroc : *au Maroc* ; pour la Suisse : *en Suisse* ; etc.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un ou plusieurs ministres<sup>11</sup></li> <li>2. Les représentants politiques de la population (Parlement)<sup>12</sup></li> <li>3. L'Académie française<sup>13</sup></li> <li>4. Les enseignants</li> <li>5. Une grande consultation populaire<sup>14</sup></li> <li>6. Autres (spécifiez) :</li> </ol>	54
--	----

**Sachant qu'il existe différents États francophones, qu'est-ce qui vous paraîtrait le plus normal en cas de réforme de l'orthographe ? (Ne cochez qu'une seule réponse.)**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La France élabore une réforme et chacun des autres pays décide s'il suit ou non.</li> <li>2. Un autre pays que la France<sup>15</sup> élabore une réforme et chacun des autres pays (dont la France) décide s'il suit ou non.</li> <li>3. Il y a concertation entre spécialistes des différents pays pour la proposition. Chaque pays décide ensuite d'adopter ou de ne pas adopter cette proposition.</li> <li>4. Chacun élabore sa propre réforme orthographique de manière indépendante.</li> </ol>	55
--	----

#### POUR LES ENSEIGNANTS

**A quel niveau enseignez-vous ?**

primaire	secondaire inférieur <sup>16</sup>	secondaire supérieur <sup>17</sup>	56
----------	------------------------------------	------------------------------------	----

<b>Depuis combien d'années ?</b>	.... ans	57
----------------------------------	----------	----

**Quelles sont les principales difficultés orthographiques rencontrées par vos élèves ? Vous pouvez vous reporter à la liste au bas de la première page.**

<b>H</b>
----------

**Si vous êtes au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990, pouvez-vous situer la période où vous avez été informé-e la première fois du contenu de cette réforme ?**

1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009	58
-----------	-----------	-----------	-----------	----

<sup>11</sup> Au lieu de *Un ou plusieurs ministres*, on a pour le Québec : *Le premier ministre du Québec, avec le Ministère de la Culture et des communications* ; pour la Suisse : *Un ou plusieurs conseillers d'État romands*.

<sup>12</sup> Au lieu de *Le Parlement*, on a pour la Belgique : *Le Parlement de la Communauté* ; pour le Québec : *L'assemblée nationale du Québec* ; pour la Suisse : *Les chambres fédérales*.

<sup>13</sup> Pour le Québec : *Le Conseil supérieur de la langue française du Québec*.

<sup>14</sup> Au lieu de *Une grande consultation populaire*, on a pour la Suisse : *Une votation populaire*

<sup>15</sup> Au lieu de *Un autre pays que la France*, on a, pour la Belgique, *La Belgique* ; pour le Maroc : *Un autre pays que la France (le Maroc)* ; etc.

<sup>16</sup> Au lieu de *Secondaire inférieur*, on a, pour l'Algérie : *Moyen* ; pour le Maroc : *Secondaire collégial* ; pour la Suisse : *Secondaire 1*.

<sup>17</sup> Au lieu de *Secondaire supérieur*, on a, pour l'Algérie : *Secondaire* ; pour le Maroc : *Secondaire qualifiant* ; pour la Suisse : *Secondaire 2*.

**Par quel canal était-ce ?**

direction, inspection <sup>18</sup> 1	collègue(s) 2	formation diplômante 3	formation continuée <sup>19</sup> 4	médias 5	autres (précisez) 6	59
---	------------------	------------------------------	---	-------------	------------------------	----

**Estimez-vous connaître suffisamment le contenu de la réforme ?**

oui	non	60
-----	-----	----

**Enseignez-vous les formes recommandées ?**

Traits d'union dans les numéraux	<i>vingt-et-un, mille- cent-trente-deux...</i>	J'enseigne la nouvelle orthographe 1	J'enseigne les deux orthographe 2	J'enseigne l'orthographe non réformée 3	Je n'enseigne pas cette matière 4	61
Suppression de l'accent circonflexe sur le <i>i</i> et le <i>u</i>	<i>épître, paraît, boite... aout, voute, assidument</i>	J'enseigne la nouvelle orthographe 1	J'enseigne les deux orthographe 2	J'enseigne l'orthographe non réformée 3	Je n'enseigne pas cette matière 4	62
Conjugaison des verbes en <i>-eler</i> et <i>-eter</i>	<i>amoncèle, ficèle, renouvèle... feuillète, déchiquète, époussète ...</i>	J'enseigne la nouvelle orthographe 1	J'enseigne les deux orthographe 2	J'enseigne l'orthographe non réformée 3	Je n'enseigne pas cette matière 4	63
Pluriel des noms étrangers	<i>tagliatelles, scénarios, matches...</i>	J'enseigne la nouvelle orthographe 1	J'enseigne les deux orthographe 2	J'enseigne l'orthographe non réformée 3	Je n'enseigne pas cette matière 4	64
Singulier et pluriel des noms composés (verbe + nom, prép. + nom)	<i>un sèche-cheveu, des sèche-cheveux, un après-ski, des après-skis ...</i>	J'enseigne la nouvelle orthographe 1	J'enseigne les deux orthographe 2	J'enseigne l'orthographe non réformée 3	Je n'enseigne pas cette matière 4	65

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

Dans le primaire, on devrait enseigner seulement les nouvelles formes.	D'accord	Pas d'accord	66
Dans toute la scolarité, on devrait considérer comme correctes aussi bien les formes actuelles que les formes nouvelles.	D'accord	Pas d'accord	67
Pendant une période transitoire, on devrait enseigner les nouvelles formes et les actuelles ; puis, après 10 ans, seulement les nouvelles.	D'accord	Pas d'accord	68

<sup>18</sup> La mention *inspection* ne figure pas dans le questionnaire québécois.

<sup>19</sup> Au lieu de *Formation continuée*, on a, pour le Maroc et la Suisse : *Formation continue*.



## **ORTHOGRAPHE : CE QUI EST JUGÉ DIFFICILE. L'AVIS D'ENSEIGNANTS ET DE FUTURS ENSEIGNANTS**

**Groupe RO**

Orthographe française et difficulté sont fréquemment associées : « hérissée de difficultés de tous ordres, de plus en plus mal assimilée, l'orthographe résiste victorieusement aux tentatives de simplification » (Blanche-Benveniste et Chervel, 1969 : 4<sup>e</sup> de couverture), « il faut n'avoir pas conscience des difficultés pour se résigner sans trembler à écrire quelques lignes en français » (Meillet 1918, cité in Chervel, 1977 : 279-280), « l'orthographe française est une des plus difficiles au monde », « l'orthographe du français est truffée de pièges », « la jungle de la grammaire et de l'orthographe française », etc. En 1989, un sondage Ipsos<sup>1</sup> réalisé en France pour le magazine *Lire*, demandait aux participants s'ils trouvaient « l'orthographe de la langue française très facile, assez facile, assez difficile ou très difficile » : 70 % des personnes interrogées choisissaient les deux dernières réponses, un peu moins que pour la grammaire française, objet de la deuxième question de l'enquête, qui recueillait 73 % de réponses de ce type ; les jugements « très difficile » pèsent toutefois un peu plus lourd dans les réponses à la première question.

**Tableau 1 : Sondage Ipsos 1989 : « Trouvez-vous l'orthographe de la langue française / la grammaire française très facile, assez facile, assez difficile ou très difficile ? »**

	<i>Question 1 l'orthographe de la langue française</i>	<i>Question 2 la grammaire française</i>
« Très facile »	3 %	2 %
« Assez facile »	26 %	24 %
« Assez difficile »	45 %	51 %
« Très difficile »	25 %	22 %
Ne se prononcent pas	1 %	1 %

L'enquête menée par Simard en 1994 pose ces mêmes questions à des enseignants québécois, qui sont 60 % à choisir les options « difficile » et « très difficile », l'orthographe lexicale étant jugée moins souvent très difficile (7,7 %) que l'orthographe grammaticale (16,1 %). Le décalage entre les deux enquêtes tient assurément au fait que les spécialistes de

---

<sup>1</sup> Echantillon : 900 personnes âgées de 15 ans et plus. Enquête effectuée du 3 au 6 janvier 1989. <http://www.ipsos.fr/ipsos-public-affairs/sondages/reforme-l-orthographe-0>

la langue que sont les enseignants font preuve d'une assurance plus grande face à l'orthographe du français que le grand public interrogé par l'enquête Ipsos.

Dans notre enquête<sup>2</sup>, la question de la difficulté de l'orthographe est posée à travers plusieurs items : les questions 2 à 4 demandaient aux informateurs de se prononcer sur leur facilité ou leur difficulté à ne pas faire de fautes d'orthographe (Q2, « sécurité »), sur la fréquence de leurs doutes quant à la façon d'écrire un mot, de faire un accord (Q3, « doutes ») et sur la fréquence de consultation d'un ouvrage de référence ou d'un collègue (Q4, « consultation »), les réponses à chacune de ces questions devant être reportées sur une échelle à 6 degrés. La question A les invitait ensuite à identifier, parmi une liste de 24 difficultés orthographiques du français, celles qui, dans leurs pratiques personnelles, étaient « problématiques, même occasionnellement ». La confrontation de ces volets permet de dresser un tableau général pour tous les enquêtés et tous les pays, mais aussi de découper en diptyques et triptyques les tendances attestées. Enfin, un espace était prévu, à la question H, pour que les enseignants en fonction puissent mentionner « les principales difficultés rencontrées par [leurs] élèves ».

## 1. Difficultés dites : une assurance affichée

Que disent nos enseignants et futurs enseignants sur les difficultés orthographiques qu'ils rencontrent dans leurs pratiques personnelles ?

### 1.1 Question 2 : sécurité orthographique

Globalement, les témoins répondent positivement à la question 2, « Quand vous écrivez, est-ce facile pour vous de ne pas faire de fautes d'orthographe ? » : la majorité sélectionne une réponse positive, « Oui, plutôt facile », « Oui, facile », « Oui, très facile ». La moyenne des pourcentages<sup>3</sup> pour ces trois réponses se situe entre 89,2 % (Suisse) et 95,6 % (Québec) dans les pays du Nord, passant à 83,5 % en Algérie et 69,2 % au Maroc.

**Tableau 2 : Sécurité orthographique (Q2) – Moyennes des réponses positives par pays**

BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
91,8	90,5	95,6	89,2	83,5	69,2	86,6

La manière dont est perçue la difficulté de l'orthographe française est donc ici assez différente de celle que brossaient les résultats des enquêtes évoquées dans l'introduction. Comme dans celle de Simard (1994), l'échantillon interrogé ici se recrute auprès d'enseignants de français en fonction ou en formation ; il ne s'agit pas du tout-venant de la population sondé par Ipsos. Par ailleurs, ces deux enquêtes précédentes interrogeaient sur la complexité de l'orthographe en général, et non sur les difficultés que rencontraient, personnellement, les personnes interrogées. Or, on le comprend bien, des témoins que leur profession met ou va mettre en position d'enseigner l'orthographe peuvent très bien considérer la matière comme difficile (en particulier pour les élèves, pour le public en général), mais estimer qu'ils ont, eux, surmonté l'obstacle. Ils peuvent encore avoir le sentiment qu'ils se mettraient dans une situation délicate s'ils déclaraient ne pas en avoir une maîtrise satisfaisante.

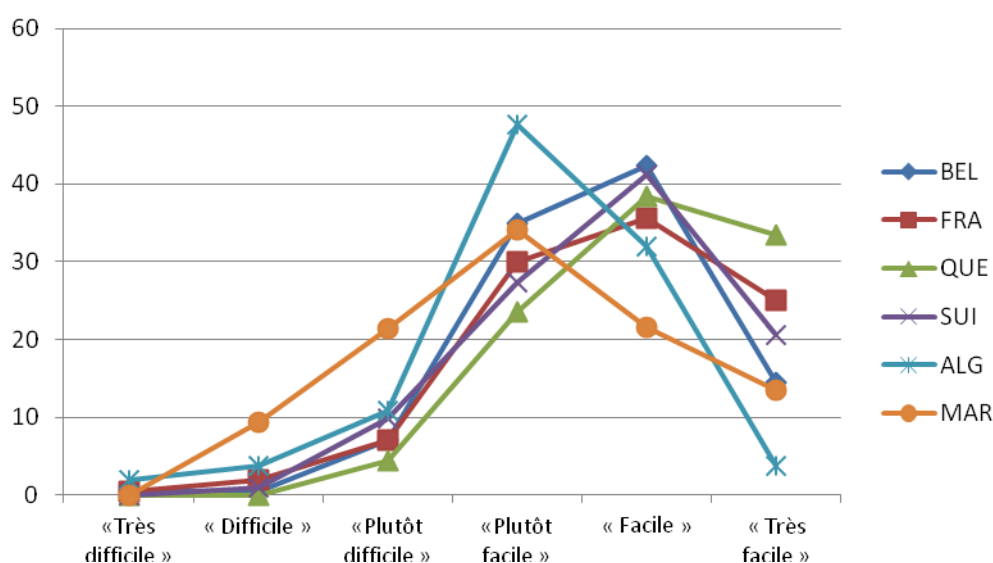
<sup>2</sup> Pour la composition du Groupe RO, la méthodologie, les abréviations, le questionnaire..., on se reportera à Groupe RO (2012a), dans ce volume.

<sup>3</sup> Ces chiffres sont les moyennes des pourcentages des quatre catégories de témoins : EtuPri, EtuSec, ProPri, ProSec.

On doit précisément se poser la question de savoir dans quelle mesure ces déclarations correspondent à la réalité. Parce que là n'était pas son objectif majeur, notre questionnaire n'incluait pas d'item standardisé qui aurait permis d'apprécier la maîtrise dans les pratiques. Nous disposons toutefois de quelques indices dans les productions livrées dans les questions ouvertes, productions qui s'expriment généralement en une ou deux courtes phrases. Même s'ils sont le fait d'une minorité<sup>4</sup>, un certain nombre d'écarts y sont relevés, qui laissent parfois songeur, quand on sait que les personnes interrogées sont celles qui enseignent ou vont enseigner cette matière : *exptions, prendre appuie, ceux qu'il l'applique (= ceux qui l'appliquent), cela instauréré, il ne va plus s'il retrouver, ils ne se sente pas, ont appri, se fut le cas, on utilise pas, en les unifiants*, etc. ; on en trouve aussi bien chez des pro- que chez des antiréformistes, chez des futurs enseignants que chez des enseignants en fonction. Une majorité de ces écarts (82 %) se répartit parmi ceux qui déclarent trouver « plutôt facile » (40 %), « facile » (29 %) ou « très facile » (13 %) d'écrire sans faire de fautes.

Quand on va dans le détail des réponses par catégorie, le décalage Nord/Sud apparaît clairement : là où la majorité choisit « Facile » au Nord, elle se situe dans le choix « Plutôt facile » au Sud, comme le révèle le décalage des courbes dans le graphique 1, autant pour ce qui concerne le point culminant que pour les valeurs négatives (« Non, très difficile », « Difficile », « Plutôt difficile »).

**Graphique 1 : Sécurité orthographique (Q2) par pays**



Le tableau 3, qui fournit la ventilation des réponses sur les 6 possibilités, montre par ailleurs que l'orthographe n'est pas la hantise de nos enquêtés : ils sont une minorité à choisir les réponses « Non », et une très petite proportion à opter pour la case extrême du « Non, très difficile ». La case « Oui, très facile », remporte certes davantage d'adhésion que son opposé, mais elle reste minoritaire : les pays du Sud la sélectionnent à 3,5 % (Algérie) et 13,5 % (Maroc), le pourcentage monte à 14,4 % en Belgique, 20,6 % en Suisse, 25 % en France, montant jusqu'à 33,5 % au Québec. La sécurité de ce dernier pays est peut-être due au fait qu'un test de français sélectionne les futurs enseignants à l'entrée à l'Université.

<sup>4</sup> Le corpus n'a pas été transcrit en perspective d'une analyse de ce type. Certains des transpositeurs ont adopté un signe correspondant à un *sic* quand ils relevaient des écarts, mais pas tous. Dans les données françaises et belges, les erreurs ainsi signalées dans la transcription sont le fait de quelque 15 % des témoins.

**Tableau 3: Sécurité orthographique (Q2) par pays**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
« Non, très difficile »	0,6	0,5	0,0	0,0	1,9	0,0	0,5
« Non, difficile »	0,5	1,9	0,0	1,0	3,8	9,4	2,8
« Non, plutôt difficile »	7,1	7,1	4,4	9,8	10,8	21,4	10,1
« Oui, plutôt facile »	35,0	30,0	23,6	27,3	<b>47,7</b>	<b>34,1</b>	33,0
« Oui, facile »	<b>42,4</b>	<b>35,6</b>	<b>38,4</b>	<b>41,2</b>	32,0	21,5	<b>35,2</b>
« Oui, très facile »	14,4	25,0	33,5	20,6	3,8	13,5	18,5

**gras** = valeur la plus élevée (dorénavant pour tous les tableaux)

La sécurité orthographique déclarée est-elle en lien avec le positionnement par rapport à une réforme ? Répartissons les témoins, dans chacun des pays, en deux catégories, selon qu'à la question 7 (voir, dans ce volume, Groupe RO 2012c), ils ont adopté une position favorable ou hostile à un changement de normes, et voyons quelle proportion de leurs réponses, ici, exploite les cases « Facile », « Plutôt facile » et « Très facile ». On obtient alors le tableau 4. On n'y observe pas de lien entre les deux ordres de données, sauf pour la France, où davantage de personnes se déclarent en sécurité orthographique parmi les opposants à une réforme. Les autres pays présentent les mêmes rapports, mais d'une manière qui ne s'écarte pas de l'aléatoire.

**Tableau 4 : Sécurité orthographique (Q2) et position par rapport à la réforme par pays**

Position par rapport à une réforme	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
Défavorable	<b>94,3</b>	<b>93,4</b>	<b>95,7</b>	<b>94,7</b>	<b>100</b>	64,3	<b>90,4</b>
Favorable	90,5	85,2	95,3	86,4	75,7	<b>64,9</b>	83,0
$\chi^2$ (ddl=1)	1,52	9,99	0,02	2,82	3,12	0,001	
Seuil de significativité	NS	.001	NS	NS	NS	NS	

La variable « genre » exerce des effets contrastés, généralement non significatifs : l'expression d'une maîtrise de l'orthographe est en moyenne plus forte chez les femmes au Québec, au Maroc et en France, mais moindre en Belgique, en Suisse et en Algérie. La différence dépasse le seuil du hasard seulement dans l'échantillon français.

**Tableau 5 : Sécurité orthographique (Q2) chez les témoins masculins et féminins par pays**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
Femmes	91,0	<b>90,1</b>	<b>95,6</b>	86,9	77,3	<b>68,1</b>	<b>84,8</b>
Hommes	<b>94,1</b>	79,7	92,9	<b>94,0</b>	<b>81,0</b>	57,1	83,1
$\chi^2$ (ddl=1)	0,84	12,40	0,22	2,40	0,26	0,44	
Seuil de significativité	NS	.001	NS	NS	NS	NS	

Dans les réponses aux autres questions traitées ici, la variable « genre » se comporte de manière analogue, associée à des différences le plus souvent non significatives, ne présentant pas toujours la même orientation, qui se soumettent difficilement à l'interprétation. Nous n'en ferons plus état dans la suite du travail.

Les réponses varient selon qu'elles sont fournies par les étudiants ou les enseignants, au niveau de l'enseignement primaire ou secondaire : dans chacun des six pays, on a moins de réponses positives chez les étudiants que chez les enseignants, et, à l'intérieur de ces deux catégories, un peu moins chez ceux qui enseignent ou vont enseigner dans le primaire plutôt que dans le secondaire, sans qu'on descende jamais en deçà de 62,8 % (enseignants du

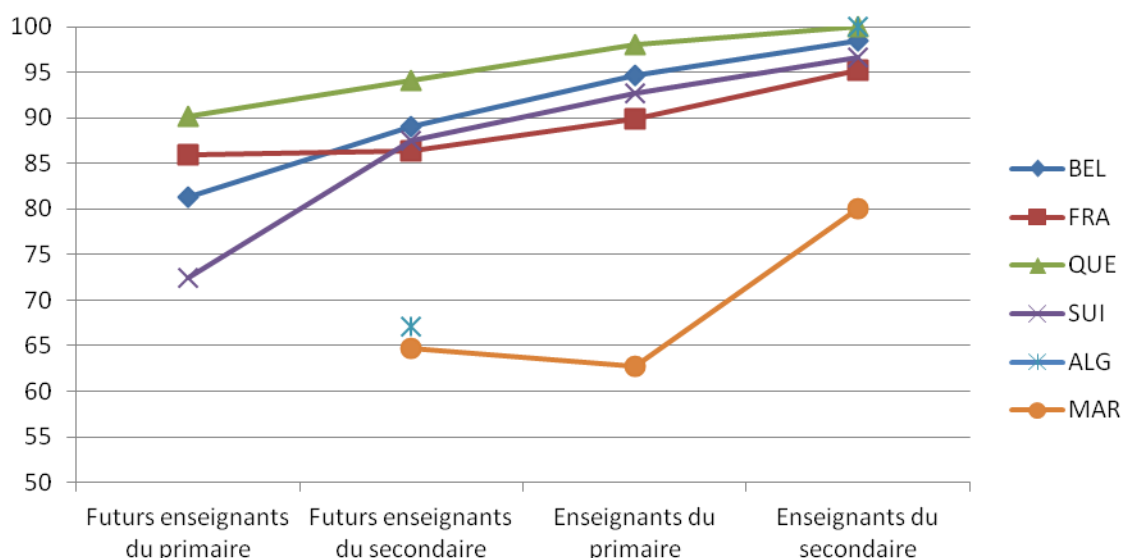
primaire marocains). Les différences se révèlent significatives pour la Belgique, la Suisse, l'Algérie.

**Tableau 6 : Sécurité orthographique (Q2) suivant le statut par pays**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
Futurs enseignants du primaire	81,3	86,0	90,2	72,5			82,5
Futurs enseignants du secondaire	89,1	86,4	94,1	87,5	67,1	64,7	81,5
Enseignants du primaire	94,7	89,9	98	92,7		62,8	87,6
Enseignants du secondaire	<b>98,5</b>	<b>95,2</b>	<b>100</b>	<b>96,6</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>95,0</b>
$\chi^2$ <sup>5</sup>	19,41	7,37	6,24	17,22	14,56	2,91	
Seuil de significativité	.001	NS	NS	.001	.001	NS	

Au Maroc, les étudiants se préparant à l'enseignement dans le secondaire présentent une valeur plus élevée que les enseignants du primaire : c'est le facteur 'secondaire' qui prime, tandis que pour les autres pays, c'est l'opposition étudiants / enseignants qui est soulignée par la forme de la courbe.

**Graphique 2 : Sécurité orthographique (Q2) suivant le statut par pays**



Ainsi, l'image générale qui émane de cette première question, « Quand vous écrivez, est-ce facile pour vous de ne pas faire de fautes d'orthographe ? », est celle d'une certaine sécurité orthographique pour la grande majorité du public interrogé, des divergences importantes apparaissant toutefois entre les pays du Nord et du Sud. Comme on l'a vu, il existe cependant parfois un décalage entre ce qui est déclaré et ce qu'on pourrait observer dans les pratiques.

### 1.2 Question 3 : doutes orthographiques

La même image positive peut se lire dans les réponses à la question 3, « Avez-vous des doutes, des hésitations sur la façon adéquate d'écrire un mot, de faire un accord... ? » : la majorité répond « Très rarement » ; les choix « Très souvent », « Souvent », « Assez souvent » sont ceux d'environ 1 personne sur 3. Seule l'Algérie présente ici la proportion élevée de 58,1 %.

<sup>5</sup> Ddl= 3 pour les 4 premières colonnes, ddl= 1 pour l'Algérie, ddl= 2 pour le Maroc.

Les personnes qui répondent « Jamais » sont toujours très minoritaires : 1 % de l'échantillon, dans le meilleur des cas :

**Tableau 7 : Doutes orthographiques (Q3) par pays**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
« Très souvent »	0,6	1,0	1,0	1,9	2,5	0,0	1,2
« Souvent »	6,1	4,3	5,4	4,5	11,9	11,1	7,2
« Assez souvent »	28,6	27,4	33,1	22,6	<b>43,8</b>	28,9	30,7
« Très rarement »	<b>42,7</b>	<b>38,6</b>	<b>43,9</b>	<b>42,3</b>	38,1	<b>49,2</b>	<b>42,5</b>
« Presque jamais »	21,6	27,6	16,7	27,8	3,1	10,9	17,9
« Jamais »	0,5	1,0	0,0	0,9	0,6	0,0	0,5

De nouveau, ce degré assez faible de doute doit vraisemblablement être relié à la position professionnelle des témoins : on voit bien – si on est attentif à la distance qui peut séparer le réel du déclaré – qu'il serait sans doute difficile, à ces enseignants ou futurs enseignants de français, de présenter leurs connaissances orthographiques comme fréquemment lacunaires ; et par ailleurs, la société les identifie comme des spécialistes de la matière. En outre, qu'ils soient enseignants ou étudiants, ils rédigent sans doute davantage que d'autres catégories professionnelles : quand la question 1 les interroge sur le nombre approximatif de pages qu'ils écrivent par jour (ou par semaine, ou par an), ils sont une majorité à déclarer écrire plus d'une page par jour.

Comme pour la question 2, les réponses concernant les doutes se répartissent différemment selon les catégories de témoins. Le tableau 8 présente la répartition de l'ensemble des réponses « Très rarement », « Presque jamais », « Jamais » en fonction du statut et du niveau d'enseignement.

**Tableau 8 : Absence de doutes orthographiques (Q3), par pays, suivant le statut et le niveau d'enseignement**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
Futurs enseignants du primaire	45,3	59,7	54,9	65			56,2
Futurs enseignants du secondaire	56,0	57,1	58,8	70	23,8	60,0	54,3
Enseignants du primaire	<b>78,9</b>	62,3	58	65,9		53,5	63,7
Enseignants du secondaire	76,3	<b>78,4</b>	<b>70,5</b>	<b>77,1</b>	<b>60,0</b>	<b>66,7</b>	<b>71,5</b>
$\chi^2$ <sup>5</sup>	28,37	13,85	2,67	2,63	21,22	1,45	
Seuil de significativité	.001	.01	NS	NS	.001	NS	

Ce sont les enseignants du secondaire qui montrent la plus grande assurance (on leur doit d'ailleurs le plus fort taux de réponses « Presque jamais »). Seule exception à cette tendance : la Belgique, où ce sont les maîtres du primaire qui se classent en tête.

Les données concernant les doutes orthographiques convergent donc avec celles qu'on obtenait pour la sécurité linguistique dont les enseignants faisaient état dans leurs réponses à la question précédente.

Enfin, comme précédemment, les déclarations concernant les doutes orthographiques ne paraissent pas se répartir de manière différente selon que les témoins se sont dits favorables ou hostiles à une réforme, sauf en France et en Suisse, où les opposants sont plus nombreux à déclarer peu douter. Seule l'Algérie présente la tendance inverse, mais la répartition ne s'écarte pas du hasard.



**Tableau 9 : Absence de doutes orthographiques (Q3) par pays suivant la position par rapport à une réforme**

Position par rapport à une réforme	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
Défavorable	94,3	93,4	95,7	84,2	20,0	71,4	76,5
Favorable	90,5	85,2	95,3	65,0	37,6	57,3	71,8
$\chi^2$ (ddl=1)	4,92	17,67	0,85	7,20	1,23	0,90	
Seuil de significativité	NS	.001	NS	.01	NS	NS	

### 1.3 Question 4 : consultation d'un ouvrage ou d'un collègue

La question 4 portait sur la consultation d'un ouvrage de référence, d'un collègue, etc., pour lever les hésitations en matière d'orthographe. Une importante majorité des personnes interrogées dit solliciter cet éclairage extérieur soit « une fois par jour », soit « une fois par semaine ».

**Tableau 10 : Consultation d'un ouvrage, d'un collègue (Q4), par pays**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
« 1 fois par jour »	20,6	10,3	31	17,6	45,8	34,2	26,6
« 1 fois par semaine »	46,4	40,4	48,9	45,4	24,7	40,8	41,1
« 2 fois par mois »	19,5	21,6	11,9	20,6	8	11	15,4
« 1 fois par mois »	10	16,1	6,7	11,7	14,2	8,2	11,1
« 2 fois par an »	3,5	11,1	1,5	4,8	5,4	5,7	5,3
« Jamais »	0	0,5	0	0	2	0	0,4

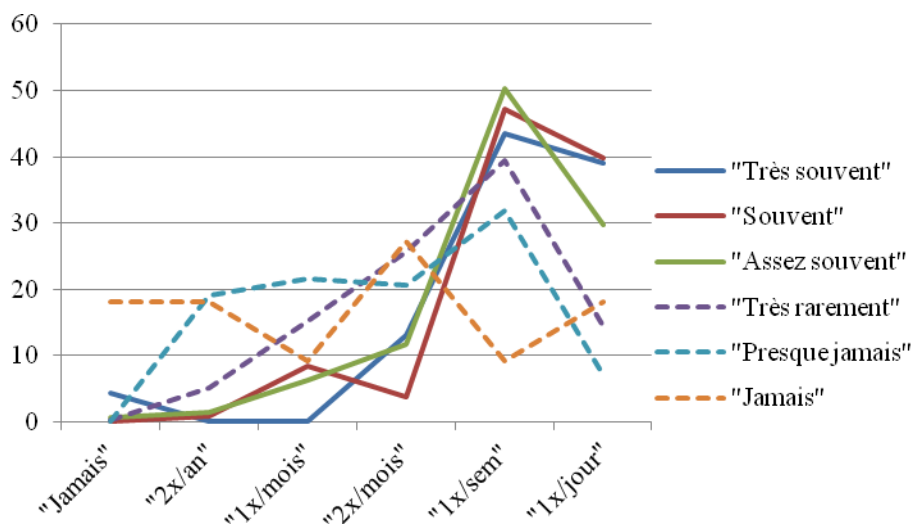
Le mur de la sécurité (Q2) ou de l'assurance (Q3) déclarées présente ici quelques lézardes : la fréquence avec laquelle les enquêtés disent ne pas pouvoir tabler sur leurs seules connaissances, et devoir recourir à une aide extérieure ne paraît pas vraiment cohérente avec leurs déclarations quant à leur maîtrise et à leurs doutes orthographiques. Jouent vraisemblablement ici des effets de désirabilité sociale : la consultation d'un dictionnaire est une pratique encouragée dans l'enseignement, et elle est valorisée par la société. Il n'y a pas de honte à déclarer qu'on y recourt, alors qu'on s'exposerait sans doute à quelque jugement négatif, si, aux questions précédentes, on répondait qu'on n'a pas vraiment une bonne maîtrise des normes, ou qu'on s'interroge fréquemment sur leur application. Les deux dernières réponses, « 2 fois par an » et « jamais » ne sont d'ailleurs celles que d'une très petite minorité.

La nécessité d'une prise de distance par rapport aux déclarations apparaît plus nettement encore quand on croise les réponses à la Q3 avec celles-ci. On pourrait s'attendre à ce que les personnes qui doutent beaucoup de leur orthographe recourent plus fréquemment à un savoir externe que celles qui doutent peu. Qu'en est-il dans nos données ? Dans le graphique 3a, on peut voir la manière dont les réponses à la question de la consultation se ventilent dans les 6 groupes définis par leur réponse à la question 3 (en %). La réponse « Une fois par semaine » est celle que privilégient tous les groupes, quel que soit le degré d'incertitude qu'ils aient exprimé à la Q3, sauf celui qui adoptait la réponse « Jamais » (qui, rappelons-le, ne représente qu'une petite proportion, 0,5 %, de l'échantillon). Même parmi ceux qui disaient hésiter « très rarement », il s'en trouve 39,4 % qui choisissent cette réponse, comme 31,8 % de ceux qui disaient ne « presque jamais » douter.

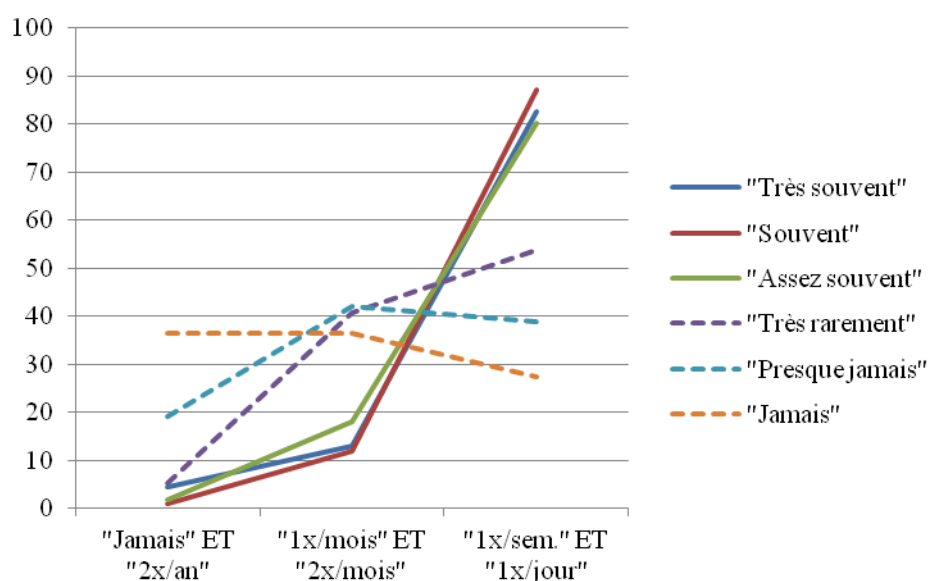
Le graphique 3b reprend les mêmes données, mais en regroupant les catégories « consultation » deux à deux. On y voit deux types de profils se dessiner, suivant que les témoins ont répondu douter d'une part « très souvent », « souvent » ou « assez souvent » (lignes pleines), ou d'autre part « très rarement », « presque jamais » ou « jamais » (lignes pointillées). Les tracés du premier ensemble se superposent quasiment, montrant l'indépendance des deux questions, et sans doute aussi l'effet de la désirabilité sociale. Dans

le deuxième ensemble, le fait le plus marquant est l'étoffement de la catégorie centrale (« une ou deux fois par mois ») au détriment de la catégorie de droite.

**Graphique 3a : Croisement des réponses aux questions 3 (« Doutes ») et 4 (« Consultations »)**



**Graphique 3b : Croisement des réponses aux questions 3 (« Doutes ») et 4 (« Consultations ») avec regroupement des catégories**



Une autre hypothèse que celle de la désirabilité sociale pourrait néanmoins être envisagée, qui prendrait en compte la différence de catégorisation des réponses possibles : dans le cas des doutes, les témoins ont à fournir une évaluation globale (et la signification de « Assez souvent », p.ex., est-elle la même pour tous ?), alors que pour ce qui est des consultations, les témoins doivent donner une réponse précise, chiffrée : tant de fois par jour/semaine/mois/an ?

Pour croiser la variable « consultation » avec les autres qui nous intéressent ici, nous nous sommes concentrés sur les cas regroupant le plus grand nombre de choix, i.e. la consultation au moins une fois par semaine (soit l'addition des deux premiers choix : « 1 fois par jour » et « 1 fois par semaine »).

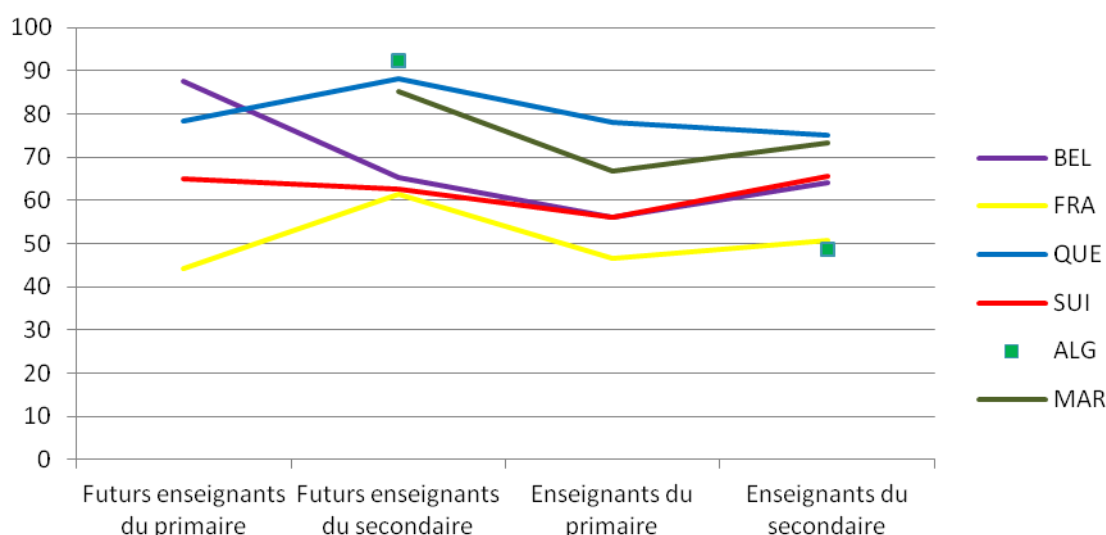


Qu'en est-il de la distinction entre les pays, entre enseignants en formation ou en fonction, et entre niveau primaire ou secondaire ? Les données sont fournies dans le tableau 11, pays par pays, et reprises dans les deux graphiques 4a et 4b.

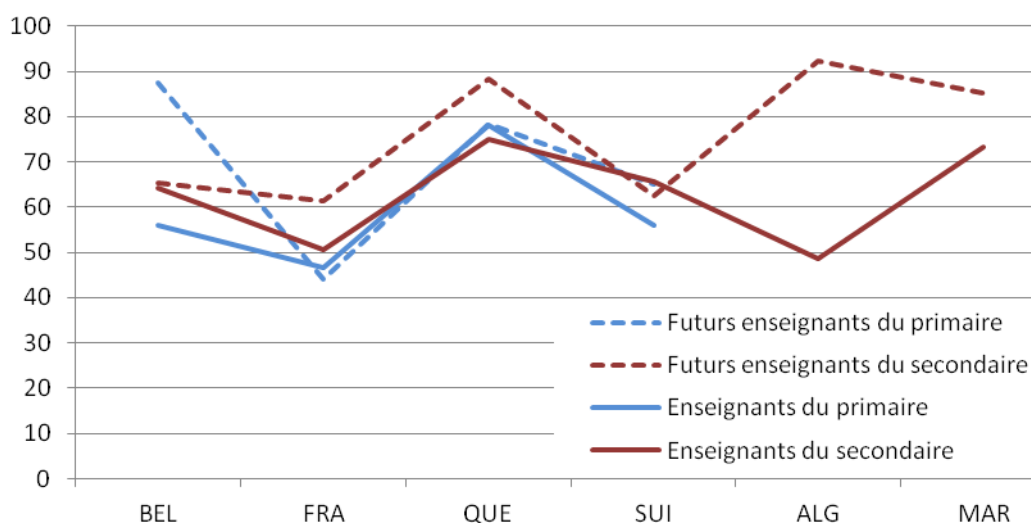
**Tableau 11 : Consultation au moins une fois par semaine (Q4), selon le statut, par pays**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
Futurs enseignants du primaire	87,5	44,1	78,4	65			68,8
Futurs enseignants du secondaire	65,2	61,4	88,2	62,5	92,3	85,3	75,8
Enseignants du primaire	56,1	46,7	78	56,1		66,7	60,7
Enseignants du secondaire	64,1	50,6	75,0	65,6	48,6	73,3	62,9
$\chi^2$ (ddl=3)	16,13	12,19	3,06	0,90	28,80	5,10	
Seuil de significativité	.001	.01	NS	NS	.001	NS	

**Graphique 4a : Consultation au moins une fois par semaine (Q4), selon le statut, par pays**



**Graphique 4b : Consultation au moins une fois par semaine (Q4), selon le statut, par pays**



C'est dans l'échantillon québécois qu'on trouve (pour 3 des 4 groupes) les proportions les plus élevées de témoins qui déclarent recourir à une aide extérieure, et parmi les Français la proportion la plus basse (graphique 4a). L'interprétation de cette répartition, qu'on prenne les déclarations au pied de la lettre ou qu'on les suppose pour partie inspirées par la désirabilité sociale, ne pourra sûrement pas faire l'impasse sur un phénomène de culture différenciée. Dans le graphique 4b, on voit, globalement, que ce sont surtout les étudiants, et en particulier ceux qui vont enseigner dans le secondaire, qui occupent le plus souvent les positions les plus hautes.

## 2. Difficultés concrètes : lexical vs grammatical – Nord vs Sud

Parmi une liste de 24 difficultés orthographiques, on demandait aux enquêtés d'indiquer les points qui, dans leurs pratiques personnelles, étaient « problématiques, même occasionnellement ». L'analyse des réponses doit tenir constant à l'esprit les limitations de ce genre d'épreuves. D'une part, on ne peut exclure que certains items n'aient pas été compris par tous de la même façon. Ainsi, le libellé de l'item A8 « *aimai* ou *aimais* ? » a-t-il bien été interprété par tous comme renvoyant à une distinction de temps ? Dans le A13, « *c* ou *t* dans *différen-iel*, *démen-iel*, etc. ? », les témoins ont-ils tous compris à quelle série renvoyait le etc. ? D'autre part, cette liste de difficultés orthographiques était, bien évidemment, tout sauf exhaustive ; si elle avait comporté la distinction entre *il partit* et *il partît*, ou entre *je chanterai* et *je chanterais*, ou entre les terminaisons *-tion* ou *-sion*, *-ction* ou *-xion*, ou les lettres finales muettes, etc., la hiérarchie se dessinerait sûrement d'une autre façon dans les réponses. On doit donc toujours avoir conscience du caractère relatif des classements, ne pas voir, ni dans la difficulté classée en tête, ni dans la dernière, par exemple, celle que les témoins estiment la plus difficilement ou la plus facilement surmontable dans le système orthographique : c'est seulement dans cette liste-ci qu'elles occupent cette position. De même évidemment, *mutatis mutandi*, pour les autres rangs.

Une petite minorité de nos enseignants et futurs enseignants ne coche aucun item : de 4,8 % à 8,7 % pour les pays du Nord ; 7,5 % en Algérie et 11,7 % au Maroc. Dans l'espace prévu pour les « autres difficultés », une partie d'entre eux liste néanmoins d'autres points que ceux mentionnés explicitement (cf. plus bas).

Dans les différents groupes, une importante proportion de témoins (entre 48,3 % et 59,6 %) coche 1, 2 ou 3 cases ; l'Algérie fait ici exception en réunissant sur ces 3 possibilités seulement 27,2 % de ses réponses, la majorité de ses choix s'étalant au-delà (avec le pourcentage le plus élevé situé à 6 difficultés cochées). Dans tous les pays, certains témoins sélectionnent au moins 10 cases, l'Algérie allant jusqu'à 12, la Belgique et la Suisse jusqu'à 13, le Maroc jusqu'à 15 et un témoin français cochant même toutes les propositions comme constituant pour lui une difficulté.

**Tableau 12 : Nombre de points cochés (QA) par pays**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
0	4,8	6,0	7,1	8,7	7,5	11,7	7,7
1	14,7	9,5	11,7	9,2	6,7	13,8	10,9
2	<b>24,9</b>	19,0	19,9	<b>23,7</b>	10	<b>24,5</b>	<b>20,3</b>
3	20,1	<b>19,8</b>	<b>26,5</b>	20,3	10,8	13,8	18,6
4	14,7	18,1	12,2	10,1	9,2	3,2	11,3
5	8,3	10,8	9,2	8,2	10	8,5	9,2
6	6,4	7,2	8,2	8,7	<b>15,0</b>	7,5	8,8
7	2,9	3,8	3,1	4,8	5,8	7,5	4,6
8	1,3	2,8	0,5	2,9	6,7	5,3	3,3
9	1,1	1,1	1,0	1,0	6,7	1,1	2,0
10	0,5	0,8	0,5	1,9	7,5	1,1	2,1

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
11	0	0,5	0	0	0,8	0	0,2
12	0	0,3	0	0	3,3	0	0,6
13	0,3	0	0	0,5	0	0	0,1
14	0	0	0	0	0	1,1	0,2
15	0	0	0	0	0	1,1	0,2
16	0	0,1	0	0	0	0	0
17-23	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0,1	0	0	0	0	0

Considérons à présent, dans les tableaux 13 et 14, quels points de l'orthographe, parmi la sélection proposée, sont identifiés comme problématiques. Les valeurs sont celles des pourcentages de témoins qui cochent la case correspondante. Dans le tableau 13, les lignes sont ordonnées par ordre décroissant de la moyenne.

**Tableau 13 : Difficultés mentionnées (QA), par pays (ordonné sur la moyenne)**

		BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
A05	1 ou 2 consonnes ?	52,9	45,6	44,9	51,3	63,8	30,4	48,1
A02	accord du pp des verbes pronominaux	52,6	52,1	54	52,5	21,9	20,7	42,3
A19	accord des adj. de couleur ( <i>brun clair, prune...</i> )	28,9	37,9	32,3	45,9	32,5	31,1	34,8
A22	<i>quoi que</i> ou <i>quoique</i> ?	23,5	27,8	34,2	22	49,4	38,8	32,6
A13	<i>c</i> ou <i>t</i> dans <i>différen_iel</i> , <i>démen_iel</i> , etc. ?	29,5	32,3	24,2	25,1	30,6	38,5	30
A23	<i>fabriquant</i> ou <i>fabricant</i> ?	29,6	24,4	27,3	36,1	31,3	31,4	30
A06	adverbes en <i>-amment</i> ou <i>-emment</i> ?	24,6	29,6	27,8	30,6	21,3	24,3	26,4
A09	<i>aie</i> ou <i>ait</i> ?	17,1	25,7	15,5	16,6	21,3	8,5	17,5
A01	accord du pp employé avec <i>avoir</i>	12,9	23	12,8	12,3	11,3	12,2	14,1
A18	<i>tous</i> ou <i>tout</i> ?	6,2	8,3	7,5	7,3	32,5	16,1	13
A10	<i>voie</i> ou <i>voit</i>	12,8	12,3	10,7	13,6	11,9	8,8	11,7
A20	<i>leur</i> ou <i>leurs</i> ?	5,3	12,6	7,4	10,8	14,4	12,3	10,5
A14	<i>i</i> ou <i>y</i> ?	2,9	2,7	2,5	4,4	26,3	15,1	9
A12	<i>f</i> ou <i>ph</i> ?	3,7	1,9	2,5	6,3	24,4	13	8,6
A08	<i>aimai</i> ou <i>aimais</i>	3,5	11,9	1,5	2,4	6,9	7	5,5
A17	<i>s'est</i> ou <i>c'est</i> ?	0,7	2,9	1,5	2,5	10,6	4,5	3,8
A07	<i>aimé</i> ou <i>aimer</i> ? (participe ou infinitif ?)	1,4	1,5	0,5	2,8	6,9	4,1	2,9
A16	<i>ses</i> ou <i>ces</i> ?	0,2	0,8	1,5	0,4	5,6	5,1	2,3
A15	<i>sa</i> ou <i>ça</i> ?	0	0,9	0	0	5	7,2	2,2
A04	accord des adjectifs avec le nom	1,1	0,9	1	1,5	3,1	5,1	2,1
A03	accord entre le sujet et le verbe	1,3	0,9	1,1	0,5	1,3	5,8	1,8
A21	<i>on</i> ou <i>ont</i> ?	0,2	0,5	1	0,5	6,9	0	1,5
A11	<i>a</i> ou <i>à</i> ?	0,2	0,7	0	0	3,1	0,8	0,8
A24	<i>aime</i> , <i>aimes</i> ou <i>aiment</i> ?	0	0,4	0	0	0,6	0,8	0,3

Cette hiérarchie des difficultés déclarées présente de nombreuses analogies avec celle qu'on observe quand on demande aux témoins de donner leur avis sur différentes réformes a priori envisageables (questions 37-53 ; voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012f) : le redoublement consonantique et l'accord des participes passés des pronominaux se situent dans

le haut du classement des deux listes ; les désinences personnelles dans la morphologie verbale se positionnent dans le bas, aussi bien ici que là-bas.

Nos témoins réagissent-ils comme les personnes interrogées par Millet *et al.* (1990 : 31), qui estiment l'orthographe grammaticale plus facile à enseigner et apprendre que l'orthographe lexicale<sup>6</sup> ? Pour répondre à la question, considérons d'abord la deuxième colonne, celle qui reprend les items en les distinguant par le grisage des cases lorsqu'il s'agit de points d'ordre grammatical. On n'observe pas vraiment de regroupement selon ce critère. Le redoublement consonantique – proprement lexical – se classe en tête, identifié par près d'un témoin sur deux comme une source de difficulté. En revanche, tout aussi lexical, le choix entre *i* ou *y*, ou entre *f* et *ph* est pointé par moins d'une personne sur dix, sur l'ensemble de l'échantillon. Du côté des difficultés grammaticales, l'accord des participes passés des verbes pronominaux est situé dans la partie haute de la hiérarchie, la distinction des personnes de la conjugaison au moyen de la désinence est reléguée tout en bas. De même, l'accord du verbe avec le sujet (A3), dont le contenu est analogue à celui de l'item précédent, n'est coché que par 1,8 % des personnes interrogées. Peut-être, toutefois, parmi les points grammaticaux, un critère est-il à l'œuvre : les règles ont-elles été mises en place au cours des premiers apprentissages, dans le primaire (parce qu'il s'agit de régularités d'application fréquente), ou plus tard dans la scolarité ? Les difficultés grammaticales situées dans le bas du classement relèvent toutes de la première catégorie.

Un premier regard sur la répartition des couleurs dans les autres colonnes donne à voir des résultats globalement semblables. Les difficultés fréquemment épinglées par les uns sont souvent celles qu'indexent préférentiellement les autres. On relève en particulier la position, dans le peloton de tête, de trois points : le redoublement consonantique, l'accord des participes passés des pronominaux et l'accord des adjectifs de couleur. De même, on s'entend pour trouver peu problématiques la distinction entre *a* et *à*, ou entre les désinences personnelles (*aime*, *aimes* ou *aiment* ?), voire (sauf en Algérie) celle entre *on* et *ont*. Ces points de l'orthographe grammaticale sont considérés comme maîtrisés, même si, naturellement, ce n'est pas forcément le cas dans les pratiques effectives (cf. ci-dessous).

À y regarder de plus près, toutefois, on constate très rapidement aussi des écarts<sup>7</sup>. Les plus importants contrastent les pays du Nord et du Sud. On le voit encore plus clairement quand, comme dans le tableau 14, on attribue le rang 1 au point le plus fréquemment coché et le rang 24 à celui qui l'est le moins, par ordre décroissant du pourcentage moyen de témoins qui cochent chacun des items. Ici aussi, les cases grisées sont celles où se trouve mentionnée une difficulté d'ordre grammatical.

**Tableau 14 : Rang des 24 difficultés (QA) par pays**

		BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR
A05	1 ou 2 consonnes ?	1	2	2	2	1	5
A02	accord du pp des verbes pronominaux	2	1	1	1	9	7
A19	accord des adj. de couleur ( <i>brun clair, prune...</i> )	5	3	4	3	3	4
A22	<i>quoi que</i> ou <i>quoique</i> ?	7	6	3	7	2	1
A13	<i>c</i> ou <i>t</i> dans <i>différen iel, démen iel</i> , etc. ?	4	4	7	6	6	2
A23	<i>fabriquant</i> ou <i>fabricant</i> ?	3	8	6	4	5	3
A06	adverbes en <i>-amment</i> ou <i>-emment</i> ?	6	5	5	5	10	6

<sup>6</sup> Des personnes interrogées y déclarent : « C'est plus facile de travailler sur la grammaire parce qu'il y a des règles, parce qu'on peut les acquérir, l'orthographe d'usage est beaucoup plus difficile », « L'orthographe grammaticale, c'est pas difficile à gérer ».

<sup>7</sup> Un tableau en annexe fournit, pour tous les items, les chiffres bruts, ainsi que les valeurs du  $\chi^2$  et le seuil de significativité, pour le contraste entre les 6 pays et pour le contraste Nord Sud.

		BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR
A09	<i>aie</i> ou <i>ait</i> ?	8	7	8	8	11	14
A01	accord du pp employé avec <i>avoir</i>	9	9	9	10	14	12
A18	<i>tous</i> ou <i>tout</i> ?	11	13	11	12	4	8
A10	<i>voie</i> ou <i>voit</i>	10	11	10	9	13	13
A20	<i>leur</i> ou <i>leurs</i> ?	12	10	12	11	12	11
A14	<i>i</i> ou <i>y</i> ?	15	15	13	14	7	9
A12	<i>f</i> ou <i>ph</i> ?	13	16	14	13	8	10
A08	<i>aimai</i> ou <i>aimais</i>	14	12	15	17	17	16
A17	<i>s'est</i> ou <i>c'est</i> ?	19	14	16	16	15	20
A07	<i>aimé</i> ou <i>aimer</i> ? (participe ou infinitif ?)	16	17	21	15	16	21
A16	<i>ses</i> ou <i>ces</i> ?	20	21	17	21	19	18
A15	<i>sa</i> ou <i>ça</i> ?	23	20	22	22	20	15
A04	accord des adjectifs avec le nom	18	19	19	18	21	19
A03	accord entre le sujet et le verbe	17	18	18	19	23	17
A21	<i>on</i> ou <i>ont</i> ?	21	23	20	20	18	24
A11	<i>a</i> ou <i>à</i> ?	22	22	23	23	22	22
A24	<i>aime</i> , <i>aimes</i> ou <i>aiment</i> ?	24	24	24	24	24	23

Parmi les divergences les plus marquantes, on relève celle qui concerne l'accord des participes passés des pronominaux (A02 : différence entre Nord et Sud significative à .001)<sup>8</sup>. Si les témoins du Nord s'entendent pour classer l'accord des participes passés des pronominaux en 1<sup>e</sup> ou en 2<sup>e</sup> position, les Algériens et les Marocains le relèguent au 9<sup>e</sup> ou au 7<sup>e</sup> rang de leurs préoccupations orthographiques. De même, un autre item concernant les participes passés, ceux employés avec *avoir* (item A01), fait l'objet d'un traitement différencié, se classant en 9<sup>e</sup> ou 10<sup>e</sup> position au Nord, en 14<sup>e</sup> ou 12<sup>e</sup> au Sud, mais sur cet item, la différence n'est pas significative.

Les règles de grammaire française sont évidemment les mêmes au Nord et au Sud. Si, *a priori*, on devait répondre à la question « Qui, des francophones du Nord ou du Sud, rencontre le plus de difficultés dans l'intégration de ces règles ? », on serait tenté de répondre que ceux du Sud, dont la langue première n'est pas le français, qui vivent en milieu alloglotte, et apprennent à lire et à écrire en deux langues, ont plus de mal à composer avec la complexité de ces règles. C'est tout le contraire qu'on observe ici. Est-ce parce que dans ces pays, l'enseignement du français doit faire face à d'autres priorités, y réserve moins d'attention, et n'exerce pas sur ce point la même pression qu'au Nord ? La possibilité doit en être envisagée.

On peut proposer une autre hypothèse, qui ne concurrence pas la première, et qui rattacherait les différences observées à un phénomène de culture : au Nord, le traitement des participes passés et plus particulièrement ceux des verbes pronominaux paraît emblématique des difficultés orthographiques et qui évoque la question des arcanes orthographiques paraît penser, avant toute chose : « participes passés »<sup>9</sup>. Alors qu'il ne constitue somme toute qu'un petit segment de la grammaire française, ce point est mentionné de manière récurrente dans bien des discours sur l'orthographe (notre corpus nous offre de cela bien des exemples), fonctionnant à la manière d'un stéréotype. Au-delà de leur complexité intrinsèque, objective, les règles d'accord des participes passés font l'objet d'une certaine polarisation culturelle, sans doute bien davantage au Nord qu'au Sud. Il est possible d'ailleurs, si on ne considère que

<sup>8</sup> Cf. l'excellent dossier établi par N. Catach sur le participe passé conjugué avec *avoir* et celui des verbes pronominaux : « Il y a longtemps que le participe passé a perdu sa liberté nominale, et l'absence d'accord s'entend dans tous les types de discours, même les plus relevés (de Gaulle) » (1991 : 133 e.s.).

<sup>9</sup> Bien avant, par exemple, la question du nombre dans les noms composés, matière qui, avant les rectifications de 1990, présentait bien davantage d'arbitraire, dont témoignent les incohérences d'un dictionnaire à l'autre (Goosse, 1991).

les situations du Nord, dont les situations linguistiques et pédagogiques sont analogues, que cette polarisation soit encore plus nettement accentuée en France : le point A01, « accord du participe passé employé avec *avoir* » est coché par 23 % de Français, contre 12 ou 13 % dans les autres pays. Or, à partir du moment où le corps social s'entend pour considérer l'accord des participes passés comme particulièrement complexe, personne ne doit plus ressentir de gêne à confesser y rencontrer lui aussi quelque embarras : les lacunes y sont ici avouables.

Autre divergence riche de sens entre les données des deux aires géographiques : le choix entre *i* ou *y* (A14), ou entre *f* et *ph* (A12) – lettres dont la répartition se décrit objectivement dans les mêmes termes dans toute la francophonie – apparaît comme beaucoup moins problématique au Nord qu'au Sud (différence significative à .001). Ailleurs dans le questionnaire, sur la possibilité d'une réforme traitant des lettres grecques, on voit aussi l'échantillon se diviser, les gens du Nord étant bien plus frileux à envisager le remplacement de *y* par *i*, de *ph* par *f* (Groupe RO, 2012f). Dans d'autres épreuves encore du questionnaire (Groupe RO, 2012c, d, g), les répondants du Nord sont bien plus nombreux que ceux du Sud à considérer les marques historiques de l'orthographe comme une valeur ajoutée. On peut dès lors penser qu'à difficulté égale de part et d'autre, les premiers acceptent mieux de devoir surmonter l'obstacle, et qu'ils se risquent moins à le déclarer problématique, craignant de remettre en cause le principe des fondements historiques de l'orthographe française. Pourtant, notre corpus fait une ample moisson d'*éthimologique*, *éthymologique*, *étimologique*...

À l'intérieur de la zone Nord, comme de la zone Sud, on observe d'autres différences, mais elles se révèlent difficilement interprétables en des termes généraux : ainsi, dans les pays du Nord, la distinction entre *aimai* et *aimais* (A08), paraît une source de problèmes davantage aux yeux des témoins français que des autres ; ils sont 11,9 % à la cocher, contre au maximum 3,5 % ailleurs ; est-ce imputable au plus grand affaiblissement, en France, de l'opposition phonologique /e/-/ɛ/ ? Pourquoi les Français sont-ils plus nombreux (25,7 %) à cocher la case A09 (*aie* ou *ait* ?), sélectionnée par 15,5 à 17,1 % en Belgique, au Québec et en Suisse ? Nous n'avons pas pour l'heure d'explication convaincante de ces divergences<sup>10</sup>.

Dans quelle mesure l'ordre des difficultés déclarées se révèle-t-il compatible avec ce que l'on voit ou sait à propos des pratiques orthographiques réelles ?

On l'a dit, les réponses aux questions ouvertes de certains témoins, minoritaires, laissent apercevoir quelques failles dans leur maîtrise orthographique. Or, parmi ceux qui écrivent *devra l'appliquée* ou *pour facilité les règles* ou *on souhaite donnée* ou *simplifié casserait*, etc., aucun ne coche la case A7 pour signaler un embarras dans la distinction entre participe passé et infinitif. De même, parmi ceux qui écrivent *un meilleure apprentissage*, *des exceptions liés*, *points réellement difficile*, *règles qui ne sont pas intuitive*, *noms composées*, aucun ne mentionne, à l'aide de la case A4, qu'il rencontre des difficultés dans l'accord des adjectifs avec le nom, etc. Parce qu'ils n'ont pas vraiment conscience de s'écarter de la norme ? Parce que celle-ci est connue et que sa non-application ici relève du simple accident ? Parce qu'ils ne veulent pas donner de leurs connaissances une image négative ? Parce que certaines difficultés grammaticales, en particulier celles qui font l'objet d'un enseignement dès le primaire, sont soumises à un jugement social sévère et sont moins avouables que d'autres ? : « je reconnais que si je vois des fautes d'accord, des fautes de grammaire, ça me gênera plus que des fautes ... deux F ... deux N » dit un des témoins interrogés par Millet *et al.* (1990 : 61).

Par ailleurs, les personnes que nous avons interrogées sont peu nombreuses à identifier comme problématiques certaines distinctions entre des mots-outils. Pourtant, dans le corpus

<sup>10</sup> Nous ne voyons pas davantage pourquoi l'item A22 (*quoi que* ou *quoique* ?), ou le A18 (*tout* ou *tous* ?), se classent plus haut au Sud qu'au Nord, tout comme, en Algérie seulement, la distinction entre *on* et *ont* (A21) ; ou, au Maroc seulement, celle entre *ça* et *sa* (A15).



de correspondances libres et de demandes d'emploi analysé par Pach et Jacquemin (1994), les confusions entre pronoms et déterminants démonstratifs et possessifs, entre adverbes, prépositions, conjonctions et adjectifs interrogatifs (*c'est/ses/ces/cet, ça/sa, la/l'a, qu'en/quand/quant, quel/qu'elle, temps/tant...*), « d'une importance incontestable par leur fréquence (environ 1/3 des occurrences d'un texte quelconque) et par leur forte puissance combinatoire » (p. 64-65), représentent 7,6 % de la variation observée. La proportion monte à 9,2 % quand Millet et Billiez (1994) étudient des copies d'examen et des prises de note produites par de futurs enseignants et secrétaires.

En revanche, les réactions de nos témoins à propos des participes passés sont bien en phase avec ce que ces auteures relèvent : « la substitution du mode et du temps dans la flexion verbale est la variation la plus fréquente. [...] Le participe passé est de loin le plus affecté (plus de la moitié des variations relevées sont des substitutions de l'infinitif par le participe passé ou *vice versa*) » (1994 : 62). De même, les variations sur les doubles consonnes, item fortement sollicité dans la liste des 24 points de difficultés dans la pratique personnelle des enquêtés, font partie de la « zone de fragilité »<sup>11</sup> identifiée par Millet et Billiez (1994), avec 12,6 % de variation. Dans ce cas-ci, la difficulté déclarée semble correspondre avec la difficulté dans la pratique effective, et elle semble surtout être davantage avouable.

### *Difficultés complémentaires*

Cette liste des 24 difficultés orthographiques, qui ne porte pas centralement sur la réforme de 1990 (à l'exception de l'item A12 *f* ou *ph* qui introduit le célèbre cas du *nénuphar*), réunit des cas d'orthographe grammaticale et lexicale ; les diacritiques et auxiliaires d'écriture, qui forment 77 % des variations dans le corpus d'écrits quotidiens étudié par Pach et Jacquemin (1994 : 51), ne sont sollicités ici que dans le cas d'homophonie entre forme verbale et mot-outil *a / à* (item A11).

Les enquêtés avaient la possibilité d'ajouter à la liste fournie d'autres difficultés qu'ils rencontraient. Cette possibilité a été exploitée par 10,8 % d'entre eux en moyenne (de 7,1 à 16,84 %, Algérie exceptée). Leurs réponses révèlent des différences intéressantes par zone géographique et par pays, et font fréquemment référence à ladite réforme. Seule l'Algérie présente ici un pourcentage exceptionnellement bas de 2,5 %, mais ces enquêtés ont coché bien plus de difficultés dans la liste des 24 proposées (cf. plus haut).

**Tableau 15 : Nombre de difficultés complémentaires mentionnées(QA) par pays**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	MOY
Nombre de difficultés mentionnées	42	53	33	30	3	12	28,83
Nombre total de répondants	374	747	196	207	120	94	
Pourcentage	11,23	7,10	16,84	14,49	2,50	12,77	10,8

Les six groupes sont ainsi d'accord pour mentionner comme étant d'autres difficultés orthographiques majeures<sup>12</sup> :

<sup>11</sup> Les auteures identifient « les neuf façons d'enfreindre la loi » (1994 : 91-92) : « Sur 34 possibilités théoriques de variantes orthographiques, 9 suffisent à rendre compte de 75 % de la variation. Elles s'organisent en trois zones : la « zone de fragilité » où la variation est d'au moins 10 % (omission de pluriel sur les nominaux : 16 % ; variations sur les doubles consonnes : 12,6 % ; substitution de phonogrammes : 11,2 %). Dans la « zone de relative stabilité », où la variation n'excède pas 5 %, on trouve l'adjonction de lettres muettes (ex. : *un champs*) : 5 % ; l'omission de marques de genre sur les nominaux : 4,9 % ; l'omission de marques de nombre sur les verbaux : 4,7 %. Et enfin, une zone intermédiaire de variation.

<sup>12</sup> Outre les points mentionnés par les 6 groupes, les inventaires révèlent aussi des particularités : ainsi, la Belgique est la seule à mentionner la distinction entre adjectifs verbaux et participes présents (4 mentions), ou encore le *h* (2 mentions) (sans que l'on sache s'il s'agit du *h* dit muet ou des digrammes *ph/th*). Les pays du Sud sont seuls à mentionner le choix entre *s* et *c* (1 mention) pour l'Algérie ; la distinction entre *o* ouvert et *o* fermé

- les diacritiques (accents et trémas : 20 mentions) ;
- l'écriture (soudure ou trait d'union) et le pluriel des noms composés (17 mentions) ;
- l'orthographe d'usage (12 mentions) ;
- les doubles consonnes (11 mentions), bien que l'item soit mentionné dans la liste ;
- les mots rares (10 mentions).

Il est à noter que le groupe rhône-alpin est le seul à ne jamais mentionner les diacritiques.

### 3. Les difficultés des élèves

Une autre question demandait, seulement aux enseignants en fonction, de dire « quelles [étaient] les principales difficultés orthographiques rencontrées par [leurs] élèves ». Les catégories signalées par les enseignants sont listées dans le tableau 16, où le premier nombre, par exemple, doit être interprété comme signifiant « Sur les 227 maîtres du primaire qui répondent à la question, 25,6 % trouvent problématique pour leurs élèves l'accord du verbe avec le sujet ». Nous avons repris toutes les catégories distinguées par les enseignants, mais il s'agit de réponses à une question ouverte, sans grille préétablie. Or, certains mentionnent l'accord du participe passé employé avec *avoir*, d'autres seulement l'accord du participe passé, d'autres encore parlent seulement d'accords. Ceci explique les redondances de la liste.

**Tableau 16 : Principales difficultés orthographiques rencontrées par les élèves**

Catégories	Difficultés	ProPri	ProSec-I	ProSec-S	ProSec	Ensemble
<b>Difficultés grammaticales</b>						
Accords	accord sujet-verbe	25,6	32,9	24,6	34,7	28,3
	accord dans le GN	15,9	18,8	13,9	18,4	16,5
	accord du pp	18,9	34,7	32,8	32,7	27,8
	accord du pp employé avec <i>avoir</i>	13,2	11,8	20,5	28,6	15,7
	accord du pp employé avec <i>être</i>	2,6	1,2	0	8,2	2,1
	accord du pp des V pronom.	5,7	9,4	18,0	6,1	9,5
	accord des adjectifs de couleur	5,3	3,5	3,3	8,2	4,6
	accords	22,0	18,2	18,0	12,2	19,2
Homophones	homophones : démonst. vs 3 <sup>e</sup> pers. <sup>13</sup>	13,7	15,9	28,7	12,2	17,4
	homophones : -é vs -er	8,4	11,8	18,0	8,2	11,4
	homophones : <i>tout</i> vs <i>tous</i>	3,1	5,9	13,1	4,1	6,2
	homophones : <i>a</i> vs <i>à</i>	3,5	3,5	13,1	4,1	5,6
	homophones : <i>leur</i> vs <i>leurs</i>	2,6	3,5	9,8	8,2	4,9
	autres homophones (précisés)	13,7	15,9	44,3	18,4	21,3
	homophones (sans précision)	14,5	19,4	19,7	14,3	17,1
Autres	conjugaison (sans précision)	15,4	11,2	17,2	8,2	13,9
	conjugaison (avec précision)	4,0	7,6	10,7	8,2	6,9
	noms composés	3,1	4,1	0,8	0	2,6
	pluriel	9,7	2,9	3,3	4,1	5,8
	orthographe grammaticale	3,1	5,9	3,3	0	3,7

(1 mention), entre *sauver* et *souver* (1 mention) et le pluriel des noms en *-ou* (1 mention) pour le Maroc. Le Québec et la Suisse révèlent des préoccupations spécifiques : pour le Québec, les majuscules (3 mentions), les abréviations (1 mention) et les anglicismes syntaxiques (1 mention) ; pour la Suisse, les 'faux amis' orthographiques (l'anglais *courier* et le français *courrier* : 1 mention). Par ailleurs, le Québec mentionne le genre des noms (4 mentions), et la Suisse, le *e* muet (2 mentions), et *gnon/ion* (1 mention), faisant sans doute référence à l'*oignon/ognon* des rectifications de 1990.

<sup>13</sup> La catégorie comprend *ça* vs *sa*, *ce* vs *se*, *ces* vs *ses*, *c'est* vs *s'est*.



Catégories	Difficultés	ProPri	ProSec-I	ProSec-S	ProSec	Ensemble
<b>orthographe lexicale</b>						
	accents	10,6	7,1	4,1	6,1	7,7
	adverbes en <i>-ment</i>	7,0	2,9	10,7	10,2	6,9
	liaisons phonie-graphie complexes <sup>14</sup>	35,2	15,3	4,1	28,6	22,0
	redoublement consonnes	23,8	20,0	23,0	36,7	23,6
	usage	9,3	14,7	12,3	10,2	11,6
« Presque toutes »		2,6	1,2	4,9	2,0	2,6
« Toutes »		7,5	12,9	17,2	4,1	10,9
AUTRES		4,0	9,4	6,6	12,2	6,9
Nombre de répondants		227	170	122	49	568

Plusieurs tendances générales se détachent :

- Pour nos enseignants, les difficultés orthographiques rencontrées par leurs élèves sont nombreuses : on recueille 1888 mentions au total.
- Elles relèvent de multiples catégories, certes, mais on observe des concentrations sur certaines d'entre elles : l'accord du participe passé tient la vedette, avec tous cas confondus, 313 mentions par 568 enseignants ; à ce nombre de 313, il faudrait sans doute adjoindre celui des 77 personnes qui déclarent que leurs élèves rencontrent « toutes » les difficultés ou « presque toutes » ; autrement dit, deux maîtres sur trois signalent une difficulté sur ce point précis. L'accord du verbe avec le sujet occupe également une bonne place dans la hiérarchie, tout comme les homophones, la conjugaison, et, du côté de l'orthographe lexicale, le redoublement consonantique et l'absence de relation biunivoque entre phonie et graphie.
- La répartition des catégories se module un peu différemment selon les situations de recueil. On note ainsi que les enseignants maghrébins sont plus nombreux à mentionner des difficultés liées à des distinctions phonologiques (signalant, p.ex., la confusion entre *an* et *on*, entre *i* et *é*, entre *b* et *p* – neutralisations phonologiques caractéristiques de la variété de français parlée au Maghreb). Ces particularités ne remettent toutefois pas en cause l'ordre des difficultés : ce qui est jugé difficile au Nord l'est aussi au Sud.
- Certaines difficultés paraissent liées au niveau de l'apprentissage : par exemple, ce sont surtout des maîtres du primaire qui mentionnent les accents, l'absence de biunivocité entre phonie et graphie, ou le pluriel (certains précisent : « en *-s* ou en *-x* ? »).
- Toutefois, on le constate dans chacun des pays du Nord, la plupart des difficultés mentionnées par les maîtres du primaire ne semblent pas s'être résorbées au niveau secondaire. Parfois, c'est une question de programmes scolaires : si l'accord des participes passés des pronominaux est perçu comme difficile par plus d'enseignants du secondaire que du primaire, c'est que ces derniers n'ont pas à enseigner cette matière dans le détail. Mais les maîtres du secondaire sont aussi nombreux ou plus nombreux à se plaindre à propos de consonnes simples ou doubles, à propos de conjugaison, ou de confusions *a/à*, *ce/se*, *ça/sa*, *c'est/s'est*, *-é/-er*, *leur/leurs*, etc.
- Si l'orthographe grammaticale occupe plus de place que l'orthographe lexicale, c'est dû au fait qu'elle se prête, par définition, davantage à la généralisation. Certes, des enseignants mentionnent la difficulté à écrire certains mots dont ils donnent des exemples (*symptôme*, *parmi*, *cauchemar*), mais ils sont minoritaires, les autres percevant bien qu'une liste de fautes de cet ordre n'épuise pas la question.

<sup>14</sup> Les enseignants pointent le fait que /s/ peut se transcrire par *c*, *ç*, *s*, *ss*, *t* ; que *an* voisine avec *en*, *am*, *em* ; que /g/ se transcrit par *g* ou par *gu*, etc.

On notera enfin que cette liste des difficultés perçues chez les élèves par les enseignants et celle des points prioritairement cochés pour ce qui est de leurs difficultés personnelles (question A) divergent par l'importance accordée de part et d'autre à des contenus enseignés dès le primaire (l'accord du verbe avec le sujet, l'accord de l'adjectif avec le nom, les homophones grammaticaux...), que peu d'entre eux déclarent problématiques en ce qui les concerne. Les deux listes en revanche réservent une place de choix à l'accord des participes passés et au redoublement consonantique.

## Pour conclure

Les enseignants et futurs enseignants de notre enquête internationale affichent une image globalement positive : ils disent disposer d'une bonne maîtrise orthographique, de façon appuyée au Nord, plus modérée au Sud, plus nombreux parmi les enseignants que parmi les étudiants, plus parmi les (futurs) maîtres du secondaire que chez ceux du primaire. Ce tableau favorable tient sûrement à la position que les témoins occupent ou vont occuper : leur formation leur confère – ou est supposée leur conférer – un statut d'experts de ces questions.

On doit néanmoins apprécier leurs déclarations avec quelque distance : certains de ceux qui déclarent qu'il est facile d'écrire sans faute présentent cependant des graphies non standard dans leurs commentaires libres ; seule une petite fraction ne coche aucune case dans la liste des difficultés orthographiques personnelles ; la fréquence déclarée du recours à un savoir externe pour lever les doutes n'est pas vraiment compatible avec les réponses concernant la maîtrise ou les doutes, sans qu'on puisse déterminer la part de la désirabilité dans les réponses aux différentes questions. Par ailleurs, les fautes orthographiques les plus fréquentes, telles qu'elles se classent dans les relevés réalisés sur des écrits ordinaires (Millet et Billiez, 1994 ; Pach et Jacquemin, 1994), ne sont pas nécessairement celles qui se positionnent dans les premiers rangs de l'échelle dessinée par les personnes interrogées ici.

Au final, qu'est-ce qui amène les personnes interrogées à déclarer facile ou difficile tel point de l'orthographe française ? En certains cas, sûrement, la complexité objective de cette matière (en termes de nombre de règles, de concepts, de fréquence d'emploi, d'écart entre oral et écrit, p. ex.). Ce principe-là est celui qui fonctionne quand les difficultés à identifier sont celles des autres, des élèves notamment. Quand il s'agit de déclarer ses propres difficultés, outre les critères objectifs, et parfois indépendamment d'eux, d'autres principes sont mis en œuvre. Ainsi, au Nord, on voit apparaître une distinction entre difficulté avouable et difficulté non avouable. Parmi ces dernières, on rencontre surtout la matière des premiers apprentissages (accord du verbe avec le sujet, de l'adjectif avec le nom, la différenciation des homophones grammaticaux *a* et *à*, *ces* et *ses*, *on* et *ont*, etc.). En revanche, on déclare plus volontiers des difficultés dans l'accord des participes passés, p. ex. : d'une part, ce point ne relève pas des premiers apprentissages, d'autre part, la société s'accorde pour le trouver complexe, au point que c'est devenu un stéréotype. Enfin, certaines difficultés paraissent ne pas pouvoir être exposées sur la place publique, parce qu'on ne veut pas mettre en cause le principe, régulièrement convoqué dans les débats sur l'orthographe, de la valeur des marques étymologiques. Le Sud, avec une situation de langues en contact, un autre rapport idéologique à la langue française et à son orthographe, et une autre culture didactique et pédagogique, réagit sur ces points de manière toute différente.

La hiérarchisation des difficultés orthographiques apparaît donc comme une construction complexe, faisant intervenir des critères objectifs, mais aussi des représentations de divers ordres, participant d'un imaginaire collectif. Ici, elle épingle en particulier deux secteurs de l'orthographe, déclarés difficiles tant pour les répondants eux-mêmes que pour leurs élèves : le redoublement consonantique et l'accord des participes passés des verbes pronominaux. Une

réforme qui porterait sur l'un ou l'autre de ces deux points, ou sur les deux, susciterait sûrement moins de résistances que bien d'autres.

En tout état de cause, la problématique paraît pouvoir faire difficilement l'impasse sur les réactions dictées par l'imaginaire, avec lequel les politiques réalistes de l'aménagement linguistique devraient toujours composer.

## Bibliographie

- BLANCHE-BENVENISTE Claire et CHERVEL André (1968), *L'orthographe*. Paris : Maspéro.
- CATACH Nina (1991), *L'orthographe en débat*. Paris : Nathan.
- CHERVEL André (1977), ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- GOOSSE André (1991), *La « nouvelle » orthographe. Exposé et commentaires*. Paris, Louvain-la-Neuve : Duculot.
- GROUPE RO (2011), *Faut-il réformer l'orthographe ? Craintes et attentes des francophones. Français et société*, n° 21. Bruxelles : Service de la langue française ; Fernelmont : EME.
- GROUPE RO (2012a), « Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012c), « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012d), « 'L'orthographe française, ça me fait penser à ...'. Une épreuve d'association verbale ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012e), « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012f), « Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012g), « 'Une bonne réforme est possible, à condition de...' Les maîtres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012h), « Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010 ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- LUCCI Vincent et MILLET Agnès (dir.) (1994), *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion.
- MILLET Agnès, LUCCI Vincent et BILLIEZ Jacqueline (1990), *Orthographe mon amour*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- MILLET Agnès et BILLIEZ Jacqueline (1994), « Futurs professeurs, futurs secrétaires, une orthographe professionnelle ? ». In LUCCI Vincent et MILLET Agnès (dir.) *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion, pp. 67-127.
- PACH Corinne et JACQUEMIN Denise (1994), « Usages et normes dans les écrits ordinaires ». In LUCCI Vincent et MILLET Agnès (dir.) (1994), *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion, pp. 46-66.
- SIMARD Claude (1994), « L'opinion d'enseignants du Québec face à la réforme orthographique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 2, pp. 293-316. <http://id.erudit.org/iderudit/031711ar>

## ANNEXE

Valeurs du  $\chi^2$  pour la comparaison entre les pays

Le tableau suivant fournit, en chiffres bruts, le nombre de réponses enregistrées pour chacune des questions A, dans les 6 pays. Le calcul du  $\chi^2$  a pris en considération le nombre de fois où la case était cochée et le nombre de fois où elle ne l'était pas. Dans la colonne  $\chi^2$  (ddl=5), on a les valeurs obtenues quand on contraste les 6 pays ; dans la colonne intitulée  $\chi^2$  (ddl=1), les valeurs résultant du contraste entre les 4 pays du Nord d'une part, les 2 pays du Sud d'autre part.

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	$\chi^2$ (ddl=5)	p	$\chi^2$ (ddl=1)	p
n =	374	747	196	207	120	94				
A01	48	172	26	25	15	14	30,9	0,001	2,4	ns
A02	195	389	107	108	28	20	68,1	0,001	67,6	0,001
A03	5	7	2	1	2	5	14,3	0,02	7,9	0,01
A04	4	7	2	3	5	6	22,5	0,001	20,5	0,001
A05	202	341	88	106	82	27	42,2	0,001	0,5	ns
A06	94	221	55	62	27	24	4,92	ns	1,9	ns
A07	5	11	1	6	10	3	29,1	0,001	19,3	0,001
A08	13	89	3	5	11	9	48,7	0,001	1,2	ns
A09	64	192	31	34	28	10	25,8	0,001	1,3	ns
A10	48	92	21	28	18	7	3,7	ns	0,1	ns
A11	1	5	0	0	5	1	25,1	0,001	15,9	0,001
A12	14	14	5	13	36	13	177	0,001	143,5	0,001
A13	111	241	47	52	43	35	11,6	0,05	4,2	0,05
A14	11	20	5	9	36	15	178	0,001	156,8	0,001
A15	0	7	0	0	8	7	67,3	0,001	64,4	0,001
A16	1	6	3	1	9	6	52,3	0,001	50,3	0,001
A17	3	22	3	5	17	4	57,8	0,001	36,5	0,001
A18	24	62	15	15	44	13	107	0,001	75,8	0,001
A19	110	283	65	94	44	31	17,2	0,01	0,1	ns
A20	1	4	2	1	11	0	78,6	0,001	37,0	0,001
A21	21	94	15	22	19	13	19,2	0,01	4,9	0,05
A22	86	208	68	45	70	37	69,4	0,001	48,9	0,001
A23	110	182	53	74	48	28	19,8	0,01	5,9	0,02
A24	0	3	0	0	1	1	5,8	ns	3,6	ns

# UNE RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE ? QUELS POSITIONNEMENTS ?

Groupe RO

## Introduction

Comment réagissent les francophones quand il est question d'une réforme de l'orthographe française ? La seule évocation de cette possibilité par une personnalité en vue dans le monde politique ou culturel, la parution d'un ouvrage partisan d'une simplification des règles, la signature d'une circulaire officielle recommandant, comme en Belgique à la rentrée scolaire de 2008-2009, d'enseigner prioritairement les formes touchées par les rectifications orthographiques de 1990 provoquent inmanquablement des remous, qui se traduisent sur la place publique par des prises de parti, souvent véhémentes, dans des articles de presse, dans les courriers des lecteurs, dans les forums associés à certains quotidiens, etc.

De quelles statistiques dispose-t-on<sup>1</sup> ? Plusieurs enquêtes scientifiques ont étudié les réactions aux rectifications de 1990 dans différents pays de la francophonie (Biedermann et Jejcic, 2006 ; Collard et Legros, 2009 ; Legros et Moreau, 2009 ; Matthey, 2006 ; Simon, 2006a et b). Ces études, qui interrogent essentiellement des enseignants ou de futurs enseignants, révèlent une tendance majoritaire en faveur des rectifications, de même que le travail de Simard (1994) au Québec, dont le champ est plus large que la seule réforme de 1990.

Qu'en est-il pour le public en général ? À dire vrai, la question n'est documentée à grande échelle que pour la France, où deux sondages ont été réalisés. En septembre 2009, dans le sondage Ifop<sup>2</sup> réalisé pour *Sud-Ouest Dimanche*, à la question « Êtes-vous favorable à une réforme de simplification de l'orthographe ? », 29 % des personnes interrogées se déclarent « tout à fait opposées », 27 % « plutôt opposées », 33 % « plutôt favorables » et 10 % « tout à fait favorables ». Même s'ils se modulent un peu différemment, ces chiffres confirment les tendances qu'observait, en aout 1990, une enquête Ipsos<sup>3</sup> pour le magazine littéraire *Lire*. La question « Personnellement, êtes-vous favorable ou opposé à la réforme de l'orthographe ? » y recueillait 26 % d'avis « très opposés », 33 % de « plutôt opposés », 28 % de « plutôt

---

<sup>1</sup> Pour un examen plus complet, on pourra se reporter à Wynants (1987), en ligne sur le site Internet <http://erofa.free.fr/revuedepresse.html>.

<sup>2</sup> <http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2009/09/19/01011-20090919FILWWW00630-orthographe-pas-de-reforme-sondage.php>

<sup>3</sup> <http://www.ipsos.fr/ipsos-public-affairs/sondages/reforme-l-orthographe>

favorables » et 12 % de « très favorables » (avec 1 % d'indécis). Toutefois, à une autre question de la même enquête, 76 % des personnes interrogées se prononçaient en faveur de la « correction d'anomalies ». Il n'est pas hasardeux de déduire de cette discordance – entre 40 % d'avis favorables à une question et 76 % à une autre –, que dans les représentations du public, il y a réforme et réforme, et que les tendances observables dans les réponses à une question ne peuvent pas être généralisées à une autre question.

L'enquête menée par le Groupe RO (voir, dans ce volume, Groupe RO 2012a) interrogeait 1738 enseignants et futurs enseignants francophones par rapport à la perspective de changements du système orthographique du français, notamment au niveau des règles, et tendant vers une simplification et une harmonisation de son orthographe lexicale et grammaticale, notamment au niveau des règles.

Plusieurs questions de cette enquête demandaient l'avis des témoins en matière de réforme(s) orthographique(s). Cet article focalisera son attention sur trois d'entre elles :

- La question 5, dont le contexte doit être décrit. Elle suivait la question A, qui demandait aux témoins « *Quelles difficultés orthographiques rencontrez-vous personnellement ? Cochez les points qui pour vous, sont problématiques, même occasionnellement* » (voir, dans ce volume, Groupe RO 2012b). Suivait une liste de 24 points d'orthographe française. Immédiatement après, venait la question 5, ainsi formulée : « *Si une réforme de l'orthographe proposait une nouvelle règle, simple, POUR CES SECTEURS QUI VOUS PARAISSENT DIFFICILES, quelle serait votre réaction ?* » Les réponses devaient être reportées sur une échelle à 6 cases, intitulées de « *très négative* » à « *très positive* ».
- La question 7 était ainsi libellée : « *A priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme de l'orthographe (étant entendu que celle-ci ne pourrait pas être proposée dans les écoles avant 2014 [soit 5 ans après la passation], au plus tôt) ?* ». Les réponses, en ce cas, devaient utiliser l'une des 6 possibilités prévues, de « *tout à fait contre* » à « *tout à fait pour* ».
- La question ouverte C, « *Pouvez-vous justifier votre position ?* », suivait immédiatement la question 7.

Ces données permettent une approche quantitative et également qualitative pour la question C. Nous allons présenter les grandes tendances qui ressortent du traitement et des analyses. Les tests statistiques<sup>4</sup> permettront de mettre au jour l'existence ou non de différences de positionnement : entre les pays ; entre les femmes et les hommes ; entre les enseignants en formation et ceux en poste ; entre les niveaux scolaires différents (primaire vs secondaire) auxquels les enseignants (en poste ou en formation) exercent ou se destinent à exercer, et enfin, selon la région où sont formés, en France, les futurs maîtres du primaire présents dans notre échantillon.

## 1. Une réforme seulement pour les points jugés difficiles (question 5)

### 1.1 Tendances générales des réponses

Parmi les difficultés déclarées les plus problématiques, les doubles consonnes se positionnent en première position. Viennent ensuite les accords du participe passé des verbes pronominaux, les accords des adjectifs de couleur, la distinction entre le participe présent et

<sup>4</sup> Nous avons utilisé un test d'inférence statistique qui permet d'estimer le risque que l'on prend à généraliser à tort un résultat à la population dont l'échantillon est issu : le test « t » ou test de Student. Ce test estime le risque « p » d'obtenir cette valeur par hasard, du fait des fluctuations d'échantillonnage. Ainsi, pour qu'un résultat soit significatif, c'est-à-dire interprétable et généralisable, il faut que la probabilité « p » de généraliser à tort, associée au coefficient « t », soit inférieure ou égale à 0,05.



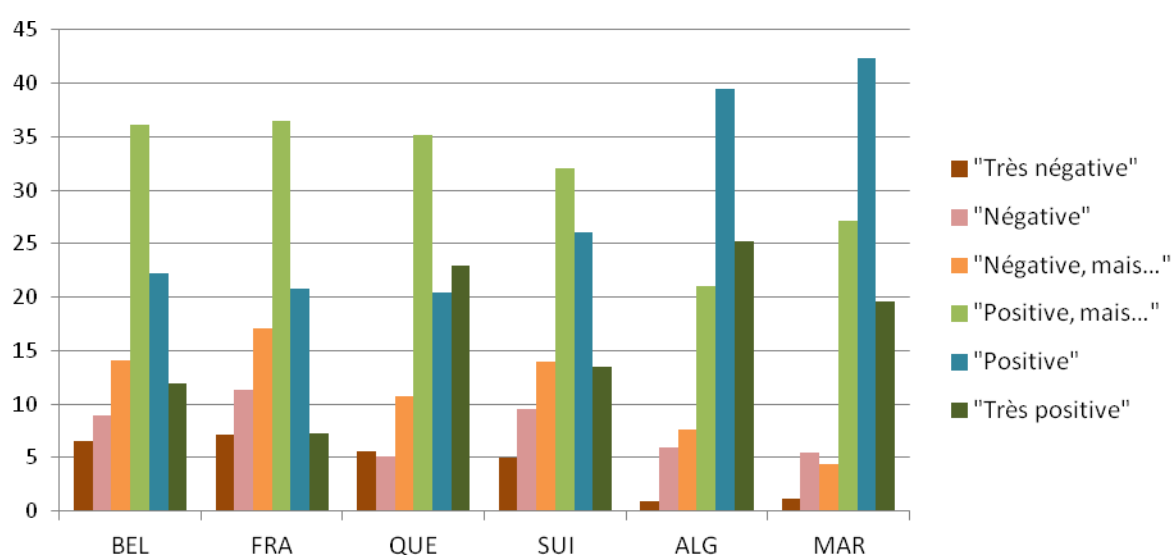
l'adjectif verbal (*fabriquant/fabricant*), la distinction entre les adverbes en *-amment* ou *-emment*, l'homophonie des finales verbales en /E/ (*aimé/aimer/aimai/aimais/etc.*) (voir, dans ce volume, Groupe RO 2012b).

C'est sur une réforme concernant ces points difficiles, dont l'identification comme tels variait selon les témoins, qu'ils avaient à se prononcer ici. Leurs réponses se répartissent comme le montrent le tableau 1 et la figure 1 qui y correspondent.

**Tableau 1 : Répartition des réponses à la question 5 selon les pays (en pourcentages<sup>5</sup>)**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR
	n= 374	n= 747	n= 196	n= 207	n= 120	n= 94
« Très négative »	6,5	7,2	5,6	5,0	0,8	1,1
« Négative »	9,0	11,3	5,1	9,5	5,9	5,4
« Négative, mais... »	14,1	17,1	10,7	14,0	7,6	4,3
<b>Total des réponses négatives</b>	<b>29,6</b>	<b>35,5</b>	<b>21,4</b>	<b>28,5</b>	<b>14,3</b>	<b>10,9</b>
« Positive, mais... »	36,1	36,5	35,2	32,0	21,0	27,2
« Positive »	22,3	20,8	20,4	26,0	39,5	42,4
« Très positive »	12,0	7,3	23,0	13,5	25,2	19,6
<b>Total des réponses positives</b>	<b>70,4</b>	<b>64,5</b>	<b>78,6</b>	<b>71,5</b>	<b>85,7</b>	<b>89,1</b>
Données manquantes	1,6	2,8	0,0	3,5	0,8	2,2

**Figure 1 : Répartition des réponses à la question 5 selon les pays**



Les réponses positives, en vert ou bleu dans le graphe, l'emportent nettement sur les négatives, en rouge ou orange. Les avis favorables à une réforme sont largement majoritaires. Que ce soit d'un côté ou de l'autre, les cases extrêmes (« *très négative* » ou « *très positive* ») sont moins exploitées que les cases centrales ; les proréformistes « ultras » sont cependant toujours plus nombreux que les antiréformistes « ultras » (mais ne se différencient en France que par 0,1 point). Parmi les réponses favorables à une modification de la norme

<sup>5</sup> Dans ce tableau, comme dans les suivants, les pourcentages ont été calculés sur le total des personnes qui ont répondu à la question, sauf pour ce qui est des données manquantes, dont le pourcentage est calculé sur la totalité de l'échantillon.



orthographique, dans les pays du Nord, la position la plus modérée (« *Positive, mais...* ») est privilégiée, c'est celle qu'adopte environ une personne sur trois. Les témoins algériens et marocains sont plus nombreux à prendre des positions plus résolument tranchées, favorables à une réforme. Au Nord, ce sont les Québécois qui fournissent le plus grand nombre de réponses « *très positives* ». L'analyse statistique va revenir sur cette question de la différenciation des réponses selon les nationalités (1.2.1).

## 1.2 Des positionnements différents selon les groupes

Le traitement statistique (*t* de Student), comparant les moyennes des réponses, montre des différences significatives de positionnements selon les groupes : groupes nationaux, statut (enseignants en fonction *vs* étudiants futurs enseignants), région de formation (futurs enseignants du primaire français, formés en Bretagne, en Normandie, en Picardie, à la Réunion ou en Rhône-Alpes), niveau d'enseignement (primaire *vs* secondaire). En revanche, le traitement statistique ne montre pas de différence de positionnement entre les témoins femmes et les témoins hommes.

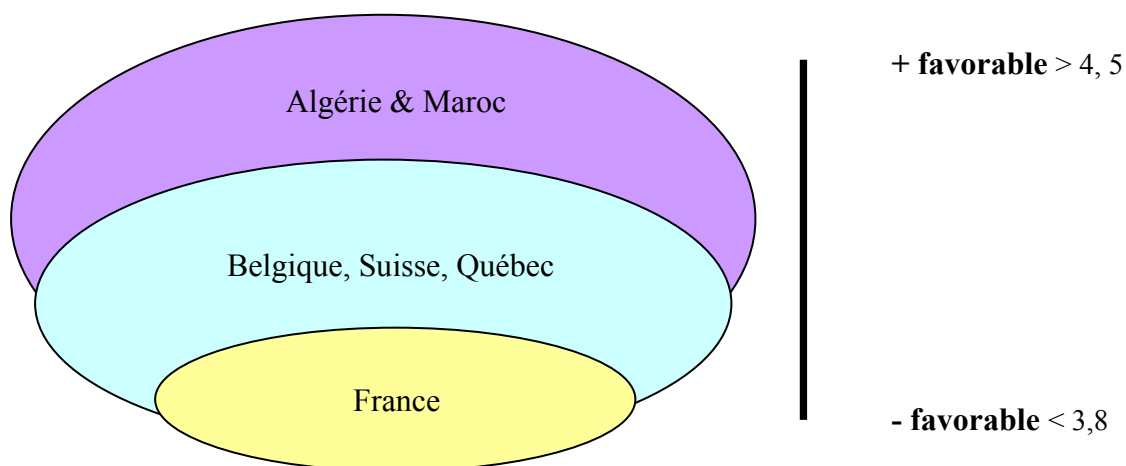
### 1.2.1. Positionnement des six pays francophones : convergences et/ou divergences ?

L'analyse statistique met en évidence l'existence de trois positionnements différents.

- L'Algérie et le Maroc, qui sont les plus favorables à une simplification des règles orthographiques, ne se différencient pas sur le plan statistique ( $t= 0,32$  ;  $p= 0,75$ ), mais leurs réponses favorables sont significativement plus élevées que celles des autres pays ( $p$  est toujours  $< 0,0001$ ).
- Les Belges, les Suisses et les Québécois ne se différencient pas à l'intérieur d'un deuxième groupe. Ils occupent une position intermédiaire.
- Enfin, une différence significative sépare les Français de tous les autres pays : même si, avec 64,5 % de réponses positives, ils sont majoritairement proréformistes, ce sont, dans notre échantillon, les témoins les moins favorables à une simplification des règles sur les secteurs orthographiques jugés difficiles.

Nous pouvons schématiser les positionnements par rapport à la perspective de nouvelles règles plus simples pour les secteurs difficiles de l'orthographe dans le graphe suivant, établi à partir de la moyenne de chacun des groupes.

**Figure 2 : Groupes de pays selon la moyenne de leurs réponses à la question 5**



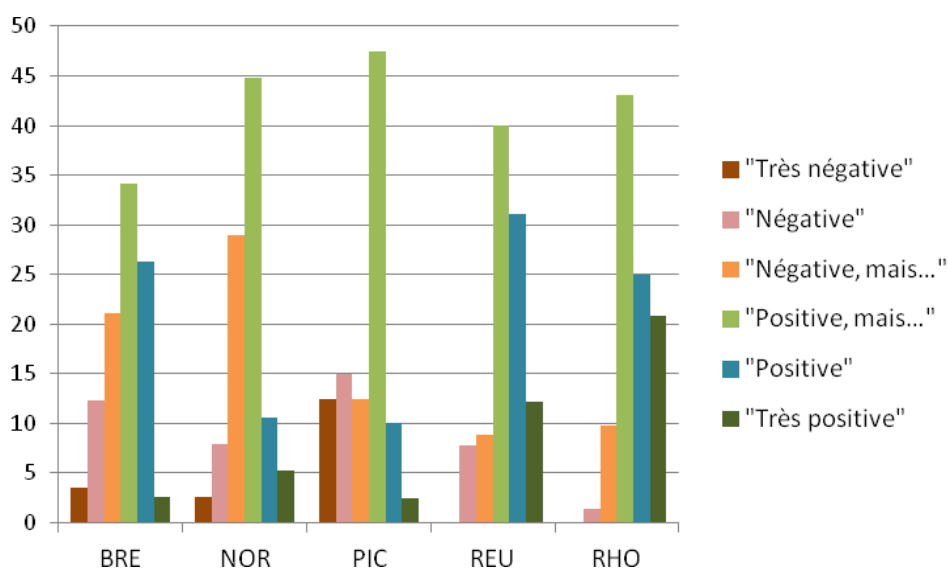
### 1.2.2. Des positionnements différents selon la formation

En France, notre échantillon de futurs enseignants du primaire est assez important pour que nous y distinguions des sous-groupes en fonction de la région où ils reçoivent leur formation : Bretagne, Normandie, Picardie, Réunion ou Rhône-Alpes. Cette variable nous a paru particulièrement digne d'intérêt : si elle est associée à des différences importantes, cela signifie qu'avec une formation appropriée, on peut contrebalancer les effets des représentations dominantes, voire les inverser. Dans le cas qui nous occupe, le rôle de la formation peut être isolé d'autres variables comme la nationalité, qui renvoie notamment à des fonctionnements institutionnels différents et à des positionnements différenciés des autorités par rapport, par exemple, à l'application et à la diffusion des rectifications de 1990 (voir, dans ce volume, Groupe RO 2012h). Leurs réponses se répartissent comme le montrent le tableau 2 et la figure 3 qui y correspondent.

**Tableau 2 : Répartition des réponses à la question 5 fournies par les futurs instituteurs français en fonction de la région (en pourcentages)**

	BRE	NOR	PIC	REU	RHO
Nombre de témoins	117	40	40	92	75
« Très négative »	3,5	2,6	12,5	0,0	0,0
« Négative »	12,3	7,9	15,0	7,8	1,4
« Négative, mais... »	21,1	28,9	12,5	8,9	9,7
<b>Total négatives</b>	<b>36,8</b>	<b>39,5</b>	<b>40,0</b>	<b>16,7</b>	<b>11,1</b>
« Positive, mais... »	34,2	44,7	47,5	40,0	43,1
« Positive »	26,3	10,5	10,0	31,1	25,0
« Très positive »	2,6	5,3	2,5	12,2	20,8
<b>Total positives</b>	<b>63,2</b>	<b>60,5</b>	<b>60,0</b>	<b>83,3</b>	<b>88,9</b>
Données manquantes	2,6	5,3	0,0	2,2	4,2

**Figure 3 : Répartition des réponses à la question 5 fournies par les futurs instituteurs français en fonction de la région**



Dans le tableau 2, on voit un net écart opposer d'une part Bretagne, Normandie et Picardie et, d'autre part, Réunion et Rhône-Alpes, dont les pourcentages globaux de réponses positives sont nettement plus élevés. Les tests de Student mettent en effet en évidence la présence de

deux groupes distincts : les positions des futurs instituteurs (EtuPri) bretons, normands et picards ne sont pas significativement différentes (Bretagne-Normandie :  $t=0,33$  ;  $p=0,74$ ) / Bretagne-Picardie :  $t=1,84$  ;  $p=0,067$  / Normandie-Picardie :  $t=1,25$  ;  $p=0,21$ ), et celles des futurs instituteurs rhône-alpins et réunionnais ne sont également pas significativement différentes ( $t=1,43$  ;  $p=0,16$ ). Sur la figure 3, on peut lire que dans ces deux dernières situations géographiques, aucun des témoins ne choisit l'option extrême du « *très négative* », mais qu'en revanche une proportion plus importante qu'ailleurs coche les cases « *positive* » et « *très positive* ».

Dans l'interprétation, les deux cas doivent cependant être dissociés. La Réunion se distingue des régions métropolitaines par le fait que le français y est souvent langue seconde, associée au créole. Il pourrait s'y trouver à l'œuvre des principes analogues à ceux qui dictent les réponses des Algériens et des Marocains. En revanche, en Rhône-Alpes, on ne peut identifier de différenciations par rapport à la Bretagne, la Normandie ou la Picardie autres que la formation dispensée par les IUFM. Il faut à cet égard rappeler que l'Université de Grenoble a abrité et abrite en son sein des enseignants et des chercheurs qui ont conduit de nombreux travaux sur l'orthographe et sa réforme, et qui, dans une continuité étalée sur une trentaine d'années<sup>6</sup>, ont tenu un discours sans équivoque sur la nécessité d'une réforme.

### 1.2.3. Positionnement des enseignants et futurs enseignants selon le niveau scolaire

Observe-t-on une variation selon que les réponses sont celles de futurs enseignants ou d'enseignants déjà en fonction (Etu vs Pro) ? Le niveau d'enseignement où ils vont exercer ou exercent leur fonction a-t-il une incidence sur leurs aspirations en matière d'orthographe (Pri vs Sec) ? Les informations qui éclairent ces questions se trouvent dans le tableau 3 et la figure 4 qui y correspond. Pour travailler avec des effectifs suffisamment nombreux, nous avons regroupé en une même catégorie, EtuSec, les étudiants qui se destinent aux premières années du secondaire<sup>7</sup> et ceux qui enseigneront dans les dernières années. De même pour les enseignants, ne va-t-on pas distinguer entre les enseignants de collège et ceux de lycée.

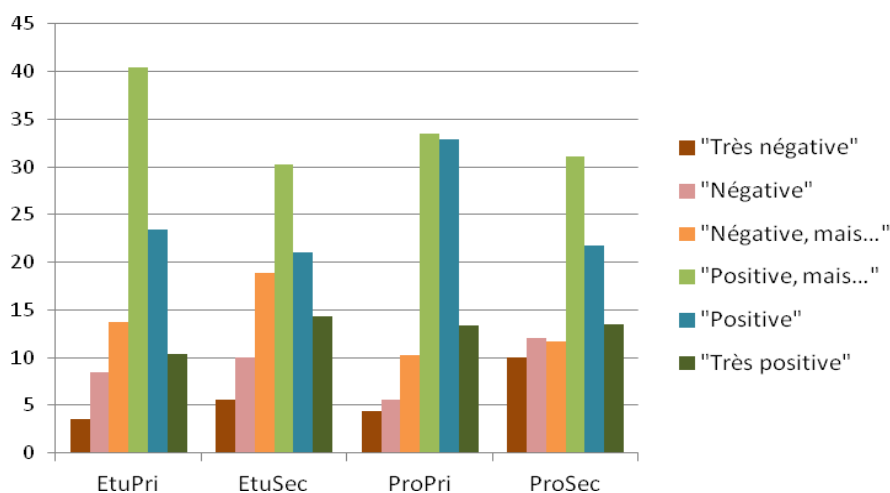
**Tableau 3 : Répartition des réponses à la question 5 selon le statut et le niveau d'enseignement (en pourcentages)**

	<b>EtuPri</b>	<b>EtuSec</b>	<b>ProPri</b>	<b>ProSec</b>
	n= 519	n= 469	n= 331	n= 419
« Très négative »	3,5	5,6	4,3	10,0
« Négative »	8,4	10,0	5,6	12,0
« Négative, mais... »	13,8	18,8	10,2	11,7
<b>Total négatives</b>	<b>25,7</b>	<b>34,4</b>	<b>20,2</b>	<b>33,7</b>
« Positive, mais... »	40,5	30,3	33,5	31,1
« Positive »	23,4	21,0	32,9	21,8
« Très positive »	10,4	14,3	13,4	13,4
<b>Total positives</b>	<b>74,3</b>	<b>65,6</b>	<b>79,8</b>	<b>66,3</b>
Données manquantes	1,9	1,5	2,7	2,4

<sup>6</sup> Le premier livre de Vincent Lucci sur la question date de 1979 (Lucci et Naze, 1979). D'autres ont suivi : Lucci, 1989 ; Millet, Lucci et Billiez, 1990 ; Chevrot, Fontana et Simon, 1994 ; Fontana, 1997 ; Simon, Chevrot et Fontana, 1997 ; Billiez, Lucci et Millet, 1999 ; Lucci et Millet, 2001 ; Matthey, 2006.

<sup>7</sup> En Belgique, la formation est différente pour les futurs enseignants, distinguant des AESI (agrégés de l'enseignement secondaire inférieur) et des AEISS (agrégés de l'enseignement secondaire supérieur).

**Figure 4 : Répartition des réponses à la question 5 selon le statut et le niveau d'enseignement**



Plusieurs résultats intéressants ressortent du traitement statistique.

- Il n'y a pas de différence significative entre le positionnement des futurs enseignants qui se destinent à enseigner en primaire (EtuPri) et ceux qui se destinent à professer en secondaire (EtuSec) ( $t= 1,09$  ;  $p= 0,27$ ).

N'ayant pas encore été en situation d'enseignement, les deux groupes sont tout de même majoritairement favorables à une simplification des règles orthographiques sur les secteurs qu'ils estiment problématiques dans leurs pratiques personnelles.

- Les futurs enseignants du secondaire (EtuSec) et les enseignants en poste du secondaire (ProSec) ne se différencient pas non plus d'un point de vue statistique ( $t= 1,14$  ;  $p= 0,25$ ).
- En revanche, le positionnement des enseignants du primaire (ProPri) se distingue de tous les autres ( $p$  toujours  $< 0,05$ ) : cette catégorie d'enseignants est la plus favorable à une simplification des règles orthographiques sur les secteurs jugés complexes (79,8 %). Cette position plus favorable tient sans doute au fait que dans leur pratique professionnelle quotidienne, ces enseignants-là sont confrontés avec la difficulté qu'il y a à enseigner l'orthographe et à faire entrer les apprentis scripteurs dans un système orthographique considéré comme l'un des plus difficiles (Jaffré, 2001). Ils se distinguent des autres groupes surtout par une adhésion plus marquée dans le choix de la case « *positive* ».

#### 1.2.4. Un même positionnement des informateurs et des informatrices

Le traitement statistique ne relève pas de différence entre le positionnement des femmes et celui des hommes ( $t= 1,13$  ;  $p= 0,26$ ).

## 2. Une « nouvelle » réforme (question 7)

Pour être disposés à accueillir une réforme qui réduirait leurs difficultés orthographiques, nos témoins sont-ils pour autant favorables à une nouvelle réforme orthographique ? La question ne précisait pas le contenu de ce que pourrait être cette « nouvelle » réforme. Tout au plus les personnes interrogées pouvaient-elles supposer qu'elle pourrait être d'une ampleur plus large que celle évoquée à la question 5, qui devait ne concerner que les points pour lesquels les témoins déclaraient qu'ils avaient des difficultés.

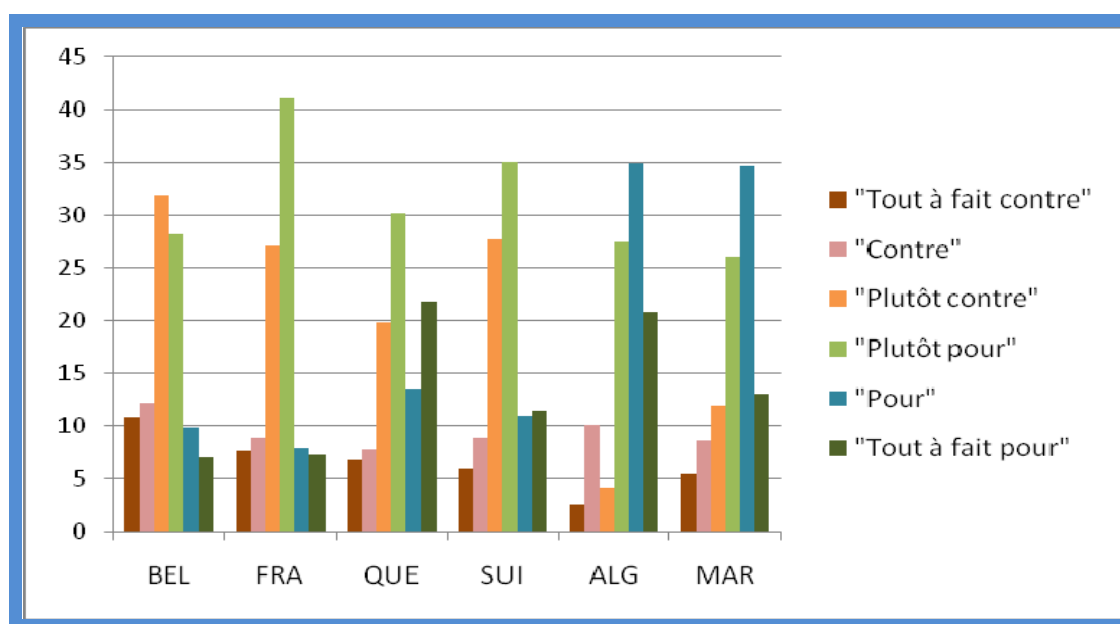
## 2.1 Tendances générales des réponses

Le tableau 4 et la figure 5 présentent, en pourcentages, la façon dont les réponses se ventilent entre les différentes réponses possibles, selon la nationalité des personnes interrogées.

**Tableau 4 : Répartition des réponses à la question 7 selon les pays (en pourcentages)**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR
	n= 374	n= 747	n= 196	n= 207	n= 120	n= 94
« Tout à fait contre »	10,9	7,7	6,8	5,9	2,5	5,4
« Contre »	12,2	8,9	7,8	8,9	10,0	8,7
« Plutôt contre »	31,8	27,1	19,8	27,7	4,2	12,0
<b>Total négatives</b>	<b>54,9</b>	<b>43,7</b>	<b>34,4</b>	<b>42,6</b>	<b>16,7</b>	<b>26,1</b>
« Plutôt pour »	28,3	41,1	30,2	35,1	27,5	26,1
« Pour »	9,8	7,9	13,5	10,9	35,0	34,8
« Tout à fait pour »	7,1	7,3	21,9	11,4	20,8	13,0
<b>Total positives</b>	<b>45,1</b>	<b>56,3</b>	<b>65,6</b>	<b>57,4</b>	<b>83,3</b>	<b>73,9</b>
Données manquantes	1,6	4,2	2,1	2,5	0,0	2,2

**Figure 5 : Répartition des réponses à la question 7 selon les pays<sup>8</sup>**



La comparaison des chiffres fournis dans les tableaux 1 et 4 montre un tassement des pourcentages de réponses positives dans le deuxième cas, pour tous les pays, ce qu'illustre le tableau 5 ci dessous.

**Tableau 5 : Pourcentages de réponses positives aux questions 5 et 7 selon les pays**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR
Question 5	70,4	64,5	78,6	71,5	85,7	89,1
Question 7	45,1	56,3	65,6	57,4	83,3	73,9
Différence	25,3	8,2	12,9	14,1	2,4	15,2

<sup>8</sup> Les figures avec cadre bleu contiennent les données recueillies à la question 7, ce qui permet de les distinguer des graphiques précédents, relatifs à la question 5.

Il y a à cela plusieurs raisons. L'une est propre à la Belgique : un an (un an et demi pour certains témoins) avant la passation du questionnaire, une circulaire ministérielle adressée à tous les enseignants leur recommandait de privilégier l'enseignement des formes rectifiées par la réforme de 1990. À la circulaire était joint un dépliant reprenant les principaux points concernant les rectifications orthographiques. Ce dispositif a été majoritairement appliqué : les enseignants belges sont plus nombreux que les autres à déclarer enseigner les nouvelles formes (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012h). On peut ainsi supposer qu'ils se sentent moins prêts à adopter, à intégrer une nouvelle réforme si peu de temps après ce changement de leurs habitudes. Certains des commentaires recueillis appuient cette interprétation.

« Je pense qu'il faudrait déjà appliquer partout la réforme de 1990 avant d'en commencer une nouvelle. » (*EtuSec BEL*)

« À force de changer tout le temps l'orthographe, on ne sait plus ce qui est correct ou non... Finalement, on finira par tout accepter. » (*ProSec BEL*)

« Encore une réforme ! » (*ProSec BEL*)

« On ne va pas changer tout tout le temps car on n'a plus de point de repère. » (*ProPri BEL*)

« Encore ? On commence enfin à intégrer la précédente... » (*ProPri BEL*)

Dans le cas de la question 5, le contenu de la réforme évoquée était connu : elle portait sur les difficultés rencontrées par les personnes interrogées. En revanche, la question 7 ne précise pas ce que serait la « nouvelle » réforme. L'ignorance où se trouvent les personnes interrogées quant aux points touchés et aux nouvelles règles fonde certaines réserves :

« Non. Tout dépendrait du contenu de la réforme. » (*EtuSec BEL*)

« Quelle réforme et quels contenus ? » (*EtuPri FRA*)

« J'aimerais en savoir plus sur les justifications d'une telle réforme. Je crains que le remède soit pire que le mal et que le diagnostic soit posé par des docteurs Knock. » (*ProSec FRA*)

« La question est trop vague. Donc dans le doute... Et qui dit réforme, dit souvent appauvrissement. » (*ProSec SUI*)

« Je ne sais pas quelles seraient les rectifications proposées, donc a priori plutôt contre. » (*EtuPri SUI*)

L'absence de précisions sur le contenu de la « nouvelle » réforme permet au fantasme d'une réforme « tout phonétique » d'orienter les réactions (les grasses sont de nous).

« (...) j'estime que ce serait hausser la tendance à la facilité et au manque de rigueur, déjà trop ancrée dans notre société, que de **simplifier à outrance** l'orthographe. » (*EtuSec QUE*)

« Réformer l'orthographe, je suis plutôt pour, mais j'ai peur d'une **réforme qui révolutionne l'orthographe**. » (*EtuPri FRA*)

« (...) Pourquoi vouloir **tout bouleverser** ? Le français vient du latin, modifier certaines règles reviendrait à nier cette "descendance". » (*ProSec BEL*)

« Ces "difficultés" orthographiques sont dépendantes d'une histoire de la langue et il me semble important de sauvegarder ces différences. La **simplification à outrance** dénaturerait pour moi la langue française, et la logique qui la gouverne. » (*ProSec FRA*)

Plus généralement, on peut observer, dans les réponses à d'autres questions (voir, dans ce volume, Groupe RO 2012f), que les personnes interrogées peinent à marquer leur accord sur une modification des règles dont elles ont acquis la maîtrise, ou à la difficulté desquelles elles ne sont pas confrontées au quotidien. Ainsi accueillent-elles favorablement une simplification

des règles qui gouvernent l'accord des participes passés, ou la réduction des consonnes doubles, mais la généralisation du pluriel en *-s* (qui conduirait à *cheveus, chevaux, pous...*) ne dégage de majorité que chez les enseignants du primaire.

Malgré ce tassement des pourcentages, les positions favorables restent partout majoritaires, sauf en Belgique, où elles atteignent néanmoins 45 %.

La figure 5 montre bien que dans trois des six pays (Belgique, France et Suisse), ce sont les cases centrales qui sont surtout fréquentées. Celles qui témoigneraient d'un engagement plus marqué, dans le sens antiréformiste ou proréformiste, ne sont utilisées que par une minorité des réponses.

## 2.2 Des positionnements différents selon les groupes

### 2.2.1. Positionnement des six pays francophones

Statistiquement, la différence entre les deux pays du Sud, qui sont les plus favorables à une nouvelle réforme, n'est pas significative ( $t= 1,63$  ;  $p= 0,10$ ).

On ne trouve pas non plus d'écart entre le Québec et le Maroc ( $t= 0,75$  ;  $p= 0,45$ ), pas plus qu'entre la France et la Suisse ( $t= -1,60$  ;  $p= 0,11$ ).

Les valeurs enregistrées pour la Belgique sont significativement plus basses que celles des autres pays. Les Belges restent plus ou moins favorables à la perspective d'une nouvelle réforme, mais se positionnent comme étant les moins favorables en comparaison avec les autres pays francophones.

### 2.2.2. Des positionnements différents selon la formation

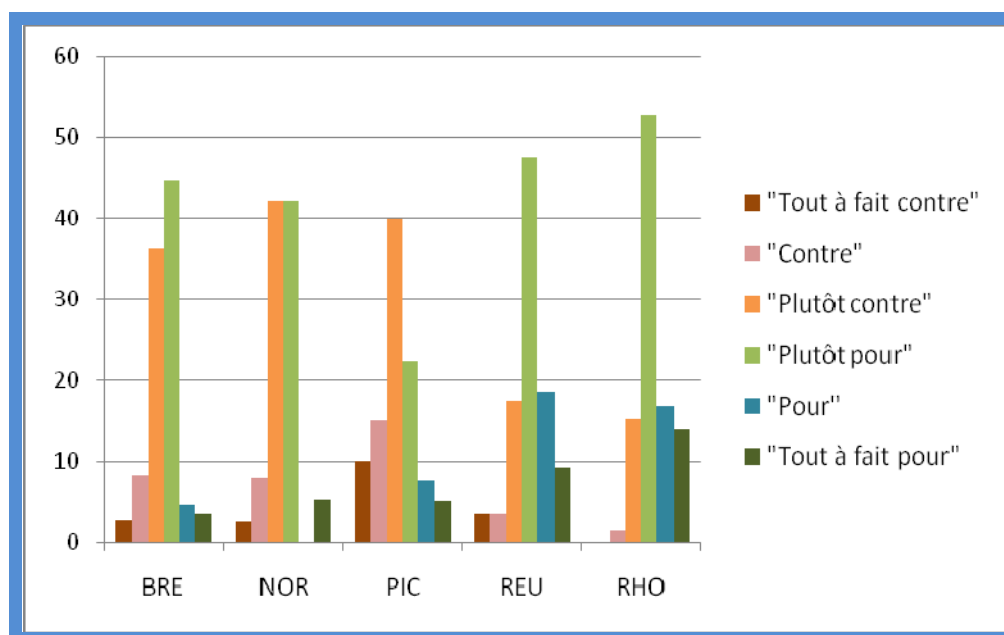
En 1.2.2, on voyait que les futurs enseignants réagissaient de manière différente à la question 5 selon la région française où ils recevaient la formation qui les destinait à l'enseignement en primaire. Cette différence se traduit également dans leurs réponses à la question 7. Les données sont reprises dans le tableau 6 et dans la figure 6.

**Tableau 6 : Répartition des réponses à la question 7 fournies par les futurs instituteurs français en fonction de la région (en pourcentages)**

	BRE	NOR	PIC	REU	RHO
	n= 117	n= 40	n= 40	n= 92	n= 75
"Tout à fait contre"	2,7	2,6	10,0	3,5	0,0
"Contre"	8,2	7,9	15,0	3,5	1,4
"Plutôt contre"	36,4	42,1	40,0	17,4	15,3
Total négatives	47,3	52,6	65,0	24,4	16,7
"Plutôt pour"	44,6	42,1	22,5	47,7	52,8
"Pour"	4,5	0,0	7,5	18,6	16,7
"Tout à fait pour"	3,6	5,3	5,0	9,3	13,9
Total positives	52,7	47,4	35,0	75,6	83,3
Données manquantes	6,1	5,3	0,0	6,7	4,2



**Figure 6 : Répartition des réponses à la question 7 fournies par les futurs instituteurs français en fonction de la région**



Chez les futurs instituteurs réunionnais ou rhône-alpins, les réponses « *plutôt contre* » fondent, au profit des réponses « *plutôt pour* », tandis que les « *pour* » et les « *tout à fait pour* » voient leurs effectifs augmenter.

L'interprétation des différences entre les 5 groupes peut emprunter le même chemin que pour la question 5 : la présence, à l'Université de Grenoble, depuis trois décennies, de plusieurs enseignants et chercheurs qui ont centré leur travaux sur l'orthographe et se sont engagés en faveur d'une réforme, la situation réunionnaise étant sans doute plus complexe.

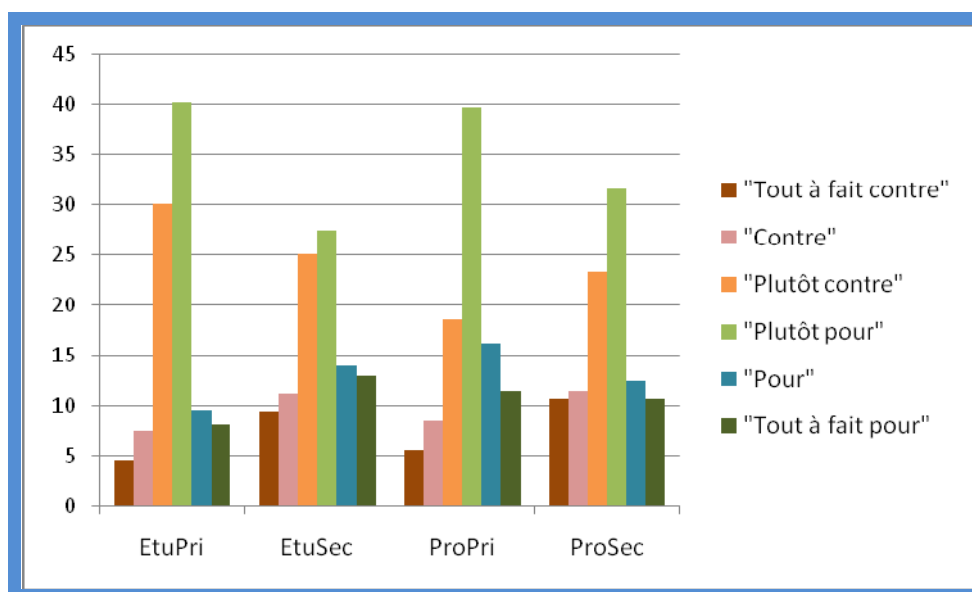
### 2.2.3. Positionnement des enseignants et des futurs enseignants selon le niveau scolaire

Le tableau 7 et la figure 7 présentent les pourcentages de réponses des enseignants et des futurs enseignants selon le niveau scolaire.

**Tableau 7 : Répartition des réponses à la question 7 selon le statut et le niveau d'enseignement (en pourcentages)**

	<b>EtuPri</b>	<b>EtuSec</b>	<b>ProPri</b>	<b>ProSec</b>
	n= 519	n= 469	n= 331	n= 419
« Tout à fait contre »	4,6	9,4	5,6	10,7
« Contre »	7,4	11,1	8,4	11,4
« Plutôt contre »	30,1	25,1	18,6	23,3
<b>Total négatives</b>	<b>42,1</b>	<b>45,6</b>	<b>32,6</b>	<b>45,4</b>
« Plutôt pour »	40,3	27,5	39,8	31,6
« Pour »	9,6	14,0	16,1	12,4
« Tout à fait pour »	8,0	12,9	11,5	10,7
<b>Total positives</b>	<b>57,9</b>	<b>54,4</b>	<b>67,4</b>	<b>54,6</b>
Données manquantes	1,9	1,5	2,7	2,4

**Figure 7 : Répartition des réponses à la question 7 selon le statut et le niveau d'enseignement**



En termes de pourcentages, les enseignants du primaire (ProPri) se détachent des autres groupes par une proportion plus élevée de réponses positives. La figure 7 montre chez eux un différentiel plus accusé entre réponses « *Plutôt contre* » et « *Plutôt pour* », ainsi qu'une exploitation un peu plus importante de la réponse « *Pour* ». Ce résultat peut s'expliquer à partir des mêmes raisons évoquées précédemment dans l'analyse de la question 5 : la confrontation avec le terrain pédagogique, qui rend les professeurs des écoles davantage sensibles aux difficultés des apprentis scripteurs.

À l'intérieur de chacun des pays, d'autres différences se manifestent :

- Les tests de Student montrent qu'il n'y pas de différence significative de position entre les enseignants et les futurs enseignants algériens selon le niveau scolaire ( $t=0,75$  ;  $p=0,46$ ). Il en est de même au Québec ( $p$  est toujours  $>0,05$ ) et en Suisse ( $p$  est toujours  $>0,05$ ).
  - En revanche, en Belgique, en France et au Maroc, il existe des différences significatives de positions entre les enseignants et les futurs enseignants selon le niveau scolaire.
- En Belgique et en France, les enseignants du primaire et ceux du secondaire ne partagent pas la même position, les premiers se montrant plus accueillants à l'idée d'une nouvelle réforme que ceux du secondaire (France :  $t=3,59$  ;  $p=0,0004$  / Belgique :  $t=2,53$  ;  $p=0,012$ ).
  - Pour la France, nous constatons également une différence de position entre les futurs enseignants du primaire et les futurs enseignants du secondaire ( $t=5,81$  ;  $p<0,0001$ ), les seconds se montrant plus proréformistes que les premiers.
  - Enfin, au Maroc, les futurs enseignants du secondaire ne partagent pas la même position que les enseignants en poste du même niveau scolaire ( $t=-1,89$  ;  $p=0,066$ ). Les futurs enseignants du secondaire sont « *faiblement favorables* » (moy= $3,85/6$ ) à une nouvelle réforme tandis que les enseignants en poste dans le secondaire sont « *favorables* » (moy= $4,71/6$ ).

#### 2.2.4. *Un même positionnement des informateurs et des informatrices*

Le traitement statistique ne relève pas de différence entre le positionnement des femmes et celui des hommes ( $t = -1,36$  ;  $p = 0,17$ ).

## Conclusions

Quand on leur demande leur avis sur l'éventualité d'une réforme de l'orthographe française, les personnes interrogées sont particulièrement sensibles à la formulation de la question. Envisage-t-elle des modifications limitées à des points jugés difficiles, et les réponses sont massivement favorables. Il en va ainsi dans nos données. Il en allait ainsi également dans le sondage de 1990, quand la réforme envisagée portait sur des « rectifications d'anomalies » (voir l'introduction). Quand la réforme en cause n'est que peu définie, ou pas définie, le spectre d'un système de transcription largement phonétique surgit, la crainte d'une réforme radicale qui évacuerait toutes les marques historiques inhibe les tendances proréformistes de beaucoup de témoins, conditionnés par la culture linguistique dans laquelle ils ont baigné.

Il reste à déterminer si, sur des propositions tout à fait concrètes de changements, les avis favorables vont se concentrer ou s'éparpiller et s'ils indiquent clairement la voie de ce que pourrait être la prochaine réforme orthographique (voir, dans ce volume, l'article Groupe RO 2012f).

En attendant, dans notre enquête (si on met de côté le cas des informateurs belges, pour qui la réforme envisagée à la question 7 interviendrait beaucoup trop rapidement après celle dont on leur a recommandé l'application quelques mois auparavant), c'est à une large majorité que, dans tous les pays, les enseignants comme les futurs enseignants se prononcent en faveur d'un aménagement des normes orthographiques, qu'il s'agisse d'une simplification des règles jugées difficiles (question 5) ou d'une réforme en général (question 7).

Certes, l'ampleur de l'adhésion varie selon les situations. Les deux pays du Sud se montrent nettement plus accueillants à la perspective d'une simplification que ceux du Nord ; au Nord, les accords se modulent différemment selon les pays (et sans doute l'engagement dont les autorités ont fait preuve à propos des rectifications – voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012h) ; enseignants en fonction et enseignants en formation ne partagent pas toujours les mêmes points de vue ; les maîtres du primaire sont davantage demandeurs que ceux du secondaire. Mais ces différences ne doivent pas masquer que les positions favorables à une réforme s'inscrivent dans un courant largement dominant.

Un mot encore. Nous venons de parler de tendances conditionnées par la culture. Ce que nos données montrent aussi, c'est que la culture n'est, pas plus que l'orthographe, intangible. Les écarts entre les futurs maîtres français du primaire selon la région où ils reçoivent leur formation, montrent qu'il est possible d'intervenir sur la culture. Par un enseignement approprié, dans la continuité, on peut modifier les représentations, notamment en recadrant ce qu'a été l'évolution de la langue et de son orthographe. Le point est particulièrement important s'agissant de la formation des enseignants, qui sont non seulement les vecteurs de la norme orthographique, mais qui, parce qu'ils sont tentés de justifier les pièges et les difficultés de l'orthographe par une rationalité dont elle n'est pourtant pas systématiquement pourvue, jouent sûrement un rôle aussi dans le maintien ou l'affaiblissement des représentations stéréotypées. Selon les objectifs que la formation des maîtres s'assignera dans ce domaine, elle favorisera l'adoption d'une réforme, ou bien elle en perpétuera les obstacles.

## Bibliographie

- BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (dir.) (2006), *Les rectifications orthographiques de 1990. Analyse des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004)*. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 1. Orléans : Presses universitaires. [http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications\\_ortho.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications_ortho.pdf)
- BILLIEZ Jacqueline, LUCCI Vincent, MILLET Agnès (1999), « L'orthographe en questions au 3615 ORTHOTEL ou 'Est-ce que le participe passé dans les gâteaux sont fais'accorde ?' ». *Langue française*, n° 124, pp. 74-89.
- CHEVROT Jean-Pierre, FONTANA Lucile, FREYCHET Laurent et SIMON Jean-Pascal (1994), « Comment les enseignants corrigent et évaluent les variations orthographiques ». In LUCCI Vincent et MILLET Agnès (dir.), *L'orthographe de tous les jours, enquête sur les pratiques orthographiques des français*. Paris : Champion, pp. 139-190.
- CIBOIS Philippe (1991), « Enquête d'opinion sur l'orthographe ». *Persée*, n° 28, pp. 86-98. [www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots\\_0243-6450\\_1991\\_num\\_28\\_1\\_2036](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1991_num_28_1_2036)
- COLLARD Anne et LEGROS Georges (2009), « Rectifications, simplifications, recommandations... Résultats de l'enquête sur la nouvelle orthographe ». *Français 2000*, n° 220-221, septembre 2009, pp. 54-59.
- FONTANA Lucile (1997), *Variations, pratiques et représentations orthographiques chez des élèves de Cycle III et leurs enseignants*, Thèse de doctorat sous la direction de Vincent Lucci, Grenoble : Université Stendhal.
- GROUPE RO (2011), *Faut-il réformer l'orthographe ? Craintes et attentes des francophones. Français et société*, n° 21. Bruxelles : Service de la langue française ; Fernelmont : EME.
- GROUPE RO (2012a), « Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012b), « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012d), « 'L'orthographe française, ça me fait penser à ...'. Une épreuve d'association verbale ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012e), « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012f), « Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012g), « 'Une bonne réforme est possible, à condition de...' Les maîtres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012h), « Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010 ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- JAFFRE Jean-Pierre (2001), « Ecritures et acquisition : retour sur la mixité graphique ». In GRUAZ Claude et HONVAULT Renée (dir.), *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*. Paris : Honoré Champion, pp.61-72.
- LEGROS Georges et MOREAU Marie-Louise (2009), « Rectifications orthographiques : l'enquête des Éditions Plantyn ». *Français 2000*, n° 220-221, septembre 2009, pp. 60-67.

- LUCCI Vincent (1989), *L'orthographe en liberté*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- LUCCI Vincent et MILLET Agnès (dir.) (1994), *L'orthographe de tous les jours, enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion.
- LUCCI Vincent et NAZE Yves (1979), *Enseigner ou supprimer l'orthographe*. Centre d'études des interactions culturelles.
- MATTHEY Marinette (2006), *Les propositions de rectification de 1990 et l'orthographe aujourd'hui. Résultats et analyse du questionnaire mis en ligne à l'automne 2005 à l'intention des enseignants romands*. Neuchâtel : DLF. [www.ciiip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif\\_Matthey\\_oct06.pdf](http://www.ciiip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif_Matthey_oct06.pdf)
- MILLET Agnès, LUCCI Vincent et BILLIEZ Jacqueline (1990), *Orthographe mon amour*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- SIMARD Claude (1994), « L'opinion d'enseignants du Québec face à la réforme orthographique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 2, pp. 293-316. <http://id.erudit.org/iderudit/031711ar>
- SIMON Jean-Pascal (2006a), « Une décennie après ... Où en sont les rectifications orthographiques ? Enquête auprès de lycéens, d'étudiants et de (futurs) enseignants ». In BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JECIC Fabrice (dir.), *Les rectifications orthographiques de 1990. Analyse des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004)*. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 1. Orléans : Presses universitaires, pp. 83-102.
- SIMON Jean-Pascal (2006b), « Perception des rectifications orthographiques par de futurs enseignants ». In HONVAULT Renée (dir.), *L'orthographe en questions*. Rouen : P.U.R. collection DYALANG, pp. 191-215.
- SIMON Jean-Pascal, CHEVROT Jean-Pierre et FONTANA Lucile (1997), « Comment les enseignants acceptent ou refusent les rectifications orthographiques de 1990, une réponse à Nina Catach ». *Liaison HESO*, CNRS, n° 29-30, pp. 129-150.
- WYNANTS Bernadette (1987), *L'orthographe, une norme sociale*. Liège : Mardaga.

## « L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE, ÇA ME FAIT PENSER À ... » UNE ÉPREUVE D'ASSOCIATION VERBALE

### Groupe RO

Que les positionnements des individus ou des groupes par rapport à un objet – ou à la perspective d'un changement de cet objet – soient conditionnés par la manière dont ils se représentent cet objet, de manière relativement indépendante de ses caractéristiques objectives, n'est pas douteux. Il n'est pas davantage douteux qu'une réforme de l'orthographe française n'a de chance de succès que si, d'une part, en amont, la politique linguistique tient compte de la façon dont les citoyens se représentent leur système graphique et accueillerait l'idée de le modifier, et d'autre part, si elle prend en temps utile des mesures pour intervenir sur les représentations qui pourraient déclencher hostilité ou rejet.

La question des représentations apparaît donc comme centrale dans la question de la réforme orthographique. C'est la raison pour laquelle le questionnaire utilisé par le Groupe RO<sup>1</sup> comportait plusieurs items qui permettaient d'aborder cette matière sous divers angles (voir, dans ce volume, Groupe RO 2012e, g). Le présent travail propose une analyse des résultats enregistrés dans une épreuve d'association verbale.

Depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle, l'association verbale est largement reconnue comme une technique intéressante pour éliciter des représentations, et elle a été et est utilisée dans différentes disciplines – psychiatrie, psychologie clinique, psychologie sociale, neuropsychologie cognitive, psycholinguistique, etc. –, avec des finalités très différentes selon les cas : approcher le fonctionnement psychique d'individus ou de groupes, objectiver des changements d'attitudes, de représentations, déterminer comment est organisé le maillage sémantique de notre lexique mental, etc. (p. ex., Costermans 1980 : 17-36, De La Haye 2003, Denis 2003, Ferrand 2001, Fraïssé 2010, Guimelli et Rouquette 1992, Sales-Wuillemin, Steward et Dautun 2004).

C'est à cette technique classique que nous avons eu recours. La question que nous avons posée aux 1738 témoins était ainsi formulée : « *Si vous deviez qualifier l'orthographe française, quels sont les TROIS premiers mots qui vous viendraient à l'esprit (parmi, p.ex. : chinoiseries, challenge, passionnant, barbant, intéressant, utile, inutile, stimulant, facile, difficile, utile, inutile, ETC.) ?* »

---

<sup>1</sup> Pour la composition du Groupe RO, un descriptif de l'enquête, la méthodologie, l'échantillon, les abréviations, le questionnaire, voir, dans ce volume, Groupe RO 2012a.

## 1. Catégorisation des données

Nous avons au total recueilli 4913 associations<sup>2</sup>, que nous avons regroupées en un seul ensemble, sans distinguer si elles avaient été données en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> position. Nous les avons classées en catégories, parfois subdivisées en sous-catégories.

La catégorisation des réponses fournies s'est révélée quelquefois délicate, pour différentes raisons.

- En l'absence de contexte, on ne peut pas toujours déterminer ce que les personnes interrogées ont voulu signifier : *pratique* est-il un adjectif, qu'on pourrait mettre dans la catégorie « Utile », ou bien un substantif (*la pratique*), qui devrait être dans « Apprentissage-Comment » ? Un des témoins fournit le nom avec son article, ce qui évacue la question, mais pas les quatre autres.
- Que veut dire la personne qui note *passion* ? Que l'orthographe est pour elle une passion, ou bien que les débats autour de l'orthographe sont empreints de passion ? Dans le premier cas, elle exprime une position engagée, dans l'autre, elle tient un propos seulement descriptif. Est-il judicieux, dans ce dernier cas, de considérer que le mot doit être rangé sous « Intéressant » ? Malgré l'incertitude, c'est le parti auquel nous nous sommes rangés.
- De même, *comprendre* signifie-t-il que pour accéder à l'orthographe, les individus doivent en comprendre les règles (auquel cas, on classe son association dans « Apprentissage »), ou bien que l'orthographe sert à comprendre les textes (on compterait alors sa production dans « Utile-Signifiante »), ce qui a été notre lecture.
- Certaines réponses résultent d'une association continue, partant toutes les trois du même mot inducteur *orthographe* ; d'autres procèdent d'une association libre, *orthographe* étant associé à un mot, qui devient l'inducteur d'un deuxième, qui lui-même en évoque un troisième. Quand un témoin associe *Bernard Pivot* à *orthographe*, on peut penser qu'il fonctionne selon le deuxième mécanisme, reliant *orthographe* à *dictée* (qu'il ne fournit pas), et *dictée* à *Bernard Pivot*. Pour catégoriser la production, il faut reconstituer le lien, qui n'est pas toujours aussi clair. On échoue ainsi à ranger les deux occurrences de *anticonstitutionnellement*<sup>3</sup>.

Parce que la catégorisation porte sur le sens de mots isolés, le contrôle de l'interprétation se révèle difficile en bien des cas, et il n'est pas douteux que parfois, la catégorisation n'échappe pas à un certain arbitraire. Nous pensons toutefois que des ensembles sémantiques cohérents et suffisamment distincts ont pu être dégagés. En tout état de cause, notre façon d'interpréter les réponses n'a pas été orientée par un *a priori* systématique, sinon, en cas d'hésitation, celui de maximiser les associations à orientation hostile à un changement de norme, plutôt que l'inverse.

Le décompte fourni dans le tableau ci-dessous<sup>4</sup> tient compte des polarités (*facile vs pas facile*), mais est aveugle aux modalisations (*assez, parfois, souvent, très, trop...*). Il ne

<sup>2</sup> Si les 1738 témoins avaient tous fourni les 3 réponses demandées, on aurait un ensemble de 5214 associations. Seuls 2,4 % des personnes interrogées ne fournissent aucune réponse ; 2,5 % n'en donnent qu'une sur trois ; 2,6 % s'arrêtent après la deuxième.

<sup>3</sup> On ne peut en fait analyser cette réponse que comme un indice de la fréquente indifférenciation, dans l'esprit de beaucoup, de la langue et de l'orthographe : *anticonstitutionnellement*, souvent donné – *indument* – comme le plus long mot de la langue française, ne présente pas de difficulté orthographique spécifique.

<sup>4</sup> Dans un premier dépouillement, nous obtenions 23 catégories, dont certaines avec des effectifs très faibles. Ainsi, nous prévoyions initialement une catégorie « Obstacle » pour les réponses *barrage, frein, frein à l'apprentissage du FLE, handicapant, obstacle* (2 fois), *obstruant*. Mais s'il était homogène, cet ensemble ne comptait que 7 unités et se révélait donc peu utile, de même que d'autres catégories initiales. Nous avons donc opéré parfois des regroupements en macro-catégories (celles dont l'intitulé figure dans la première colonne). Par exemple, nous avons rangé dans la macro-catégorie « Difficile », les 7 unités de « Obstacle », les 88 de



différencie pas les formes selon le genre et le nombre : *intéressant* est comptabilisé sous la même unité que *intéressante* ; *incohérence* de la même manière que *incohérences* ; on présentera systématiquement les adjectifs au féminin, sauf si on ne dispose que d'une occurrence, au masculin.

Les chiffres entre crochets indiquent le nombre d'occurrences, quand il est supérieur à 1. Dans les listes, les deux associations qui comptent le plus grand nombre d'occurrences de leur (sous-)catégorie est présenté en grasses soulignées, quand il est supérieur à 10.

Les catégories sont présentées dans l'ordre du nombre d'unités recueillies.

**Tableau 1 : catégorisation des 4913 associations**

Catégories	n=	Sous-catégories et associations
<b>Difficile</b>	1494	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Difficile-Noyau</b> [n= 1306] : à simplifier, acrobatique, aphonétique, <b>ardue</b> (-, - à enseigner) [11], beaucoup d'accords, beaucoup de règles [4], <b>complexe</b> [212], complexité [9], complication, <b>compliquée</b> [100], contraignant [7], contrainte [2], décourageant, démoralisante, <b>difficile</b> (-, - à apprendre, - (jeune), - à enseigner (3), - à maîtriser, - à retenir, - pour certains, - pour les élèves) [883], difficulté [7], <b>exigeante</b> [11], fatigant [3], inabordable, incompréhensible, indigeste, laborieuse [7], long (- (3), - à maîtriser) [4], lourd, mélange, ménage à faire, oppressante, pan, pas évident [2], pas intuitif, pas le calque de langue parlée, pas phonétique, pas simple, pas toujours facile, pas transparente (par rapport à l'italien), pénible, perturbante, piègeuse [3], plusieurs sons (phono), plusieurs temps de verbe, problème, quantité, réformable, règles difficiles, retors, ridicule, simplifiable, stressante, travail (- (2), - permanent) [3], trop de graphies pour 1 même son, trop de règles [2], vicieuse, vive l'italien !</li> <li>• <b>Difficile- Exceptions</b> [n= 93] : <b>exceptions</b> (-, beaucoup d'- barbantes, bourrée d'-, peuplée d'-; plein d'-, remplie d'-) [92], sauf...</li> <li>• <b>Difficile-Chinoiseries</b> [n= 88] : casse-tête [4], chicaneries, <b>chinoiseries</b> [69], couper les cheveux en quatre, labyrinthe, pervers, pinaille, poil-de-cutage, prise de tête, tarabiscoté, tiré par les cheveux, tordu [6]</li> <li>• <b>Difficile- Obstacle</b> [n= 7] : barrage, frein (-, - à l'apprentissage du FLE) [2], handicapant, obstacle [2], obstruant</li> </ul>
<b>Intéressante</b>	1306	<b>amusante</b> [11], captivant, découverte, encourageant, enrichissant [5], exaltante, fascinante [6], gymnastique (-, - de l'esprit) [2], <b>intéressante</b> [660], intrigante [2], jeu (-, - de salon, - d'esprit, - de logique) [9], ludique [8], ludiquement stimulant, palpitant, <b>passionnante</b> [296], passion [3], sportif, <b>stimulant</b> [294], stimulateur pour l'esprit, stimulation [2]
<b>Utile</b>	787	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Utile-Noyau</b> [n= 772] : atout, comprendre, crucial, essentielle [7], explicite, <b>importante</b> [27], <b>indispensable</b> (-, - à maîtriser) [16], liens, <b>nécessaire</b> [18], pertinent, polyvalente, pratique [4], stratégique, <b>utile</b> [689], utilité, vitale [2]</li> <li>• <b>Utile-Signifiante</b> [n=15] : communicante, communication [2], compréhension [2], éclairant, expressive [2], indicative, moyen, porteuse de sens [2], sémantique, signifiant, significative</li> </ul>
<b>Vertus</b>	327	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vertus esthétiques et culturelles</b> [n= 264] : affiner, agréable [5], aimée, astucieux, beauté [7], <b>belle</b> [28], cérébrale, chant silencieux, chantant [2], charmante, chic, clarté, complète [3], couleur, créatif, culture [6], culturelle [4], décorative, délicate, développée, diversifiée [6], dynamique, élégante [4], esthétique [4], étoffée, exact, fidèle, finesse, florissante, inspirant [2], intelligente [2], jolie [2], justesse [2], large, lyrique, mélodieuse, merveilleuse, minutieux, monotone (son), musicale, musique, nuancée, plaisir (-, - des mots) [4], poésie, <b>poétique</b> [14], pointilleuse [2], pointue [2], précise [4], précision, prestigieuse [2], qualité, raffinée, respect de l'autre, respectueuse, <b>riche</b> (-, - (vocabulaire), - de son</li> </ul>

« Chinoiseries », les 93 de « Exceptions » ainsi que les 1306 unités d'une catégorie initialement baptisée « Difficile » et rebaptisée alors « Difficile-Noyau ».

		histoire, - en nuances (2), - étymologiquement) [74], richesse (-, - de la langue) [10], romantique, savoureuse, sonorités, <b>subtile</b> [15], subtilité [3], superbe, supérieure, sympathique, valeur, <b>variée</b> [11], variété, vaste [3], vivante <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vertus historiques</b> [n= 63] :  étymologie [4], étymologique (-, liens -s) [5], héritage, héritière, <b>histoire</b> (-, chargée d'-, - de la langue, pleine d'-, témoin de l'-, reflète l' - de la langue) [14], <b>historique</b> (-, liens -s) [18], latin [3], monument, origines (-, - latines, gréco-latines, - (reliées aux - gréco-latines)) [3], patrimoine (-, porteuse du -) [7], patrimoniale, racines (-, - gréco-latines) [2], sources, tradition, traditionnelle</li> </ul>
<b>Défi</b>	293	<b>challenge</b> [224], challenging, <b>défi</b> [66], défiante, gageüre
<b>Arbitraire</b>	147	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Arbitraire-Noyau</b> [n= 132] :  aberrant [2], absurde [2], aléatoire [4], ambiguë [2], approximative, arbitraire [10], capricieuse [4], chaotique, confuse, confusion, contradictions, contradictoire [2], ésotérique, folklorique, hermétique, <b>illogique</b> [38], illogismes, incohérence [2], incohérent [10], inconstant, injustifiable, injustifié, insensé [2], irrégularités [3], <b>irrégulier</b> [12], manque de logique, non logique, obscure [2], opaque [3], pas clair [2], pas forcément étymologique, pas rationnelle, pas toujours cohérent [3], pas toujours logique [8], peu logique, qui se contredit, stupide, tromperies, ubuesque</li> <li>• <b>Arbitraire-Déroutante</b> [n= 15] :  affolante, agaçante [2], déconcertante, déroutant [4], effrayante, embarrassant, irritante, surprenant [4]</li> </ul>
<b>Ennui</b>	124	assommante, <b>barbant</b> [94], casse-pied, chiant [2], embêtant, énervant, ennuyant [2], ennuyeuse [4], fastidieuse [8], inintéressant [2], peu intéressante, rébarbative [6], repoussant
<b>Logique</b>	94	explicable, instructif, justifiée [2], <b>logique</b> [25], pas si absurde, pousse à la réflexion, questionnement [2], raisonnement, recherche, réfléchi [3], réflexion [8], réflexive [4], réglée, réglementée [3], <b>règles</b> [14], rigoureuse [4], rigueur [9], sensée, stricte [3], structurant [2], structure, structurée [4], systématique, système
<b>Inutile</b>	64	futile, illusoire, <b>inutile</b> [60], perte de temps, vain
<b>Apprentissage</b>	54	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apprentissage-Noyau</b> [n=28] :  Bernard Pivot, chronophage, devoir, dictée [3], dictionnaire, droit à l'erreur, école, écriture [3], fautes [2], grammaire, inefficace, inenseignable, maîtrise [3], maîtriser, noté, obligatoire [2], ouvrages de référence, prégnant (trop - à l'école), tolérance</li> <li>• <b>Apprentissage-Comment</b> [n= 26] :  apprendre (-, à -) [2], apprentissage (-, - par cœur, - transmissif) [6], attentif [2], automatique [2], besoin bonne mémoire et outils, concentration, étude [2], exercice, habitudes, inné, mémorisation, par cœur [2], patience, persévérance, pratique (la -), réflexe, visuelle</li> </ul>
<b>Élitiste</b>	51	dandysme, discriminant [5], discrimination (facteur de -), discriminatoire [2], distinctif, élitaire [6], <b>élitiste</b> [20], érudition, inégalitaire [2], maniérée, sélective [8], sélection (moyen de -), sélectionnant, stigmatisant
<b>Facile</b>	48	accessible, évidente, <b>facile</b> [43], facilitant, maîtrisable, pas si difficile que ça
<b>Identitaire</b>	29	authentique, commune, consensus, elle nous représente, exceptionnelle [2], facteur d'unicité, fédératrice, identitaire [2], originale [5], particulière [5], rare, spécial, typique, unique [6]
<b>Archaïque</b>	23	ancienne, archaïque [5], conservatrice [2], désuète, d'un autre temps, figé [6], médiéval, nostalgique, statique, trop marquée historiquement, vieille dame, vieilli, vieux
<b>En péril</b>	14	catastrophique, contesté, de moins en moins bien acquis, dévalorisée, élèves peu motivés, en danger, en perdition, incomprise, mal aimée, mécomprise, méconnue, menacée, négligée, polémique
<b>Autres</b>	58	abstraite, accords, analyse (- grammaticale) [3], analytique, anticonstitutionnellement [2], bizarre [2], changeante (-, - règles + exceptions) [5], code, codifiée, différentes orthographes, étonnant [3], étrange, évolutive [2], fermée, formelle, hésitant, inapproprié, inaudible, infinie, intouchable, liberté, mots, mystérieuse, niveau, normale, normative, norme, norme sociale, normée, normée, parlant, phonétique, piquenique, prononciation, puriste, réaction, redondances, répétition, répétitive, ressemblance, révélateur, rigide, technique, turbulence, valorisation, variante, variation
<b>TOTAL</b>	4913	

## 2. Analyse globale du corpus

Avant d'entamer la présentation de l'analyse, une remarque s'impose : en fournissant dans la question des exemples précis de réponses, nous avons sans doute introduit une certaine limite méthodologique ; on peut en effet penser que ces exemples ont orienté l'attention des témoins sur certains aspects de l'orthographe, plus que si on avait laissé totalement libre cours à leurs mécanismes associatifs. Autrement dit, la formulation de la question (même si elle comportait la mention *ETC.* en capitales) pointait certains axes possibles de réponses, qui pourraient se trouver privilégiés. La liste des exemples aurait-elle comporté *malmenée* ou *maitrisée*, par exemple, qu'un beaucoup plus grand nombre de témoins aurait vraisemblablement exploité la catégorie « En péril »<sup>5</sup>. Mais, on va le voir, d'une part, tous les mots fournis en exemples n'ont pas reçu le même accueil ; d'autre part, alors qu'on leur posait une même question, formulée dans les mêmes termes, tous les témoins n'ont pas répondu de façon identique. En tout état de cause, les résultats ne devraient pas, ici pas plus qu'ailleurs, être considérés dans l'absolu, mais bien de manière relative et comparative.

Deux catégories de réponses se classent très nettement en tête : « Difficile », avec 1494 réponses sur 4913 – 1306, si on ne tient compte que de « Difficile-Noyau » – et « Intéressante », avec 1306 réponses également. Alors qu'on pourrait *a priori* les considérer comme correspondant à des positions opposées sur un axe favorable ou hostile à une réforme, elles attirent un nombre très semblable ou même identique de choix, presque le double de réponses de la troisième catégorie, « Utile », qui recueille 787 associations. Comment interpréter leur position ?

L'échantillon ne se divise pas en deux clans opposés dont l'un trouverait l'orthographe difficile et l'autre facile (« Facile » n'attire que 48 associations), ou dont l'un la jugerait intéressante et l'autre ennuyeuse (« Ennui » ne compte que 124 occurrences)<sup>6</sup>. On se trouve plutôt en présence

- soit de deux groupes dont l'un dit qu'elle est difficile et l'autre intéressante ;
- soit de témoins qui, en grande proportion, la trouvent « intéressante mais difficile » ou « difficile mais intéressante » ;
- soit encore d'un mixte des deux possibilités.

Dans la première hypothèse, l'échantillon serait divisé en deux camps, l'un pro-, l'autre anti-réformiste, d'égale importance. Cette hypothèse se trouve invalidée, d'un côté, par les réponses à d'autres questions de la même enquête (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012c), qui écartent l'idée d'une équipartition – les antiréformistes y sont minoritaires –, et, d'un autre côté, par les données qui confortent en fait la deuxième hypothèse.

Celle-ci revient à poser que bien des enseignants en fonction ou en formation se trouvent en fait partagés. Dans leurs trois réponses, une proportion importante d'entre eux (35,3 %) recourt effectivement au moins une fois à la catégorie « Difficile » et au moins une fois à la catégorie « Intéressante ». On retrouve cette même oscillation quand on approche le corpus des associations par une autre voie (voir la section « Différences entre les 'Pour' et les 'Contre' »), mais aussi dans l'analyse des justifications et des opinions (voir, dans ce volume,

<sup>5</sup> Certaines absences sont étonnantes. Ainsi, dans un questionnaire centré sur la possibilité d'une réforme, après trois questions portant explicitement sur la position des témoins en la matière, seulement 3 réponses (*à simplifier, simplifiable, réformable*) parlent de réforme. Est-ce parce que les questions précédentes paraissaient déjà avoir vidé le sujet ? Autre absence étonnante : dans les conversations entre habitués, dès que le thème de l'orthographe est évoqué, il est presque systématiquement fait allusion aux carences, avérées ou supposées, de certains, des jeunes en particulier. Ici, seulement 14 associations, celles de la catégorie « En péril », abordent cet aspect.

<sup>6</sup> La position de ces deux catégories n'est pas induite par la méthode : les catégories opposées, « Facile » et « Ennui » ne comptent que 48 et 124 réponses, alors que *facile* et *barbant* figuraient dans les exemples.

Groupe RO, 2012e) et des conceptions de ce que devrait être une bonne réforme (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012g).

Ce balancement entre une conception favorable à une réforme et une autre favorable au *statu quo* est sans doute de nature à expliquer pourquoi, à d'autres questions de l'enquête (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012f), les réponses n'expriment pas une position située aux pôles du rejet ou de l'acceptation, mais se situent plus souvent à la frontière entre les deux.

Les deux catégories les plus mises à profit méritent qu'on s'y attarde un peu. Considérons d'abord « Difficile ». Dans l'ensemble de notre échantillon de 1738 personnes, 20 l'exploitent pour leurs trois réponses (donnant, par exemple *difficile, complexe, trop d'exceptions*), et 258 (soit 14,8 %) pour au moins deux de leurs trois réponses. Le seul mot *difficile*<sup>7</sup> vient sous la plume de 883 répondants (51 %). Dans une épreuve où les personnes interrogées étaient libres de leurs réponses, qui se dispersent d'ailleurs sur plus de 400 mots différents, cette proportion doit être considérée comme particulièrement importante. On peut mettre ce résultat en relation avec celui que recueillait l'enquête réalisée par IPSOS pour le magazine *Lire* en mars 1989 : 73 % d'un échantillon représentatif de 900 Français répondaient affirmativement quand on leur demandait s'ils trouvaient l'orthographe du français difficile (Cibois, 1989, Wynants, 1997 : 211). Ici, les personnes interrogées ne sont pas un échantillon du tout venant de la population, ce sont des enseignants ou de futurs enseignants de français. S'ils sont aussi nombreux à mentionner la difficulté de l'orthographe, c'est sans doute moins parce qu'ils pensent aux écueils rencontrés personnellement en tant que scripteurs (encore que le corpus témoigne, chez beaucoup d'entre eux, d'écarts sous ce rapport), qu'à sa complexité pour les apprenants. S'il en est ainsi, on devrait rencontrer une plus forte exploitation de la catégorie chez les étudiants que chez les enseignants déjà en fonction (voir ci-dessous le point 6).

Voyons ce qu'il en est pour « Intéressante ». C'est dans cette catégorie qu'il faut ranger les trois associations de 19 témoins, et au moins deux des trois associations de 270 d'entre eux (15,5 %). Le mot *intéressante* à lui seul compte 660 occurrences. Pour apprécier ce succès, il faut se rappeler les caractéristiques de l'échantillon : des personnes qui enseignent ou vont enseigner le français, et donc l'orthographe. Autrement dit, des personnes dont beaucoup ont trouvé assez d'intérêt à cette discipline pour choisir une carrière professionnelle où ils seraient chargés de l'enseigner (à côté d'autres matières, certes). Demanderait-on à des enseignants de mathématiques les trois mots qui leur viennent à l'esprit quand il est question de *géométrie*, qu'on devrait sans doute obtenir aussi une forte proportion de réponses du type « Intéressante ». Il est toutefois moins acquis d'avance que ces enseignants de mathématiques penseraient prioritairement « Intéressante » à propos d'orthographe. En tout état de cause, on peut, à titre d'hypothèse, penser que les réponses de nos témoins enregistreront une variation sur cette catégorie selon qu'ils enseignent déjà ou qu'ils étudient pour devenir enseignants (voir le point 6).

Regroupons les catégories (dans le tableau 2) suivant qu'elles mettent en avant une caractéristique négative ou positive de l'orthographe, autrement dit, suivant qu'elles convoquent un concept qui, *a priori*, serait plutôt favorable ou plutôt hostile à une réforme. Ce regroupement laissera de côté les catégories indéterminées de ce point de vue (nous identifions comme telles « Apprentissage » et « En péril »). La décision de tenir compte ou non, dans ce tableau, des réponses « Utile » n'a pas été sans hésitation : c'est assurément une catégorie positive (surtout si on entend que l'orthographe donne accès au signifié), mais même des proréformistes pourraient estimer que dans l'état présent des choses, il est utile de

<sup>7</sup> Ce chiffre de 883 n'inclut pas les autres réponses de la catégorie « Difficile-Noyau » : *ardue, complexe, compliquée, difficulté*, etc., mais seulement celles formulées par le mot *difficile*.

maitriser les normes orthographiques telles qu'elles sont reconnues par le corps social. Toutefois, qu'on intègre ou non ces unités dans le tableau, l'orientation de la différence des totaux reste la même, continuant de bénéficier à la colonne de droite.

**Tableau 2 : regroupement des catégories selon leur orientation négative ou positive**

Catégories à orientation négative	n =	Catégories à orientation positive	n =
« Difficile »	1494	« Intéressante »	1306
« Arbitraire »	147	« Utile »	787
« Ennui »	124	« Vertus »	327
« Inutile »	64	« Défi »	293
« Élitiste »	51	« Logique »	94
« Archaïque »	23	« Facile »	48
		« Identitaire »	29
Total	1903	Total	2884
Pourcentage sur 4787	39,8		60,2

Bien que sur l'axe « Arbitraire » - « Logique » et sur « Difficile » - « Facile », la balance penche nettement en faveur du premier terme des contrastes, fournissant 86 % des réponses à orientation négative, les associations à pente positive l'emportent dans l'ensemble avec 60,2 %.

Parmi les catégories à orientation négative, aucune, à part la première, ne dépasse 10 % de l'ensemble où elle figure, alors que de l'autre côté, « Utile », « Vertus » et « Défi » réunissent encore un nombre important de réponses. Tout se passe comme si les partisans d'une réforme, qu'on voit majoritaires dans les réponses à d'autres questions (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012c et 2012f) disposaient d'un champ conceptuel limité pour défendre leur position, qu'une fois invoquées les difficultés de l'orthographe, la plupart ne pouvaient traiter le sujet qu'en empruntant les concepts du discours traditionnel. On retrouve une semblable limitation dans l'analyse des justifications (voir, dans ce volume, Groupe RO 2012e).

### 3. Les différences entre les « Pour » et les « Contre »

À la question 7, les témoins étaient invités à se positionner, de manière globale, par rapport à la perspective d'une réforme orthographique. Ils disposaient, pour signifier leur réponse, d'une échelle à 6 cases où figuraient les mentions « Tout à fait contre », « Contre », « Plutôt contre », « Plutôt pour », « Pour », « Tout à fait pour ». Les réponses à cette question sont analysées dans un autre article (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012c). Pour l'heure, retenons-en seulement qu'elles nous fournissent une base objective pour scinder notre échantillon en deux groupes de témoins : d'une part ceux qui choisissent l'une des trois premières possibilités, les « Contre », d'autre part, ceux qui optent pour l'une des trois dernières, les « Pour ». La manière dont les associations se distribuent dans l'un et l'autre groupe est présentée dans le tableau 3, dont la dernière colonne donne la différence entre les deux pourcentages.

**Tableau 3 : répartition des catégories associatives selon la position pro ou anti-réformiste des témoins (en %)**

	« POUR »	« CONTRE »	Différence
« Difficile »	33,9	25,4	8,4
« Intéressante »	23,8	30,6	-6,8
« Utile »	14,3	18,2	-3,9
« Vertus »	5,4	8,6	-3,2
« Défi »	6,6	5,2	1,4
« Arbitraire »	3,7	2,0	1,7
« Ennui »	3,2	1,4	1,9
« Logique »	1,2	2,9	-1,7
« Inutile »	2,0	0,4	1,5
« Apprentissage »	0,9	1,4	-0,5
« Élitiste »	1,6	0,4	1,2
« Facile »	0,9	1,1	-0,3
« Identitaire »	0,5	0,7	-0,3
« Archaïque »	0,7	0,1	0,6
« En péril »	0,3	0,3	-0,1
« Autres »	1,2	1,1	0,1

Considérons d'abord les deux premières colonnes de chiffres. Deux tendances y sont très apparentes : tout d'abord, les « Pour » comme les « Contre » fréquentent préférentiellement les trois premières catégories ; passé ces trois-là, les pourcentages chutent en dessous de 10 %. On voit aussi très rapidement qu'aucune catégorie n'est l'exclusivité d'un des deux groupes : chacune s'illustre dans des associations proposées par des « Pour » comme par des « Contre ». Comme la proportion de réponses de type « intéressant, mais difficile » (ou l'inverse) vue plus haut, ces résultats-ci donnent à penser que chez beaucoup de personnes, le champ sémantique autour de la notion d'orthographe est traversé de multiples flux différemment orientés, dont la conciliation n'est possible que si on les inscrit dans une logique du « oui mais » ou du « non mais ».

Une logique plus directe des associations apparaît toutefois dans la dernière colonne du tableau 3 : les « Pour » sont significativement plus nombreux<sup>8</sup> que les « Contre » à exploiter les catégories que le tableau 2 rangeait dans sa colonne des associations négatives (« Difficile », « Arbitraire », « Ennui », « Inutile », « Élitiste », « Archaïque »), mais aussi « Défi » ; les « Contre » sont en revanche plus nombreux, de manière significative<sup>9</sup>, à fréquenter les catégories à droite dans le tableau 2 (« Intéressante », « Utile », « Vertus », « Logique », « Facile », « Identitaire »), sauf « Défi », ainsi que « Apprentissage » et « En péril », qui n'y figuraient pas.

#### 4. Les différences entre les pays

Les catégories associatives sont-elles visitées de la même manière selon les situations dans lesquelles se trouvent les personnes interrogées ? Le tableau 4 fournit la ventilation des catégories selon les pays. Les cases roses contiennent les proportions supérieures à 10 %.

<sup>8</sup> Le test de  $\chi^2$ , mettant en deux colonnes les réponses des « Pour » et des « Contre », et les répartissant en six lignes correspondant aux sept catégories mentionnées dans le texte (ddl= 6), donne une valeur de 31,91, significative à .001. Si on exclut « Défi » du traitement (ddl=5), la valeur de 63,6 reste significative à .001.

<sup>9</sup>  $\chi^2$  (ddl= 5) = 12,15, significatif à .05.



**Tableau 4 : répartition des catégories associatives selon les pays (en %<sup>10</sup>)**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	Ensemble
« Difficile »	29,8	34,5	27,0	34,9	17,4	14,8	30,4
« Intéressante »	25,8	22,6	25,2	25,0	45,9	42,4	26,6
« Utile »	15,7	17,1	10,6	11,2	24,7	19,8	16,0
« Vertus »	7,3	5,5	13,2	8,7	0,0	2,7	6,7
« Défi »	6,4	4,3	10,3	6,2	4,7	9,3	6,0
« Arbitraire »	3,9	2,9	3,7	3,2	0,6	1,2	3,0
« Ennui »	1,4	3,9	1,0	1,7	1,5	2,3	2,5
« Logique »	2,6	2,3	1,7	1,3	0,0	0,0	1,9
« Inutile »	1,0	1,5	0,3	1,0	2,0	2,7	1,3
« Apprentissage »	1,4	1,0	1,9	1,0	0,0	0,4	1,1
« Élitiste »	1,4	1,0	0,7	1,8	0,0	0,0	1,0
« Facile »	0,7	0,7	0,7	1,0	3,2	2,3	1,0
« Identitaire »	0,6	0,7	1,0	0,2	0,0	0,4	0,6
« Archaïque »	0,7	0,5	0,0	1,0	0,0	0,0	0,5
« En péril »	0,3	0,1	0,9	0,5	0,0	0,0	0,3

Un fait est immédiatement apparent : les six pays présentent une même focalisation sur trois catégories : « Difficile », « Intéressante » et « Utile ». En dehors de celles-là, on ne recueille que des pourcentages souvent infimes. Tout au plus note-t-on que « Vertus » et « Défi » s'étoffent de 13 et de 10 % dans les associations québécoises.

### La différence Nord-Sud

Si leurs trois catégories associatives principales sont bien les mêmes qu'au Nord, les enseignants et futurs enseignants du Sud présentent quelques singularités<sup>11</sup>.

- Ils sont moins nombreux à visiter le champ « Difficile », et plus à faire des associations de type « Facile », ce qui surprend un peu, vu la position du français comme langue seconde dans leur pays. Peut-être est-ce que, précisément, cette situation les expose à un enseignement qui explore moins qu'au Nord les arcanes orthographiques, ou avec davantage de tolérance ? D'un autre côté, les représentations culturelles qui prévalent dans les pays du sud attribuent au français un statut de langue de prestige. Aussi est-il rare pour les enseignants – ceux qui sont en fonction surtout – d'avouer qu'ils rencontrent des difficultés en orthographe. Quand ils évoquent le problème, c'est pour parler des difficultés de leurs apprenants bien plus volontiers que des leurs. On pourrait ainsi supposer que *difficile* renvoie à l'apprenant, et *facile* à l'enseignant lui-même
- Ils sont plus nombreux qu'au Nord à fournir des réponses des catégories « Intéressante » et « Utile », mais aussi « Inutile ».
- C'est pour les Algériens et les Marocains qu'on enregistre les pourcentages les plus bas pour « Vertus », « Arbitraire », « Logique », « Apprentissage », « Élitiste », « Identitaire », « Archaïque » et « En péril ». Il faut évidemment être attentif au fait que la comparaison porte sur des pourcentages qui, passé « Vertus » et « Défi », sont inférieurs à 4 %, dans tous les pays. Il n'empêche, le total des effectifs des petites catégories que sont « Arbitraire », « Logique », « Apprentissage », « Élitiste », « Identitaire », « Archaïque » et « En péril » représente entre 8,6 et 10,8 % des associations dans les pays du Nord, pour 0,6 % en Algérie et 1,9 % au Maroc.

<sup>10</sup> Les pourcentages sont calculés sur l'ensemble des associations fournies par chacun des pays.

<sup>11</sup> Le  $\chi^2$  (ddl= 12) qui contraste les pays du Nord et ceux du Sud pour les différentes catégories, en excluant celles dont les effectifs théoriques sont inférieurs à 5, soit « Identitaire », « Archaïque » et « En péril », est de 243,2, significatif à .001.



- L'écart le plus important, entre le Nord et le Sud, se rencontre pour « Vertus », qui trouve en Algérie et au Maroc ses pourcentages les plus bas. Dans ce corpus, aucune mention ne relève de la sous-catégorie « Histoire » (non mentionnée dans le tableau ni la figure, puisque incluse dans « Vertus »). D'autres épreuves de la même enquête (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012e et 2012g) montrent un contraste analogue entre francophonies septentrionale et méridionale (qui, bien évidemment, se différencie ici non pas par la géographie, mais par les conditions historiques de l'implantation du français) ; contraste qu'il faudrait mettre en relation avec les positionnements différents du Nord et du Sud à propos des lettres étymologiques, de leur difficulté subjective (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012b) et de l'opportunité d'y consacrer une réforme (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012f).

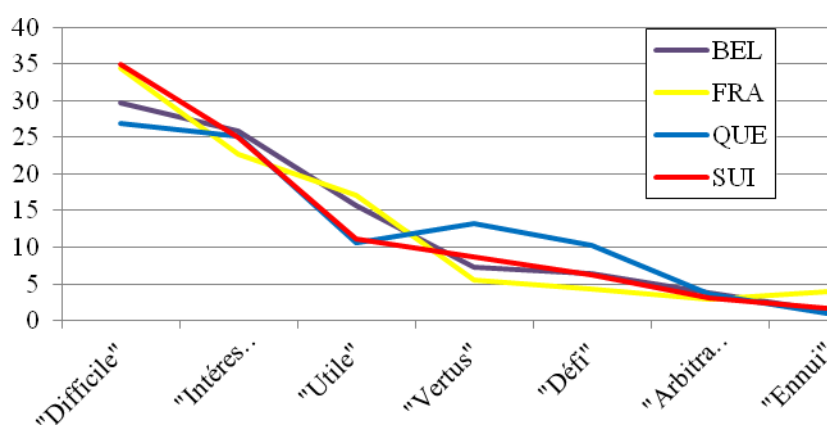
Tout ceci suggère que, dans un cadre comme celui-ci, les réponses associatives, loin d'être toujours des productions personnelles, une expression de perceptions ou de conceptions individuelles, fonctionnent en fait comme une chambre d'écho de la culture ambiante, qui organise autour de certains concepts un réseau sémantique plus ou moins étoffé dans lequel puisent les individus. Si certaines personnes sont plus nombreuses au Nord qu'au Sud à associer orthographe et élitisme, ou orthographe et identité, ou orthographe et logique, etc., c'est, dans certains cas au moins, parce qu'elles ont davantage construit une réflexion personnelle sur ces questions, ou parce qu'elles se fondent sur un expérientiel différent, mais aussi et sans doute souvent, parce que leur formation, leur information – en un mot, leur culture – leur a rendu plus disponibles ces contenus et ces relations.

Cette hypothèse se trouvera étayée par les données qu'on examinera dans la suite de ce travail, quand on comparera les réponses des futurs enseignants français du primaire selon la région où ils reçoivent leur formation.

## 5. La différence entre les pays du Nord

Les quatre situations du Nord ne se différencient guère, comme on peut le voir dans la figure 1. Les trois premières catégories sont les mêmes dans chacune, et les suivantes n'atteignent pas 10 %, avec seulement deux exceptions, pour « Vertus » et « Défi » chez les répondants québécois, sans que la différence entre les quatre pays soit significative<sup>12</sup>.

**Figure 1 : Réponses associatives des quatre pays du Nord pour les principales catégories**



<sup>12</sup> Le test de  $\chi^2$  (ddl= 6) calculé sur les trois catégories les plus étoffées signale, avec une valeur de 27,32, une différence non significative. Quand le calcul prend en compte les catégories « Vertus » et « Défi » (ddl= 3), le  $\chi^2$  est de 0,61, et la différence n'est pas davantage significative.

## 6. Les différences selon la position professionnelle

### 6.1 Enseignants et futurs enseignants

Notre échantillon comporte des enseignants en fonction et des étudiants, futurs enseignants. Ces deux groupes font-ils les mêmes associations ? Le tableau 5 donne les pourcentages des catégories associatives pour les deux groupes. Les valeurs de la dernière colonne sont obtenues en soustrayant le deuxième pourcentage du premier.

**Tableau 5 : répartition des réponses fournies par les enseignants en formation et en fonction (en %)**

	Enseignants en formation (Etu)	Enseignants en fonction (Pro)	Etu - Pro
« Difficile »	31,3	29,3	2,0
« Intéressante »	23,7	30,4	-6,7
« Utile »	17,6	14,0	3,6
« Vertus »	6,8	6,4	0,4
« Défi »	6,3	5,5	0,8
« Arbitraire »	2,9	3,2	-0,3
« Ennui »	3,2	1,7	1,5
« Logique »	2,0	1,8	0,1
« Inutile »	1,0	1,7	-0,6
« Apprentissage »	1,4	0,8	0,6
« Élitiste »	0,4	1,8	-1,4
« Facile »	0,8	1,3	-0,5
« Identitaire »	0,6	0,6	0,0
« Archaïque »	0,4	0,6	-0,2
« En péril »	0,3	0,3	0,0
« Autres »	1,5	0,8	0,7

Les étudiants sont plus nombreux que les enseignants à associer orthographe et difficulté (voir la valeur plus élevée pour « Difficile » et la valeur moins élevée pour « Facile »), orthographe et utilité (voir « Utile » et « Inutile »), orthographe et logique (voir « Logique » et « Arbitraire »), mais moins nombreux à associer orthographe et intérêt (voir « Intéressante » et « Ennui »). Les étudiants tiennent par ailleurs plus que les enseignants le discours classique en termes de valeurs esthétiques ou historiques, de défi, et d'identité, et accueillent moins l'idée d'un système archaïque ou élitiste<sup>13</sup>. Autrement dit, moyennant un certain bémol lié à leur position d'apprenants ou à la culture de leur génération, ils ont globalement, comme ceux qu'interrogeait Simon (2006), un système de représentations moins favorable à une réforme que celui des enseignants.

Ces écarts sont imputables à diverses raisons, qui sans doute se cumulent :

<sup>13</sup> Le  $\chi^2$ , calculé sur les 16 catégories et contrastant les ETU et les PRO (ddl= 15), est de 84,97, significatif à .01. Quand on oppose les effectifs recueillis, chez les ETU et chez les PRO, pour les différents contrastes mentionnés, on a les valeurs de  $\chi^2$  (ddl= 1) suivantes :

« Difficile » vs « Facile » :  $\chi^2 = 4,15$ , significatif à .05 ;

« Utile » vs « Inutile » :  $\chi^2 = 7,26$ , significatif à .01 ;

« Logique » vs « Arbitraire » :  $\chi^2 = 0,38$ , ns ;

« Intéressant » vs « Ennui » :  $\chi^2 = 31,28$ , significatif à .01 ;

« Vertus » + « Défi » + « Identité » vs « Archaïque » + « Élitiste » :  $\chi^2 = 21,05$ , significatif à .01.

- On peut comprendre que les enseignants qui dispensent déjà cette matière répugnent à scier la branche sur laquelle ils sont assis, et soient plus nombreux à la déclarer intéressante, tandis que les étudiants, encore occupés à l'intégrer seraient là-dessus plus réservés.
- Les étudiants, d'une autre génération que leurs maîtres<sup>14</sup>, auraient d'autres intérêts, peut-être pour des questions d'un formalisme moins accusé.
- Par ailleurs, ils ne sont pas encore, comme leurs aînés, confrontés aux difficultés quotidiennes que rencontrent les élèves au cours de leur apprentissage.
- Enfin, les deux catégories de témoins n'occupent pas la même position symbolique. Or, dans divers domaines<sup>15</sup>, on relève souvent que ce sont ceux dont la position est la moins assurée qui se montrent le moins critiques par rapport aux normes et aux institutions. La plus grande adhésion des étudiants au discours conventionnel pourrait être le produit de leur « bonne volonté culturelle » telle que la conçoit Bourdieu (1979).

## 6.2 (Futurs) enseignants du primaire et du secondaire

Les réponses sont-elles différentes selon que les personnes enseignent (ou vont enseigner) dans le primaire ou dans le secondaire ? Le tableau 6 indique comment les catégories associatives se distribuent dans les deux groupes. Les valeurs de la dernière colonne sont obtenues de la même manière que dans le tableau précédent.

**Tableau 6 : répartition des réponses fournies par les enseignants du primaire et du secondaire (en %)**

	Primaire (Pri)	Secondaire (Sec)	Pri - Sec
« Difficile »	35,2	26,0	9,2
« Intéressante »	20,6	32,1	-11,5
« Utile »	16,5	15,6	0,9
« Vertus »	5,9	7,3	-1,4
« Défi »	5,8	6,1	-0,3
« Arbitraire »	3,3	2,8	0,5
« Ennui »	3,6	1,5	2,1
« Logique »	2,3	1,5	0,8
« Inutile »	1,4	1,3	0,1
« Apprentissage »	1,2	1,0	0,2
« Élitiste »	0,9	1,2	-0,3
« Facile »	0,7	1,2	-0,5
« Identitaire »	0,7	0,5	0,2
« Archaïque »	0,4	0,6	-0,2
« En péril »	0,4	0,2	0,2
« Autres »	1,2	1,2	0,0

<sup>14</sup> La différence globale entre les deux catégories est cependant inférieure à 20 ans, elle ne correspond donc pas à une génération dans tous les cas : les futurs enseignants ont 25,2 ans en moyenne, les enseignants en fonction 41,7 ans.

<sup>15</sup> Ainsi, dans les sciences de l'éducation, on constate que, dans leurs réponses à des questionnaires, les élèves de faibles performances scolaires font davantage montre de désirabilité sociale et s'engagent moins sur le terrain de la critique institutionnelle (Krosnick, 1991).

Les maîtres qui enseignent ou vont enseigner au niveau primaire se distinguent<sup>16</sup> des enseignants du secondaire sur les trois principales catégories associatives : ils sont plus sensibles à la difficulté de l'orthographe (voir « Difficile », mais aussi « Facile »), et moins enclins à parler de son intérêt (voir « Intéressante » mais aussi « Ennui »). Est-ce pour résoudre le côté problématique de ce qu'ils vivent, pour en compenser les aspects paradoxaux, qu'ils parlent un peu plus d'utilité sociale ?

Ils sont plus nombreux à évoquer à la fois les deux catégories « Arbitraire » et « Logique ». Le discours en termes de valeurs esthétiques ou historiques, de défi, d'élitisme et d'archaïsme est moins représenté dans leurs réponses que dans celles des (futurs) enseignants du secondaire, sans que la différence toutefois s'écarte de la distribution aléatoire.

Sur les catégories mentionnées, on trouve donc chez eux, qui sont en charge de la mise en place des premiers apprentissages orthographiques, une pente plus favorable à une réforme que chez l'autre groupe. En 1988, un sondage réalisé par le Syndicat national (français) des instituteurs auprès des maîtres du primaire leur demandait s'ils étaient favorables ou hostiles à une réforme orthographique. Ils étaient alors 90 % à se prononcer en faveur d'un changement des normes (Petitjean et Tournier, 1991).

Ce point-ci, comme le précédent, montre l'influence qu'exerce l'expérience – et en particulier l'expérience professionnelle – dans la formation des réseaux sémantiques. On est d'autant plus prêt à voir dans l'orthographe d'abord ses difficultés et son arbitraire, et d'autant moins prompt à y voir une matière intéressante, qu'on est en position professionnelle d'observer les difficultés orthographiques des élèves, surtout des plus jeunes. Reste alors à se réfugier dans l'idée que son enseignement a néanmoins une utilité sociale...

## 7. Les différences selon la formation

L'échantillon permet de comparer, pour la France, cinq groupes de futurs maîtres du primaire, différenciés par la région où ils sont en formation (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012a). Leurs 1005 réponses associatives se répartissent comme on le voit dans le tableau 7, où les cases roses sont occupées par les valeurs au moins égales à 10 %.

**Tableau 7 : Répartition des catégories associatives chez les futurs enseignants du primaire selon la région de leur formation (en %)**

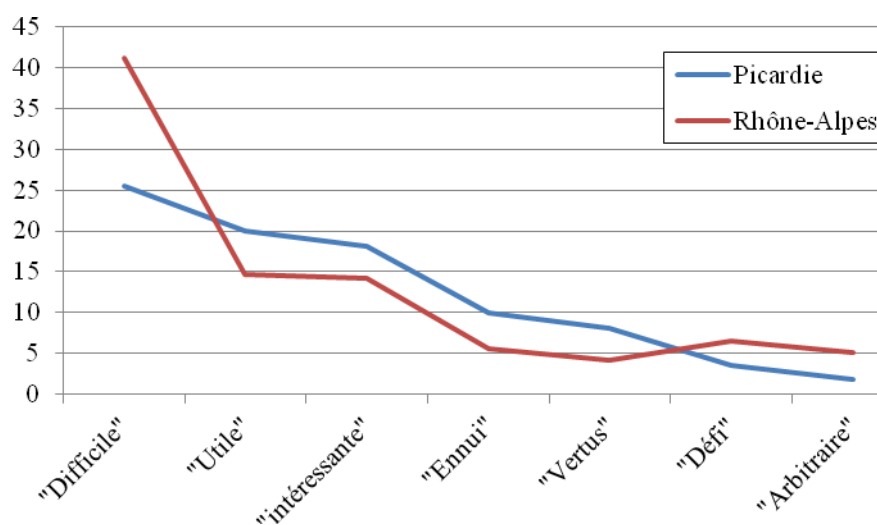
	Bretagne	Normandie	Picardie	Réunion	Rhône-Alpes	ENSEMBLE
<b>N de témoins</b>	<b>n= 117</b>	<b>n= 40</b>	<b>n= 40</b>	<b>n= 92</b>	<b>n= 75</b>	<b>n= 364</b>
« Difficile »	37,5	40,0	25,5	36,4	41,0	36,9
« Intéressante »	19,4	11,8	18,2	14,7	14,2	16,1
« Utile »	20,0	26,4	20,0	16,7	14,6	18,7
« Vertus »	7,6	2,7	8,2	3,9	4,2	5,5
« Défi »	2,9	6,4	3,6	5,8	6,6	4,9
« Arbitraire »	2,5	4,5	1,8	3,1	5,2	3,4
« Ennui »	2,9	2,7	10,0	7,8	5,7	5,5
« Logique »	1,3	1,8	3,6	3,1	2,4	2,3

<sup>16</sup> Le  $\chi^2$ , calculé sur les 16 catégories et contrastant les PRI et les SEC (ddl= 15), est de 135,8, significatif à .001. Quand le calcul prend en compte seulement les trois premières catégories (ddl= 2), on a un  $\chi^2$  de 95,86, significatif à .001. Si on oppose ces mêmes trois catégories à l'ensemble des autres (ddl= 3), le  $\chi^2$  est de 97,11, significatif à .001. Dans le contraste entre « Vertus » et l'ensemble des autres catégories (ddl= 1), la différence est significative aussi ( $\chi^2 = 4,07$ , significatif à .05), mais elle ne l'est pas si on procède de même pour « Défi », « Élitiste » ou « Archaïque ».

	Bretagne	Normandie	Picardie	Réunion	Rhône-Alpes	ENSEMBLE
« Inutile »	0,0	0,0	2,7	1,6	2,8	1,3
« Apprentissage »	2,2	0,9	0,9	1,6	0,5	1,4
« Élitiste »	0,6	0,9	0,0	0,4	0,0	0,4
« Facile »	1,0	0,0	1,8	1,2	0,0	0,8
« Identitaire »	1,0	0,0	0,9	0,8	0,0	0,6
« Archaïque »	0,3	0,0	0,9	0,4	0,9	0,5
« En péril »	0,0	0,0	0,9	0,4	0,5	0,3
« Autres »	1,0	1,8	0,9	2,3	1,4	1,5

Si les trois catégories les plus exploitées (totalisant 71,7 % des associations) sont les mêmes pour tous les groupes, on voit cependant des différences dans les proportions<sup>17</sup>. D'autres épreuves du questionnaire utilisé (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012f) indiquent une tendance proréformiste plus accusée chez les étudiants formés dans la région Rhône-Alpes (tendance imputable à diverses activités de recherche et d'enseignement, au sein de l'Université de Grenoble, en matière de réforme orthographique), et moins accusée chez les étudiants picards. Nous avons choisi de représenter graphiquement (figure 2) la manière dont les réponses de ces deux groupes se ventilent sur les catégories qui attirent au moins 5 % de leurs choix (voir la figure 2).

**Figure 2 : Répartition des catégories associatives chez les futurs enseignants du primaire français formés en Picardie et en Rhône-Alpes**



Les étudiants picards sont moins nombreux que les rhône-alpins à lier orthographe et difficulté, arbitraire ou défi ; ils sont en revanche davantage à penser qu'elle est utile, intéressante, mais aussi ennuyeuse. Ils comptent aussi un plus grand nombre de personnes sensibles aux aspects esthético-culturels de l'orthographe<sup>18</sup>. Ce que ces données suggèrent, c'est que non seulement la formation joue un rôle dans le positionnement global des étudiants, mais aussi sur leur système de représentation. Le champ sémantique qui s'organise autour du

<sup>17</sup> Le nombre de cas où l'effectif théorique est inférieur à 5 rend impossible le calcul de  $\chi^2$  sur l'ensemble de ces données.

<sup>18</sup> Quand le test de  $\chi^2$  contraste les réponses des étudiants picards et celles des rhône-alpins pour les 5 premières catégories et « Ennui » (ddl= 5), c'est-à-dire pour tous les cas où les effectifs théoriques sont supérieurs à 5, on a une valeur de 12,05, significative à .05

concept d'orthographe n'est pas structuré de la même manière suivant qu'on reçoit ou non un enseignement autorisé qui ouvre la porte à une réflexion sur la possibilité d'une réforme.

## Conclusion

La technique d'association verbale utilisée dans cette épreuve met en évidence que deux concepts viennent prioritairement à l'esprit des enseignants et futurs enseignants interrogés quand il est question d'orthographe : la difficulté de la matière et son intérêt. Ces concepts ne fonctionnent pas comme des pôles qui opposeraient deux groupes de témoins, mais se retrouvent associés dans les trois réponses fournies par une proportion importante de l'échantillon.

On rencontre cette oscillation entre aspects positifs et négatifs de l'orthographe de manière plus générale. Ce sont en fait les mêmes catégories associatives qui sont exploitées par les partisans d'une réforme orthographique et par les opposants, les uns et les autres puisant vraisemblablement dans un même réservoir de stéréotypes. C'est seulement lorsqu'on est attentif aux différences de proportion dans laquelle les deux groupes recourent à chacune des catégories qu'on les voit se distinguer selon une logique très claire : les partisans sont plus nombreux à évoquer des aspects négatifs de l'orthographe, les opposants des aspects positifs.

Ceci conduit à deux réflexions, dont la politique linguistique pourrait s'inspirer, si elle envisageait de procéder à une réforme.

- 1) Bien des personnes se trouvent actuellement dans une position partagée, qu'on pourrait synthétiser par les formules « Oui, mais » ou « Non, mais ». Selon toute vraisemblance, c'est cette ambivalence qui explique que bien des personnes ne se prononcent pas pour ou contre une réforme de manière polaire, aux extrêmes, mais préfèrent fréquenter les zones frontalières du pour ou du contre. Il ne faudrait pas déployer un vaste arsenal d'information – un cours sur l'histoire de l'orthographe dans le cursus des futurs maîtres pourrait lever nombre de résistances et d'hésitations – pour faire basculer les opposants timides dans le camp des partisans, et pour conforter les partisans frileux dans leur position.
- 2) L'éventail des associations disponibles apparaît comme plus fourni pour évoquer des aspects positifs de l'orthographe que des aspects négatifs. On a le sentiment qu'une fois mentionnées les difficultés orthographiques, les proréformistes se trouvent un peu à court d'idées, et se rabattent sur un fonds culturel traditionnel, avec des concepts qui constituent les moellons du rempart derrière lequel se tiennent les adversaires. Ces concepts ont cette particularité qu'ils ont associés à des *valeurs* : esthétiques, culturelles, morales, intellectuelles... Or, parler de la difficulté de l'orthographe française, ce n'est pas convoquer une valeur, c'est constater un fait, sur lequel d'ailleurs tout le monde ou presque s'entend, les données analysées ici l'indiquent bien. Il en irait autrement si les partisans parlaient – certains le font d'ailleurs ici même – d'inégalité sociale et d'élitisme, de contenus formels souvent stériles, peu formateurs, d'entraves à l'expression, d'image de la langue, etc.

Les réseaux sémantiques des citoyens sont conditionnés par leur expérience personnelle. On le voit ici dans les contrastes entre les enseignants selon qu'ils sont déjà en poste ou encore en formation, comme dans les différences entre enseignants du primaire et du secondaire. Sur cela, la politique linguistique paraît avoir peu de prise.

Ces réseaux sémantiques, l'imagerie immédiatement disponible lorsqu'un concept est évoqué, sont liés aussi à l'information dont disposent les individus. Les données présentées dans ce travail illustrent le point à deux reprises : les associations ne sont pas les mêmes chez



les francophones du Nord et ceux du Sud ; elles diffèrent chez les futurs maîtres du primaire selon l'enseignement qui leur est dispensé. Formation et information : là, les autorités en charge de l'aménagement de la langue peuvent intervenir, pour faire en sorte que leurs intentions soient partagées et rencontrent l'adhésion du plus grand nombre.

## Bibliographie

- CIBOIS Philippe (1989), « Éclairer le vocabulaire des questions ouvertes par les questions fermées : le tableau lexical des questions ». *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 26, pp. 12-23. <http://cibois.pagesperso-orange.fr/BMS89.pdf>
- BOURDIEU Pierre (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- COSTERMANS Jean (1980), *Psychologie du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- DE LA HAYE Fanny (2003), « Normes d'associations verbales chez des enfants de 9, 10 et 11 ans et des adultes ». *L'année psychologique*, n° 103-1, 109-130.
- DENIS Paul (2003), « Les associations libres ». *Psychiatrie française, Les conférences de Lamoignon*, vol. 33, pp. 13-37.
- FERRAND Ludovic (2001), « Normes d'associations verbales pour 260 mots 'abstraites' ». *L'année psychologique*, n° 101-4, pp. 683-721.
- FRAÏSSE Christèle (2010), « Médecine naturelle et médecine conventionnelle : une étude des relations entre représentations. Le modèle des schèmes cognitifs de base ». In MASSON Estelle et MICHEL-GUILLOU Élisabeth (dir.), *Les différentes facettes de l'objet en psychologie, Le cabinet de curiosités*. Paris : L'Harmattan, pp. 135-157.
- GROUPE RO (2011), *Faut-il réformer l'orthographe ? Craintes et attentes des francophones. Français et société*, n° 21. Bruxelles : Service de la langue française ; Fernelmont : EME.
- GROUPE RO (2012a), « Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012b), « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012c), « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012e), « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012f), « Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012g), « 'Une bonne réforme est possible, à condition de...' Les maîtres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012h), « Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010 ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GUIMELLI Christian et ROUQUETTE Michel-Louis (1992), « Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales ». *Bulletin de psychologie*, tome XLV, n° 405, pp. 196-202.
- KROSnick Jona (1991), « Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys ». *Applied Cognitive Psychology*. Vol 5, pp. 213-36.
- PETITJEAN Luce et TOURNIER Maurice (1991), « Repères pour une histoire des réformes orthographiques ». *Mots, Les langages du politique*, n° 28, pp. 108-112.



[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots\\_0243-6450\\_1991\\_num\\_28\\_1\\_2040](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1991_num_28_1_2040)

- SALES-WUILLEMIN Édith, STEWARD Isobel et DAUTUN Marc (2004), « Effets de l'activation d'une représentation sociale par l'attitude : étude expérimentale ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 61, pp. 43-56.
- SIMON Jean-Pascal (2006), « Une décennie après... Où en sont les rectifications orthographiques ? Enquête auprès de lycéens, d'étudiants et de (futurs) enseignants ». In BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (dir.), *Les rectifications orthographiques de 1990. Analyse des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004)*. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n° 1. Orléans : Presses universitaires, pp. 83-102.
- WYNANTS Bernadette (1997), *L'orthographe, une norme sociale*. Bruxelles : Mardaga.

# POUR OU CONTRE UNE RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE ? COMME UN PARFUM D'IMAGINAIRE

**Groupe RO**

Le discours ordinaire sur l'orthographe française, celui que l'on entend dans les conversations entre habitués, celui que l'on observe dans les espaces publics où les citoyens s'expriment (courrier des lecteurs, émissions de radio, blogs, forums de discussions...), celui que l'on recueille aussi dans les enquêtes scientifiques (Ball, 1999 ; Biedermann, 1996 ; Cibois, 1991 ; Millet, Lucci et Billiez, 1990 ; Millet, 1990 ; Simon, 1996 ; Legros et Moreau, 2009 ; Matthey, 2006) se reproduit *ne varietur* depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle (Klinkenberg à par.). Ce discours est constitué de ce que l'on nomme communément des « stéréotypes » ; une forme de représentation sociale nécessaire à la compréhension de ce qui nous entoure<sup>1</sup>, mais souvent peu fondée scientifiquement, et dont les personnes se font l'écho sans nécessairement en avoir expérimenté elles-mêmes le bien-fondé.

Malgré quelques pistes explorées qualitativement (notamment par les chercheurs grenoblois durant les années 90 : p.ex., Millet 1990, Millet, Lucci et Billiez 1999), on ne sait pas vraiment cependant quelle est l'extension de ces idées reçues, comment elles se ventilent dans les groupes socioprofessionnels, dans quelle mesure elles sont partagées par les personnes hostiles à une réforme et par celles qui y sont favorables, si elles se sont implantées de la même manière dans les différentes situations de la francophonie, etc.

Dans les données réunies par le Groupe RO<sup>2</sup> auprès de 1738 enseignants ou futurs enseignants, les représentations à propos de l'orthographe s'activent à différents endroits du questionnaire proposé, en particulier dans les réponses à une question ouverte, la C, et à 28 questions fermées (9 à 36)<sup>3</sup>. C'est cette matière que nous nous proposons d'analyser ici. Nous examinerons en premier lieu comment les personnes interrogées justifient leur position, favorable ou hostile, par rapport à une réforme, et nous verrons dans quelle mesure leurs réponses se différencient en fonction de leur appartenance nationale. Dans un second temps,

---

<sup>1</sup> « S'en prendre dès lors aux stéréotypes parce qu'ils déguisent la réalité, comme l'ont fait longtemps certains psychologues, c'est s'en prendre à un fonctionnement normal. Stéréotyper est non seulement une obligation mais une utilité. Ce qui n'est pas obligatoire, ce qui est éventuellement inutile, inadéquat, voire moralement répréhensible (et on sort du domaine de la psychologie), c'est le contenu des stéréotypes. Le stéréotype est inévitable, mais pas son contenu ». (Leyens et Fiske, 1997 : 90).

<sup>2</sup> Pour la méthodologie et les abréviations, voir dans ce volume, Groupe RO, 2012a.

<sup>3</sup> La question F, qui demandait aux personnes interrogées de dire ce que pourrait être, à leur avis, une bonne réforme de l'orthographe fait également appel à des représentations (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012g).

nous rendrons compte dans le détail des réponses aux questions 9 à 36, en les mettant en relation avec différentes variables (« pour » ou « contre » une réforme, pays, formation, statut professionnel).

## 1. Justifier sa position face à une réforme

Au début du questionnaire, la question 7 demandait aux témoins d'exprimer leur attitude par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme de l'orthographe. Immédiatement après cette question 7, venait une question ouverte, la C, dont nous traitons ici, qui permettait aux témoins de justifier librement la position qu'ils venaient d'exprimer. Parmi les 1738 témoins de l'échantillon, notons que 1423 se servent effectivement de cet espace ouvert, ce qui nous semble manifester leur intérêt à défendre leur point de vue.

Dans les justifications avancées, diverses par nature, nous avons identifié des unités de contenu, que nous avons regroupées dans différentes catégories thématiques.

Considérons par exemple cette réponse d'un enseignant du secondaire belge :

*« Plus on touche aux règles, plus il y a un risque de confusion et moins de sens on accorde à la langue... On risque de perdre aussi des indices qui contribuent à construire notre identité : on laisse tomber l'effort du raisonnement. »*

Cette justification ne se laisse pas, à l'évidence, subsumer dans un thème unique. Elle nous paraît pouvoir être décomposée en trois unités de contenu, qui puisent chacune à une catégorie thématique différente :

- *« Plus on touche aux règles, plus il y a un risque de confusion » ;*
- *« on risque de perdre aussi des indices qui contribuent à construire notre identité » ;*
- *« on laisse tomber l'effort du raisonnement ».*

En ce qu'elle sollicite l'interprétation des chercheurs, cette catégorisation comporte bien évidemment une part de subjectivité. Mais elle relève aussi du bon sens, et elle résulte d'une nécessité scientifique, si on se propose de rendre compte quantitativement de la diversité discursive. Elle dilue certes un peu la part d'individualité, mais donne de la cohésion intra- et inter-groupe.

### 1.1 Les quatorze façons privilégiées de se justifier

Des 1979 unités que nous avons distinguées dans les 1423 réponses, nous avons dégagé 14 catégories thématiques (ainsi qu'une inévitable 15<sup>e</sup>, « Autres », comportant un résidu équivalant à 7,8 % du corpus). Ces catégories thématiques sont les suivantes. Pour des exemples de chacune des catégories, on se reportera à l'annexe 4.

*Thème 1 : « Complexité – difficulté »*

Sont classés dans ce thème, les pans de discours où les témoins mentionnent la complexité, la difficulté de l'orthographe, les nombreuses exceptions à ses règles, disent qu'il serait bon de la simplifier pour en corriger les anomalies, les points trop difficiles. On range aussi dans cette catégorie les justifications qui posent qu'une réforme simplifierait l'apprentissage ou améliorerait les productions écrites.

*Thème 2 : « Conflit de règles »*

Les témoins qui puisent à ce thème soulignent les difficultés qui surgiraient inévitablement du conflit entre anciennes et nouvelles formes, pour eux-mêmes qui

devront réapprendre de nouvelles règles (poids de l'habitude, charge cognitive), ou entre des générations différentes, et les confusions qui en résulteraient.

*Thème 3 : « Histoire – culture - identité »*

Dans cette rubrique, il est question d'étymologie, de patrimoine, et aussi d'identité nationale. On y a également classé les justifications qui évoquent la difficulté qu'il y aura à lire les œuvres classiques.

*Thème 4 : « Évolution normale »*

Sous cette catégorie apparaissent les justifications mettant en relation la langue, qui évolue, et l'orthographe, qui est figée. Il est question aussi parfois d'adaptation à la modernité.

*Thème 5 : « Mise en œuvre »*

Cette catégorie est utilisée lorsque les témoins évoquent la difficulté d'une implémentation réussie ou la manière dont les nouvelles normes seraient diffusées, expliquées : les nouvelles formes seront-elles facultatives ou obligatoires ? Concerneront-elles uniquement l'école ou toute la société ? Leur pays ou toute la francophonie ?

*Thème 6 : « Beauté – spécificité »*

Cet ensemble réunit les segments de discours où les témoins font référence à la beauté, au charme, à la richesse, à la subtilité de la langue et de son orthographe, ou mettent en garde contre une dénaturation, un appauvrissement, une perte de spécificité.

*Thème 7 : « Problèmes 1990 »*

Les témoins font en ce cas référence aux rectifications orthographiques de 1990. Ils mettent en évidence le caractère vain d'une nouvelle réforme, en invoquant les difficultés que ces rectifications rencontrent à s'implanter, ou bien leur caractère trop récent ou problématique (au regard notamment de ce qu'ils jugent logique).

*Thème 8 : « Logique – rigueur – travail »*

Ce thème pourrait aussi s'intituler : « l'école de la rigueur ». Y ont été indexés les discours considérant que l'orthographe actuelle est logique, cohérente, ou qu'il suffit d'en apprendre les règles. La position se résume quelquefois en « D'autres y sont arrivés ».

*Thème 9 : « Bénéfices sociétaux »*

Ce thème regroupe tous les discours où il est question de bénéfices sociétaux éventuels d'une réforme. Pour que les unités de discours soient classées ici, les bénéfices évoqués doivent aller au-delà d'une meilleure ou d'une plus facile maîtrise de l'orthographe : il y est question d'échec scolaire, de discrimination sociale, d'élitisme, de démocratie, de dyslexie, d'insécurité linguistique, du temps qu'on pourrait consacrer à des activités plus intéressantes, de la priorité à accorder au sens, etc.

*Thème 10 : « Pour une réforme limitée »*

On rattache à ce thème tous les extraits de discours dans lesquels les témoins disent qu'ils ne veulent pas de réforme radicale, d'orthographe phonétique, mais accueillerait favorablement une réforme modérée : si elle ne porte que sur quelques points difficiles – concernant uniquement la grammaire pour certains ou uniquement le vocabulaire pour d'autres –, si elle se borne à éliminer des exceptions, ou à intervenir sur quelques points précis pour lesquels ils souhaiteraient une révision des normes.

*Thème 11 : « Mieux enseigner, mieux valoriser »*

Les justifications des témoins consistent ici à repousser l'idée d'une réforme, et à imputer les carences orthographiques des scripteurs à l'enseignement, qui devrait revoir ses méthodes ou mieux valoriser les savoirs orthographiques. Certains soulignent également le rôle de la lecture dans l'apprentissage de l'orthographe.

*Thème 12 : « Nivèlement »*

Il s'agit, indexé sous ce thème, de la crainte que la simplification apportée par une réforme se traduise par une baisse de niveau.

*Thème 13 : « Stabilité »*

On classe dans cette catégorie les déclarations faisant état d'une nécessaire stabilité, que risque de compromettre toute réforme, qu'elle concerne l'orthographe ou un autre secteur de la sphère éducative.

*Thème 14 : « Fatalité »*

Certains témoins pensent qu'une réforme ne changera pas grand-chose : certains élèves feront quand même des fautes, même avec une orthographe simplifiée ; une réforme ne fera que remplacer des règles par d'autres, et, partant, des fautes par d'autres.

*Autres thèmes*

On a ici indexé des cas, trop peu nombreux pour faire l'objet d'une catégorie, ou inexploitable.

Les trois unités de contenu distinguées dans l'exemple pris ci-dessus seront ainsi catégorisées :

- « *Plus on touche aux règles, plus il y a un risque de confusion* » sera compté dans la catégorie « Conflit de règles » ;
- « *On risque de perdre aussi des indices qui contribuent à construire notre identité* » sera analysé comme relevant de « Histoire-culture-identité » ;
- « *On laisse tomber l'effort du raisonnement* » sera classé parmi les items « Logique-rigueur-travail ».

## **1.2 Les justifications des partisans et des opposants à une réforme**

Le questionnaire papier, forme qui a été utilisée auprès d'une très grosse majorité de témoins, n'allouait pour la justification des positions qu'un espace restreint (un rectangle haut de 2 centimètres sur la largeur d'une feuille A4). On ne recueille donc pas l'ensemble des arguments qui fondent les prises de parti, mais seulement celui ou ceux qui viennent prioritairement à l'esprit des personnes interrogées, celui ou ceux qu'elles pensent pouvoir ou devoir mettre en première ligne de leur motivation. Il serait vraiment très surprenant dès lors que l'argumentation ne se différencie pas en fonction de la position déclarée.

Les réponses fournies à la question 7 par les personnes interrogées nous permettent de les répartir en deux groupes : celles que nous appellerons les « contre » ont répondu « *Tout à fait contre* », « *Contre* », ou « *Plutôt contre* » [une réforme] ; celles que nous appellerons les « pour » ont répondu « *Plutôt pour* », « *Pour* » ou « *Tout à fait pour* » [une réforme]. Nous pouvons alors observer la manière dont ces deux groupes recourent aux différentes catégories thématiques que nous avons élaborées. Ainsi, dans le tableau 1, on peut apprécier la façon dont chaque thème est sollicité par les « pour » et par les « contre » pour justifier sa position en matière de réforme. Sous DM (données manquantes), figure le nombre de personnes qui

n'ont pas répondu à la question 7, dont on ignore donc si elles se rangent parmi les « pour » ou les « contre »<sup>4</sup>. Les pourcentages ont été calculés, pour chaque catégorie, sur le total moins les données manquantes. Les lignes sont ordonnées selon le nombre décroissant d'occurrences.

**Tableau 1 : Répartition des thèmes utilisés selon la position exprimée à la Q 7 (par ordre décroissant du nombre d'occurrences)**

Thèmes	« contre » n=	« pour » n=	DM n=	Total n=	« contre » %	« pour » %
Th1 - Complexité - difficulté	82	533	7	622	13,3	86,7
Th2 - Conflit de règles	160	45	5	210	78,0	22,0
Th3 - Histoire-culture-identité	117	48	3	168	70,9	29,1
Th4 - Évolution normale	9	103	0	112	8,0	92,0
Th5 - Mise en œuvre	48	58	3	109	45,3	54,7
Th6 - Beauté - spécificité	70	26	1	97	72,9	27,1
Th7 - Problèmes 1990	64	23	1	88	73,6	26,4
Th8 - Logique- rigueur-travail	82	5	0	87	94,3	5,7
Th9 - Bénéfices sociétaux	0	85	0	85	0	100
Th10 - Réforme limitée	16	50	2	68	24,2	75,8
Th11 - Mieux enseigner - valoriser	52	14	1	67	78,8	21,2
Th12 - Nivèlement	45	2	0	47	95,7	4,3
Th13 - Stabilité	35	2	1	38	94,6	5,4
Th14 - Fatalité	27	0	0	27	100	0
Autres	56	89	9	154	38,6	61,4
Total	863	1083	33	1979		

À dire vrai, l'ordre dans lequel les catégories se positionnent n'est pas vraiment intéressant dans l'absolu : cet ordre est en effet fonction des critères qui ont servi à les constituer. Par exemple, on aurait très bien pu répartir les unités regroupées sous « Histoire-culture-identité », en trois ensembles, dont les effectifs auraient évidemment été plus modestes, ce qui aurait provoqué une réorganisation de la hiérarchie. Tout au plus peut-on noter, en gardant cette réserve à l'esprit, que le thème « Complexité – difficulté » est présent dans les justifications de 622 témoins sur 1423. Cette proportion doit être mise en rapport avec les résultats obtenus ailleurs dans le questionnaire : l'épreuve d'association verbale, où la catégorie la plus fournie est « Difficile » (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012d).

S'il est délicat d'interpréter la position des catégories les unes par rapport aux autres, rien n'empêche de considérer la manière dont elles sont exploitées par les différents groupes de l'échantillon.

Ainsi, comme on pouvait s'y attendre, opposants et partisans n'empruntent pas les mêmes chemins argumentatifs<sup>5</sup>.

Le clivage est parfois radical, opposant 100 % à 0 %. C'est le cas de 2 thèmes : celui des bénéfices sociétaux qu'engendrerait une simplification orthographique, utilisé exclusivement par des partisans, et celui qui pose l'inutilité d'une réforme (« Fatalité »), exploité seulement par les opposants.

Une autre caractéristique de la distribution des réponses surprend peut-être davantage : mis à part ces 2 thèmes sur lesquels on observe une radicalisation des positions, on voit des

<sup>4</sup> Comme elles ne répondent pas à la question 7, on peut supposer que leur commentaire justifie la position qu'elles ont prises à la question 5, qui interrogeait sur une réforme limitée aux points qu'elles-mêmes jugeaient difficiles (Groupe RO, 2012b).

<sup>5</sup> Le  $\chi^2$  qui contraste chaque catégorie thématique aux 14 autres d'une part, les opposants et les partisans d'autre part (ddl= 1) est significatif à .001 dans tous les cas, sauf pour « Mise en œuvre » et « Autres », où il ne l'est pas.

partisans invoquer des raisons qui sont plutôt caractéristiques du camp des opposants, et inversement. Il y a comme un balancement entre des contenus en faveur d'une réforme et des contenus en rapport avec le *statu quo*. On observe une semblable oscillation ailleurs dans le corpus fourni par ce questionnaire : quand on demande aux témoins de donner les trois premiers mots qui leur viennent à l'esprit quand il est question d'orthographe (Groupe RO, 2012d), une proportion importante de témoins exploite, dans ses trois réponses, la catégorie « Difficile », mais aussi la catégorie « Intéressante », par exemple. De même, on va le voir dans la deuxième section, quand on leur soumet des propositions dont le contenu, en fait, ne s'écarte guère de celui qui est produit ici spontanément, tous les items reçoivent l'approbation à la fois d'antiréformistes et de proréformistes. Tout indique que ces oscillations participent d'une logique du « Oui mais » ou du « Non mais », déjà mise en évidence par Millet (1990). Dans le cas qui nous occupe pour l'heure, il faut se souvenir que 1424 témoins forment 1979 propositions, ce qui signifie qu'à peu près<sup>6</sup> un sur trois en avance plusieurs, d'ailleurs souvent d'orientations différentes, ainsi qu'en témoigne la matérialité du corpus concernant les connecteurs : 109 *mais*, 33 *cependant*, 22 *même si*, 7 *toutefois*, 7 *bien que*, 4 *néanmoins*, 4 *pourtant*, etc., autant d'éléments linguistiques qui signalent à l'attention que certaines personnes mettent en regard des réalités qu'elles jugent conflictuelles<sup>7</sup>. C'est sans doute, au moins pour partie, à cette prise en compte simultanée de considérations différemment orientées qu'il faut relier le fait que, à la question 7, qui interroge sur la position par rapport à une réforme, une majorité de 60,1 % en Belgique, 68,2 % en France, 62,8 % en Suisse (moins au Québec : 50 %) choisissent une des deux cases centrales parmi les 6 qui leur étaient proposées, « *Plutôt pour* » ou « *Plutôt contre* » (pour plus de détail, voir Groupe RO, 2012c) : qu'on soit pour ou contre le principe d'une réforme, c'est le plus souvent sur la pointe des pieds, avec toujours quelque réserve, activée surtout par l'autre camp.

Autre chose encore est donné à lire dans la ventilation des thèmes. Si on les ordonne par ordre décroissant de partisans qui les exploitent, on obtient le tableau 2, dont on a exclu le thème « Mise en œuvre » et la catégorie « Autres », pour lesquels on n'observait pas de différence statistiquement significative entre opposants et partisans.

**Tableau 2 : Répartition des thèmes utilisés selon la position exprimée à la Q 7 (par ordre décroissant du pourcentage de « pour »)**

Thèmes	n=	« contre » %	« pour » %
Th9 - Bénéfices sociétaux	85	0	100
Th4 - Évolution normale	112	8,0	92,0
Th1 - Complexité - difficulté	622	13,3	86,7
Th10 - Réforme limitée	68	24,2	75,8
Th3 - Histoire-culture-identité	168	70,9	29,1
Th6 - Beauté - spécificité	97	72,9	27,1
Th7 - Problèmes 1990	88	73,6	26,4
Th2 - Conflit de règles	210	78,0	22,0
Th11 - Mieux enseigner - valoriser	67	78,8	21,2
Th8 - Logique- rigueur-travail	87	94,3	5,7
Th13 - Stabilité	38	94,6	5,4

<sup>6</sup> C'est un à peu près : certaines personnes forment plus de deux propositions.

<sup>7</sup> Ainsi, « (...) *Certes, l'orthographe française comporte certaines difficultés, mais celles-ci ont toujours été surmontées.* » [EtuSec BEL] fait état d'une réalité qui pourrait justifier un changement (« *comporte des difficultés* »), et d'une autre, avérée ou supposée, qui le trouve injustifié (« *ont toujours été surmontées* »). De même, « *À partir du moment où l'on a appris une règle, il est toujours difficile de changer ses habitudes* [antiréformiste], *mais pour les élèves de primaire, cela pourrait être intéressant de faciliter leur apprentissage de l'orthographe.* [proréformiste] » [EtuPri FRA].



Thèmes	n=	« contre » %	« pour » %
Th12 - Nivèlement	47	95,7	4,3
Th14 - Fatalité	27	100	0

Les chiffres de ce tableau indiquent que les proréformistes disposent d'un arsenal argumentatif moins fourni que les antiréformistes. Là où les premiers invoquent 4 raisons davantage caractéristiques de leur camp (et encore, les commentaires classés sous « Réforme limitée » ne constituent pas des arguments qui étayent une position), les seconds en exploitent 9. Certes, cette asymétrie repose en partie sur un artefact induit par la catégorisation : on aurait par exemple pu éclater « Complexité - difficulté » en deux ensembles, mettre d'un côté les propos qui se centraient sur la complexité de l'orthographe, et d'un autre côté ceux qui évoquaient la difficulté de l'apprendre ou de l'enseigner<sup>8</sup>. Mais outre que le dépouillement a parfois du mal à tracer la frontière entre les deux, tant la relation d'implication entre complexité et difficulté est directe, cela aurait conduit à créditer de deux arguments la personne qui aurait déclaré « *Le nombre de règles et d'exceptions rend la matière difficile à intégrer* » et donc à gonfler de façon un peu artificielle le nombre de propositions utilisées.

En tout état de cause, l'essentiel est ailleurs que dans le nombre de catégories. Ce que le tableau 2 suggère, c'est que lorsque les partisans d'une réforme ont justifié leur position en disant la complexité du système, sa difficulté sur le terrain didactique, l'évolution normale de la langue et de son écriture, leur argumentation s'essouffle. Seule une petite minorité d'entre eux (85 sur 1083) recourt au thème des bénéfices sociétaux, sur lequel on va revenir. Les opposants, en revanche, exploitent une plus large palette de catégories propositionnelles.

Bien plus, les catégories évoquées principalement par les uns et par les autres ont des implications idéologiques très différentes. Quel que soit le domaine envisagé (orthographe, mais aussi musique, peinture, architecture, etc.), si on conçoit un axe « à préserver – à modifier ou éliminer », on voit très bien que qui dit *patrimoine* ou *beauté* ou *richesse* ou *identité*, etc. se positionne immédiatement du côté « à préserver » et peut escompter être suivi par ceux qui partagent la même culture, sauf s'ils contestent la beauté, la richesse, la valeur patrimoniale ou identitaire de l'objet en cause. À l'inverse, qui dit *obsolète*, *confus*, *rudimentaire* se situe d'emblée du côté de l'autre pôle. Mais où se positionne sur cet axe la notion de complexité ? Bien des objets, bien des savoirs sont complexes et d'élaboration ou d'intégration difficile qui sont valorisés et n'appellent pas à être modifiés (théories scientifiques, savoirs technologiques, pratiques artisanales, etc.). Tout au plus peut-on noter que, sous le thème « Complexité - difficulté », s'abritent aussi des commentaires qui utilisent des mots comme *arbitraire*, *illogique*, *incohérent*, qui eux, sont orientés sur l'axe « à conserver – à modifier ».

On peut le dire autrement. La plupart des catégories fréquentées par les opposants sont associées à des *valeurs* reconnues par la société, alors que les deux arguments principaux des partisans, « Complexité - difficulté » et « Évolution normale » ne le sont généralement pas. La plupart des raisons avancées par les partisans se bornent à un constat, sans qu'en soient formulées explicitement les implications idéologiques. Seule une minorité des partisans (8,7 %), qui argumente à l'aide du thème 9, le fait, mettant en avant qu'une réforme produirait

<sup>8</sup>On aurait pu de même scinder « Bénéfices sociétaux » en diverses catégories (par exemple : « Possibilité de consacrer du temps à d'autres apprentissages », « Atténuation de l'insécurité linguistique », « Réduction de l'échec scolaire »...) et regrouper au contraire dans une rubrique « Arguments de la tradition puriste » toutes les propositions qui tournent autour des idées de beauté, logique, rigueur, portée historique et culturelle de l'orthographe. Mais la catégorisation, si elle doit veiller à l'homogénéité des ensembles distingués, est aussi tributaire des effectifs : elle peut dissocier un effectif important mais un peu hétérogène en sous-catégories qui le soient moins ; elle a intérêt à regrouper des catégories homogènes mais peu fournies, en un ensemble sur-ordonné.

des bénéfiques collatéraux, plus importants que la seule amélioration de la maîtrise orthographique : davantage de temps à l'école pour enseigner des contenus plus intéressants, pour privilégier le sens des textes, pour ouvrir à d'autres domaines de l'écrit, moins d'insécurité linguistique, réduction des inhibitions face au français, libération de l'expression, rupture avec la « haine » du cours de français, avec l'élitisme, avec la discrimination sociale, avec la démotivation et l'échec scolaires, avec la sélection socio-économique, réduction des dyslexies, démocratie..., tous ces contenus sont présents parmi les justifications des positions, mais seulement chez 5,9 % de l'échantillon.

C'est une même asymétrie entre l'empan argumentatif des deux camps et sa portée idéologique explicite que relève l'analyse des réponses fournies à la question des trois premiers mots qui viennent à l'esprit quand on évoque l'orthographe (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012d).

### 1.3 Les justifications dans les 6 pays

Les justifications des témoins recourent-elles de la même manière aux différentes catégories propositionnelles dans les 6 échantillons nationaux ? On doit s'attendre à ce que la réponse soit négative, puisque, à la question 7, les 6 groupes n'adoptent pas majoritairement la même position par rapport à l'éventualité d'une réforme (Groupe RO, 2012c). Qu'en est-il précisément ? Le tableau 3 fournit, pour chaque catégorie, les pourcentages calculés sur l'effectif des personnes qui, sur chaque terrain, ont recouru à l'une ou plusieurs des 15 catégories. Les résultats de tests de  $\chi^2$  sont fournis dans les deux colonnes de droite : l'avant-dernière concerne la manière dont les pays du Nord regroupés et ceux du Sud regroupés utilisent la catégorie par rapport aux 14 autres. La dernière envisage le traitement de chaque item par les 4 pays du Nord. Un astérisque signale qu'on n'est pas dans les conditions d'application du test, un ou plusieurs effectifs théoriques étant inférieurs à 5. La mention *ns* (non significatif) signifie que la différence observée ne s'écarte pas du hasard.

**Tableau 3 : Exploitation des catégories thématiques dans les 6 pays**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	Ensemble	p $\chi^2$ ddl=1	p $\chi^2$ ddl=3
n=	352	682	276	195	91	64	1423		
Th1 - Complexité - difficulté	33,6	44,8	50,0	36,7	69,1	48,0	43,7	.001	ns
Th2 - Conflit de règles	24,1	10,2	17,6	12,2	9,3	16,0	14,8	ns	.001
Th3 - Histoire-culture-identité	8,6	16,5	7,4	17,8	0,0	1,3	11,8	.001	.001
Th4 - Évolution normale	6,8	8,1	10,8	7,8	1,0	13,3	7,9	ns	ns
Th5 - Mise en œuvre	10,2	6,7	9,7	8,9	0,0	6,7	7,7	ns	ns
Th6 - Beauté - spécificité	7,1	7,9	8,5	5,6	1,0	4,0	6,8	ns	ns
Th7 - Problèmes 1990	10,8	3,9	8,0	8,9	0,0	1,3	6,2	.01	.001
Th8 - Logique- rigueur-travail	4,3	8,1	7,4	7,2	0,0	1,3	6,1	.01	ns
Th9 - Bénéfices sociétaux	4,6	7,4	6,3	6,1	3,1	4,0	6,0	ns	ns
Th10 - Réforme limitée	2,5	7,0	4,0	5,0	1,0	4,0	4,8	ns	.05
Th11 - Mieux enseigner - valoriser	2,2	5,8	9,1	2,2	5,2	2,7	4,7	ns	.01
Th12 - Nivèlement	3,7	3,2	5,7	3,9	0,0	0,0	3,3	*	ns
Th13 - Stabilité	4,0	1,4	6,3	1,7	2,1	1,3	2,7	*	.01
Th14 - Fatalité	3,1	1,8	3,4	0,6	0,0	0,0	1,9	*	ns
Autres	9,6	10,3	11,4	13,9	9,3	13,3	10,8	ns	ns

Une différence frappe d'emblée : celle entre les pays du Nord et du Sud.

- Les Algériens et les Marocains justifient leur position essentiellement en soulignant la complexité du système et la difficulté qu'il y a à le maîtriser. Ceci doit être mis en relation avec la situation du français dans leur pays : l'apprentissage qu'ils en ont fait ou en font

est celui d'une langue seconde, et il doit faire face simultanément aux multiples difficultés du français oral comme du français écrit.

- Sur les 14 catégories, 9 en Algérie, 6 au Maroc ne sont exploitées par aucun témoin ou par un seul sur 91 ou sur 64. Beaucoup d'autres motivations n'apparaissent qu'avec des proportions réduites.
- On note en particulier que le thème 3, « Histoire-culture-identité » n'inspire *aucun* témoin algérien, et un seul marocain. Cette absence, au Sud, de préoccupation pour l'histoire de l'orthographe française se retrouve ailleurs dans le questionnaire : dans les associations (Groupe RO, 2012d) et, comme on va le voir, dans la manière dont les témoins se positionnent sur les items touchant au passé de la langue et de son écriture. Elle aide à comprendre pourquoi, à un autre endroit du questionnaire (Q48, 50 et 51 ; voir aussi Groupe RO, 2012f), bien plus de personnes au Sud qu'au Nord envisagent favorablement la perspective qu'on supprime les lettres grecques.
- D'autres écarts statistiquement significatifs trouvent assez facilement une interprétation : s'il n'y a aucun Algérien et un seul Marocain pour évoquer<sup>9</sup>, avec le thème 7, les difficultés d'implanter de nouvelles normes, en soulignant celles que rencontrent les rectifications de 1990, c'est que bien peu de personnes de ces deux échantillons connaissent l'existence même de ces rectifications (Groupe RO, 2012h).
- Enfin, s'ils ne sont pas sensibles à la logique de l'orthographe, à la rigueur et au travail qu'elle suppose (thème 8), c'est parce qu'ils y voient davantage de l'arbitraire et de l'incohérence. Leurs commentaires dans la rubrique « Complexité - difficulté » sont éclairants sur ce point.

Plus globalement, le discours du Nord et celui du Sud paraissent relever de deux univers différents. D'une part, les difficultés de l'apprentissage au Sud sont tellement saillantes que pour les personnes interrogées, c'est cela qu'il faut dire avant toute chose, en laissant peut-être à l'arrière-plan d'autres justifications potentielles (les personnes interrogées ne disposaient, comme nous l'avons dit, que d'un espace réduit pour exposer leurs justifications) ; d'autre part, bien des idées reçues au Nord, concernant l'orthographe française, ne paraissent pas s'être enracinées dans les cultures de ces deux pays maghrébins.

D'autres différences apparaissent, entre les pays du Nord, cette fois.

- Les témoins belges sont plus nombreux à souligner qu'une réforme bouleverse les habitudes ou entraîne des confusions (thème 2) et à dire que les rectifications de 1990 ne sont pas encore intégrées, ou que ces rectifications sont problématiques (thème 7). Ce point se lit aisément : quelques mois avant l'enquête, en septembre 2008, une circulaire ministérielle adressée aux enseignants francophones belges et diffusée dans toutes les écoles, accompagnée d'un dépliant explicatif, leur recommandait expressément d'enseigner prioritairement l'orthographe préconisée par les « rectifications » de 1990 (Groupe RO, 2012h ; Klinkenberg à par.). On perçoit le souffle de cette circulaire dans ces réponses : les (futurs) enseignants belges ne se sont pas encore vraiment remis de ce changement de normes. C'est un fait qu'il faudra tenir à l'esprit quand on analysera leur positionnement par rapport à une nouvelle réforme (Groupe RO, 2012c).
- Une plus importante proportion de Québécois déclare que la solution est davantage dans l'enseignement que dans une réforme. Faut-il mettre cela en relation avec les multiples vagues réformistes qu'a connues récemment le système éducatif du Québec ? La seule évocation du mot *réforme* agacerait-elle certains esprits ? On peut en ce sens remarquer

---

<sup>9</sup> « Je suis pour le moment contre parce que les enseignants sont à peine informés sur la nouvelle orthographe ; ils ne maîtrisent pas déjà l'ancienne et seront perdus dans les multiples réformes => que deviendront nos élèves ?? Égarés tout simplement. » (ProSec MAR)

que sur le thème « Stabilité », ce sont aussi les Québécois qui se classent en tête, mais dans une distribution qui ne s'écarte pas de l'aléatoire.

S'agissant des autres différences significatives, en revanche, on ne voit pas clairement quelles caractéristiques sociétales, culturellfes, institutionnelles ou éducatives de ces pays induit les disparités : nous ne savons pas pourquoi les Suisses et les Français exploitent plus le thème « Histoire-culture-identité », pourquoi les Français sont les plus nombreux à dire qu'ils souhaitent une réforme, mais limitée.

Une question ouverte comme celle dont nous venons d'examiner les réponses fournit des opinions librement exprimées, avec toutes les nuances jugées utiles, des avis ni contraints ni limités par la formulation adoptée par les enquêteurs. Comme nous l'avons dit déjà, elles informent aussi sur ce que les personnes interrogées mettent en première ligne de leur argumentaire, sur ce qu'elles estiment devoir déclarer en priorité.

Cet avantage des questions ouvertes s'assortit toutefois d'un inconvénient : on ne sait pas quelles positions adoptent leurs auteurs sur les points de vue qu'ils ne mentionnent pas d'eux-mêmes. Rien n'exclut pourtant que certaines personnes pensent qu'« il ne faut pas réformer l'orthographe, mais mieux l'enseigner », tout en estimant également (sans en parler, parce que le temps et l'espace sont mesurés) qu'« apprendre l'orthographe, c'est acquérir une certaine rigueur », et qu'« une mauvaise orthographe empêche le lecteur de se concentrer sur le contenu », etc.

Aussi, peu après cette question ouverte dont nous venons d'analyser les réponses, notre questionnaire proposait un ensemble de questions fermées pour couvrir plus largement le champ des représentations autour de l'orthographe et de sa réforme ; il s'agit donc d'un second volet que nous allons examiner à présent.

## 2. Les questions fermées 9-36

Les questions 9 à 36 soumettaient aux personnes interrogées un ensemble d'assertions sur chacune desquelles elles étaient invitées à manifester leur accord ou leur désaccord. Elles devaient, à cette fin, reporter leurs réponses sur une échelle à six cases<sup>10</sup>.

Il y a, entre les réponses à la question de la justification et les assertions des items 9 à 36, de très larges zones de recouvrement : presque tous ces items trouvent un écho dans les réactions libres de certains témoins. Ne prenons de cela qu'un exemple : le contenu de l'item 36, « Il ne faut pas réformer l'orthographe, mais mieux l'enseigner », se rencontre aussi, on vient de le voir, dans les réponses à la question C.

Nous analyserons les réponses en tenant compte d'abord de la position des témoins par rapport à une éventuelle réforme de l'orthographe (en recourant à la même distinction que plus haut entre « pour » et « contre »), puis de leur nationalité, de leur formation, du niveau scolaire où ils enseignent ou enseigneront bientôt et, enfin, de leur statut d'enseignants ou de futurs enseignants.

### 2.1 Les opinions endossées par les « contre » et par les « pour »

Le tableau 4 donne les pourcentages<sup>11</sup> de réponses positives (c'est-à-dire « + », « ++ » ou « +++ ») enregistrées pour chacune des assertions. Pour obtenir les valeurs de la colonne *Contre – Pour*, nous avons soustrait le pourcentage des « pour » de celui des « contre » : les valeurs sont négatives quand les « pour » sont plus nombreux que les « contre » à marquer

<sup>10</sup> La question proposait les pôles « pas du tout d'accord » et « tout à fait d'accord », les 6 cases comportant les symboles « - - - », « - - », « - », « + », « ++ » et « +++ ».

<sup>11</sup> Les pourcentages sont calculés sur le nombre total de personnes interrogées, toutes catégories confondues, moins les données manquantes (omissions, croix dans plusieurs cases, croix entre deux cases, etc.).

leur accord, elles sont positives dans le cas inverse. Les lignes du tableau sont ordonnées sur la valeur de cette différence. Un traitement statistique a été réalisé (test de  $\chi^2$ , ddl= 1) pour chacun des items, comparant le nombre de réponses positives et celui des réponses négatives chez les « contre » et chez les « pour ». Le seuil de significativité figure dans la dernière colonne (où *ns* veut dire « non significatif »). La répartition des couleurs dans les cases d'items sera expliquée ultérieurement.

**Tableau 4 : Pourcentages de réponses positives chez les « contre » et les « pour »**

N°	Items	Contre	Pour	Contre - Pour	$\chi^2$	p=
Q34	Si on réformait l'orthographe du français, on donnerait de cette langue une image plus dynamique, plus moderne.	17,4	64,2	-46,7	410,2	.001
Q26	Réformer l'orthographe simplifierait l'apprentissage du français.	34,7	80,1	-45,4	365,9	.001
Q10	Le français évolue, il est normal que son orthographe évolue aussi.	47,4	89,5	-42,1	366,7	.001
Q11	Le temps et l'énergie dépensés dans l'apprentissage de l'orthographe pourraient plus utilement être consacrés à d'autres apprentissages (compréhension de textes, synthèse, rédaction...).	19,8	51,6	-31,8	182,8	.001
Q32	Si on ne réforme pas l'orthographe, le fossé entre les classes sociales va encore s'accroître.	16,7	46,6	-29,9	179,4	.001
Q28	La complexité de son orthographe nuit à l'image du français.	24,6	48,2	-23,6	105,8	.001
Q35	Il faut dédramatiser la question des fautes d'orthographe et considérer comme prioritaire que les gens s'expriment.	42,9	62,6	-19,7	75,16	.001
Q13	Le recul du français face à l'anglais est dû, au moins partiellement, aux complications de son orthographe.	26,6	43,6	-17	49,43	.001
Q09	L'orthographe est de plus en plus une question de distinction sociale : d'un côté l'élite, qui la connaît ; de l'autre, la masse, qui la pratique mal.	51,1	64,5	-13,4	43,41	.001
Q15	L'intérêt pour l'orthographe, c'est une question de génération : les aînés trouvent que c'est important, mais pas les jeunes.	41,9	52,6	-10,6	23,16	.001
Q24	Dans un texte mal orthographié, le contenu n'est en général pas très intéressant.	15,8	17,2	-1,5	0,53	ns
Q33	L'orthographe n'est pas une fin en soi, c'est un moyen de bien se faire comprendre, en évitant les ambiguïtés notamment.	82,4	83	-0,5	0,02	ns
Q19	Le degré de maîtrise de l'orthographe peut être mis en rapport avec le degré d'intelligence.	17,4	17,1	0,3	0,05	ns
Q17	Une mauvaise orthographe empêche le lecteur de se concentrer sur le contenu.	84	81,8	2,1	1,59	ns
Q25	Une bonne réforme doit concerner seulement l'orthographe des mots, sans toucher aux règles grammaticales.	34,5	31,2	3,2	10,58	.01
Q16	Pour bien orthographier, il faut savoir analyser la langue, et cette capacité d'analyse est indispensable pour d'autres matières.	87,3	84,1	3,3	0,45	ns
Q14	Il faut plus de temps pour lire des textes contenant beaucoup de fautes d'orthographe.	87,8	84,4	3,4	1,87	ns
Q23	Ces 20 dernières années, le niveau en orthographe des élèves francophones a baissé de manière importante.	75,1	69,6	5,5	9,4	.01
Q18	Je trouve inadmissible que des étudiants sortant de l'université soient incapables d'écrire un texte sans faire de nombreuses erreurs orthographiques.	90	84	6	12,5	.001
Q12	Au lycée et à l'université, les enseignants devraient refuser de noter un travail d'une page A4 qui contiendrait 5 fautes d'orthographe ou plus.	35,3	29,2	6,1	6,71	.01
Q29	On devrait faire passer un test d'orthographe aux futurs enseignants de français ; ceux qui n'atteindraient pas un certain niveau ne pourraient pas poursuivre.	78,8	72	6,7	10,7	.01



N°	Items	Contre	Pour	Contre - Pour	$\chi^2$	p=
Q27	Quelqu'un qui ne connaît pas l'orthographe a le plus souvent d'autres difficultés dans la maîtrise de la langue.	73,6	66	7,5	13,58	.001
Q31	Apprendre l'orthographe, c'est acquérir une certaine rigueur.	91,8	84	7,9	17,98	.001
Q21	Je trouve normal que l'orthographe soit utilisée comme critère à l'embauche.	74,1	60,6	13,5	30,33	.001
Q22	L'orthographe est fondamentale pour marquer les origines (latines et grecques) du français.	73	56,3	16,7	45,23	.001
Q20	Si on réforme l'orthographe, les jeunes ne pourront plus lire les auteurs des siècles passés et c'est dramatique.	43,7	21,9	21,8	89,88	.001
Q30	C'est la subtilité de son orthographe qui fait la beauté du français.	72,9	49	23,9	97,14	.001
Q36	Il ne faut pas réformer l'orthographe, mais mieux l'enseigner.	87,1	48,1	39	265	.001

Considérons les deux premières colonnes de chiffres. Les valeurs minimales en sont 15,8 et 17,1 : il y a donc toujours une proportion de « contre » ou de « pour » qui adhère à chacun des items<sup>12</sup>. Ceci suggère qu'on est bien en présence de stéréotypes, d'idées reçues, dont tous les participants ne remettent pas en cause le fondement ou les implications dans une argumentation. On peut ainsi s'étonner que parmi les personnes qui se déclarent partisans d'une réforme, près de la moitié marquent leur assentiment avec les assertions « *Il ne faut pas réformer l'orthographe, mais mieux l'enseigner* » ou « *C'est la subtilité de son orthographe qui fait la beauté du français* ». Ou, à l'inverse, que parmi les opposants à une réforme, près d'un sur deux soit d'accord avec l'idée « *Le français évolue, il est normal que son orthographe évolue aussi* », et près d'un sur cinq d'avis que « *Le temps et l'énergie dépensés dans l'apprentissage de l'orthographe pourraient plus utilement être consacrés à d'autres apprentissages (compréhension de textes, synthèse, rédaction...)* ».

On doit certes réserver l'hypothèse qu'une partie des réponses soit imputable à une mauvaise compréhension des consignes ou à la distraction. Mais si, comme on le croit, on ne peut pas relier toutes les incohérences à de telles sources, on doit supposer que certains informateurs disent souscrire à des opinions simplement peut-être parce qu'ils les ont souvent entendues, et les reproduisent sans distance critique, sans prise en compte de leurs implications ou de leur compatibilité avec leurs positions de principe. Dans notre corpus, cette analyse est confortée par de multiples indices d'un manque certain d'informations à propos de l'orthographe, de son histoire, de ses logiques et de ses incohérences. Dans cet ordre d'idées, on relèvera la très fréquente assimilation de l'orthographe à la langue – confusion relevée dans toutes les enquêtes mentionnées au début de ce travail – ; une représentation mythique de l'orthographe française souvent vue comme immuable<sup>13</sup> ; l'ignorance où sont bien des enseignants et futurs enseignants à propos des rectifications orthographiques de 1990<sup>14</sup> ; l'illusion où se meuvent beaucoup en matière de politique éditoriale pour les auteurs classiques ; la mention, parmi les difficultés orthographiques rencontrées par les élèves, de faits de langue indépendants de l'orthographe<sup>15</sup> ; l'abondant emploi qui est fait, dans les

<sup>12</sup> Cela reste vrai même quand on contraste les témoins en deux catégories plus radicales, opposant alors ceux qui choisissent l'une des deux premières cases, à ceux qui optent pour l'une des deux dernières cases ; de même encore, quand on définit les « contre » et les « pour » à partir des réponses à la question 7, mais en faisant abstraction alors des témoins qui choisissent les deux cases centrales.

<sup>13</sup> Quelques exemples, parmi bien d'autres : « *Je respecte les règles du XVII<sup>e</sup> siècle, qui reflètent notre patrimoine culturel.* » (ProSec FRA), « *La langue française est une langue qui a une longue histoire et garder son orthographe issue de Vaugelas est un gage, à mon sens, de sécurité.* » (EtuPri SUI).

<sup>14</sup> Sur la connaissance des rectifications orthographiques de 1990, voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012h.

<sup>15</sup> Certains proposent ainsi, en matière de réforme orthographique, la féminisation des termes de professions, ou la rédaction épécène (« *Ainsi, un homme, 100 femmes : ils. Avantage du masculin sur le féminin* » [EtuSec

commentaires libres, de notions propres au discours normatif et à la tradition scolaire, telles que beauté, richesse, charme, subtilité de la langue, notions évacuées depuis longtemps du vocabulaire de la linguistique ; la méconnaissance des institutions actuelles en charge de l'aménagement linguistique, etc. Tout indique que bien des enseignants et futurs enseignants ne disposent, sur l'orthographe et sur ses rapports avec la langue, que d'un éclairage lacunaire. C'est selon toute vraisemblance dans ces lacunes qu'il faut chercher la raison du manque de convergence, parfois, entre les positions de principe et les opinions.

Les *écarts* entre les pourcentages des « contre » et ceux des « pour » sont en revanche régis par une logique très claire. Nous ne mentionnerons que les différences statistiquement significatives.

Les « contre » sont plus nombreux à adhérer à deux des items qui postulent une liaison entre orthographe et d'autres capacités cognitives (en jaune dans le tableau : 27 et 31), mais pas aux autres items de cette même catégorie (24, 33, 19 et 16, pour lesquels la différence entre « contre » et « pour » n'est pas significative) ; aux assertions qui voient dans l'orthographe un critère de sélection (en mauve : items 18, 12, 29, 21) ; aux deux items liant orthographe et histoire (en bleu : 22 et 20), et surtout aux deux propositions « *C'est la subtilité de son orthographe qui fait la beauté du français* » (30) et « *Il ne faut pas réformer l'orthographe, mais mieux l'enseigner* » (36). Les « contre » sont aussi plus nombreux à être d'accord avec les items « *Ces 20 dernières années, le niveau en orthographe des élèves francophones a baissé de manière importante* » et « *Une bonne réforme doit concerner seulement l'orthographe des mots, sans toucher aux règles grammaticales* » (en blanc : 23 et 25).

De leur côté, les « pour » se montrent davantage sensibles à l'influence de l'orthographe sur l'image de la langue, notamment sur la scène internationale (en vert : 34, 28, 13), à la relativité de la norme orthographique (en gris : 10, 35 et 15), à la dimension sociale d'une réforme (en rose : 32, 9), et au bénéfice pédagogique qui en découlerait (en beige : 26 et 11).

## 2.2 L'adhésion aux propositions selon la nationalité

Les 6 groupes nationaux ne fournissent pas les réponses dans les mêmes proportions. Commençons par considérer les 4 pays du Nord, dont la figure 1 permet de visualiser les pourcentages de réponses approbatives<sup>16</sup>. Dans la partie gauche du graphe, on trouve les items (suivis du signe +) auxquels adhèrent surtout des « pour » dans l'ensemble de l'échantillon ; dans la partie centrale, viennent les items (dont le numéro est suivi du signe -) qu'approuvent surtout des « contre » ; la partie droite est relative aux items pour lesquels on n'observe pas de différence significative entre les « pour » et les « contre ». Les astérisques devant les numéros signalent que la différence entre les 4 pays est significative<sup>17</sup>.

---

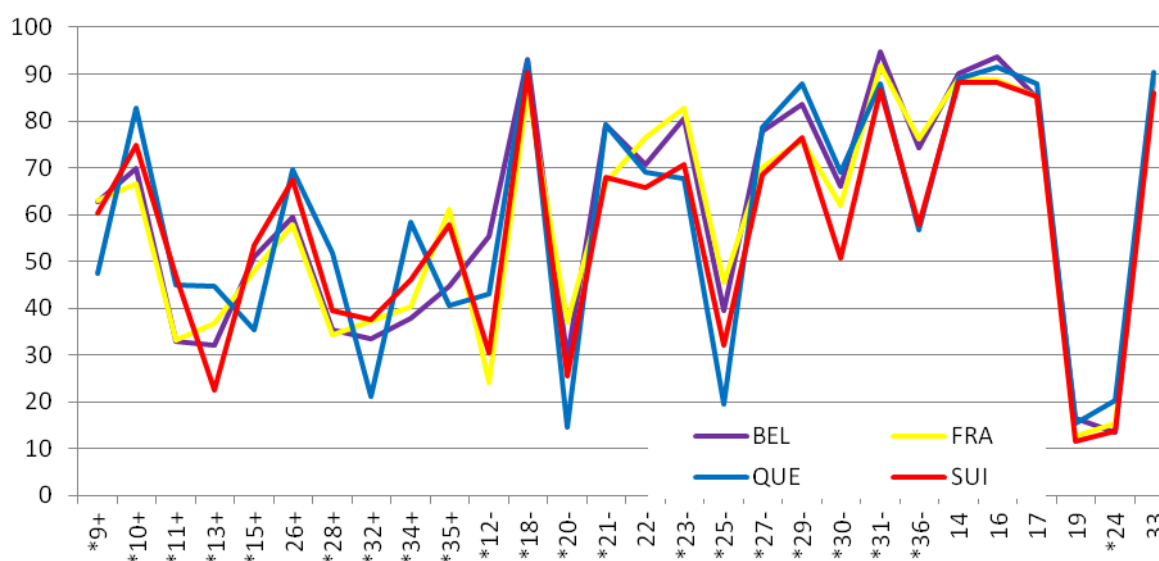
FRA]), la suppression des passés simple et antérieur, des subjonctifs imparfait et plus-que-parfait, la suppression des pluriels en *-aux* (*des chevaux, des travaux*), d'autres parlent de la subordination, etc.

<sup>16</sup> Ces pourcentages sont des moyennes, calculées sur les pourcentages de réponses positives fournies par chacun des groupes (EtuPri, EtuSec, ProPri, ProSec) dans chacun des pays.

<sup>17</sup> Test de  $\chi^2$  (ddl= 3) ; pour les valeurs et les seuils de significativité, on se reportera au tableau fourni en annexe 1. L'annexe 2 fournit la liste des items dans l'ordre de leur numéro.



**Figure 1 : Pourcentages de réponses positives dans les 4 pays du Nord**



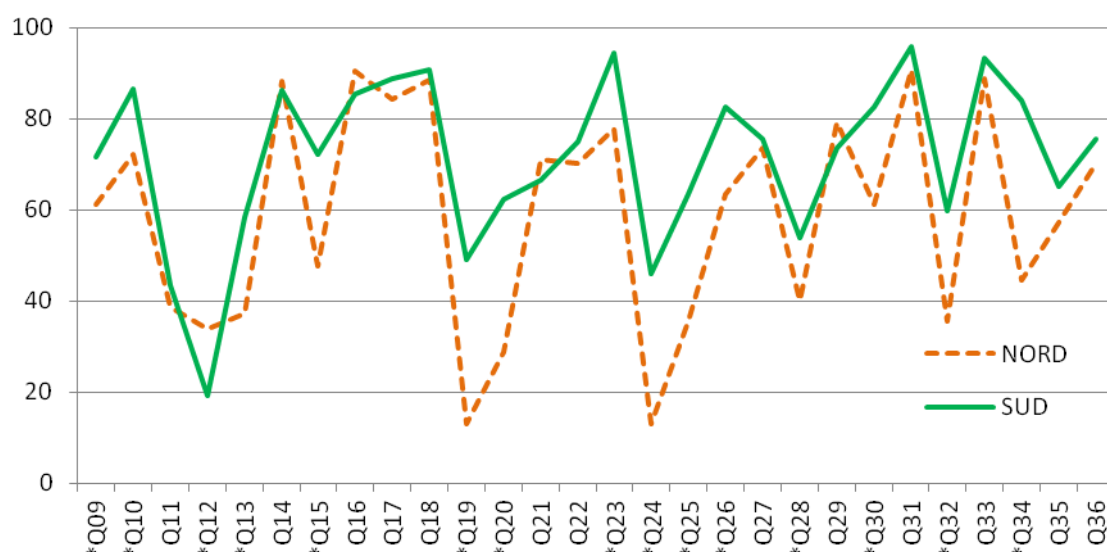
Les écarts, souvent statistiquement significatifs, se soumettent difficilement à une interprétation linéaire. Par exemple, les Québécois sont plus nombreux que les Européens (test de  $\chi^2$ , ddl= 1) à partager les idées exprimées dans les propositions « pour » 11 et 13, moins nombreux à être d'accord avec des propositions « contre » 23, 31 et 36, mais davantage à approuver l'idée « contre » 30. La plus forte proportion de réponses approbatrices se trouve chez les Français pour les items « pour » 9, 32, 35 et 36, mais aussi pour les items « contre » 20, 23, 25, cependant que les items « contre » 12, 18, 21 et 29 recueillent chez eux leur plus faible taux d'approbation. La situation est donc assez complexe, et on n'y voit pas se dessiner de régularités un peu générales.

Toutefois, au-delà des différences, une tendance plus importante que les différences entre les pays sur chacun des items, est visible dans la figure 1, celle d'une assez large similitude des proportions : globalement, les profils des tracés sont analogues ; les valeurs hautes pour les uns le sont aussi pour les autres, comme les valeurs basses.

Les choses se présentent de manière assez différente dans les deux pays maghrébins, comme on peut le constater dans la figure 2. Elle présente, en pointillés oranges, la moyenne des pays du Nord ; en vert, celle de l'Algérie et du Maroc. Les astérisques qui précèdent les numéros des items, en ligne horizontale, signalent une différence statistiquement significative<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Test de  $\chi^2$ , ddl= 1, avec  $p > .05$  pour les items 16, 31 et 35,  $p > .01$  pour les autres.

**Figure 2 : Pourcentages de réponses positives dans les pays du Nord et ceux du Sud**



Dans l'ensemble, les pourcentages des deux pays du Sud (c'est vrai des Marocains, et plus encore des Algériens) sont plus élevés que ceux du Nord, non seulement pour les assertions privilégiées par les « pour » (ce que leur plus forte proportion de proréformistes explique aisément<sup>19</sup>), mais aussi pour celles qui caractérisent surtout les « contre ».

Les écarts entre Nord et Sud sont supérieurs à 30 %, avec des proportions plus élevées dans le second cas, pour les items suivants :

- « *Le degré de maîtrise de l'orthographe peut être mis en rapport avec le degré d'intelligence.* » (19)
- « *Si on réforme l'orthographe, les jeunes ne pourront plus lire les auteurs des siècles passés et c'est dramatique.* » (20)
- « *Une bonne réforme doit concerner seulement l'orthographe des mots, sans toucher aux règles grammaticales.* » (25)
- « *Si on réformait l'orthographe du français, on donnerait de cette langue une image plus dynamique, plus moderne.* » (34)

Une différence non imputable au hasard dans le sens opposé (la proportion d'adhésions y est plus forte au Nord qu'au Sud) ne s'observe que pour deux propositions, qui ne relèvent pas d'un même espace argumentatif :

- « *Au lycée et à l'université, les enseignants devraient refuser de noter un travail d'une page A4 qui contiendrait 5 fautes d'orthographe ou plus.* » (12)<sup>20</sup>
- « *Pour bien orthographier, il faut savoir analyser la langue, et cette capacité d'analyse est indispensable pour d'autres matières.* » (16)

Comment expliquer que, pour la plupart des items, les témoins algériens et marocains soient plus nombreux à se déclarer d'accord avec les avis exprimés, pourtant différemment

<sup>19</sup> Voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012c.

<sup>20</sup> Les réticences à approuver cette proposition s'expliquent facilement par les conditions où se trouvent les répondants. Dans ces pays, on a affaire à des usagers du français langue non maternelle pour lesquels le statut oscille dans les faits entre français langue seconde et français langue étrangère. Le niveau de maîtrise du français par les étudiants arrivant à l'université dans les filières non scientifiques (c'est-à-dire les filières massivement arabisées) ne permet pas un degré d'exigence tel qu'on puisse envisager de ne pas noter un travail qui contiendrait 5 fautes d'orthographe ou plus.

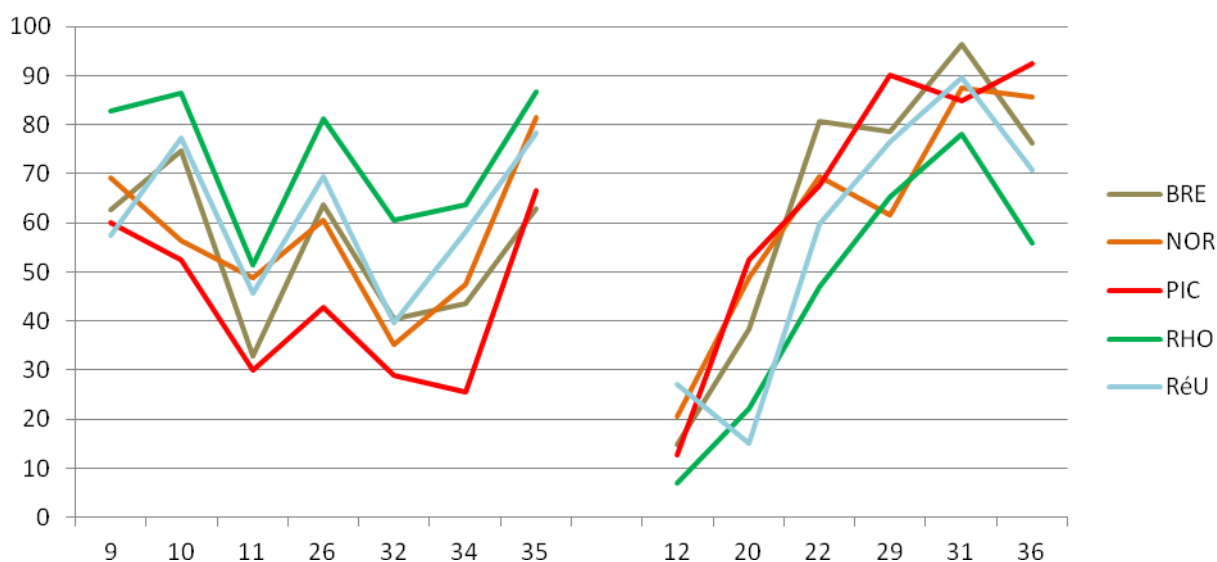
orientés ? Faut-il penser qu'ils participent de cultures où les voies du consensus sont privilégiées et où il est peu poli de contredire frontalement l'interlocuteur ? Ou bien est-ce que, moins habitués que leurs homologues du Nord à des enquêtes par questionnaire, ils ont interprété la consigne comme une invitation non pas à donner leur avis personnel, mais à indiquer s'ils avaient déjà entendu exposer le contenu de chacun des items, dans quelle mesure il leur était familier ? En accord avec cette hypothèse, on relève que la tendance est moins accusée chez les étudiants que chez les enseignants, davantage imprégnés de culture francophone, et ayant donc eu plus d'occasions de rencontrer les stéréotypes évoqués par les questions.

### 2.3 L'adhésion aux propositions selon la formation

Notre corpus compte 364 étudiants français qui se destinent à l'enseignement dans le primaire. Ils sont en formation dans 5 régions de France<sup>21</sup>. On constate qu'ils n'ont pas le même positionnement par rapport à la perspective d'une réforme, ceux qui fréquentent des IUFM situées en Rhône-Alpes ou à la Réunion se démarquant des autres par une plus grande ouverture à la possibilité d'un changement de la norme orthographique<sup>22</sup>. On va voir aussi, ici, qu'ils n'adhèrent pas aux différentes opinions de la même manière que les autres.

Considérons seulement les items pour lesquels on observe une différence significative entre les 5 groupes d'EtuPri français<sup>23</sup>, et pour lesquels il y a aussi une différence significative entre les « pour » et les « contre » de tout l'échantillon (étudiants et enseignants de tous les pays). Les données se présentent alors comme l'illustre la figure 3, où les items de gauche sont ceux qui sont employés surtout par les « pour » et ceux de droite surtout par les « contre ».

**Figure 3 : Pourcentages d'adhésions aux items caractéristiques des « pour » ou des « contre » chez les futurs enseignants du primaire français**



On peut voir que les positions hautes, dans la partie gauche, sont toujours occupées par les étudiants formés en Rhône-Alpes, et que dans la partie droite du graphe, les positions basses sont 4 fois sur 6 occupées par ces mêmes étudiants, qui sont en deuxième position pour les

<sup>21</sup> Voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012a.

<sup>22</sup> Voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012c.

<sup>23</sup> Les valeurs du  $\chi^2$  et les seuils de significativité pour tous les items se trouvent en annexe 2.

deux autres cas. Autrement dit, ces futurs maîtres du primaire sont plus nombreux à marquer leur accord avec les propositions dont le contenu est propice à une réforme, et moins nombreux à adhérer aux assertions utilisables comme arguments antiréformistes. Autrement dit encore, nous sommes amenés à penser que la formation dispensée à ces étudiants non seulement les amène à se montrer plus favorables à une réforme de manière globale (à la question 7), mais aussi qu'elle module différemment la manière dont ils éprouvent le bien-fondé des stéréotypes et dont ils les accueillent.

Selon toute vraisemblance, ceci est en lien direct avec l'existence, depuis plus de 30 ans, au sein de l'Université de Grenoble, d'une tradition de recherches, de publications et d'actions d'information portant sur l'orthographe et sa réforme<sup>24</sup>.

## 2.4 L'adhésion aux propositions selon le statut professionnel et le niveau d'enseignement

Comment les quatre groupes que nous avons distingués, *EtuPri*, *EtuSec*, *ProPri*, *ProSec*, réagissent-ils aux différentes assertions ? Comme les enseignants en poste dans le primaire (*ProPri*) se sont montrés plus favorablement disposés à la perspective d'une réforme<sup>25</sup>, comptant 67,4 % de « pour » contre 54,4 à 57,9 % dans les autres catégories, on doit s'attendre à ce qu'ils soient plus nombreux à marquer leur accord avec les opinions à pente proréformiste, et moins nombreux pour les opinions favorables au *statu quo*.

Dans le tableau 5, nous présentons item par item les pourcentages<sup>26</sup> des personnes interrogées qui ont répondu dans les cases « + », « ++ » ou « +++ » du questionnaire. Dans la partie supérieure du tableau, nous avons placé les opinions auxquelles adhèrent davantage de « contre » ; viennent ensuite les opinions avec lesquelles une plus forte proportion de « pour » sont d'accord ; nous ne retenons pas, ici, les items pour lesquels la différence entre « contre » et « pour » n'est pas significative<sup>27</sup>. Les cases en vert signalent le groupe qui, dans le contraste envisagé, présente la proportion la plus basse pour les items « contre », la plus haute pour les items « pour », autrement dit, le groupe dont la tendance proréformiste est la plus accusée.

**Tableau 5 : Pourcentages de réponses positives selon le statut et le niveau d'enseignement**

N°	Items	Cat.	« CONTRE »					PRI			SEC		
			Etu Pri	Etu Sec	Pro Pri	Pro Sec	Seuil	PRI	SEC	Seuil	ETU	PRO	Seuil
12	Au lycée et à l'université, les enseignants devraient refuser de noter un travail d'une page A4 qui contiendrait 5 fautes d'orthographe ou plus.		21,6	30,2	35,1	44,7	.001	28,3	37,5	.001	25,9	39,9	.001
18	Je trouve inadmissible que des étudiants sortant de l'université soient incapables d'écrire un texte sans faire de nombreuses erreurs orthographiques.		84,3	93,4	84,4	92,4	.001	84,4	92,9	.001	88,9	88,4	ns
20	Si on réforme l'orthographe, les jeunes ne pourront plus lire les auteurs des siècles passés et c'est dramatique.		31,2	36,3	25,8	36	.001	28,5	36,1	.001	33,7	30,9	ns
21	Je trouve normal que l'orthographe soit utilisée comme critère à l'embauche.		70,2	74,5	63,1	71,9	.001	66,6	73,2	.001	72,4	67,5	ns

<sup>24</sup> Pour plus de détails, voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012c.

<sup>25</sup> Voir Groupe RO, 2012c.

<sup>26</sup> Étant donné que les effectifs des groupes varient, dans les cas du contraste entre PRI (primaire) et SEC (secondaire), ou entre ETU (étudiants) et PRO (enseignants), il s'agit d'un pourcentage moyen.

<sup>27</sup> Le test appliqué est celui du  $\chi^2$ . Les valeurs et les seuils de significativité sont repris dans l'annexe 3.

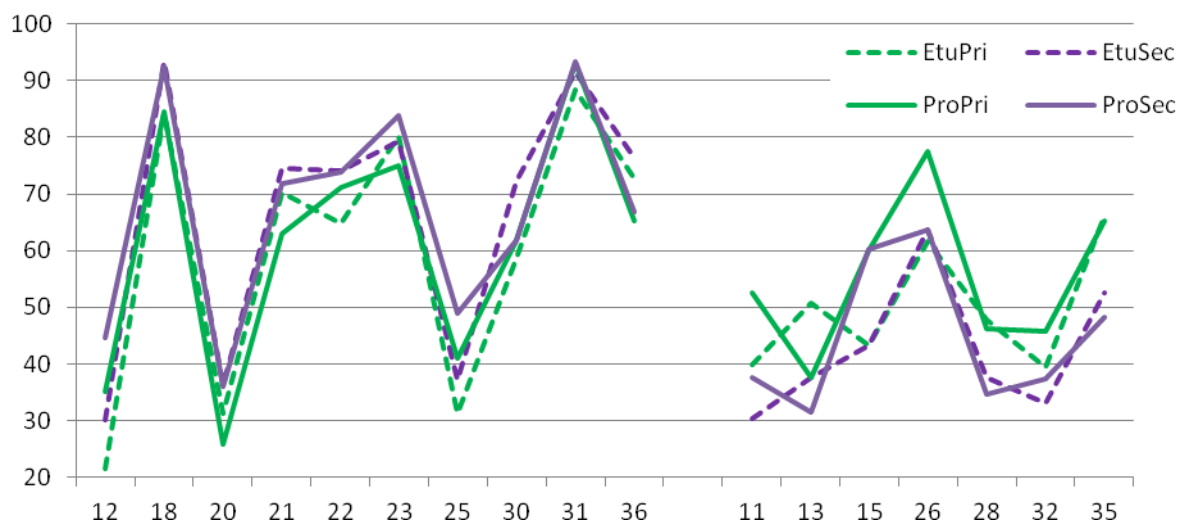
N°	Items	Cat.	Etu Pri	Etu Sec	Pro Pri	Pro Sec	Seuil	PRI	SEC	Seuil	ETU	PRO	Seuil
22	L'orthographe est fondamentale pour marquer les origines (latines et grecques) du français.		64,8	74	71,1	73,8	.001	67,9	73,9	.001	69,4	72,5	ns
23	Ces 20 dernières années, le niveau en orthographe des élèves francophones a baissé de manière importante.		80,3	79,3	75,1	83,9	.05	77,7	81,6	ns	79,8	79,5	ns
25	Une bonne réforme doit concerner seulement l'orthographe des mots, sans toucher aux règles grammaticales.		31,3	37,2	41	49	.001	36,2	43,1	.01	34,3	45	.001
27	Quelqu'un qui ne connaît pas l'orthographe a le plus souvent d'autres difficultés dans la maîtrise de la langue.		74,9	75,6	68,5	74,7	ns	71,7	75,2	ns	75,3	71,6	ns
29	On devrait faire passer un test d'orthographe aux futurs enseignants de français ; ceux qui n'atteindraient pas un certain niveau ne pourraient pas poursuivre.		76,3	77,1	78,8	83,4	ns	77,5	80,2	ns	76,7	81,1	.05
30	C'est la subtilité de son orthographe qui fait la beauté du français.		58,7	72,2	61,8	61,8	.001	60,3	67	.01	65,5	61,8	ns
31	Apprendre l'orthographe, c'est acquérir une certaine rigueur.		88,3	91,6	93,1	93,3	.05	90,7	92,5	ns	90	93,2	.05
36	Il ne faut pas réformer l'orthographe, mais mieux l'enseigner.		72,7	76,3	65,3	66,9	.01	69	71,6	ns	74,5	66,1	.001
9	L'orthographe est de plus en plus une question de distinction sociale : d'un côté l'élite, qui la connaît ; de l'autre, la masse, qui la pratique mal.	« Pour »	62,7	62,5	63,0	60,8	ns	62,9	61,6	ns	62,6	61,9	ns
10	Le français évolue, il est normal que son orthographe évolue aussi.		71,7	74	77,3	74	ns	74,5	74	ns	72,8	75,6	ns
11	Le temps et l'énergie dépensés dans l'apprentissage de l'orthographe pourraient plus utilement être consacrés à d'autres apprentissages (compréhension de textes, synthèse, rédaction...).		40	30,3	52,6	37,6	.001	46,3	33,9	.001	35,1	45,1	.001
13	Le recul du français face à l'anglais est dû, au moins partiellement, aux complications de son orthographe.		50,8	37,7	37,7	31,5	.001	44,2	34,6	.001	44,2	34,6	.001
15	L'intérêt pour l'orthographe, c'est une question de génération : les aînés trouvent que c'est important, mais pas les jeunes.		43,2	43,4	60,1	60,3	.001	51,7	51,8	ns	43,3	60,2	.001
26	Réformer l'orthographe simplifierait l'apprentissage du français.		61,6	63,7	77,4	63,7	.001	69,5	63,7	ns	62,6	70,6	.01
28	La complexité de son orthographe nuit à l'image du français.		47,9	37,7	46,1	34,6	.001	47	36,2	.001	42,8	40,4	ns
32	Si on ne réforme pas l'orthographe, le fossé entre les classes sociales va encore s'accroître.		39,3	33,1	45,7	37,3	.01	42,5	35,2	.01	36,2	41,5	ns
34	Si on réformait l'orthographe du français, on donnerait de cette langue une image plus dynamique, plus moderne.		48,6	48	54,2	47,5	ns	51,4	47,8	ns	48,3	50,9	ns
35	Il faut dédramatiser la question des fautes d'orthographe et considérer comme prioritaire que les gens s'expriment.		66,1	52,7	65,4	48,4	.001	65,7	50,5	.001	59,4	56,9	ns

Considérons le premier ensemble de chiffres, celui qui permet la comparaison entre les 4 groupes. Les valeurs de la 5<sup>e</sup> colonne, où sont repris les seuils de significativité à des tests de  $\chi^2$  (ddl= 3), montrent que les différences sont le plus souvent significatives. La coloration des cases permet de voir rapidement que la plus forte proportion de partisans d'une réforme se recrute parmi les EtuPri et les ProPri.

On peut visualiser cet effet dans le graphe 4, construit comme le graphe 3, en retenant seulement, quand leur répartition n'est pas aléatoire, le pourcentage des réponses positives

fournies par les 4 groupes de personnes interrogées aux questions pour lesquelles le traitement statistique indique une répartition non imputable au hasard entre « contre » et « pour ».

**Figure 4 : Pourcentages d'adhésions aux items caractéristiques des « pour » ou des « contre » selon le statut et le niveau scolaire**



Les positions les plus basses pour les items de gauche et les plus hautes pour ceux de droite sont systématiquement occupées par une des deux lignes vertes, ou par les deux.

Quand l'analyse statistique ( $ddl=1$ ) contraste les personnes qui enseignent ou vont enseigner dans le primaire (colonne PRI du tableau 2) et celles du secondaire (colonne SEC), on ne s'étonnera donc pas que les futurs ou actuels enseignants du primaire comptent, pour bon nombre d'items, significativement plus de partisans d'une réforme.

En revanche, quand l'analyse ( $ddl=1$ ) oppose les futurs enseignants (ETU) et les enseignants en fonction (PRO), elle montre certes des écarts significatifs, mais en moins grand nombre, et surtout d'orientations différentes, comme la coloration des cases aide à le voir : la balance penche tantôt du côté des étudiants, tantôt vers celui des enseignants.

## Synthèse et conclusions

Tant les données fournies par l'analyse des justifications que celles apportées par les questions fermées montrent que bien des enseignants et futurs enseignants interrogés ont, sur la question de l'orthographe et de sa réforme, des positions partagées, oscillant entre des points de vue tantôt favorables, tantôt défavorables à une réforme. Une partie au moins des positions hostiles est sans conteste inspirée par la crainte d'un bouleversement général des normes actuelles : on voit en filigrane de bien des réflexions se dessiner le spectre d'une orthographe phonétique. Si beaucoup de personnes soulignent la complexité et la difficulté de l'orthographe actuelle, elles s'empressent d'ailleurs aussitôt de préciser qu'elles marqueraient leur accord seulement sur une réforme limitée.

De manière plus générale, s'il fallait condenser en deux mots la matière examinée dans ce travail, nous choisirions *expérience* et *information*.

Des savoirs empiriques jouent un rôle dans la façon dont se modulent les positions et les opinions : quand on est enseignant ou qu'on se destine à l'être bientôt, on ne partage pas de la même manière les opinions répandues dans la société en matière d'orthographe, suivant qu'on est (ou qu'on va être) en position professionnelle de devoir mettre en place les premiers



apprentissages orthographiques, d'en observer les difficultés, les succès et les échecs, ou qu'on travaillera à un niveau de scolarisation où les priorités se déplacent, le cours de français comportant alors davantage de sous-disciplines<sup>28</sup>. Dans le premier cas, bien plus de personnes sont d'accord avec les opinions utilisables comme arguments en faveur d'un changement de la norme orthographique, et bien moins partagent les opinions favorables à un statu quo.

Si une politique linguistique souhaitait implanter une réforme de l'orthographe et préparer les esprits à l'accueillir favorablement, on ne voit toutefois pas comment elle pourrait travailler à distribuer plus largement ces savoirs empiriques intégrés par les maîtres du primaire. Il en va autrement des savoirs théoriques.

En bien des endroits du questionnaire, on peut constater qu'une proportion importante de personnes interrogées souffre d'un manque d'informations pour ce qui regarde l'orthographe, son histoire, ses rapports avec la langue, etc. Le savoir dont elles disposent n'est propice ni à l'émergence d'une réflexion personnelle, ni à un examen objectif des phénomènes. Faute de détenir des connaissances informées par la recherche et l'histoire, certaines se réfugient dans des savoirs culturels répandus par la tradition grammaticale et normative, même s'ils sont inconsistants aux yeux des spécialistes de la langue. N'ayant pas les moyens de prendre leur distance par rapport aux idées reçues, certains les avalisent, et contribuent à les diffuser.

Le déficit en information s'observe notamment dans les réponses aux questions que nous avons mises sous la loupe de ce travail. On voit certes les opinions soumises à l'appréciation des témoins se regrouper, de manière nette et facile à interpréter, en trois grands ensembles : les unes endossées surtout par les partisans d'une réforme, les autres surtout par les adversaires, quelques-unes ne départageant pas les uns et les autres. Mais on voit aussi une proportion parfois importante de partisans marquer leur accord avec des assertions situées dans le camp des adversaires et inversement. Sous-jacent à ces incohérences, il y a sans doute l'ambivalence évoquée plus haut, mais peut-être aussi un mécanisme sociocognitif, qui pousse les individus à endosser un prêt-à-penser actif dans la société, lorsqu'ils sont dépourvus des concepts et des outils qui permettraient de les analyser de manière critique.

Leur fournit-on ces concepts et ces outils, veille-t-on à une formation rigoureuse des individus spécifiquement sur ces matières, que leur attitude générale par rapport à une réforme se modifie, comme leur profil de réactions aux différentes opinions. Cela apparaît bien dans nos données : il est possible d'intervenir avec succès, par la formation dispensée en institution scolaire, sur les représentations, les opinions, les positions des individus.

## Bibliographie

- BALL Rodney (1999), « La réforme de l'orthographe en France et en Allemagne : attitudes et réactions ». *Current issues in language and society*, n° 6, pp. 270-275.  
[www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a921563401](http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a921563401)
- BIEDERMANN-PASQUES Liselotte (2006), « Un bilan des rectifications d'après une enquête en France et dans la francophonie (2002-2004) ». In BIEDERMANN-PASQUES et JEJIC, *Les rectifications orthographiques de 1990. Analyse des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004)*. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 1, Orléans : Presses universitaires, pp. 11-51.

<sup>28</sup> Ainsi, en France, les *Programmes de l'enseignement de français (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008)* articulent en 6 rubriques les contenus du cours de français durant les quatre années de collège : I. L'étude de la langue : grammaire, orthographe, lexicque, II. La lecture [dont la lecture d'images], III. L'expression écrite, IV. L'expression orale, V. L'histoire des arts, VI. Les technologies de l'information et de la communication (TIC).



- BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (dir.) (2006), *Les rectifications orthographiques de 1990. Analyse des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004)*. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 1, Orléans : Presses universitaires.  
[www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications\\_ortho.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications_ortho.pdf)
- CIBOIS Philippe (1991), « Enquête d'opinion sur l'orthographe ». *Persée*, n° 28, pp. 86-98.  
[www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots\\_0243-6450\\_1991\\_num\\_28\\_1\\_2036](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1991_num_28_1_2036)
- GROUPE RO (2011), *Faut-il réformer l'orthographe ? Craintes et attentes des francophones. Français et société*, n° 21. Bruxelles : Service de la langue française ; Fernelmont : EME.
- GROUPE RO (2012a), « Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012b), « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012c), « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012d), « 'L'orthographe française, ça me fait penser à ...'. Une épreuve d'association verbale ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012f), « Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012g), « 'Une bonne réforme est possible, à condition de...' Les maîtres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- Groupe RO (2012h), « Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010 ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- KLINKENBERG Jean-Marie (à par.), « L'hydre de la réforme, Images sociales de l'orthographe chez les lecteurs de quotidiens ». Actes du colloque « *Vingtième anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?* » (Paris, 6 et 7 décembre 2010).
- LEGROS Georges et MOREAU Marie-Louise (2009), « Rectifications orthographiques : l'enquête des Éditions Plantyn ». *Français 2000*, n° 220-221, septembre 2009, pp. 60-67.
- LEYENS Jacques-Philippe et FISKE Susan T. (1997), « Modèles de formation d'impression ». In LEYENS Jacques-Philippe et BEAUVOIS Jean-Léon (dir.), *L'ère de la cognition*. Grenoble : Presses universitaires, pp. 69-90.
- MATHEY Marinette (2006), *Les propositions de rectification de 1990 et l'orthographe aujourd'hui. Résultats et analyse du questionnaire mis en ligne à l'automne 2005 à l'intention des enseignants romands*. Neuchâtel : DLF.  
[www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif\\_Matthey\\_oct06.pdf](http://www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif_Matthey_oct06.pdf)
- MILLET Agnès (1990), *Quelques aspects sociolinguistiques de l'orthographe française*. Thèse de doctorat (sous la dir. de V. Lucci). Grenoble : Université Stendhal.
- MILLET Agnès, LUCCI Vincent et BILLIEZ Jacqueline (1999), *Orthographe mon amour*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- SIMON Jean-Pascal (1998), « Les enseignants et l'orthographe : discours sur les pratiques correctives et d'enseignement ». *Le français aujourd'hui*, n°122, Paris : AFEF, pp. 15-23.

## Annexe 1 : Valeurs du $\chi^2$ et seuils de significativité pour la variable « pays »

Le test de  $\chi^2$  a considéré le nombre de réponses positives (4, 5 et 6) et négatives (1, 2 et 3) pour chacun des items 9 à 36, pour les contrastes repris en intitulés de colonnes.

	BEL/ FRA/ QUE/ SUI		BEL/FRA/SUI		BEL/ FRA+QUE+SUI		FRA/ BEL+QUE+SUI		QUE/ BEL+FRA+SUI		SUI/ BEL+FRA+QU E		NORD/SUD	
	ddl= 3		ddl= 2		ddl= 1		ddl= 1		ddl= 1		ddl= 1		ddl= 1	
	$\chi^2$	p=	$\chi^2$	p=	$\chi^2$	p=	$\chi^2$	p=	$\chi^2$	p=	$\chi^2$	p=	$\chi^2$	p=
Q09	18,72	.001	18,62	.001	1,17	ns	4,67	.05	0,14	ns	17,62	.001	7,28	**
Q10	14,40	.01	13,46	.01	1,42	ns	3,85	.05	0,81	ns	12,28	.01	18,94	***
Q11	13,77	.01	7,79	.05	7,18	.01	0,36	ns	6,08	.05	3,37	ns	1,60	ns
Q12	133,15	.001	131,38	.001	101,26	.001	96,64	.001	0,90	ns	7,47	.01	17,47	***
Q13	36,75	.001	14,37	.001	6,86	.01	14,17	.01	22,03	.001	6,21	.05	32,82	***
Q14	1,68	ns	1,67	ns	1,36	ns	1,24	ns	0,00	ns	0,01	ns	0,57	ns
Q15	16,58	.001	13,38	.01	1,37	ns	0,14	ns	3,23	ns	14,67	.001	41,92	***
Q16	6,80	ns	5,83	ns	5,38	.05	2,79	ns	1,15	ns	0,37	ns	4,76	*
Q17	2,79	ns	2,66	ns	0,13	ns	2,04	ns	0,11	ns	1,79	ns	2,98	ns
Q18	23,85	.001	22,32	.001	10,13	.01	22,96	.001	0,98	ns	4,15	.05	0,88	ns
Q19	7,59	ns	7,17	.05	5,01	.05	5,01	.05	0,33	ns	1,10	ns	162,88	***
Q20	25,65	.001	24,30	.001	0,03	ns	13,13	.001	1,10	ns	20,61	.001	87,84	***
Q21	27,16	.001	26,29	.001	13,24	.001	18,41	.001	1,15	ns	7,74	.01	1,50	ns
Q22	3,52	ns	1,00	ns	0,02	ns	2,27	ns	2,53	ns	0,19	ns	1,79	ns
Q23	21,73	.001	16,15	.001	1,96	ns	8,15	.01	6,18	.05	12,32	.001	29,18	***
Q24	14,20	.01	14,19	.001	0,54	ns	9,20	.01	0,12	ns	10,32	.01	135,78	***
Q25	27,05	.001	26,22	.001	2,12	ns	7,78	.01	0,68	ns	24,26	.001	52,91	***
Q26	6,73	ns	5,12	ns	2,34	ns	0,72	ns	1,57	ns	3,74	ns	28,86	***
Q27	10,81	.05	8,03	.05	5,08	.05	3,74	ns	2,94	ns	2,91	ns	0,33	ns
Q28	15,65	.01	15,50	.001	5,44	.05	0,04	ns	0,13	ns	13,19	.001	12,60	***
Q29	20,65	.001	19,70	.001	6,58	.05	12,39	.001	1,29	ns	9,36	.01	3,25	ns
Q30	19,73	.001	7,65	.05	4,01	.05	1,11	ns	12,23	.001	6,47	.05	32,02	***
Q31	12,49	.01	8,93	.05	9,49	.01	0,11	ns	4,09	.05	2,03	ns	5,41	*
Q32	22,34	.001	22,01	.001	1,23	ns	11,13	.001	0,42	ns	17,57	.001	36,76	***
Q33	1,41	ns	0,34	ns	0,13	ns	0,00	ns	1,07	ns	0,44	ns	3,51	ns
Q34	20,02	.001	19,92	.001	8,66	.01	0,11	ns	0,11	ns	15,36	.001	101,43	***
Q35	68,95	.001	68,85	.001	27,78	.001	56,61	.001	0,05	ns	21,58	.001	4,42	*
Q36	39,95	.001	24,76	.001	3,11	ns	16,29	.001	16,15	.001	17,57	.001	2,38	ns

## Annexe 2 : Valeurs du $\chi^2$ et seuils de significativité pour les EtuPri français selon la région de formation

Le calcul du  $\chi^2$  a été réalisé en prenant en compte les réponses positives et les réponses négatives et en contrastant les 5 groupes d'étudiants (ddl= 4).

N°	Items	$\chi^2$	p=
Q09	L'orthographe est de plus en plus une question de distinction sociale : d'un côté l'élite, qui la connaît ; de l'autre, la masse, qui la pratique mal.	13,06	.05
Q10	Le français évolue, il est normal que son orthographe évolue aussi.	21,95	.001
Q11	Le temps et l'énergie dépensés dans l'apprentissage de l'orthographe pourraient plus utilement être consacrés à d'autres apprentissages (compréhension de textes, synthèse, rédaction...).	10,08	.05
Q12	Au lycée et à l'université, les enseignants devraient refuser de noter un travail d'une page A4 qui contiendrait 5 fautes d'orthographe ou plus.	13,37	.01
Q13	Le recul du français face à l'anglais est dû, au moins partiellement, aux complications de son orthographe.	2,071	ns
Q14	Il faut plus de temps pour lire des textes contenant beaucoup de fautes d'orthographe.	3,89	ns
Q15	L'intérêt pour l'orthographe, c'est une question de génération : les aînés trouvent que c'est important, mais pas les jeunes.	1,818	ns
Q16	Pour bien orthographier, il faut savoir analyser la langue, et cette capacité d'analyse est indispensable pour d'autres matières.	3,905	ns
Q17	Une mauvaise orthographe empêche le lecteur de se concentrer sur le contenu.	14,65	.01
Q18	Je trouve inadmissible que des étudiants sortant de l'université soient incapables d'écrire un texte sans faire de nombreuses erreurs orthographiques.	8,793	ns
Q19	Le degré de maîtrise de l'orthographe peut être mis en rapport avec le degré d'intelligence.	15,03	.01
Q20	Si on réforme l'orthographe, les jeunes ne pourront plus lire les auteurs des siècles passés et c'est dramatique.	29,55	.001
Q21	Je trouve normal que l'orthographe soit utilisée comme critère à l'embauche.	5,529	ns
Q22	L'orthographe est fondamentale pour marquer les origines (latines et grecques) du français.	22,54	.001
Q23	Ces 20 dernières années, le niveau en orthographe des élèves francophones a baissé de manière importante.	16,97	.01
Q24	Dans un texte mal orthographié, le contenu n'est en général pas très intéressant.	0,818	ns
Q25	Une bonne réforme doit concerner seulement l'orthographe des mots, sans toucher aux règles grammaticales.	7,046	ns
Q26	Réformer l'orthographe simplifierait l'apprentissage du français.	16,67	.01
Q27	Quelqu'un qui ne connaît pas l'orthographe a le plus souvent d'autres difficultés dans la maîtrise de la langue.	8,355	ns
Q28	La complexité de son orthographe nuit à l'image du français.	6,015	ns
Q29	On devrait faire passer un test d'orthographe aux futurs enseignants de français ; ceux qui n'atteindraient pas un certain niveau ne pourraient pas poursuivre.	12,97	.05
Q30	C'est la subtilité de son orthographe qui fait la beauté du français.	4,687	ns
Q31	Apprendre l'orthographe, c'est acquérir une certaine rigueur.	15,28	.01
Q32	Si on ne réforme pas l'orthographe, le fossé entre les classes sociales va encore s'accroître.	12,96	.05
Q33	L'orthographe n'est pas une fin en soi, c'est un moyen de bien se faire comprendre, en évitant les ambiguïtés notamment.	4,178	ns
Q34	Si on réformait l'orthographe du français, on donnerait de cette langue une image plus dynamique, plus moderne.	18,39	.01
Q35	Il faut dédramatiser la question des fautes d'orthographe et considérer comme prioritaire que les gens s'expriment.	16,24	.01
Q36	Il ne faut pas réformer l'orthographe, mais mieux l'enseigner.	21,71	.001

### Annexe 3 : Valeurs du $\chi^2$ et seuils de significativité pour le contraste entre EtuPri, EtuSec, ProPri, ProSec

ddl	EtuPri/ EtuSec/ ProPri/ProSec		ETU/PRO		PRI/SEC	
	$\chi^2$	p=	$\chi^2$	p=	$\chi^2$	p=
	3		1		1	
Q09	.51	ns	.13	ns	.23	ns
Q10	3,16	ns	1,53	ns	0	ns
Q11	39,9	.001	13,4	.001	21,9	.001
Q12	58	.001	42	.001	2,7	.001
Q13	35,2	.001	16,7	.001	19,2	.001
Q14	21	.001	12,9	.001	9,51	.01
Q15	46,2	.001	46,2	.001	.4	ns
Q16	.83	ns	.26	ns	.53	ns
Q17	2,9	.001	6,33	.05	11,9	.001
Q18	31,2	.001	.03	ns	31	.001
Q19	24,5	.001	11,7	.001	11	.001
Q20	11,6	.01	.73	ns	9,2	.01
Q21	11,9	.01	3,41	ns	6,66	.01
Q22	11,9	.01	2,13	ns	8,43	.01
Q23	8,24	.05	.02	ns	2,65	ns
Q24	73,3	.001	4,9	.001	38,6	.001
Q25	26,2	.001	19,1	.001	8,73	.01
Q26	23,9	.001	9,16	.01	3,07	ns
Q27	5,68	ns	2,17	ns	1,64	ns
Q28	2,8	.001	1,95	ns	19,8	.001
Q29	7,75	ns	5,41	.05	2	ns
Q30	19,9	.001	1,98	ns	9,46	.01
Q31	8,98	.05	5,71	.05	2,71	ns
Q32	11,7	.01	3,36	ns	7,24	.01
Q33	11,4	.01	11,2	.001	.19	ns
Q34	3,62	ns	.65	ns	1,37	ns
Q35	4,2	.001	2,59	ns	38,6	.001
Q36	14,2	.01	12,5	.001	.82	ns

## Annexe 4 : Description et illustration des catégories thématiques

NB : Seuls les segments soulignés illustrent le thème en titre.

### Thème 1 : « Complexité - difficulté »

Sont classés dans ce thème, les pans de discours où les témoins mentionnent la complexité, la difficulté de l'orthographe, les nombreuses exceptions à ses règles, disent qu'il serait bon de la simplifier pour en corriger les anomalies, les points trop difficiles. On range aussi dans cette catégorie les justifications qui posent qu'une réforme simplifierait l'apprentissage ou améliorerait les productions écrites.

« L'orthographe suit des règles parfois tordues, certaines exceptions rendent l'orthographe pénible (...) » (EtuPri QUE)

« L'orthographe est, à mon sens, encore trop conservatrice et souffre de certaines aberrations... à éradiquer. » (EtuSec BEL)

« J'estime que certaines règles concernant l'accord des participes passés des verbes pronominaux sont contradictoires, peu applicables, non justifiées. » (EtuSec SUI)

« Une VRAIE réforme ! L'orthographe française est trop complexe (manque de sens parfois) donc difficile à intégrer. » (EtuPri FRA)

### Thème 2 : « Conflit de règles »

Les témoins qui puisent à ce thème soulignent les difficultés qui surgiraient inmanquablement du conflit entre anciennes et nouvelles formes, pour eux-mêmes qui devront réapprendre de nouvelles règles (poids de l'habitude, charge cognitive), ou entre des générations différentes, et les confusions qui en résulteraient.

« Je suis plutôt pout car l'orthographe française n'est pas simple donc cela nous aiderait. Néanmoins, ce ne serait pas évident de s'y habituer lorsqu'on connaît l'orthographe des mots ou que l'on connaît bien une règle. » (EtuPri BEL)

« Plusieurs personnes tentent déjà de maîtriser les présentes règles en matière d'orthographe, alors cela pourrait devenir davantage ardu d'en assimiler d'autres. » (EtuPri QUE)

« Réformer l'orthographe sépare encore un peu plus les générations. » (EtuSec SUI)

« Parce que j'ai intériorisé les schèmes de la langue française. J'ai pris l'habitude d'écrire d'une certaine manière. Je pense qu'une nouvelle réforme va chambouler un peu les choses et du coup on va perdre les mécanismes de l'orthographe. » (EtuSec MAR)

### Thème 3 : « Histoire – culture - identité »

Dans cette rubrique, il est question d'étymologie, de patrimoine, et aussi d'identité nationale. On y a également classé les justifications qui évoquent la difficulté qu'il y aura à lire les classiques.

« Cela dénature la langue et nuit à son étymologie. » (EtuPri BEL)

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

« Plutôt pour si la nouvelle réforme permet d'unifier le système de la langue mais à condition que l'on ne supprime pas ce qui fait l'historicité de la langue (ex: les lettres étymologiques). » (EtuSec FRA)

« *L'orthographe est rarement hasardeuse, elle provient souvent d'une histoire et fait sens. Si réformer c'est simplifier à tout va, alors c'est aussi perdre une partie d'un patrimoine. Cependant il me paraît difficile d'aller à l'encontre de l'évolution.* » (ProSec FRA)

#### **Thème 4 : « Évolution normale »**

Sous cette catégorie apparaissent les justifications mettant en relation la langue, qui évolue et l'orthographe, qui est figée. Il est question aussi parfois d'adaptation à la modernité.

« *La langue française comporte trop d'irrégularités n'ayant pas trait au sens. Ce qui constitue un obstacle majeur dans tous les apprentissages. La valeur phonologique devrait primer. Une réforme serait plus en accord avec notre temps.* » (EtuPri FRA)

« *Devant la multiplication des nouvelles technologies (Internet), il est utile de réformer.* » (EtuSec ALG)

« *La langue évolue, son usage aussi. Il faut que les règles s'adaptent à la société moderne.* » (EtuSec BEL)

« *Une langue qui n'évolue pas est une langue qui meurt à petit feu. Il faut tenir compte de l'évolution et des nouvelles méthodes de communication.* » (ProSec SUI)

#### **Thème 5 : « Mise en œuvre »**

Cette catégorie est utilisée lorsque les témoins évoquent la difficulté d'une mise en œuvre réussie ou la manière dont les nouvelles normes seraient diffusées, expliquées : les nouvelles formes seront-elles facultatives ou obligatoires ? Concerneront-elles uniquement l'école ou toute la société ? Leur pays ou toute la francophonie ?

« *Il faut alors que la politique des établissements scolaires soit très claire. On exige la nouvelle orthographe ou non. Actuellement, on ne sait pas vraiment et il faut jongler entre les deux.* » (EtuSec SUI)

« *Plutôt pour si elle va dans le sens "logique" c'est-à-dire vers une suppression des exceptions de l'exception qui confirme la règle, sans explication... et si cette réforme est diffusée et appliquée partout.* » (ProSec BEL)

« *Si cela peut permettre aux élèves de faire moins de fautes d'orthographe pourquoi pas. Par contre, il serait bien que le MELS donne de la formation aux enseignants sur cette réforme.* » (EtuSec QUE)

#### **Thème 6 : « Beauté – spécificité »**

Cet ensemble réunit les segments de discours où les témoins font référence à la beauté, au charme, à la richesse, à la subtilité de la langue et de son orthographe, ou mettent en garde contre une dénaturation, un appauvrissement, une perte de spécificité.

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

« *La langue française est une langue qui a une longue histoire et garder son orthographe issue de Vaugelas est un gage, à mon sens, de sécurité. Peut-être, suis-je puriste, mais notre langue est belle. Son charme provient peut-être de sa complexité.* » (EtuPri SUI)

« *Je ne veux pas dénaturer ma langue à cause des personnes qui ne sont pas capables d'écrire deux mots correctement.* » (EtuSec BEL)



« L'orthographe du français marque en quelque sorte son identité et sa beauté. Le fait de la réformer rendrait la langue de Molière monotone et moins passionnante. » (EtuSec MAR)

### **Thème 7 : « Problèmes 1990 »**

Les témoins font en ce cas référence aux rectifications de 1990. Ils mettent en évidence le caractère vain d'une nouvelle réforme, en invoquant les difficultés qu'elles rencontrent à s'implanter, ou bien leur caractère trop récent ou problématique (au regard notamment de ce qu'ils jugent logique).

« L'orthographe française pose de réels problèmes, mais la réforme de 90 n'ayant déjà pas été suivie, je ne vois pas pourquoi cela serait le cas maintenant. Il faut médiatiser et changer les mentalités. » (EtuPri FRA)

« Patience : digérons la réforme de 1990. » (ProPri SUI)

« La complexité de l'orthographe française n'est pas uniquement arbitraire et des réformes allant à l'encontre d'une certaine logique (« s » au verbe au pluriel des mots composés) ne se justifient que peu. » (ProSec SUI)

« Il y a déjà eu une réforme en 1990 (avec certaines modifications positives et d'autres presque choquantes). Il ne me paraît pas justifié d'encore simplifier l'orthographe. » (EtuSec BEL)

### **Thème 8 : « Logique – rigueur – travail »**

Ce thème pourrait aussi s'intituler : « l'école de la rigueur ». Y ont été indexés les discours considérant que l'orthographe actuelle est logique, cohérente, ou qu'il suffit d'en apprendre les règles. La position se résume quelquefois en « D'autres y sont arrivés ».

« On ne peut tout simplifier. S'interroger sur l'orthographe, c'est comprendre aussi la syntaxe de la langue. On tend déjà trop vers l'écriture "texto". » (EtuSec FRA)

« Logique, historique et cohérence intense de l'orthographe = Nouvelle réforme implique nouveau brouillage de repères = Encouragement à une augmentation de la paresse intellectuelle = Parfaits petits consommateurs. » (ProSec SUI)

« Il faut distinguer l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. La première découle directement de l'étymologie et se trouve ainsi justifiée, sauf de très rares exceptions liées à certaines influences (d'autres mots). La seconde suit des règles logiques qui ont du sens, toutes ! » (ProSec FRA)

« Je pense que l'orthographe est le signe de l'évolution d'une langue. Un accent circonflexe peut être expliqué aux élèves par une évolution des mots. Simplifier n'est pas la solution, car certaines compétences comme la structuration sont entretenues par ces règles. » (ProSec BEL)

« Il est important de faire l'effort d'apprendre à écrire même si cela est difficile. » (EtuSec SUI)

### **Thème 9 : « Bénéfices sociétaux »**

Ce thème regroupe tous les discours où il est question de bénéfices sociétaux éventuels d'une réforme. Pour que les unités de discours soient classées ici, les bénéfices évoqués doivent aller au-delà d'une meilleure ou d'une plus facile maîtrise de l'orthographe : il y est question d'échec scolaire, de discrimination sociale, d'élitisme, de démocratie, de dyslexie, d'insécurité linguistique, du temps qu'on pourrait consacrer à des activités plus intéressantes, de la priorité à accorder au sens, etc.



« L'orthographe française est un facteur de discrimination assez pénible, je trouve. Elle fait passer le fond au second plan - en tout cas, fait perdre beaucoup de temps avant d'arriver à l'essentiel. Or elle est très compliquée. » (ProSec BEL)

« Pour permettre de simplifier l'apprentissage des enfants et des adultes. Eviter le clivage entre l'élite/ les autres, ceux qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas. » (EtuPri FRA)

« Si la nouvelle orthographe est davantage facile à employer que l'ancienne, je suis pour la nouvelle réforme ! L'orthographe "tue" l'imagination et l'envie d'écrire. [dans marge] On perd trop de temps, à l'école primaire, à enseigner l'orthographe. D'autres matières sont alors délaissées. » (EtuPri BEL)

« Si une réforme bien pensée (n'affectant pas la cohérence syntaxique) est posée, elle ne peut que rendre le français écrit plus abordable, moins intimidant, peut-être plus démocratique. » (ProSec FRA)

### **Thème 10 : « Pour une réforme limitée »**

On rattache à ce thème tous les extraits de discours dans lesquels les témoins disent qu'ils ne veulent pas de réforme radicale, d'orthographe phonétique, mais accueillerait favorablement une réforme modérée : si elle ne porte que sur quelques points difficiles – concernant uniquement la grammaire pour certains ou uniquement le vocabulaire pour d'autres –, se borne à éliminer des exceptions, ou à intervenir sur quelques points précis pour lesquels ils souhaiteraient une révision des normes.

« Mais uniquement pour certaines règles. » (ProSec ALG)

« Pas de réforme pour l'orthographe grammaticale. » (ProSec BEL)

« Réformer l'orthographe, je suis plutôt pour, mais j'ai peur d'une réforme qui révolutionne l'orthographe. » (EtuSec FRA)

« Si elle simplifie et supprime toutes les exceptions, tout à fait pour. Mais si c'est pour rajouter des exceptions à des règles, plutôt contre. » (ProSec SUI)

« Il semble nécessaire de simplifier les correspondances entre phonèmes et graphèmes. » (EtuPri FRA)

### **Thème 11 : « Mieux enseigner, mieux valoriser »**

Les justifications des témoins consistent ici à repousser l'idée d'une réforme, et à imputer les carences orthographiques des scripteurs à l'enseignement, qui devrait revoir ses méthodes ou mieux valoriser les savoirs orthographiques. Certains soulignent également le rôle de la lecture dans l'apprentissage de l'orthographe.

« Il me semble plus judicieux de revoir la façon dont est enseignée la langue française plutôt que de la réformer, il me semble qu'aucune réforme des maths n'ait été jamais proposée. » (EtuSec FRA)

« Simplifier l'orthographe n'est pas la solution il faudrait valoriser celle-ci. Chaque personne devrait avoir acquis un "bon niveau" de français à la sortie de l'école. » (EtuSec BEL)

« Ce ne sont pas les règles d'orthographe qui posent problème, mais plutôt (la qualité, la pertinence de) son apprentissage, son enseignement. » (EtuSec BEL)

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

### Thème 12 : « Nivèlement »

Il s'agit, indexé sous ce thème, de la crainte que la simplification apportée par une réforme se traduise par une baisse de niveau.

« Le fait de faire une réforme ne permettra pas de parler et écrire mieux le français, mais ne fera que baisser le niveau global des francophones. Dans cette perspective, les réformes ne cesseront pas de détériorer la langue. » (EtuSec FRA)

« Risque de perte de la réflexion, abaissement du niveau, des exigences. » (EtuSec SUI)

« Je suis absolument contre cette nouvelle réforme. Ce serait pour moi s'abaisser au niveau des élèves. Les générations précédentes ont elles-mêmes appris ces règles, et ne sont pas mortes ! » (EtuSec FRA)

« Notre langue française est une source de richesse qu'il faut apprendre à aimer et à apprivoiser malgré toutes les difficultés. Simplifier l'orthographe est à mon avis une erreur. Opter pour la facilité n'est jamais un bon choix. » (ProPri QUE)

### Thème 13 : « Stabilité »

On classe dans cette catégorie les déclarations faisant état d'une nécessaire stabilité, que risque de compromettre toute réforme, qu'elle concerne l'orthographe ou un autre secteur de la sphère éducative.

« Contre, car la langue française, certes très difficile à maîtriser, ne nécessite néanmoins pas de réforme particulière qui viendrait, je pense, perturber un système mis en place depuis longtemps. » (ProSec FRA)

« On ne va pas changer tout tout le temps car on n'a plus de point de repère. » (ProPri BEL)

« Car, depuis des années, nous sommes capable de faire avec celle-ci pourquoi tout changer et modifier les habitudes de bien de gens. Par contre, il est certain que cela pourrait rendre la tâche plus facile et nous aider à avoir un meilleur français écrit. » (EtuPri QUE)

« Encore une 54<sup>e</sup> réforme ! » (ProSec BEL)

### Thème 14 : « Fatalité »

Certains témoins pensent qu'une réforme ne changera pas grand-chose : certains élèves feront quand même des fautes, même avec une orthographe simplifiée ; une réforme ne fera que remplacer des règles par d'autres, et, partant, des fautes par d'autres.

« Il ne faut pas penser que la réforme résoudrait les problèmes d'orthographe : même si elle est appliquée aux futures générations, l'apprentissage connu jusqu'alors est acquis. De plus, il s'agit d'un problème d'apprentissage : les fautes d'orthographe existeront toujours. » (EtuPri FRA)

« Je ne suis pas d'avis qu'une réforme dans l'orthographe amènerait les élèves à avoir moins de difficultés. Peu importe les complications de l'orthographe, les élèves en difficulté continueront à éprouver des difficultés. » (EtuSec QUE)

« Selon moi, une réforme de l'orthographe ne réglerait pas grand-chose, il s'agit avant tout d'un problème de société, d'un changement de valeurs ; les adolescents d'aujourd'hui n'accordent pas une grande importance à l'effort ou au respect des règles grammaticales. C'est une question de perception, non de réforme. » (ProSec QUE)

« Les élèves ne maîtrisent déjà pas l'orthographe actuelle, je ne vois pas l'intérêt d'en changer. » (ProSec BEL)

**Autres thèmes**

On a ici indexé des cas, trop peu nombreux pour faire l'objet d'une catégorie, ou inexploitable.

- Il faudrait une réforme radicale. (n= 14)
- Il faudrait une réforme avant 2014. (n= 9)
- Les normes des moyens de communication actuels (sms, chat, msn) influencent les jeunes. (n= 17)
- Pas assez d'informations pour se prononcer. (n=31)

# QUELLES RÉFORMES DE L'ORTHOGRAPHE ? RÉACTIONS D'ENSEIGNANTS À DIFFÉRENTES HYPOTHÈSES DE RÉFORMES ORTHOGRAPHIQUES

## Groupe RO

Un des volets de l'enquête du Groupe RO (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012a) consistait, dans la perspective de nouvelles rectifications de l'orthographe française, à voir quel accueil, favorable ou hostile, les utilisateurs réserveraient à diverses modifications éventuelles de la norme orthographique.

Le corpus étudié dans ce travail se compose de deux ensembles de données :

- Les questions 37 à 53 du questionnaire demandaient aux informateurs de se prononcer sur d'éventuelles réformes à venir de l'orthographe, plus ou moins radicales. Nous leur demandions leur degré d'accord sur chacune de ces réformes, ce degré d'accord pouvant aller de 1 (« très hostile ») à 6 (« tout à fait favorable »).
- La question E les invitait à identifier, parmi les points évoqués dans les questions 37 à 53, ceux qui, selon eux, devraient être traités en première, deuxième ou troisième priorité.

Certes, l'échantillon dont nous disposons, fourni par 1738 enseignants et futurs enseignants francophones, ne représente pas l'ensemble du monde de la francophonie, mais on peut penser que si notre échantillon, réparti sur 3 continents, dans 6 pays différents, accepte une rectification proposée, celle-ci sera très certainement acceptée par une population francophone plus large.

## 1. Les réactions face à différentes perspectives de réforme

### 1.1 Les réactions globales

Nous allons dans un premier temps voir comment est reçu l'ensemble des changements envisagés.

#### *1.1.1 Position des différents pays*

Nous avons calculé, pour chacun des pays, la moyenne des réponses fournies par les témoins pour les différents items. Il faut être attentif au fait que l'ensemble soumis pour avis aux personnes interrogées est hétérogène, certaines des réformes évoquées étant modérées, d'autres plus radicales. L'indice qui résulte de la moyenne ne peut pas être interprété comme

situant la position des groupes par rapport à une réforme en général, il informe seulement sur les réactions à un ensemble déterminé de changements possibles.

**Tableau 1 : Scores d'acceptation, par pays, de l'ensemble des réformes évoquées**

Pays	Belgique	France	Québec	Suisse	Algérie	Maroc
Moyenne	2,5	2,6	3	3	3,6	3,1

Une analyse de variance<sup>1</sup> donne à voir trois groupes différents : dans le premier, on trouve l'Algérie, dont le score est significativement supérieur à tous les autres ; le deuxième réunit le Maroc, la Suisse et le Québec, qui occupent une position intermédiaire ; le troisième comprend la France et la Belgique, dont les scores sont significativement inférieurs à ceux des autres pays.

Ces tendances générales sont confirmées par un autre indicateur. Quand on calcule, sujet par sujet, le score moyen obtenu pour tous les items, et qu'on considère, dans chacun des pays, le pourcentage de témoins dont le score est supérieur à 3,5, on obtient les données du tableau 2.

**Tableau 2 : Proportion de sujets, dans les différents pays, dont le score moyen est supérieur à 3,5 (en %)**

Pays	Belgique	France	Québec	Suisse	Algérie	Maroc
Score > 3,5	21,2	22,2	31,8	32,5	57,1	42,5

On voit que dans les pays du Nord, une minorité d'informateurs sont favorables à l'ensemble des modifications que nous avons soumises à leur avis ; en revanche, les deux pays du Sud l'accueillent plus favorablement.

Les variations s'expliquent sans doute par des différences de contexte. Ainsi, une refonte du système éducatif touchant les trois paliers d'enseignement a été initiée en 1999 au Maroc, en 2003 en Algérie, et bien des personnes perçoivent que les situations éducatives peuvent être soumises à des réorganisations. À cela s'ajoute une baisse du niveau général en français des apprenants, imputée par les enseignants à la complexité de l'orthographe de cette langue. Selon toute vraisemblance, les réticences des témoins belges sont attribuables également à leur contexte, mais d'une autre façon : une circulaire ministérielle vient de recommander aux enseignants, quelques mois avant l'enquête, d'enseigner prioritairement les graphies rectifiées par la réforme de 1990, que beaucoup découvraient, et la plupart ne sont pas prêts à modifier à nouveau leur cap.

### 1.1.2 Des réactions différentes selon les groupes

- **Les variables « âge », « sexe » et « ancienneté »**

Les tests statistiques<sup>2</sup> sur la variable « acceptation / refus » et les variables « âge », « sexe » et « ancienneté dans le métier » ne mettent en évidence aucune tendance significative. Nous ne reviendrons donc pas sur ces dimensions dans la suite de ce travail.

<sup>1</sup> Les tests d'ANOVA ont été effectués à l'aide du logiciel *R Commander* sous Linux.

<sup>2</sup> Nous avons fait des tests de corrélation pour mesurer les effets des variables continues « âge » et « ancienneté dans le métier » et des tests de Student pour la variable « sexe » (logiciel *R Commander* sous Linux).

- **Les variables « statut » et « niveau d'enseignement »**

Pour deux autres variables, « statut » et « niveau d'enseignement », on constate en revanche des tendances partagées. D'une part, les enseignants et futurs enseignants de l'école primaire sont toujours plus favorables (ou moins défavorables) que leurs homologues du secondaire (moyennes de 2,8 et 2,6<sup>3</sup>). Or, c'est aux premiers qu'il revient d'installer les bases d'une compétence scripturale en début de scolarité. Les enseignants du secondaire, de leur côté, pourraient considérer l'enseignement de l'orthographe comme une matière mineure dans l'ensemble de leur programme.

D'autre part, avec un indice moyen de 2,9, les enseignants en fonction sont généralement davantage favorables aux formes rectifiées (ou moins défavorables) que les futurs enseignants, dont la moyenne se situe à 2,5<sup>4</sup>. Sur ce point, on retrouve donc, dans cette enquête internationale à large échelle, une tendance, déjà relevée dans de précédentes études sur l'orthographe (Millet, 1989 ; Simon, 2006b : 198 ; Chevrot *et al.*, 1994 : 158), mais aussi sur le rapport à la norme et la variation (Simon et Rispaïl, 2004 : 407).

On peut, pour expliquer la différence entre enseignants en formation et enseignants en fonction, formuler différentes hypothèses :

- L'investissement des étudiants dans l'assimilation des règles de l'orthographe française, souvent perçu comme couteux en temps et en énergie, est trop récent pour qu'ils puissent envisager favorablement et dans des délais proches, des modifications d'une norme difficilement intégrée. Les commentaires de certains étudiants (Maroc) sont assez éloquents à ce sujet : « *Nous avons étudié depuis 14 ans un système d'orthographe et maintenant 'ils' vont le changer* », « *Cela risque de bouleverser toutes nos connaissances déjà acquises* », « *C'est plutôt difficile de réorganiser les nouvelles informations, nous l'avons déjà fait et ça met beaucoup de temps* ».
- Certains étudiants ont également une perspective très pragmatique liée à leur cursus universitaire, qui est sanctionné par des examens et des concours pour lesquels la maîtrise de l'orthographe est un élément important. Peut-être ne sont-ils pas sûrs que leurs correcteurs accepteront les formes rectifiées ?
- Ce qui justifie une réforme, c'est qu'elle offre plus de facilité dans la gestion de l'écrit aux usagers de la langue. Si les étudiants ont intériorisé le système orthographique, ils ne doivent pas voir d'intérêt à le réformer en ce qui les concerne.
- Bien qu'ayant eux aussi intégré le système, les enseignants en fonction sont quotidiennement confrontés à des problèmes d'apprentissage induits par une orthographe jugée trop rigide. À l'inverse, les futurs enseignants ne sont pas encore conscients des enjeux pédagogiques que constitue une telle réforme, pour la simple raison qu'ils n'ont pas encore eu à procéder à la transposition didactique en transformant leurs savoirs savants en savoirs à enseigner. Leurs commentaires illustrent cette hypothèse : « *Je suis toujours pour le changement, du moment que cela va faciliter la compréhension pour l'apprenant* », « *L'orthographe est un grand handicap pour les élèves et pour l'apprentissage du français* », « *Faciliter la tâche aux apprenants et aux enseignants à qui cette langue pose problème surtout au niveau de l'écrit* ».
- Quelques enseignants favorables aux rectifications font enfin état de l'aspect rebutant lié aux difficultés orthographiques spécifiques au français : « *Les difficultés de l'orthographe font que parfois on est hostile par rapport à la langue de l'écriture, ce qui fait que même si l'on aime écrire dans une langue, les difficultés nous poussent à en choisir une autre où les règles sont plus faciles avec moins d'exceptions* ».

<sup>3</sup> p=3.194e-06.

<sup>4</sup> Un T de Student donne une valeur de p=2.018e-08.

On peut penser qu'une fois confrontées au métier, aux difficultés de leurs élèves, les représentations des étudiants vont évoluer pour aller dans le sens de leurs aînés et qu'ils transmettront les nouvelles formes et les nouvelles règles.

- **La variable « formation »**

Notre échantillon de futurs professeurs des écoles, en France, autorise une comparaison entre des sous-groupes, diversifiés par la région où ils reçoivent leur formation. Le tableau 3 fournit les pourcentages (moyenne des pourcentages de chaque item) de réponses favorables (4, 5 et 6).

**Tableau 3 : Pourcentages d'avis favorables (sur l'ensemble des items) recueillis auprès des futurs professeurs des écoles selon la région**

	Bretagne	Normandie	Picardie	Réunion	Rhône-Alpes
n=	117	40	40	92	75
% de réponses 4, 5 et 6	27,9	29,9	18,9	36,1	43,3
Groupes <sup>5</sup>	A	A	AB	BC	C

On note une disparité dans les pourcentages : les futurs enseignants du primaire formés en Picardie apparaissent comme les moins disposés à changer de norme orthographique, alors que ceux de la Réunion, et plus encore les Rhône-Alpins se montrent nettement plus ouverts.

S'agissant des étudiants grenoblois, leur position en tête des proréformistes est, selon toute vraisemblance, à mettre en liaison avec la présence, dans les trois dernières décennies, à l'université et à l'IUFM de l'académie de Grenoble, d'enseignants et de scientifiques qui ont mis l'orthographe et sa réforme au centre de plusieurs de leurs travaux (p.ex. : Lucci et Naze, 1979, 1989 ; Lucci 1989 ; Millet, Lucci et Billiez, 1990 ; Chevrot, Fontana et Simon, 1994 ; **Lucci et Millet 1994** ; Fontana, 1997 ; Simon, Chevrot et Fontana, 1997 ; Billiez, Lucci et Millet, 1999 ; **Matthey 2006**), et qui ont conduit différentes actions d'information et de formation initiale et continue sur la question. Si cette hypothèse interprétative se confirme, elle est importante pour la politique linguistique : elle montre en effet qu'il est possible, par une formation appropriée, de modifier les *a priori* du public. C'est d'ailleurs ce qu'avait montré l'enquête de Simon, Chevrot et Fontana (1997 : 147) : si « on informe les enseignants et qu'on suscite leur rationalité, ils accueillent favorablement des rectifications de 1990 ».

Pour expliquer le cas des Réunionnais, on peut certes penser, *a priori*, que chez une majorité de témoins interrogés, le français est une langue seconde, et mettre leur situation en parallèle avec celle des témoins algériens ou marocains, dont, on l'a vu, les scores dépassent ceux des informateurs du Nord (avec une différence significative entre l'Algérie et les autres pays). Toutefois, la Réunion est soumise au même régime éducatif que les autres départements de France, et la scolarité s'y déroule toute en français. La situation des personnes interrogées à la Réunion ne se distingue pas de celle des enfants qui, en France métropolitaine, parlent à la maison une autre langue que le français, ou un dialecte. La position plus favorable de ce groupe doit donc être plus vraisemblablement retracée, comme pour les étudiants rhône-alpins, en termes de contenus dispensés par la formation en matière de système orthographique, ou bien, plus spécifiquement, être reliée aux débats qui entourent la normalisation du créole écrit, et qui ont pu amener ce public à adopter une conception plus relativiste de ce qu'est une orthographe.

<sup>5</sup> L'ANOVA ( $P < 1.874 \times 10^{-7}$ ) permet de mettre en évidence trois ensembles de régions parmi lesquelles la région Rhône-Alpes se détache nettement en faveur des formes rectifiées.



## 1.2 Les réactions aux différents items

Dans le tableau suivant, nous fournissons, pays par pays, le pourcentage<sup>6</sup> des sujets qui répondent dans l'une des trois cases positives aux 17 items du questionnaire, en les regroupant dans différents ensembles sur lesquels porteront nos commentaires.

**Tableau 4 : Pourcentages moyens des avis positifs sur différentes réformes**

N°	Réformes envisagées	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR
<b>Réformes touchant à la syntaxe</b>							
38	Généraliser le pluriel en <i>-s</i> : <i>cheveux, journaux, bijoux...</i>	28,5	29,6	42,6	40,3	54,7	41,5
41	Participe passé avec <i>avoir</i> : le laisser toujours invariable. <i>Je les ai lu, La maison que j'ai construit, Je les ai ouvert...</i>	35,2	40,6	42,5	46	56	44
42	Participe passé avec <i>être</i> (dont les pronominaux) : l'accorder toujours avec le sujet. <i>Elle s'est lavée, Ils se sont succédés, Elles se sont offertes quelques gâteries, Elle s'est promise de...</i>	62,8	59,8	68,4	69,3	72,2	63,1
43	Participe passé des verbes pronominaux : le laisser toujours invariable. <i>Elle s'est lavé, Ils se sont regardé, Elles se sont couvert de ridicule...</i>	36,5	36,8	38,1	42,9	37,8	25
45	Dans la conjugaison, écrire de la même façon ce qui se prononce de la même façon : <i>j'aime, tu aime, il aime, ils aime ...</i>	8	9,9	12,7	14,6	20,7	15,8
<b>Réformes touchant au lexique</b>							
<b>Lettres étymologiques</b>							
48	Transcrire systématiquement le son /f/ par la lettre <i>f</i> et abandonner la graphie <i>ph</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>farmacie, fonation, grafique...</i>	26,2	25	38	39,1	68,9	51,5
50	Remplacer les <i>y</i> d'origine grecque par des <i>i</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>micose, gynécologie, mistère...</i>	30	25,4	42,9	41,5	63,4	58,4
51	Remplacer tous les <i>th</i> par un <i>t</i> simple (comme en italien et en espagnol) : <i>téâtre, téologie, matématique...</i>	25,8	20,7	38,6	36,2	66,3	50,5
<b>Signes diacritiques</b>							
37	Supprimer tous les trémas : <i>aigue, ambiguïté, Noël...</i>	30,1	29,8	44,4	45,4	61,5	42,9
46	Suppression de tous les accents circonflexes (mais <i>ê</i> serait remplacé par <i>è</i> ) : <i>arrêter, coté, être...</i>	24,6	22,3	30	25,3	38,2	31,3
<b>Modifications morphographématiques</b>							
39	Dans les adverbes, abandonner les formes en <i>-amment</i> et <i>-emment</i> au profit de <i>-ament</i> : <i>ardamment, élégamment, insolament...</i>	48,4	43	58,2	62,9	56,8	47,2
44	Dans tout le système actuel, le son /g/ est transcrit par <i>g</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> ( <i>gare, godet</i> ), sauf dans la conjugaison ( <i>fatigant, fatiguons</i> ). Aligner la conjugaison sur le reste : <i>en fatigant, nous fatiguons...</i>	43,4	43,9	55,1	57	52	41,6
47	Pour les verbes en <i>-quer</i> , transcrire le son /k/ par <i>c</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> : <i>nous communiquons, en rétorcant...</i>	15,5	15,1	20	24,8	31,7	24
<b>Autres modifications graphématiques</b>							
40	Écrire <i>b, m, n, p, r</i> , etc. au lieu de <i>bb, mm, nn, pp, rr</i> , etc., quand cela ne change pas la prononciation : <i>camionneur, charétier, arêter, afoier...</i> (Mais maintenir les 2 <i>l</i> de <i>filles</i> , les 2 <i>s</i> de <i>casser</i> , etc.)	43,6	44,8	56	58,5	72,2	54,9
49	Supprimer les <i>h</i> (sauf dans le <i>ch</i> de <i>chien</i> , p.ex.) : <i>istoire, aricot, erbe, éritage, désabiller, déserber, rume...</i>	10	11,8	21,5	19,1	60,6	40,3
52	Transcrire systématiquement le son /s/ par la lettre <i>s</i> : <i>mersi, simetière, porsion, attension...</i>	10,3	14,2	19,3	19,2	58	43
53	Transcrire systématiquement le son /k/ par la lettre <i>k</i> : <i>kafé, kantité, ki, kozak, kostume...</i>	8,1	9,6	11,5	11,4	52,2	40,7

<sup>6</sup> Il s'agit d'une moyenne, calculée sur les pourcentages de réponses +, + +, + + +, codées 4, 5 et 6, chez les EtuPri, les EtuSec, les ProPri, les ProSec.

Le tableau montre une nette différenciation des réactions selon les items. Les lignes qui suivent analyseront le sort qui leur est réservé, catégorie par catégorie. Nous examinerons ensuite le rôle des variables indépendantes.

### 1.2.1 Analyse des réponses aux différents items

#### • Les réformes touchant à la syntaxe

Les difficultés associées à l'accord des participes passés<sup>7</sup> paraissent constituer un réel problème, appelant à une réforme.

- L'idée d'accorder systématiquement avec le sujet le participe passé des pronominaux (item 42) est plébiscitée dans tous les pays (avec 60 à 72 % des témoins qui fournissent une réponse positive). Entre les deux réformes envisageables sur ce point – accord systématique ou invariance (item 43) –, les témoins se prononcent très nettement en faveur de la première. Parmi les 17 possibilités évoquées dans les questions 37 à 53, c'est celle-là qui recueille les scores d'adhésion les plus élevés.
- Toujours du côté des pronominaux, pour être plus faibles que ceux de l'item 42, les pourcentages observés pour l'item 43 (invariance) sont néanmoins relativement élevés (25 à 43 %).
- L'item 41, qui propose l'invariance des participes passés utilisés avec *avoir*, se classe moins bien (la proportion oscille ici entre 35 et 56 %). Les témoins hostiles à ce changement expriment leur avis avec force : entre 26 % et 40 % des informateurs choisissent la case de la plus forte opposition.

Les indications chiffrées que nous obtenons ici sont inférieures à celles de trois autres enquêtes, réalisées auprès d'enseignants en Belgique (Collard et Legros, 2009), au Québec (Simard, 1994) et en Suisse (Matthey, 2006), qui verraient d'un bon œil un accord systématique du participe passé des pronominaux (68, 78 et 68 %), et l'invariance du participe passé avec *avoir* (58, 70 et 58 %).

La généralisation du pluriel en *-s* (item 38)<sup>8</sup> est accueillie de façon contrastée selon les pays : une tendance majoritaire ne se manifeste qu'en Algérie, la Belgique et la France se montrant réservées. Sur ce point, les réponses se différencient aussi selon le statut – enseignants en formation ou en fonction – des personnes interrogées, qui, sans doute, n'éprouvent plus de difficulté, dans leur usage personnel, à écrire *choux*, *bijoux* et autres *journaux*, mais dont certaines, dans leur pratique professionnelle, palpent l'obstacle qu'ils représentent dans l'apprentissage.

La perspective d'abandonner les désinences personnelles dans la morphologie verbale (*j'aime*, *tu aimes*, *il aime*, *ils aiment*) fait l'objet d'un rejet massif.

#### • Les lettres étymologiques

On a sur ce point des répartitions très contrastées : les Algériens sont majoritairement en faveur du remplacement de *ph*, *th*, *y* par *f*, *t*, *i* ; les réponses des Marocains sont polarisées, opposant les « pour » et les « contre ». Dans les pays du Nord, le rejet l'emporte, avec toutefois des nuances selon les lettres concernées et les pays ; chez les plus favorables, on observe également une tendance à fournir des réponses bipolaires.

Ces réactions doivent être mises en correspondance avec les données recueillies dans l'épreuve d'associations (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012d) et les réponses aux questions ouvertes (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012g) : les informateurs du Nord sont

<sup>7</sup> Sur la réforme des règles d'accord des participes passés, on se reportera à Wilmet (2009).

<sup>8</sup> La question est étudiée par Gruaz (2009b).

nombreux à parler de l'orthographe française en termes d'histoire, de patrimoine, de racines, etc., tandis que l'exploitation de ces contenus est absente du corpus maghrébin.

On peut penser qu'il sera difficile de faire admettre des aménagements dans cette zone puisque, quel que soit le pays, il faudra convaincre une frange plus ou moins importante de locuteurs fortement attachés à l'histoire de la langue et à l'étymologie. Tout aménagement touchant les lettres à valeur étymologique devra donc être accompagné (dans la formation des enseignants, par exemple) d'une formation sur l'histoire de la langue française, ses évolutions et ses changements. On pourrait notamment y rappeler que certaines des graphies qui symbolisent pour beaucoup l'origine latine ou grecque du français ont disparu à certaines époques, puis ont été réintroduites par les lettrés.

- **Les diacritiques**

Aucune des deux propositions concernant les diacritiques ne rencontre d'adhésion majoritaire (sauf les trémas, pour les témoins algériens). Le profil des réponses est différent selon que l'item envisage la suppression des trémas ou celle des accents circonflexes. La deuxième perspective est encore nettement moins bien accueillie, elle suscite une vive opposition (43,3 % des personnes interrogées choisissent la case 1, « très hostile ») : il s'agit là d'une graphie sans doute perçue comme emblématique de la langue française ; dans l'esprit de la plupart, elle tisse un lien avec l'étymologie ; elle a par ailleurs un rôle distinctif (*cote* vs *côte*, *pêcheur* vs *pêcheur*, *tache* vs *tâche*, etc.), et participe en outre de la distinction sociale. Les enquêtes de Biedermann (2006), Collard et Legros (2009) et Matthey (2006) font également état d'une opposition sur cette question du circonflexe.

- **Les modifications morphographématiques**

Trois items interrogent sur une remise en cause de régularités morphographématiques actuelles : le 39, qui imagine que les adverbes en *-amã/* pourraient tous s'écrire en *-ament* (indépendamment donc de l'adjectif sur lequel ils sont construits, mais la précision n'était pas donnée dans le libellé de la question), le 44 et le 45, qui évoquent la possibilité que la forme écrite du radical verbal soit sensible au contexte produit par la désinence (*fatiguez*, *fatignons* ; *communiquez*, *communiquons*).

Les réactions, ici aussi, différencient très nettement les questions. La possibilité d'une réforme touchant l'orthographe des adverbes est favorablement perçue par 43 à 63 % des personnes interrogées. Pour la morphologie verbale, l'idée de soumettre les paradigmes verbaux aux principes graphématiques généraux de la langue est nettement mieux accueillie dans le cas des verbes en *-guer* (item 44 : 41 à 57 %) que dans celui des verbes en *-quer* (item 47 : 15 à 32 %)<sup>9</sup> : dans le premier, le profil des mots n'est guère altéré ; il l'est bien davantage dans le second ; le système permet au graphème *qu* de transcrire /k/ devant n'importe quelle voyelle ; il n'est par ailleurs pas exclu que la formulation de l'item 47 (« ... transcrire le son /k/ par *c* devant *a* et *o*... ») ait donné à entendre à certaines personnes qu'il envisageait le recours systématique à la lettre *k*, possibilité qu'évoque l'item 53, massivement rejeté.

- **Les autres modifications graphématiques**

Pour les items 40 (réduction des consonnes doubles<sup>10</sup>), 49 (suppression des *h*), 52 (transcription systématique de /s/ par la lettre *s*) et 53 (transcription systématique de /k/ par la lettre *k*), on observe également une grande variation d'une question à l'autre. Il n'y a que la première éventualité qui soit perçue positivement par une proportion importante de sujets : 44

<sup>9</sup> Le test de Student donne une valeur de  $p < 2.2e-16$ .

<sup>10</sup> Voir Gruaz (2009a).

à 72 % d'entre eux choisissent l'une des trois cases qui permettent d'exprimer une adhésion ; les enseignants québécois interrogés par Simard (1994), étaient 61,4 % à se prononcer en faveur d'une réforme en ce sens.

En revanche, l'idée de supprimer les *h* irrite dans les pays du Nord : ce ne sont que 10 à 22 % des témoins qui se montrent favorables, tandis que 55 % choisissent la case qui exprime la plus forte opposition. De même pour la transcription de /s/ par *s* (10 à 19 % d'opinions favorables, 55 % de réponses dans la première case), et encore plus pour la transcription de /k/ par *k* (8 à 12 % d'opinions favorables, 60 % de réponses « très hostile »). Le spectre d'une réforme qui doterait le français d'une orthographe « tout phonétique » est bien présent. Les pays du Maghreb se montrent moins sourcilleux sur ces points.

- **Réformes touchant au lexique ou à la syntaxe**

Des recherches précédentes ont montré que les locuteurs sont plus favorables (ou moins opposés) à des rectifications qui touchent le domaine de la syntaxe que celui du lexique (Simon 2006 : 198 ; Chevrot *et al.* 1994 : 158). C'est sans doute que l'orthographe grammaticale fait appel à la compréhension, à l'analyse, mais dans une moindre mesure à la mémoire ; les fautes dans le domaine grammatical font par ailleurs l'objet d'une plus forte sanction sociale (Millet *et al.*, 1990). Au contraire l'orthographe lexicale assigne aux mots une forme écrite fixe, que les individus doivent mémoriser ; une réforme dans ce domaine suppose que les individus modifient leur répertoire d'unités, ce à quoi tous ne sont pas prêts.

Parmi les six pays où nous avons enquêté, quatre reflètent la tendance précédemment observée : globalement, les réformes concernant la syntaxe reçoivent un accueil plus favorable. Pour deux d'entre eux, Algérie et Maroc, on ne retrouve toutefois pas cette hiérarchisation : les informateurs marocains réagissent de manière analogue aux propositions, qu'elles concernent le lexique ou la syntaxe, et les témoins algériens seraient plus fortement favorables à des rectifications touchant le domaine du lexique que celui de la syntaxe<sup>11</sup>.

**Tableau 5 : Degré moyen d'adhésion aux items syntaxiques et lexicaux**

Pays	Lexique	Orientation de la différence	Syntaxe	Valeur de p <sup>12</sup>
Belgique	2,4	<	2,8	= 5.068e-15
France	2,5	<	2,9	< 2.2e-16
Québec	2,8	<	3,1	= 0.00016
Suisse	3	<	3,2	= 0.00053
Algérie	3,7	>	3,4	= 0.01886
Maroc	3,1	=	3	= 0.3102

Toutes les réformes touchant à la syntaxe ne bénéficient cependant pas d'un même accueil : rappelons-le, l'idée d'écrire de la même façon *j'aime, tu aime, il aime, ils aime* (item 45) est vraiment très mal acceptée. Par ailleurs, certains changements dans le lexique sont envisagés sereinement ; ainsi, la perspective d'une réduction des consonnes doubles (item 40) se classe parmi les plus favorablement accueillies. Le contenu des items individuels paraît exercer un rôle plus grand que leur appartenance à l'une ou l'autre catégorie : les personnes interrogées se prononcent de manière différenciée sur chacun des items, et leurs réactions ne sont pas déterminées par un critère qui opposerait grammatical à lexical.

<sup>11</sup> Si on admet un taux de confiance de l'ordre de 95 %.

<sup>12</sup> Test T de comparaison de deux moyennes.

### 1.2.2 Le rôle des variables indépendantes

- **La variable « pays »**

Le tableau 4 donne à voir que les sensibilités varient selon les pays. L'analyse de variance sur des items ou des catégories d'items montre des différences significatives entre pays ou groupes de pays (sauf pour les items consacrés aux participes passés, et à l'accent circonflexe), mais les cloisons entre les groupes se déplacent en fonction des items, comme nous allons le voir au travers de quelques exemples. Pour la catégorie des réformes touchant au lexique, on peut schématiser comme suit la répartition des différences significatives (la barre oblique indique une différence significative, le signe = une absence de différence significative) : on y verra que l'Algérie se trouve systématiquement en tête ou dans le peloton de tête du camp proréformiste, la Belgique et la France occupant plutôt les dernières positions.

*Algérie / Québec=Suisse=Maroc / Belgique=France*

Pour les réformes concernant les trémas, on a un autre schéma :

*Algérie=Maroc=Suisse / Belgique=France=Québec*

Et un autre schéma encore, p.ex., pour les items consacrés aux lettres grecques :

*Algérie=Maroc / Suisse=Québec / Belgique=France*

Pour l'item 45 (*J'aime, tu aime, il aime, ils aime*), le traitement ne relève pas de différence significative entre le Maroc, la France et le Québec et les autres pays, mais indique un autre contraste :

*Algérie=Suisse / Belgique.*

Au-delà de ces variations, il est indubitable que la culture linguistique répandue dans les différents pays conditionne les réactions des utilisateurs aux différentes propositions.

- **Les variables « statut » et « niveau d'enseignement »**

Quand on considère l'un après l'autre les différents items ou les catégories d'items, on voit généralement, comme dans les résultats globaux (voir 1.1.2), que les enseignants en fonction comptent davantage de proréformistes que les enseignants en formation. Par ailleurs, ceux qui enseignent ou vont enseigner au niveau primaire se montrent plus ouverts à la perspective de réformes que ceux du secondaire. Le tableau suivant donne les valeurs moyennes pour les items où l'ANOVA indique une différence significative pour une au moins de ces deux variables.

**Tableau 6 : Comparaison des moyennes des enseignants et des futurs enseignants, du primaire et du secondaire**

N°	Réformes envisagées	Enseignants et étudiants	Primaire/ secondaire
<b>Réformes touchant à la syntaxe</b>			
38	Généraliser le pluriel en <i>-s</i> : <i>cheveus, journaus, bijoux...</i>	3,1 > 2,5 p=5.292e-11	2,9 > 2,6 P=0.003048
41	Participe passé avec <i>avoir</i> : le laisser toujours invariable. <i>Je les ai lu, La maison que j'ai construit, Je les ai ouvert...</i>	NS	3,5 > 2,9 P=1.240e-08
42	Participe passé avec <i>être</i> (dont les pronominaux) : l'accorder toujours avec le sujet. <i>Elle s'est lavée, Ils se sont succédés, Elles se sont offertes quelques gâteries, Elle s'est promise de...</i>	NS	4,3 > 3,8 3.123e-09

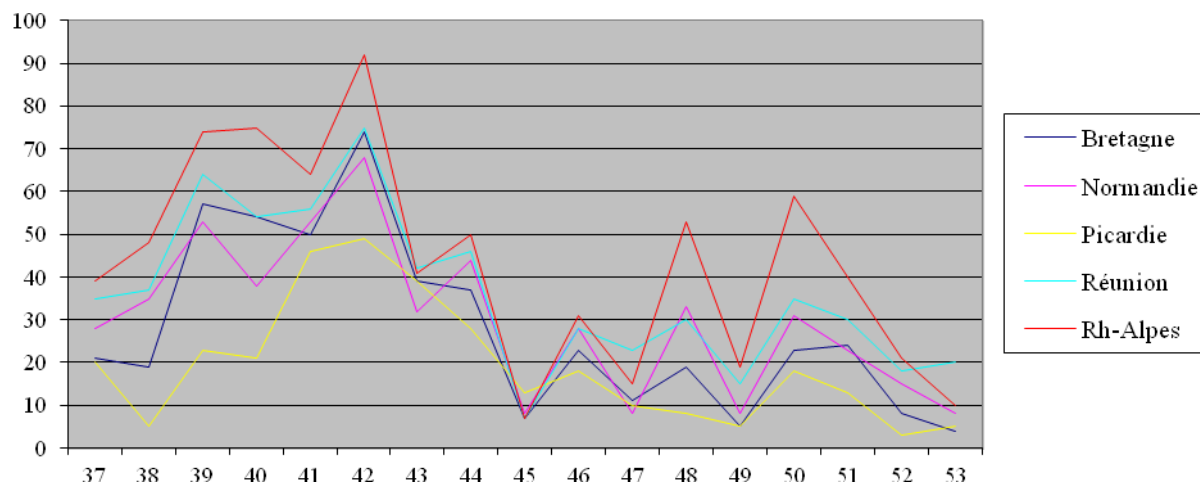
N°	Réformes envisagées	Enseignants et étudiants	Primaire/ secondaire
43	Participe passé des verbes pronominaux : le laisser toujours invariable. <i>Elle s'est lavé, Ils se sont regardé, Elles se sont couvert de ridicule...</i>	NS	3,2 > 2,8 4.707e-05
45	Dans la conjugaison, écrire de la même façon ce qui se prononce de la même façon : <i>j'aime, tu aime, il aime, ils aime ...</i>	1,94 > 1,75 p=0.005387	NS
<b>Réformes touchant au lexique</b>			
<b>Lettres étymologiques</b>			
48	Transcrire systématiquement le son /f/ par la lettre <i>f</i> et abandonner la graphie <i>ph</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>farmacie, fonation, grafique...</i>	3,08 > 2,47 p=9.988e-12	NS
50	Remplacer les <i>y</i> d'origine grecque par des <i>i</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>micose, ginécologie, mistère...</i>	3,07 > 2,65 p=1.828e-6	NS
51	Remplacer tous les <i>th</i> par un <i>t</i> simple (comme en italien et en espagnol) : <i>têâtre, téologie, matématique...</i>	2,94 > 2,78 p=7.078e-8	NS
<b>Signes diacritiques</b>			
37	Supprimer tous les trémas : <i>aigue, ambiguïté, Noel...</i>	3,11 > 2,69 p=0.014	2,98 > 2,76 p=2.159e-06
46	Suppression de tous les accents circonflexes (mais <i>ê</i> serait remplacé par <i>è</i> ) : <i>arrêter, coté, être...</i>	2,74 > 2,23 p=8.13e-10	2,65 > 2,23 p=2.256e-06
<b>Modifications morphographématiques</b>			
39	Dans les adverbes, abandonner les formes en <i>-amment</i> et <i>-emment</i> au profit de <i>-ament</i> : <i>ardament, élégament, insolament...</i>	NS	NS
44	Dans tout le système actuel, le son /g/ est transcrit par <i>g</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> ( <i>gare, godet</i> ), sauf dans la conjugaison ( <i>fatiguant, fatiguons</i> ). Aligner la conjugaison sur le reste : <i>en fatigant, nous fatignons...</i>	3,59 > 3,02 p=2.394e-10	NS
47	Pour les verbes en <i>-quer</i> , transcrire le son /k/ par <i>c</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> : <i>nous communicons, en rétorcant...</i>	2,37 > 2,08 p=0.00013	NS
<b>Autres modifications graphématiques</b>			
40	Écrire <i>b, m, n, p, r</i> , etc. au lieu de <i>bb, mm, nn, pp, rr</i> , etc., quand cela ne change pas la prononciation : <i>camionneur, charetier, arrêter, afoiler...</i> (Mais maintenir les 2 <i>l</i> de <i>filles</i> , les 2 <i>s</i> de <i>casser</i> , etc.)	3,63 > 3,21 p=4.074e-06	NS
49	Supprimer les <i>h</i> (sauf dans le <i>ch</i> de <i>chien</i> , p.ex.) : <i>istoire, aricot, erbe, éritage, désabiller, déserber, rume...</i>	2,39 > 1,97 p=7.159e-08	NS
52	Transcrire systématiquement le son /s/ par la lettre <i>s</i> : <i>mersi, simetière, porsion, attension...</i>	2,40 > 1,66 p=1.43e-08	NS
53	Transcrire systématiquement le son /k/ par la lettre <i>k</i> : <i>kafé, kantité, ki, kozak, kostume...</i>	2,15 > 1,81 p=1.442e-06	NS

- **La variable « formation »**

Lorsque nous considérons l'ensemble des items, nous observons que les futurs maîtres du primaire français avaient des positionnements différents en fonction de la région où ils étaient formés. Ceci se confirme pour la plupart des items. On voit bien, dans la figure 1 (où les chiffres sur l'axe horizontal renvoient aux numéros des items, l'axe vertical donnant les pourcentages de réponses 4, 5 et 6), que la ligne rouge, correspondant aux réponses des étudiants formés en Rhône-Alpes, se situe assez systématiquement plus haut que les autres, et que la ligne jaune, correspondant aux étudiants picards, se situe généralement plus bas.



**Figure 1 : Pourcentages de réponses positives données par les futurs professeurs des écoles français selon leur région<sup>13</sup>**



## 2. Les réformes prioritaires

Nous demandions à la fin de cette partie du questionnaire de citer, parmi les items proposés, trois points qu'une éventuelle réforme devrait prioritairement traiter.

Le tableau suivant reprend les pourcentages de personnes qui mentionnent chacun des items parmi leurs trois priorités. Ces pourcentages nous donnent une indication du degré d'attente par rapport à l'aménagement proposé. Il se trouve qu'un certain nombre d'items sont mentionnés dans une très forte proportion.

**Tableau 7 : Pourcentages<sup>14</sup> de sujets qui sélectionnent les différents items parmi leurs trois priorités**

N° item	Réformes envisagées	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR
37	Supprimer tous les trémas : <i>aigue, ambiguïté, Noel...</i>	23,1	15,5	28,2	17,7	16,2	17,9
38	Généraliser le pluriel en <i>-s</i> : <i>cheveux, journaux, bijoux...</i>	15,9	16,3	25,1	17,4	31,2	26,7
39	Dans les adverbes, abandonner les formes en <i>-amment</i> et <i>-emment</i> au profit de <i>-ament</i> : <i>ardamment, élégamment, insolamment...</i>	31,6	33,2	27,3	29,8	27,2	19,6

<sup>13</sup> Le détail des analyses statistiques est fourni en annexe.

<sup>14</sup> Ces valeurs ont été ainsi obtenues : nous avons considéré, pour la première priorité, le nombre de fois qu'un item était choisi (nombre de fois que le choix se porte sur 37, nombre de fois sur 38, etc.) pour chacun des pays, et calculé le pourcentage sur le total des informateurs moins les données manquantes. De même pour la 2<sup>e</sup>, puis la 3<sup>e</sup> priorité. Les valeurs présentées dans le tableau résultent de l'addition de ces 3 pourcentages, dont le total dans chaque colonne correspond donc à 300 %, puisque les sujets avaient 3 réponses à fournir, étant entendu que ces 3 réponses étaient différentes. Ainsi, les témoins français sont 103 sur 525 (soit 19,6 %) à mettre l'item 42 en première priorité, 165 sur 504 (soit 32,7 %) à le choisir pour leur deuxième priorité, et 48 sur 461 (soit 10,4 %) pour leur troisième priorité, ce qui donne, pour les trois priorités, un total de 62,8 % de personnes qui sélectionnent ce point, comme l'une de leurs trois priorités, sur l'ensemble des personnes qui ont répondu à ces questions. Le nombre de données manquantes pour ces questions est important, variant de 17,5 % (Québec) à 41,5 % (Maroc), soit que les sujets n'aient pas répondu, soit qu'ils n'aient pas compris la question et aient reporté des chiffres qui ne correspondaient pas aux 17 items concernés.



N° item	Réformes envisagées	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR
40	Écrire <i>b, m, n, p, r</i> , etc. au lieu de <i>bb, mm, nn, pp, rr</i> , etc., quand cela ne change pas la prononciation : <i>camionneur, charetier, arêter, afooler...</i> (Mais maintenir les 2 <i>l</i> de <i>fille</i> , les 2 <i>s</i> de <i>casser</i> , etc.)	32,0	33,7	29,7	24,9	25,0	34,1
41	Participe passé avec <i>avoir</i> : le laisser toujours invariable. <i>Je les ai lu, La maison que j'ai construit, Je les ai ouvert...</i>	29,4	46,2	38,6	38,2	35,4	19,8
42	Participe passé avec <i>être</i> (dont les pronominaux) : l'accorder toujours avec le sujet. <i>Elle s'est lavée, Ils se sont succédés, Elles se sont offertes quelques gâteries, Elle s'est promise de...</i>	64,5	62,8	62,2	62,5	23,6	31,0
43	Participe passé des verbes pronominaux : le laisser toujours invariable. <i>Elle s'est lavé, Ils se sont regardé, Elles se sont couvert de ridicule...</i>	36,7	40,2	35,0	44,6	16,6	16,8
44	Dans tout le système actuel, le son /g/ est transcrit par <i>g</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> ( <i>gare, godet</i> ), sauf dans la conjugaison ( <i>fatigant, fatiguons</i> ). Aligner la conjugaison sur le reste : <i>en fatigant, nous fatiguons...</i>	32,3	18,2	19,4	26,7	15,7	14,8
45	Dans la conjugaison, écrire de la même façon ce qui se prononce de la même façon : <i>j'aime, tu aime, il aime, ils aime ...</i>	2,8	2,5	3,7	1,2	8,1	14,6
46	Suppression de tous les accents circonflexes (mais <i>ê</i> serait remplacé par <i>è</i> ) : <i>arrêter, coté, être...</i>	6,1	6,5	10,7	8,7	11,1	5,5
47	Pour les verbes en <i>-quer</i> , transcrire le son /k/ par <i>c</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> : <i>nous communiquons, en rétorcant...</i>	1,8	2,9	2,5	2,5	2,1	7,3
48	Transcrire systématiquement le son /f/ par la lettre <i>f</i> et abandonner la graphie <i>ph</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>farmacie, fonation, grafique...</i>	7,8	5,6	5,7	8,8	27,6	25,7
49	Supprimer les <i>h</i> (sauf dans le <i>ch</i> de <i>chien</i> , p.ex.) : <i>istoire, aricot, erbe, éritage, désabiller, déserber, rume...</i>	1,1	1,8	1,3	0,6	15,0	3,7
50	Remplacer les <i>y</i> d'origine grecque par des <i>i</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>micose, ginécologie, mistère...</i>	10,7	8,1	6,3	10,0	16,2	23,9
51	Remplacer tous les <i>th</i> par un <i>t</i> simple (comme en italien et en espagnol) : <i>téâtre, téologie, matématique...</i>	3,0	3,1	3,2	5,1	8,7	16,5
52	Transcrire systématiquement le son /s/ par la lettre <i>s</i> : <i>mersi, simetière, porsion, attension...</i>	0,7	1,7	1,3	1,2	7,8	9,2
53	Transcrire systématiquement le son /k/ par la lettre <i>k</i> : <i>kafé, kantité, ki, kozak, kostume...</i>	0,4	1,7	0,0	0,0	12,5	13,0

Dans les pays du Nord, l'item 42 (accord systématique du participe passé conjugué avec *être*, y compris pour les verbes pronominaux) est plébiscité, avec plus de 60 % des personnes interrogées qui sélectionnent cet item pour l'une de leurs 3 priorités. Les locuteurs algériens et marocains sont moins sensibles que les autres à la nécessité d'une réforme dans ce domaine-là. Ils étaient pourtant 72 et 63 % à émettre là-dessus un avis favorable (voir le tableau 4).

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

La simplification des consonnes doubles quand cela n'altère pas la prononciation (40) et la généralisation des finales en *-ament* (39) sont également assez souvent citées. Il n'est pas étonnant que les scores de ces deux propositions soient proches puisqu'au final, dans les deux cas, il s'agit de supprimer des consonnes doubles.

Comme l'attention des témoins, dont nous rappelons qu'ils ne pouvaient faire que trois choix, se polarise sur ces points, il est dans la logique des chiffres que pour les autres

propositions, on n'ait que des effectifs faibles, voire très faibles pour la partie inférieure du tableau, où se regroupent les items à « vocation phonographique ».

On notera cependant que la proportion d'informateurs algériens et marocains qui sélectionnent des réformes touchant aux lettres grecques (48, 50 et 51) est toujours plus importante que chez les témoins du Nord, bien qu'ils différencient le cas du *ph*, du *y* et du *th*. Rappelons que dans l'épreuve d'association et dans les questions qui leur permettaient de justifier librement leur position générale par rapport à une réforme, ou de préciser ce qu'ils entendaient par une « bonne réforme de l'orthographe » (voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012d, e, g), les commentaires des Algériens et des Marocains ne font pas référence à l'histoire de la langue, au patrimoine, à l'étymologie, etc.

## Conclusions

Quelles réformes les organes chargés de la politique en matière de langue pourraient-ils proposer ? Lesquelles devraient-ils écarter de leur champ ? Le travail réalisé ici permet de dégager quelques grands ensembles.

Il est clair que dans deux domaines, des **aménagements** linguistiques sont **souhaitables**, voire attendus :

- l'accord systématique avec le sujet du participe passé conjugué avec *être* ;
- l'invariance du participe passé conjugué avec *avoir*.

Pour le premier point, l'attente est telle qu'il ne sera guère besoin d'expliquer cette rectification. Pour le second, en revanche, nos données indiquent que les réponses sont bipolarisées dans tous les pays ; il conviendra d'expliquer, voire de convaincre du bien-fondé de cet aménagement.

Il y a des domaines où des **aménagements** sont **possibles** :

- la simplification des consonnes doubles quand cela ne modifie pas la prononciation ;
- dans les adverbes, l'abandon des formes en *–amment* et *–emment* au profit de *–ament*.

Ici aussi, il faudra faire preuve de pédagogie, puisque, comme plus haut, une partie des informateurs est fortement opposée à la perspective (voir l'analyse détaillée de ces items), mais ces points rencontrent l'assentiment d'une proportion importante des personnes interrogées (de 44 à 72 % pour les consonnes doubles, de 43 à 63 % pour les adverbes) et elles se classent bien parmi leurs priorités.

Un ensemble de rectifications paraît **impossible** dans l'état présent des mentalités :

- la suppression des morphèmes grammaticaux des verbes redondants avec le sujet (*j'aime, tu aime, ils aime*) ;
- la généralisation du pluriel en *–s* ;
- la systématisation de graphies :
  - pour [k] : *c* ou *k* ;
  - pour [s] : *s*.

Des rectifications pourraient être **envisageables** :

- dans la conjugaison des verbes en *–guer*, transcription de /g/ par la seule lettre *g* devant *a* et *o* (*en fatignant, nous fatignons*) ;
- suppression des graphies étymologiques (ou perçues comme telles) *ph, th, y, h-* initial ;
- remplacement de *ê* par *è* et suppression des autres circonflexes ;
- suppression des trémas.

Pour cela, il faudrait que les représentations des locuteurs sur la langue et son orthographe évoluent. Dans ce domaine on peut penser que la manière d'enseigner l'orthographe aux élèves, notamment les plus jeunes, est un levier important, c'est donc en amont qu'il faudrait agir, dans la formation des maîtres, en inculquant quelques principes comme :

- enseigner l'orthographe comme un pluri-système, traversé de plusieurs logiques (Catach, 1978, 1989) ;
- proposer aux élèves une réflexion véritable dans le domaine orthographique, qui mette au jour les représentations des élèves, parte de l'observation et construise progressivement les savoirs ;
- ne pas présenter le système orthographique du français comme une réalité intangible ou un absolu intemporel, mais montrer que l'orthographe du français a évolué au cours des siècles (voir, p.ex., Catach, 1995). Signaler que l'écriture de langues comme l'allemand, l'espagnol, l'italien, le néerlandais, le turc... a connu de profonds remaniements, qui ont conduit aux normes intégrées à présent dans les pratiques des usagers, et que des réformes périodiques ont lieu pour l'écriture de ces langues.
- tenir compte du fait que les résistances les plus fortes aux rectifications orthographiques proviennent de pays dans lesquels le français est langue maternelle : la langue y est perçue comme faisant partie d'un patrimoine immatériel qu'on ne peut remettre en cause ou dont il est difficile de faire évoluer certaines composantes jugées fondamentales. Les répondants des autres pays sont plus nombreux à se positionner sur un registre complètement différent et sans doute plus « dépassionné », voyant, de manière pragmatique, que des changements de la norme actuelle permettraient un accès et un apprentissage plus faciles de la langue écrite. Il n'est pas dit que ces mêmes répondants auraient les mêmes taux d'acceptation de réformes orthographiques s'il s'agissait de l'écriture de leur langue maternelle.

Un programme d'aménagement linguistique doit donc concerner non seulement les linguistes spécialistes du système, de l'histoire de la langue française, mais aussi des sociolinguistes, et notamment ceux qui s'intéressent aux contacts de langues, des didacticiens et des formateurs d'enseignants, en sorte que les propositions soient expliquées et accompagnées d'un « mode d'emploi » didactique et pédagogique.

## Bibliographie

- BIEDERMANN-PASQUES Liselotte (2006), « Un bilan des rectifications d'après une enquête en France et dans la francophonie (2002-2004) ». In BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (dir.), *Les rectifications orthographiques de 1990. Analyse des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004). Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n° 1. Orléans : Presses universitaires, pp. 11-51. [http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications\\_ortho.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications_ortho.pdf)
- BILLIEZ Jacqueline, LUCCI Vincent, MILLET Agnès (1999), « L'orthographe en questions au 3615 ORTHOTEL ou 'Est-ce que le participe passé dans les gâteaux sont fait-s'accorde ?' ». *Langue française*, n° 124, pp. 74-89.
- CATACH Nina (1978, 1<sup>re</sup> édition), *L'orthographe. Que sais-je ?*, n° 685. Paris : PUF.
- CATACH Nina (1989), *Les délires de l'orthographe*. Paris : Plon.
- CATACH Nina (dir.) (1995), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Larousse.
- CHEVROT Jean-Pierre, FONTANA Lucile, FREYCHET Laurent et SIMON Jean-Pascal (1994), « Comment les enseignants corrigent et évaluent les variations orthographiques ». In

- LUCCI Vincent et MILLET Agnès (dir), *L'orthographe de tous les jours, enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion, pp. 139-190.
- COLLARD Anne et LEGROS Georges (2009), « Rectifications, simplifications, recommandations... Résultats de l'enquête sur la nouvelle orthographe ». *Français 2000*, n° 220-221, septembre 2009, pp. 54-59.
- FONTANA Lucile (1997), *Variations, pratiques et représentations orthographiques chez des élèves de Cycle III et leurs enseignants*, Thèse de doctorat sous la direction de Vincent Lucci. Grenoble : Université Stendhal.
- GROUPE RO (2011), *Faut-il réformer l'orthographe ? Craintes et attentes des francophones. Français et société*, n° 21. Bruxelles : Service de la langue française ; Fernelmont : EME.
- GROUPE RO (2012a), « Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012b), « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012c), « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012d), « 'L'orthographe française, ça me fait penser à ...'. Une épreuve d'association verbale ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012e), « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012g), « 'Une bonne réforme est possible, à condition de...' Les maîtres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- Groupe RO (2012h), « Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010 ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GRUAZ Claude (dir.) (2009a), *Les consonnes doubles, féminins et dérivés*. Limoges : Lambert-Lucas.
- GRUAZ Claude (dir.) (2009b), *Le X final*. Limoges : Lambert-Lucas.
- LUCCI Vincent (1989), *L'orthographe en liberté*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- LUCCI Vincent et MILLET Agnès (dir.) (1994), *L'orthographe de tous les jours, enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion.
- LUCCI Vincent et NAZE Yves (1979), *Enseigner ou supprimer l'orthographe*. Centre d'études des interactions culturelles.
- LUCCI Vincent et NAZE Yves (1989), *L'orthographe des Français*. Paris : Nathan.
- MATHEY Marinette (2006), *Les propositions de rectification de 1990 et l'orthographe aujourd'hui. Résultats et analyse du questionnaire mis en ligne à l'automne 2005 à l'intention des enseignants romands*. Neuchâtel : DLF. [www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif\\_Matthey\\_oct06.pdf](http://www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif_Matthey_oct06.pdf)
- MILLET Agnès (1990), *Quelques aspects sociolinguistiques de l'orthographe française*, thèse de doctorat, document photocopie, Grenoble : Université de Grenoble3-Stendhal.
- MILLET Agnès, LUCCI Vincent et BILLIEZ Jacqueline (1990), *Orthographe mon amour*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- SIMARD Claude (1994), « L'opinion d'enseignants du Québec face à la réforme orthographique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 2, pp. 293-316. <http://id.erudit.org/iderudit/031711ar>
- SIMON Jean-Pascal et RISPAIL Marielle (2004), « Les enseignants face à la norme, enquête sur la conscience linguistique d'enseignants stagiaires ». In ROSSI-GENSANE Nathalie

- (dir.), *Mélanges en l'honneur de Nicole Gueunier*. Tours : Université François Rabelais, pp. 395-415.
- SIMON Jean-Pascal (2006a), « Une décennie après ... Où en sont les rectifications orthographiques ? Enquête auprès de lycéens, d'étudiants et de (futurs) enseignants ». In BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JECIC Fabrice (dir.), *Les rectifications orthographiques de 1990. Analyse des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004)*. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 1. Orléans : Presses universitaires, pp. 83-102.
- SIMON Jean-Pascal (2006b), « Perception des rectifications orthographiques par de futurs enseignants ». In HONVAULT Renée (dir.), *L'orthographe en questions*, Rouen : Presses universitaires de Rouen, collection DYALANG, pp. 191-215.
- SIMON Jean-Pascal, CHEVROT Jean-Pierre et FONTANA Lucile (1997), « Comment les enseignants acceptent ou refusent les rectifications orthographiques de 1990. Une réponse à Nina Catach ». *Liaison HESO*, CNRS, pp. 129-150.
- WILMET Marc (2009), « L'accord du participe passé. Projet de réforme ». In DISTER Anne *et al.*, *Penser l'orthographe de demain*. Paris : Cilf, pp. 8-34.

## Annexe : Analyse statistique des réponses fournies par les futurs enseignants du primaire dans les régions françaises

N°	Réformes envisagées	Groupes
<b>Réformes touchant à la syntaxe</b>		
38	Généraliser le pluriel en <i>-s</i> : <i>cheveus, journaus, bijoux...</i>	Rhône-Alpes > Bretagne > Picardie 3,4 > 2,31 > 1,55 p=5.861e-08
41	Participe passé avec <i>avoir</i> : le laisser toujours invariable. <i>Je les ai lu, La maison que j'ai construit, Je les ai ouvert...</i>	Rhône-Alpes > Bretagne // Picardie 4,2 > 3,36 // 3,23 p=0.01475
42	Participe passé avec <i>être</i> (dont les pronominaux) : l'accorder toujours avec le sujet. <i>Elle s'est lavée, Ils se sont succédés, Elles se sont offertes quelques gâteries, Elle s'est promise de...</i>	Rh.-Al. > Réu. // Bret. > Pic. 5,01 > 4,35 // 4,19 > 3,25 p=1.544e-07
43	Participe passé des verbes pronominaux : le laisser toujours invariable. <i>Elle s'est lavé, Ils se sont regardé, Elles se sont couvert de ridicule...</i>	NS
45	Dans la conjugaison, écrire de la même façon ce qui se prononce de la même façon : <i>j'aime, tu aime, il aime, ils aime ...</i>	NS
<b>Réformes touchant au lexique</b>		
<b>Lettres étymologiques</b>		
48	Transcrire systématiquement le son /f/ par la lettre <i>f</i> et abandonner la graphie <i>ph</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>farmacie, fonation, grafique...</i>	Rhône-Alpes > Réunion > Picardie 3,29 > 2,49 > 1,6 p=4.209e-07
50	Remplacer les <i>y</i> d'origine grecque par des <i>i</i> (comme en italien et en espagnol) : <i>micose, ginécologie, mistère...</i>	Rhône-Alpes > Réunion > Picardie 3,68 > 2,86 > 1,95 p=1.520e-08
51	Remplacer tous les <i>th</i> par un <i>t</i> simple (comme en italien et en espagnol) : <i>téâtre, téologie, matématique...</i>	Rhône-Alpes > Réunion > Picardie 3,24 > 2,58 > 1,67 p=3.39e-06
<b>Signes diacritiques</b>		
37	Supprimer tous les trémas : <i>aigue, ambiguïté, Noel...</i>	Rhône-Alpes > Picardie 3 > 2,1 p=0.01233
46	Suppression de tous les accents circonflexes (mais <i>ê</i> serait remplacé par <i>è</i> ) : <i>arrêter, coté, être...</i>	Rhône-Alpes > Picardie 2,88 > 1,87 p=0.01487
<b>Modifications morphographématiques</b>		
39	Dans les adverbes, abandonner les formes en <i>-amment</i> et <i>-emment</i> au profit de <i>-ament</i> : <i>ardament, élégament, insolament...</i>	Rhône-Alpes > Bretagne > Picardie 4,28 > 3,56 > 2,3 p=3.965e-08
44	Dans tout le système actuel, le son /g/ est transcrit par <i>g</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> ( <i>gare, godet</i> ), sauf dans la conjugaison ( <i>fatigant, fatiguons</i> ). Aligner la conjugaison sur le reste : <i>en fatigant, nous fatiguons...</i>	Rhône-Alpes > Picardie 3,52 > 2,41 p=0.01406
47	Pour les verbes en <i>-quer</i> , transcrire le son /k/ par <i>c</i> devant <i>a</i> et <i>o</i> : <i>nous communicons, en rétorcant...</i>	NS
<b>Autres modifications graphématiques</b>		
40	Écrire <i>b, m, n, p, r</i> , etc. au lieu de <i>bb, mm, nn, pp, rr</i> , etc., quand cela ne change pas la prononciation : <i>camionneur, charretier, arêter, afoler...</i> (Mais maintenir les 2 <i>l</i> de <i>fille</i> , les 2 <i>s</i> de <i>casser</i> , etc.)	Rh.-Al. > Réu. // Bret. > Pic. 4,2 > 3,42 // 3,35 > 2,26 p=1.154e-08
49	Supprimer les <i>h</i> (sauf dans le <i>ch</i> de <i>chien</i> , p.ex.) : <i>istoire, aricot, erbe, éritage, désabiller, déserber, rume...</i>	Rh.-Al. > Réu. // Nor. // Pic. 2,36 > 1,74 // 1,7 // 1,37 p=0.0003685
52	Transcrire systématiquement le son /s/ par la lettre <i>s</i> : <i>mersi, simetière, porsion, attension...</i>	Rhône-Alpes > Picardie 2,45 > 1,3 p=2.217e-05

53	Transcrire systématiquement le son /k/ par la lettre <i>k</i> : <i>kafé, kantité, ki, kozak, kostume...</i>	Réunion > Bretagne // Picardie 2,3 > 1,67 // 1,37 p=0.0006673
----	---	---

Quand une région n'est pas signalée c'est qu'elle se situe « entre » les régions citées.

> signifie : « score statistiquement supérieur à ... » (avec un taux de confiance supérieur ou égal à 95%)

// signifie : « scores non significativement différents ».



# « UNE BONNE RÉFORME EST POSSIBLE, À CONDITION DE... » LES MAITRES S'EXPRIMENT SUR CE QUE SERAIT UNE « BONNE » RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

## Groupe RO

Si un des premiers objectifs de la recherche entreprise par le groupe RO (voir, dans ce volume, Groupe RO 2012a) était d'évaluer l'existence d'une demande en matière de réforme de l'orthographe, il s'agissait également de tenter de déterminer la nature de cette demande, et notamment les contours de ce que les enquêtés considèrent comme une « bonne réforme ». Il s'agissait donc d'explorer selon quelles modalités une action d'aménagement de l'orthographe pourrait être recevable pour ces scripteurs un peu particuliers que sont les enseignants et les futurs enseignants, généralistes dans l'enseignement primaire ou spécialistes du français dans le secondaire.

Le questionnaire comportait plusieurs questions conçues pour tenter de cerner tout à la fois :

- ce que les participants à l'enquête considèrent comme objets/domaines de l'écriture à réformer ;
- si ces lieux de réformes sont à leur sens possibles ou souhaitables ;
- quelles sont les modalités de décision et d'application d'une réforme ;
- et s'il existe selon eux un certain nombre d'effets souhaitables ou indésirables d'une telle action de politique linguistique.

Nous nous intéresserons ici à une question ouverte de ce questionnaire (la question F), libellée de la façon suivante : « À votre avis quelles conditions devrait remplir une BONNE réforme de l'orthographe ? ».

## 1. Entrée dans les données

### 1.1 La question F

Le lexème choisi pour inviter les témoins à donner leur avis, *conditions*, était peu contraignant et autorisait donc des réponses d'orientations diverses. Effectivement, les réponses proposent différents types de conditions : certaines sont plutôt focalisées sur les objets/domaines d'une réforme, sur ses orientations pragmatiques (*rendre accessible* ou

faciliter l'apprentissage) ou idéologiques<sup>1</sup> (*qui ne nuisent pas à la richesse de la langue française*), sur ses modalités de décisions (*concertation*) ou de mise en œuvre (*immédiate et inconditionnelle vs précédée par une phase transitoire*). Nous avons donc dégagé des ensembles de propositions qui renvoient aux différentes interprétations du terme *conditions* donné en consigne.

La question F était placée plutôt en fin de questionnaire, après deux séries de propositions (questions 9 à 36 et 37 à 53<sup>2</sup>) explorant d'une part les représentations ou attitudes à l'égard de l'orthographe, de ses fonctions et effets linguistiques, symboliques, sociaux, et d'autre part, leurs sentiments concernant la modification potentielle de différents points d'orthographe. Pour ces deux séries de questions fermées, les témoins devaient estimer leur degré d'adhésion ou de rejet sur une échelle de 1 à 6. On ne peut exclure qu'en mettant en 'phrases' des arguments pro- ou antiréformistes, en exposant les enquêtés à des énoncés préconstruits à dominantes logiques, axiologiques, idéologiques..., en passant en revue différentes possibilités de changement, les items qui précédaient la question F aient pu influencer certaines réponses. En témoigne par exemple cette déclaration d'une enseignante de primaire québécoise : « *Je n'y crois pas... plus j'avance dans le questionnaire, plus je suis contre une réforme.* »

## 1.2 Codage des réponses

Avant de traiter des réponses exprimées et de la façon dont elles ont été exploitées, il convient de souligner que le nombre de non réponses (codées DM) est assez considérable.

*Plus d'un quart des sujets n'énonce aucune condition*

Comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous, le pourcentage moyen de DM pour l'ensemble des pays est de 28,4 %.

**Tableau 1 : Proportion de non-réponses à la question F en valeur absolue et pourcentage**

	Algérie	Maroc	Belgique	France	Québec	Suisse	Tous pays
<b>Nombre de sujets</b>	119	94	374	748	196	207	1738
<b>Nombre de DM</b>	44	31	79	266	31	43	494
<b>% de DM</b>	37,0%	33,0%	21,1%	35,6%	15,8%	20,8%	28,4%

Comme on peut également le voir dans le Tableau 1, les pourcentages de témoins n'ayant pas répondu à la question F oscillent entre un minimum de 15,8 % pour le Québec et un maximum de 37 % pour l'Algérie, suivie de près par la France (35,6 %). Nous serons amenés à revenir sur la signification éventuelle de ces nombreuses non-réponses.

<sup>1</sup> Nous entendons ici idéologie au sens d'idéologies langagières telles que définies dans la tradition de l'anthropologie linguistique anglophone, par exemple par Silverstein (1979 : 193) : « [...] les idéologies de la langue [ou du langage], ou idéologies linguistiques / langagières, sont tout un ensemble de croyances à propos de la langue et du langage telles que formulées par les utilisateurs comme une rationalisation ou une justification de la manière dont ils perçoivent la structure d'une langue/du langage et son usage » (notre traduction). On peut d'ailleurs compléter cette première définition par ces précisions de Woolard (1998 : 3) : « [...] les idéologies de la langue/du langage ne concernent pas seulement la langue/le langage. Elles considèrent et mettent en œuvre des liens entre la langue et l'identité, l'esthétique, la moralité et l'épistémologie. A travers de tels liens, elles sous-tendent non seulement les formes et les usages linguistiques, mais également la notion même de personne et de groupe social, en même temps que des institutions sociales fondamentales telles que les rituels religieux, la socialisation des enfants, les relations de genre, l'État-nation, l'École, et la Loi ».

<sup>2</sup> Les réponses à ces questions sont analysées dans ce volume dans Groupe RO, 2012e et f.

*Propositions de conditions et regroupements thématiques*

À partir d'une analyse de contenu des réponses écrites, nous avons codé des segments de texte correspondant à ce que nous avons considéré comme des « propositions élémentaires ». Au total, nous avons identifié et codé 1903 items, chaque réponse contenant souvent plusieurs propositions. Prenons l'exemple de cette réponse fournie par une enseignante du primaire québécoise.

*Chaque nouvelle règle ne devrait pas comporter d'exception. Une liste complète et précise des modifications devrait être donnée à chaque enseignant et accessible sur internet pour tous. L'application devrait être imposée à une date fixe.*

Nous y avons isolé quatre propositions :

*Chaque nouvelle règle ne devrait [pas comporter d'exception] (codée 19)*

*Une liste complète et précise des modifications devrait être donnée [à chaque enseignant] (codée 13)*

*et [accessible sur internet pour tous] (codée 14)*

*[L'application devrait être imposée à une date fixe] (codée 9)*

En procédant de la sorte, nous avons obtenu 28 catégories, que nous avons listées dans la deuxième colonne du Tableau 2.

Nous avons ensuite procédé à des regroupements de propositions en ensembles présentant une cohérence thématique, repris dans la première colonne du Tableau 2. Ces blocs thématiques sont au nombre de cinq, auxquels s'ajoute une catégorie résiduelle (« Autres »).

**Tableau 2 : Codage en propositions et regroupements en thèmes retenus pour l'analyse**

Thèmes	Propositions
<b>RÉFORMER/ MODIFIER</b>	1. Simplifier
	2. Simplifier, mais préserver les fonctionnalités
	3. Simplifier, mais préserver la symbolique
	4. Simplifier en vue de l'apprentissage/enseignement
	5. Simplifier, prendre en compte les difficultés
	6. Régulariser/ uniformiser/ rationaliser/ supprimer, réduire les exceptions
	7. Parvenir à une orthographe phonétique
	8. Suivre les usages, même « erronés »
<b>MODALITÉS D'APPLICATION ET DE DIFFUSION : Pour être bonne, une réforme doit être :</b>	9. Imposée
	10. Non imposée
	11. Appliquée progressivement
	12. Appliquée immédiatement
	13. Diffusée par la formation des professionnels
	14. Diffusée par information et explication à la population (via les médias notamment)
	15. Diffusée par l'enseignement aux élèves
	16. Appliquée, acceptée dans l'usage (notamment utilisateurs légitimes et ouvrages de réf) dans la francophonie internationalisation
<b>QUALITÉS : Pour être bonne, une réforme doit :</b>	17. Être simple/accessible (par le plus grand nombre)
	18. Être claire
	19. Être logique (cohérente, systématique, ne pas compliquer)
	20. Rendre l'orthographe, la langue accessibles, être utile, pratique, faciliter
	21. Être radicale/définitive
	22. Ne pas dévaloriser la langue (être de portée limitée, ne pas dénaturer, niveler par le bas, pas de sms, d'écriture phonétique, etc.)
<b>IL NE FAUT PAS RÉFORMER</b>	23. Il n'y a pas de bonne réforme
	24. Ne pas réformer, mais enseigner plus ou mieux

Thèmes	Propositions
MODALITÉS D'ÉLABORATION/ ADOPTION : Pour être bonne, la réforme doit :	25. Respecter certaines modalités de décision/adoption
	26. Prendre en compte l'hétérogénéité de la francophonie
	27. Être prise après consultation de la population (acceptée dans le principe) ; consensuelle
AUTRES	28. Divers

- **Réformer/modifier.** Dans la première catégorie (propositions 1 à 8), nous avons inclus les items qui touchent l'objet même d'une réforme, objet qui peut être condensé par les termes *simplifier* ou *modifier* :

*A mon avis, la bonne réforme c'est de trouver une règle d'orthographe claire qui ne contient pas de cas particuliers ; exemple "s" dans le pluriel. (EtuSec ALG)<sup>3</sup>*

Cet ensemble thématique regroupe 8 propositions qui totalisent 716 mentions, soit 37,6 % des 1903 propositions énoncées : autrement dit, 41,2 % des sujets se prononcent en faveur de modifications/simplifications orthographiques plus ou moins radicales.

*Simplifier les règles, avoir moins d'exceptions. (EtuPri BEL)*

*Écrire ce que l'on prononce comme en espagnol et en italien. Le français se veut des origines latines pourquoi ne pas faire comme nos voisins latins. (EtuPri FRA)*

*Garder du sens ; simplifier réellement sans créer de nouvelles exceptions (cf 1991) ; aller vers ce qu'écrit la majorité. (EtuPri FRA)*

Les propositions faites en ce sens sont parfois assorties de précisions de type *simplifier pour*, ou de restrictions sur le mode *simplifier mais* :

*Une réforme qui ne soit pas réductrice, qui tienne compte de la richesse de la langue française tout en la simplifiant. (EtuPri FRA)*

*Réduire le nombre de graphies possibles pour le même son, tout en gardant la graphie qui permet de décoder le sens d'un mot par dérivation (la famille à laquelle il appartient). (ProSec QUE)*

*Simplifier l'orthographe sans trop changer le sens... (EtuPri QUE)*

*Faciliter l'écriture sans pour autant nier l'origine des mots et ne pas "bêtifier" la langue. (EtuPri BEL)*

*Enlever certains aspects complexes et plus ou moins justifiés. Exemples...*

- *Hôpital vs Hopital : qu'apporte l'accent circonflexe ? Réforme ;*
- *Cote vs Côte : l'accent circonflexe distingue par la prononciation deux termes différents : Statu quo. (ProSec QUE)*

Une analyse qualitative approfondie des structures oppositives ou concessives devra être menée, mais on peut d'ores et déjà remarquer que ces restrictions portent sur un ensemble très disparate et qu'elles semblent manifester une ambivalence des scripteurs. En effet, le nombre élevé de ces structures semble indiquer que, d'un côté, les sujets ont conscience des difficultés objectives et vraisemblablement vécues (par eux-mêmes ou leurs élèves), tandis que, de l'autre, ils manifestent un attachement, qui peut paraître paradoxal, aux formes orthographiques traditionnelles.

*Selon moi, une "bonne" réforme devrait faciliter l'apprentissage de l'orthographe, mais en la facilitant, en la simplifiant, l'orthographe perdrait de sa valeur. (EtuPri FRA)*

<sup>3</sup> Etu = étudiant se destinant au métier d'enseignant, Pro = enseignant en poste ; Pri = primaire ; Sec = secondaire ; ALG = Algérie ; BEL = Belgique ; FRA = France ; MAR = Maroc ; QUE = Québec ; SUI = Suisse.

*Supprimer ce qui complique mais ne pas enlever ce qui fait la particularité de certains mots. (EtuPri SUI)*

*Ne pas changer les beautés de la langue française, mais être plus tolérante sur les erreurs, quand la règle est compliquée. (EtuPri SUI)*

- **Modalités d'application.** Le deuxième bloc thématique (propositions 9 à 16) est constitué de propositions qui concernent les modalités d'application d'une éventuelle action sur l'orthographe (doit-elle être imposée ou non, d'application immédiate ou différée, brusque ou progressive ?) et, de façon non négligeable, le « périmètre » et les voies de diffusion :

*Elle devrait être appliquée en priorité par les enseignants. Cependant, elle ne devrait pas être imposée mais enseignée en priorité. La population devra l'appliquer au cours du temps (délais). (EtuPri FRA)*

Les 8 items de ce bloc thématique rassemblent 378 occurrences, qui représentent une proposition sur cinq (19,9 %) et qui sont exprimées par un peu plus de 21 % des témoins.

- **Qualités.** L'ensemble suivant (17-22) agrège des propositions qui portent de façon prioritaire sur les qualités qu'une réforme devrait présenter pour être bonne. Ces qualités peuvent tenir à la présence de certaines caractéristiques (ainsi tel futur enseignant du primaire français juge qu'une bonne réforme devrait être « *définitive, simple, claire, stimulante, passionnante* ») ou, au contraire, à l'absence de caractéristiques jugées indésirables :

*Être logique et applicable dans tous les cas ; ne pas modifier profondément la "silhouette" de la langue française (pas d'écriture texto, la possibilité de comprendre la langue française d'"avant la réforme". (EtuPri FRA)*

On dénombre 451 occurrences des propositions énonçant une qualité que devrait posséder une réforme pour être bonne. Si on isole, au sein de ce groupe thématique, la proposition 22 qui exprime une volonté de voir limitée la portée d'une éventuelle réforme (160 occurrences pour cette seule proposition sur laquelle nous reviendrons), les items 17 à 21 recueillent 291 mentions, soit 16,7 % des témoins ou 15,3 % du total des items.

- **Ne pas réformer.** Deux types de propositions expriment une hostilité plus ou moins radicale vis-à-vis d'une réforme (propositions codées 23 et 24). Si la question invitait explicitement à énoncer ce que seraient les conditions pour qu'une réforme soit bonne, certains enquêtés ont en quelque sorte profité de l'espace mis à leur disposition pour rappeler qu'ils étaient opposés à l'idée de toute réforme. Certains témoins, hostiles à l'idée de réformer l'orthographe, ont répondu, en argumentant parfois, qu'« *aucune réforme ne serait bonne* » :

*Je ne pense pas qu'une réforme de l'orthographe soit le fond du problème. (EtuPri FRA)*

*Pour moi, l'orthographe n'a pas besoin d'être réformée. (EtuPri BEL)*

*Je pense qu'une réforme de l'orthographe est inutile. Celle de 1990 n'a déjà servi à rien. En Allemagne, depuis la dernière réforme, les personnes ne savent plus s'il faut écrire un  $\beta$  ou ss suivant les mots. Ça devient n'importe quoi, pour ceux qui savent. (EtuPri FRA)*

D'autres, peut-être plus conscients des difficultés des élèves, proposent (reprenant une des questions fermées) de ne pas réformer l'orthographe, mais de mieux l'enseigner :

*Il faut l'enseigner bien. (EtuSec ALG)*

*Pour moi, il n'y a pas besoin de réforme. Il faudrait seulement insister beaucoup plus sur l'apprentissage de la langue à l'école primaire ! A mon avis, c'est lamentable de vouloir ainsi dénaturer la langue française. (EtuPri FRA)*

Ces deux types d'opinion sont exprimés à 147 reprises (7,7 % des 1903 propositions recueillies), par 8,5 % des sujets, score nettement plus faible que celui obtenu par les propositions appelant une simplification de leurs vœux.

On ne peut exclure que d'autres sujets aient pu exprimer le même type d'attitude d'opposition en ne répondant pas à la question F. Mais si les non-réponses sont nombreuses, il est peu probable qu'elles aient toutes cette signification pour tous les sujets. Ainsi, certains ont pu s'abstenir de répondre parce que n'ayant pas d'opinion sur la question, ou pressés d'en terminer, etc.

- **Modalités d'élaboration et/ou d'adoption.** Nous avons regroupé dans une quatrième catégorie les propositions qui thématisent la façon dont une réforme de l'orthographe devrait être élaborée et adoptée (propositions 25, 26 et 27).

*Parmi les conditions que devrait remplir une bonne réforme de l'orthographe c'est la collaboration avec tous les pays francophones. (EtuSec MAR)*

*Prendre en compte l'opinion de la population et de tous les pays francophones. (EtuPri QUE)*

*Faire voter les enseignants et les étudiants en enseignement. (EtuPri QUE)*

- **Autres.** Cette catégorie est constituée des propositions que nous n'avons su ou pu classer dans une des autres catégories.

*Non compétente en la matière. (EtuPri FRA)*

*Ne pas intégrer les anglicismes ! = Réformer ce qui n'apporte pas grand chose (tel les points cités avant que j'ai relevés). (EtuPri SUI)*

Au final, 102 propositions ont été classées dans cette catégorie « Autres », soit 5,3 % des propositions formulées par les répondants<sup>4</sup>.

À partir de ce codage des contenus propositionnels, nous avons dans un premier temps essayé de dégager des tendances fortes, qui se manifestent quels que soient l'origine géographique et le statut des témoins. Nous avons ensuite comparé les résultats par pays et par catégories de répondants.

Les tendances chiffrées présentées ci-après décrivent les pourcentages de réponses contenant un segment de discours codé dans l'une des 28 catégories par rapport à l'ensemble des propositions exprimées et codées. Ainsi, le pourcentage de propositions 6, qui est égal à 10,1 %, correspond à 193 segments de réponse comportant une proposition que nous avons codée 6, sur un total de 1903 propositions exprimées et codées.

## 2. Les grandes tendances

Pour observer les grandes tendances dans les discours obtenus à la question ouverte « À votre avis quelles conditions devrait remplir une bonne réforme orthographique ? », il convient d'opérer des regroupements des propositions présentées dans le tableau ci-dessus. Un premier regroupement peut être fait, celui des propositions qui, d'une façon générale, jugent opportune une simplification orthographique – propositions 1 à 6, parmi lesquelles 3 et

<sup>4</sup> Les propositions classées « Autres » lors d'un premier codage individuel ont, pour une partie d'entre elles, été recodées (alimentant par exemple les catégories 25, 26).



6 sont reliées thématiquement respectivement aux propositions 19 et 22, comme nous l'approfondirons dans le paragraphe suivant.

### 2.1 Pas de réforme radicale, mais des simplifications en tous genres...

En tout premier lieu, il faut souligner que 43,5 % des propositions faites par les personnes interrogées évoquent l'idée, certes avec des nuances que nous détaillerons par la suite, de simplifier l'orthographe. Cette question de la simplification est donc assez centrale, ce qui l'est moins, c'est la question de savoir quoi simplifier.

*Elle devrait régulariser les règles de grammaire UNIQUEMENT. (EtuSec BEL)*

*Elle doit simplifier les règles comprenant beaucoup d'exceptions comme le pluriel des adjectifs composés par exemple. (EtuPri FRA)*

*Elle ne devrait modifier que les mots dont la graphie est « arbitraire » (par exemple, les consonnes doubles qu'on ne distingue pas à l'oral, les « fausses lettres étymologiques ». (EtuPri QUE)*

Il s'agit souvent de régulariser les exceptions, ce qui chez certains sujets n'est d'ailleurs pas senti comme une réforme :

*Pas de réforme, juste diminuer le nombre d'exceptions. (EtuPri FRA)*

*Une bonne réforme de l'orthographe c'est simplifier ses règles. (EtuSec ALG)*

La crainte est souvent exprimée qu'une réforme n'ajoute encore des exceptions :

*- garder du sens - simplifier réellement sans créer de nouvelles exceptions (cf 1991) - aller vers ce qu'écrit la majorité. (EtuPri FRA)*

ou qu'elle rende la reconnaissance des mots trop difficile :

*Elle ne devrait pas proposer de modifications trop « radicales », qui changent trop la forme globale du mot (par exemple, « métrize » pour « maîtrise »). (EtuPri QUE)*

On le voit, si la question de la simplification semble importante, les contours de cette simplification sont assez flous et rien ne fait vraiment consensus. Une seule chose est sûre, c'est que le spectre d'une orthographe « phonétique » ou d'une « écriture SMS » en effraie plus d'un et que, parmi les personnes qui ont répondu à la question, il s'en trouve seulement 36, soit 1,8 %, qui réclament une réforme radicale allant dans le sens d'une application systématique du principe phonographique (proposition 7).

Quant aux buts de cette simplification, il s'agit le plus souvent, de la part des enseignants et futurs enseignants, de rendre l'orthographe accessible au plus grand nombre en facilitant l'apprentissage (proposition 4 reliée à 20).

*Faciliter l'apprentissage de l'orthographe < Faire progresser les élèves dans ce domaine. Amoindrir son importance par rapport à d'autres apprentissages plus essentiels. < Simplifier son utilisation pour la rendre accessible à tous. (EtuPri FRA) (codé 4 et 20)*

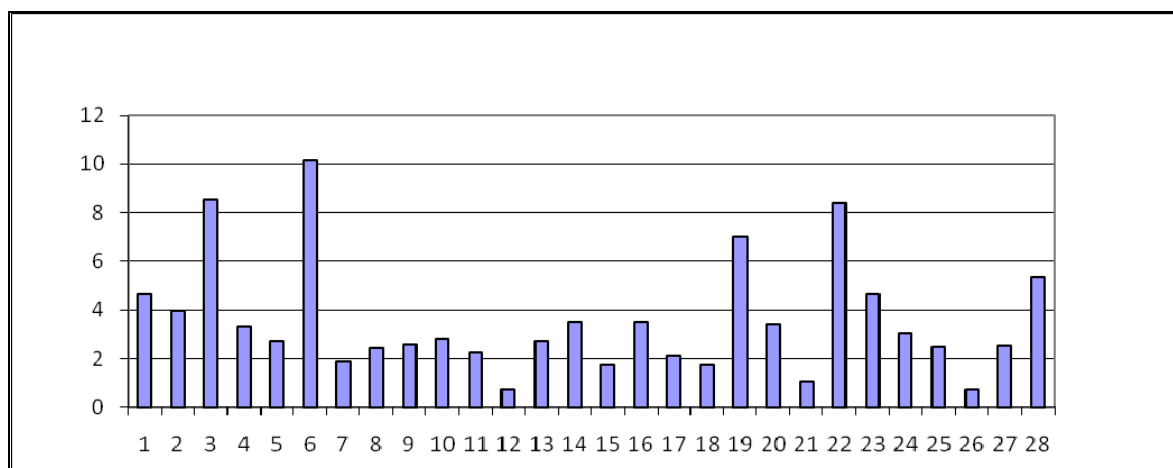
### 2.2 Deux attitudes contrastées

Si l'on regarde les premiers résultats généraux, qui présentent les pourcentages moyens des différentes propositions rapportés au nombre total de propositions, en ne tenant pas compte, dans un premier temps, des variables indépendantes, on remarque que les contenus propositionnels qui concentrent le plus grand nombre de réponses sont ceux que nous avons



codés 3, 6, 19 et 22 et qui correspondent schématiquement à deux grandes tendances face à une éventuelle réforme de l'orthographe.

**Figure 1 : pourcentage de mentions de chaque proposition (toutes variables confondues)**



Ces deux tendances peuvent selon nous renvoyer à deux attitudes différenciées, de façon quasi polaire : la première renverrait plutôt à un attachement aux aspects symboliques de l'orthographe (histoire et étymologie, beauté, richesse, etc.), tandis que la seconde pourrait être qualifiée d'« attitude à tendance pragmatique », plus résolument ancrée en synchronie et visant à régulariser l'écriture du français, sans doute pour qu'elle soit plus facile d'utilisation pour le plus grand nombre.

#### *Attachement aux aspects symboliques*

Cette tendance est la plus importante. Elle s'exprime au travers des propositions 3 – « *Simplifier l'orthographe, mais conserver* » tout ce qui est de l'ordre de l'idéologie orthographique, telle que définie plus haut – et 22 – « *Ne pas dévaloriser la langue* » – et manifeste un attachement à une certaine tradition orthographique. Toute atteinte aux formes orthographiques – qu'elle soit d'ordre grammatical ou lexical – attenterait aussi à l'esthétique, à l'histoire et au patrimoine.

*Elle devrait se limiter à un certain nombre de sujets sensibles et donc ne pas "arroser" tout azimuth. Elle devrait également ne pas perdre de vue les racines de la langue. (ProCol SUI)*

*Ne pas toucher aux mots qui ont des raisons historiques ou sociales de s'écrire de cette façon. (EtuSec QUE)*

*Une bonne réforme ne doit pas être effectuée dans le but de rendre l'orthographe complètement différente de ce qu'elle a été jusqu'à aujourd'hui. L'histoire de l'écriture française et ses origines pourraient être perdues si on adoptait une réforme qui applique les points mentionnés ci-haut. Il y a une raison pour que le mot costume, par exemple, s'écrive ainsi. Rebâtir l'orthographe en changeant tous les acquis représente, pour moi, tout le contraire d'une bonne réforme. Si le but d'une réforme de l'orthographe est de rendre l'écriture accessible à tous, il faut s'attarder à la façon dont l'orthographe s'enseigne dans les écoles. Il faut accorder plus de temps de lecture aux étudiants afin qu'ils se familiarisent avec l'orthographe. (EtuPri QUE)*

Pour un certain nombre de sujets, comme pour ce dernier témoin, ce n'est pas l'orthographe qu'il faut réformer, mais son enseignement :

*(...) En ce sens, ce n'est pas l'orthographe qui devrait être réformée, mais son enseignement*

*(...) (EtuPri FRA)*

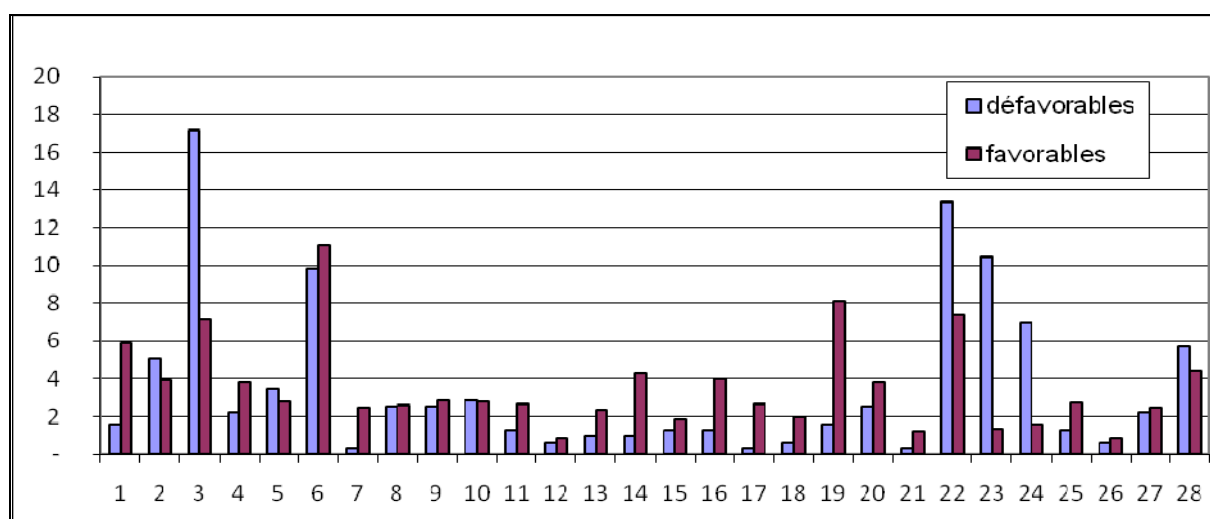
*Je ne voudrais pas d'une réforme de l'orthographe... C'est trop facile, je trouve, d'appliquer le principe de "c'est trop compliqué, donc on simplifie !" Les règles orthographiques sont une question d'étude et il n'y a pas de raison que cela change. (EtuPri BEL)*

*Simplifier les méthodes d'enseignement de l'orthographe (EtuSec MAR)*

On notera que cet attachement aux valeurs symboliques de l'orthographe est évoqué par 4,7 % des personnes qui ont répondu à la question (3,3 % de l'ensemble de l'échantillon).

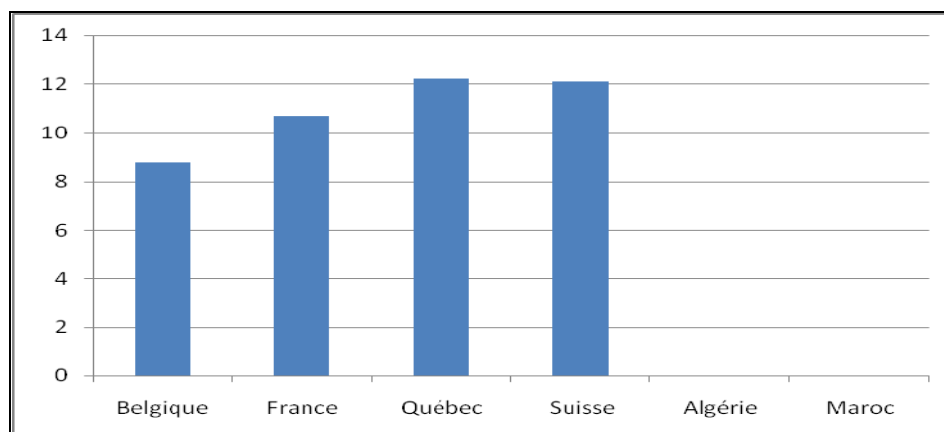
La moyenne des réponses fournies par les témoins aux questions 5 et 7, qui portent sur le positionnement par rapport à une réforme, permet de distinguer deux groupes : l'un, qu'on appellera les DEF, dont la moyenne est inférieure à 3,5, se montre hostile à un changement de normes ; pour l'autre groupe, les FAV, la moyenne est supérieure à 3,5 : leur position est plutôt favorable à une réforme. Les propositions 3 et 22 émanent davantage de personnes du groupe DEF comme le montre l'histogramme ci-dessous<sup>5</sup>.

**Figure 2 : propositions mentionnées selon l'attitude plutôt favorable ou défavorable à une réforme (en %)**



Cependant, la proposition 3 est l'une de celles pour lesquelles l'opposition entre les pays du Nord (Belgique, France, Québec, Suisse) et ceux du Sud (Maroc, Algérie) est statistiquement significative (dans toutes les comparaisons par paires, le test de Fischer indique des valeurs  $p < 0,01$ ). Cette proposition n'est en effet jamais évoquée dans les pays du Sud comme le montre l'histogramme ci-dessous, établi sur les pourcentages de mentions.

<sup>5</sup> Les légères distorsions de moyennes entre les graphes sont dues au fait que les données manquantes se répartissent inégalement sur les différentes questions.

**Figure 3 : opposition Nord / Sud sur la proposition 3 (en %)***Tendance pragmatique*

La tendance pragmatique s'exprime, quant à elle, dans les propositions 6 (« Régulariser / rationaliser ») et 19 (« Être logique, cohérente »). Elle est, spécialement pour la proposition 19, plutôt le fait de personnes favorables à une réforme, comme on peut l'observer plus haut dans la figure 2.

Il s'agit pour les sujets de conserver l'essentiel de l'orthographe tout en la rationalisant, en la débarrassant de certaines exceptions, en l'allégeant de certaines zones de difficultés perçues comme trop complexes (les participes passés sont souvent cités).

*Le but est de faciliter la forme écrite de la langue en réduisant les illogismes et les pièges inutiles. (ProPri QUE)*

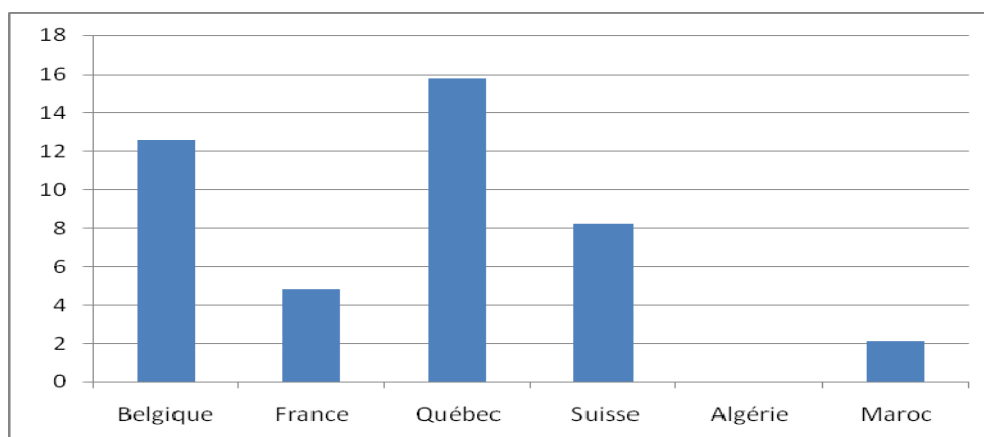
*Une bonne réforme de l'orthographe devrait éliminer les aberrations. Il ne s'agit pas de simplifier pour rendre la langue plus facile, mais bien de la rendre plus logique. (ProPri QUE)*

*Réduire le nombre d'exceptions, simplifier, organiser logiquement. (EtuSec QUE)*

*La logique doit être à la base de la réforme. (EtuPri FRA)*

*Réforme qui simplifie, supprime, un certain nombre d'exceptions qui compliquent l'apprentissage de la LF mais qui respecte le sens de certaines orthographes, leur origine et qui permet une activité réflexive sur la langue française. (EtuPri FRA)*

Cette dimension référant à la logique tisse un réseau d'oppositions significatives entre les différents pays comme le montre l'histogramme suivant (Figure 4).

**Figure 4 : Répartition dans les différents pays de la proposition 19 (en %)**

En effet, le test de Fisher indique un écart significatif des variances pour les comparaisons : Algérie/Belgique, Algérie/Québec, Algérie/Suisse, Belgique/France, Québec/France et Maroc/Québec ( $p < .0001$ ) ; Algérie/Suisse ( $p = .0143$ ) ; Belgique/Suisse ( $p = .0237$ ).

Il est intéressant, pour conclure sur ces tendances générales, d'observer le pourcentage de personnes enquêtées qu'elles représentent, ce que nous résumons dans le tableau suivant.

**Tableau 3 : Pourcentage de sujets qui recourent aux propositions 3, 22, 6 et 19**

Proposition	% de la pop. enquêtée	% pop. ayant répondu à la question F
3 « simplifier l'orthographe, mais en conserver l'aspect symbolique »	9,3	13,0
22 « ne pas dévaloriser la langue »	9,2	12,9
6 « régulariser/rationaliser »	11,1	15,5
19 « être logique ».	7,7	10,7

Dans ces propositions, le point de vue des enseignants et des futurs enseignants rejoint le point de vue de spécialistes, tel Gruaz (2009) qui propose de « renforcer les régularités existantes », de « tenir compte de la fréquence », d'« éliminer les avatars historiques », d'édicter des règles simples ne générant pas d'exceptions. Cependant, d'une part, comme nous l'avons vu au début, chacun a sa propre représentation des zones de difficultés (voir aussi Groupe RO, 2012b), des zones où les exceptions gagneraient à être dissoutes dans la règle et, d'autre part, comme le souligne d'ailleurs Gruaz, le « pluri-système orthographique », pour reprendre le terme de Catach (1986), tisse des liens étroits entre les différents éléments qui le composent et il est très difficile de réformer un point, sans que d'autres soient touchés. Ainsi, des actions de pédagogie critique sur ce qui pourrait être réformable devraient être menées pour mettre au jour les questions posées et les réponses pouvant éventuellement y être apportées.

## Conclusion

Si l'orthographe reste pour une bonne partie des personnes interrogées un intouchable linguistique, pour d'autres, elle aurait tout de même besoin d'un « toilettage », et, pour d'autres encore, il conviendrait de régulariser en masse les kyrielles d'exceptions. Nos témoins s'entendent sur l'objectif d'une éventuelle réforme orthographique : elle devrait être de simplifier. Cet objectif de simplification est souvent assorti de réserves de différents ordres. Ainsi, des sujets convoquent la dimension linguistique, précisant que la simplification doit préserver le marquage et la finesse sémantiques et les fonctions morphographiques. Qu'elles soient associées à un refus catégorique de toute réforme ou à des restrictions quant à la portée d'éventuels aménagements, les réponses contiennent une troisième série d'opinions empreintes d'axiologie et d'idéologie, invoquant tantôt la « beauté », le « charme » ou la « richesse », fustigeant le spectre de la « dénaturation », de la perte d'identité ou de prestige, etc. Ces deux catégories de réserves (symbolique et idéologique) présentent à notre sens une zone commune et des frontières poreuses, et elles sont donc difficiles à distinguer clairement.

Dans les propositions que nous avons regroupées en deux autres blocs thématiques, les sujets se projettent dans l'élaboration et la mise en œuvre pour ainsi dire concrète de l'aménagement, en faisant des propositions concernant des modalités de décision (qui ? comment ?) et d'application, dont aucune ne parvient cependant à faire l'unanimité. Toutefois, un certain nombre de répondants évoquent l'importance d'assurer une large diffusion à toute mesure visant à aménager l'orthographe, notamment à travers l'enseignement.

De façon encore assez pragmatique, certains témoins énoncent également les qualités (clarté, cohérence, mesure ou, au contraire, radicalité) qu'une future réforme devrait réunir et des défauts ou erreurs dont il faudrait se garder.

Enfin une partie des témoins réaffirme à l'occasion de cette question qu'ils sont opposés à l'idée d'une réforme.

Ainsi, il nous faut souligner que la « bonne » réforme n'est pas consensuelle, mais qu'elle se dessine avec des contours assez dissemblables, telle que l'atteste, entre autres exemples, l'existence de positions quasi polaires tendant à mettre en avant des raisons d'ordre pragmatique d'un côté et d'ordre symbolique de l'autre. Précisons de plus que ces deux tendances ne sont pas exclusives l'une de l'autre : les segments de texte codés 3 correspondent en effet à des extraits qui combinent une volonté de simplifier tout en manifestant un attachement à certains aspects d'ordre symbolique.

Il apparaît donc que l'orthographe reste bien une « institution » (Guion, 1974) qui s'avère réinterprétée par des idéologies linguistiques différenciées amenant souvent à des prises de positions ambivalentes, voire paradoxales.

Un enseignement raisonné et critique de l'orthographe, de ses contraintes, de son histoire, de ses incohérences, de ses principes serait peut-être à même de faire évoluer les regards passionnés (cf. Closets, 2009). Chaque scripteur de la langue française pourrait ainsi évaluer son outil d'écriture, armé d'arguments construits sur la connaissance objective de cet outil et non sur des appréciations intuitives, sensibles et fétichisées. Dans cette perspective, le souci de rendre l'orthographe du français fonctionnelle et accessible pourrait alors être autre chose, pour reprendre le mot de Chervel (2008), qu'un « divertissement de lettrés ».

## Bibliographie

- CATACH Nina, DUPREZ Daniel et GRUAZ Claude (1986), *L'orthographe française – Traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- CHERVEL André (2008), « Réformer l'orthographe pour l'enseigner », entretien réalisé par Pascale Krémer. *Le Monde* 2, 6 décembre, pp. 34-38.
- CHEVROT Jean-Pierre, FONTANA Lucile, FREYCHET Laurent et SIMON Jean-Pascal (1994). « Comment les enseignants corrigent et évaluent les variations orthographiques ». In LUCCI Vincent et MILLET Agnès (dir.), *L'Orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion, pp. 139-190.
- CLOSETS François de (2009), *Zéro fautes, l'orthographe, une passion française*. Paris : Mille et une nuits.
- DAVID Jacques (2010), « Place et importance de l'orthographe à l'école et dans la formation des enseignants ». In GRUAZ Claude et JACQUET-PFAU Christine (dir.), *Autour du mot : pratiques et compétences*. Limoges : Lambert-Lucas, pp. 107-129.
- GROUPE RO (2011), *Faut-il réformer l'orthographe ? Craintes et attentes des francophones. Français et société*, n° 21. Bruxelles : Service de la langue française ; Fernelmont : EME.
- GROUPE RO (2012a), « Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012b), « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012c), « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012d), « L'orthographe française, ça me fait penser à ... ». Une épreuve d'association verbale ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).

- GROUPE RO (2012e), « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012f), « Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012h), « Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010 ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GRUAZ Claude (2009), « Vers une rationalisation de l'orthographe française ». In DISTER Anne *et al.*, *Penser l'orthographe de demain*. Paris : CILF, pp. 75-86.
- GUION Jean (1974), *L'institution orthographe*. Paris : Le Centurion, coll. Paidoguides.
- SILVERSTEIN Michael (1979), « Language structure and linguistic ideology ». In CLYNE Paul R., HANCKS William F. & HOFBAUER Carol L. (eds), *The elements: A parasession on linguistic units and levels*. Chicago : Chicago Linguistic Society, pp. 193-247.
- WOOLARD Kathryn A. (1998), « Language ideology as a field of inquiry ». In SCHIEFFELIN Bambi B., WOOLARD Kathryn A. et KROSKRITY Paul V. (éds), *Language ideologies. practice and theory*. Oxford et New York : Oxford University Press, pp. 3-47.

# LES FRANCOPHONES ET LES RECTIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES DE 1990 ÉTAT DES CONNAISSANCES ET DES USAGES EN 2010

## GROUPE RO

Vingt ans après la publication au *Journal officiel de la République française* des « rectifications de l'orthographe du français »<sup>1</sup>, et à l'heure d'étudier les attitudes à l'égard d'une éventuelle nouvelle réforme, il est légitime de se demander d'une part si ces rectifications sont connues des enseignants et des futurs enseignants de français dans différentes situations de la francophonie ; et d'autre part si ces rectifications sont appliquées par les enseignants dans ces pays.

L'enquête du groupe RO (pour un descriptif de l'enquête, voir, dans ce volume, Groupe RO 2012a) n'est pas la première qui concerne l'application des rectifications, et encore moins la première analyse de ces questions. Les données recueillies dans ce cadre permettent donc à la fois d'établir une photographie en 2010 de la situation, mais aussi, dans certains cas, de mesurer des tendances en cours. Nous verrons néanmoins que sur plusieurs points, l'enquête fournit des données inédites et que son caractère international permet des analyses nouvelles.

Si dès 1993 Arrivé (1993 : 9) concluait à un échec provisoire de la réforme, il convient de se demander quelle tendance l'a emporté à ce jour : l'échec de la réforme, ou la prise en compte des nouvelles formes par tout ou partie des francophones ? Il ne s'agit pas de se prononcer de manière globale sur l'ensemble des points touchés par les rectifications. Arrivé le notait également, certaines ont été adoptées avant les autres, voire certaines seulement ont été adoptées, et nous devrions évaluer de manière plus précise le sort réservé aux différentes modifications proposées : celles qui ont « touché juste » et les « coups dans l'eau ». Ces évaluations, enfin, apporteront autant d'éléments de réflexion pour les futures réformes de l'orthographe.

L'orthographe est un point sensible du français, objet de passions, de crispations, de débats virulents et de positions tranchées. Que l'orthographe évolue demeure pourtant une évidence : depuis sa naissance officielle en France au XVII<sup>e</sup> siècle, l'orthographe du français a été réformée à maintes reprises. Ce n'est donc ni provocateur ni militant que de dire qu'elle le sera à nouveau. Quand ? Comment ? Sur quels points ? Notre opinion sur la question sera

---

<sup>1</sup> Rappelons rapidement ici que les rectifications ont été élaborées, à l'initiative de Michel Rocard, par le Conseil international de la langue française (qui associait, à une vingtaine de francophones de France, une Québécoise, un Marocain et un Belge), sur la base du travail réalisé par un groupe de 9 experts, dont un seul membre non français. Elles ont été votées à l'Académie française à l'unanimité en juin 1990 (Goosse 1991 : 21 sv.).



laissée de côté dans cet article, où nous souhaitons seulement décrire les résultats de l'enquête et regarder comment ils prolongent, confirment, éclairent, infirment les enquêtes et les analyses déjà faites sur ce point. Nous nous contenterons de remarquer ici que nous avons vécu, depuis les années 1990, de très grands changements dans le domaine de la diffusion des connaissances et plus généralement dans les pratiques communicatives. Les effets de ces changements sur les pratiques linguistiques en général et sur les usages écrits des langues sont même remarquables au regard de l'histoire, si l'on en croit Serre (2011) :

*Depuis Richelieu, l'Académie française publie, à peu près tous les vingt ans, pour référence, le dictionnaire de [notre langue]. Aux siècles précédents, la différence entre deux publications s'établissait autour de quatre à cinq mille mots, chiffres à peu près constants ; entre la précédente et la prochaine, elle sera d'environ trente mille. À ce rythme, on peut deviner qu'assez vite, nos successeurs pourraient se trouver, demain, aussi séparés de notre langue que nous le sommes, aujourd'hui, de l'ancien français pratiqué par Chrétien de Troyes ou Joinville. Ce gradient donne une indication quasi photographique des changements que je décris. Cette immense différence, qui touche toutes les langues, tient, en partie, à la rupture entre les métiers des années récentes et ceux d'aujourd'hui.*

## 1. Les rectifications orthographiques de 1990 : enquêtes et débats récents

Depuis les dernières grandes enquêtes du début des années 2000 sur la réception des rectifications orthographiques dans différents secteurs de la vie quotidienne – à l'école (enquêtes auprès des étudiants et des enseignants) et dans les pratiques littéraires (diffusion dans la presse et les ouvrages ; reconnaissance dans les dictionnaires ; promotion, etc.) –, nos connaissances en cette matière n'ont pas beaucoup évolué, même si l'on observe ici et là une diffusion et une promotion des rectifications dans certains secteurs. Cela étant, il convient de souligner que dans l'ensemble des actualités et des débats relatifs à l'orthographe – qu'on pense par exemple, pour la France, aux controverses autour des « fautes de l'Élysée »<sup>2</sup> ou de la mode des coachs en orthographe –, la question des rectifications apparaît marginale.

Nous rappellerons d'abord rapidement les principaux résultats des enquêtes du début des années 2000 dans différents pays de la francophonie, à la fois sur le terrain des représentations et sur le terrain des pratiques, ainsi que quelques avis publiés récemment dans la presse à propos de ces rectifications.

### 1.1 Les rectifications sur le terrain des représentations

Nina Catach annonçait en 1992 : « Dans 10 ou 15 ans, je pense ne pas trop m'avancer en le prédisant, la plupart des nouvelles graphies seront, en partie au moins, en usage (1992 : III) ». L'enquête menée en 2002-2003 auprès de plus de 300 étudiants en France, en Belgique, en Suisse et au Canada (Biedermann-Pasques et Jejcic, 2006) ne lui donne pourtant pas raison : il y apparaît qu'il n'y a pas eu d'adhésion massive aux rectifications. Ainsi l'analyse des réponses à la question « *Est-ce que vous appliquez les rectifications de l'orthographe quand vous écrivez ?* », fait apparaître, d'une part, que les étudiants ne connaissaient que partiellement les modifications proposées, et d'autre part, que les résultats varient beaucoup en fonction des pays. Parmi les motifs évoqués par les enquêtés contre l'application des

<sup>2</sup> La formule paraît consacrée pour référer à des écarts de langue et d'orthographe dans les propos du président Sarkozy ou sur des sites officiels français. En juillet 2011, en réponse à la question « fautes de l'Élysée », Google liste quelque 300 000 adresses, de sites, de blogs, de forums, qui évoquent la question, et dont le contenu, souvent redondant, est surtout révélateur de la passion d'une partie au moins du public pour la question de la norme orthographique ou, de manière plus générale, linguistique.

rectifications, beaucoup tournent autour des thématiques suivantes (Biedermann-Pasques, 2006 : 20-25) :

- Je suis attaché à l’orthographe apprise dans mon enfance.
- Peu de gens connaissent les rectifications.
- Les rectifications représentent une rupture par rapport au patrimoine littéraire et à l’étymologie.
- Les réformes de l’orthographe ne doivent pas devancer l’évolution de la langue.
- Les rectifications sont un appauvrissement.
- Les rectifications sont susceptibles d’entraîner d’autres modifications.

Parmi les motifs évoqués, non pas par les enquêtés mais par ceux qui analysent ces réponses, on compte également l’absence ou le manque d’informations concernant les rectifications. Ainsi, si les enseignants belges sont favorables à l’application des nouvelles graphies, c’est en grande partie parce qu’ils en ont été informés par leur ministère<sup>3</sup>. Au contraire, les réticences relevées en France peuvent s’expliquer par l’absence de diffusion d’informations auprès des enseignants en poste et en formation (Honvault, 2005). En Suisse, les rectifications ont fait l’objet d’une publication à destination des enseignants, largement diffusée auprès des maîtres depuis 1996. Muller (2005a : 53) indique qu’elles ont été bien intégrées aussi parce qu’elles ont été expliquées et qu’elles sont « comprises comme étant le reflet de l’évolution normale ». Au Québec, Contant et Carignan (2005) indiquent, elles aussi, que les personnes les mieux informées sont aussi les plus réceptives et les plus favorables aux rectifications. De manière générale, auprès du grand public et dans les médias, les rectifications ont fait l’objet dans ces situations d’une plus grande acceptation qu’en France, mais les mises en application n’en restent pas moins inégales.

Parmi les autres motifs du relatif échec ou de la réussite partielle de l’implantation des rectifications (selon que l’on estime le verre à moitié plein ou à moitié vide), on compte aussi leur difficile entrée dans les dictionnaires, dans les ouvrages de référence et dans les correcteurs orthographiques (Muller, 2005b). Si des progrès sont faits dans ces différents domaines, ils sont parfois très récents, comme en témoignent ces quelques exemples en France<sup>4</sup> : le *Dictionnaire Hachette encyclopédique* est le premier dictionnaire grand public à intégrer totalement les rectifications de 1990 depuis son millésime 2002, le *Dictionnaire d’orthographe et des difficultés du français* (éd. Le Robert) ne prend en compte les nouvelles graphies que depuis 2010 ; le *Nouveau Petit Robert de la langue française* a intégré les rectifications progressivement<sup>5</sup>, mais son édition de 2009 suscite quelques remous dans la presse, comme en témoigne l’article de Prioul (2008), intitulé non sans parti pris : « Le Robert 2009 préfère l’imbécilité » ; pour que les entrées du *Petit Larousse* laissent le choix entre formes réformées et non réformées, il faut attendre l’édition de 2012 ; c’est en 2008 seulement que les instructions officielles publiées par le Ministère français de l’éducation

<sup>3</sup> Une première circulaire ministérielle invitant les enseignants belges à ne pas considérer comme fautives les formes rectifiées est publiée en 1998. Elle est suivie, en septembre 2009, d’une deuxième circulaire sur la question, invitant les maîtres à enseigner prioritairement les nouvelles formes. Cette deuxième circulaire est accompagnée d’un dépliant *Sept règles pour nous simplifier l’orthographe*, dont 200 000 exemplaires seront distribués aux enseignants (Klinkenberg, à par.).

<sup>4</sup> Pour une présentation détaillée de la prise en compte des rectifications dans les dictionnaires, voir le dossier rédigé par Chantal Contant pour la revue *Correspondance* : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr15-1/Dicos.html>.

<sup>5</sup> Nina Catach (2001 : 369) indique que « les éditions 2000 du *Petit Larousse* illustré et du *Petit Robert*, soit les éditions publiées en 1999, neuf ans après la publication des Rectifications, totalisent 66 % de mots rectifiés sur les 2317 enregistrements concernés ».

nationale ont fait une place aux rectifications dans les programmes de l'enseignement primaire et du collège<sup>6</sup> ; mais et à ce jour, elles ne figurent toujours qu'en note.

## 1.2 Les rectifications sur le terrain des pratiques effectives

Au niveau des pratiques effectives (et non plus déclarées), l'enquête de Biedermann-Pasques et Jecic menée auprès d'étudiants de facultés de lettres en Belgique, France, Suisse, Québec (2006) montre que les rectifications sont inégalement appliquées : la régularisation du pluriel de mots composés, avec un *s* en finale du deuxième élément (*un abat-jour, des abat-jours*) vient en tête avec le plus grand pourcentage de graphies rectifiées : 49,8 %. En seconde position apparaissent les rectifications portant sur l'accentuation (*évènement* : 40 %), puis sur la francisation des mots d'emprunt (*à capella* : 20 %). Enfin, la suppression de l'accent circonflexe sur le *i* et le *u* est associée aux plus grandes résistances (*connaitre* : 3,3 %). Ces écarts dans l'usage des nouvelles formes méritent une analyse fine, qui s'avère essentielle pour penser l'idée même de réforme en matière d'orthographe, et pour préparer la prochaine, à quelque échéance soit-elle.

À la même époque, David (2005) soumet à 155 jeunes professeurs en formation en France une liste de mots orthographiés avec l'ancienne forme et avec la graphie recommandée, et leur demande d'identifier celle qu'ils jugent correcte. Les résultats montrent que les rectifications sont en général bien intégrées par les étudiants, sauf pour les mots de leur domaine de spécialisation (les mathématiciens hésitent à régulariser le pluriel de *omégas*, par exemple).

On relève des résultats un peu différents dans l'enquête de Simon (2006 : 206-209) menée en France. Pour résumer, on peut dire que les secteurs où les enseignants sont favorables à l'ancienne norme sont l'accord du participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif, la substitution de certains phonogrammes et le remplacement du trait d'union dans les noms par la soudure : *portemonnaie* ; les secteurs où les enseignants sont indéterminés sont le pluriel des noms étrangers, la régularisation du pluriel des noms composés, le trait d'union des numéraux : *vingt-et-un* ; les secteurs où les futurs enseignants sont favorables à la nouvelle norme sont les lettres muettes dérivatives, la régularisation d'une famille lexicale par création ou suppression de gémée, la substitution d'un accent grave à un accent aigu afin de régulariser la correspondance avec la prononciation ; le déplacement du tréma sur la voyelle prononcée.

Ainsi, les enquêtes de Biedermann-Pasques et Jecic (2006) et celle de Simon (2006) indiquent toutes les deux une plus grande acceptation des rectifications portant sur la régularisation des accents, et une position plus nuancée concernant la francisation des noms étrangers. Par contre, les résultats concernant la régularisation des noms étrangers sont un peu différents dans les deux études (les enquêtés de Biedermann-Pasques et Jecic y sont plus favorables que ceux de Simon).

L'enquête de Collard et Legros (2009) menée auprès d'enseignants en Belgique met au jour des résultats assez différents puisque, par exemple, c'est l'invariabilité du participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif qui est la proposition la mieux accueillie et aussi la plus enseignée, suivie du pluriel des noms composés et de l'extension de l'accent grave. À l'inverse, c'est la suppression de l'accent circonflexe sur le *i* et le *u* qui rencontre le moins d'adhésion.

---

<sup>6</sup> Les programmes pour l'école primaire disposent que « L'orthographe révisée est la référence » (<http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>, p. 37). Les programmes pour le collège prévoient que : « Pour l'enseignement de la langue française, le professeur tient compte des rectifications de l'orthographe proposées par le Rapport du Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française (Journal officiel de la République française du 6 décembre 1990). » ([http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/21/8/programme\\_francais\\_general\\_33218.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf), p. 3)

Toutefois, les trois travaux ne traitent pas exactement des mêmes rectifications et posent les questions différemment, si bien qu'il est souvent difficile de comparer les résultats. Nous retrouverons ce problème au moment de mettre nos données en relation avec les précédentes.

### 1.3 Les rectifications et la question plus générale des réformes

Aujourd'hui, la question de la réforme de l'orthographe dépasse bien largement la question des rectifications. C'est d'ailleurs le gros intérêt de l'enquête du groupe RO, et son originalité par rapport aux enquêtes précédentes, que d'interroger la demande sociale en matière de réforme future de l'orthographe.

Mais on ne saurait discuter d'une éventuelle réforme sans tirer les leçons de la précédente. Chervel, dans un entretien paru dans *le Monde* 2 du 6 décembre 2008, parlait de la réforme des rectifications comme d'un échec : « Sans doute parce qu'elle était imperceptible, qu'elle touchait trop peu de choses : des traits d'union, des trémas, des circonflexes, des accents graves, des mots étrangers ou composés... Bref, un divertissement de lettrés ! ». Selon lui, les rectifications ne sont en outre pas entrées dans l'usage parce qu'elles ne sont pas « adaptées » aux besoins des scripteurs. Nous reviendrons, au moment d'analyser nos résultats, sur le caractère fonctionnel des rectifications. Ce constat d'échec ne fait toutefois pas l'unanimité : Encrevé et Walter, au contraire, les considèrent comme un progrès et indiquent que « les Recommandations de l'Académie française de 1990 sont maintenant largement adoptées par tous les dictionnaires et correcteurs informatiques et sont recommandées par le ministère de l'éducation nationale » (*Le Monde*, 1<sup>er</sup> octobre 2009).

## 2. Connaissance des rectifications en 2010

La première question ayant trait aux rectifications de 1990 dans le questionnaire tente de cerner dans quelle mesure elles sont connues. Elle est formulée ainsi : « Êtes-vous au courant des 'rectifications orthographiques' de 1990 ? ». Les réponses proposées étaient les suivantes : 1 - *Jamais entendu parler* ; 2 - *Très vaguement* ; 3 - *Je connais dans l'ensemble* ; 4- *Je connais*.

Nous analyserons dans un premier temps les réponses en contrastant les différents contextes nationaux ; dans un second temps, nous comparerons les réponses en fonction du statut professionnel des enquêtés : étudiants en formation, enseignants en poste dans le primaire ou le secondaire.

### 2.1 Des écarts importants entre les pays

Dans le tableau 1, les réponses ont été classées en fonction des pays des enquêtés.

**Tableau 1 : Répartition des réponses en fonction des pays**

	1		2		3		4		3+4	
	<i>Jamais entendu parler</i>		<i>Très vaguement</i>		<i>Je connais dans l'ensemble</i>		<i>Je connais</i>			
	<i>Effectif</i>	<i>%</i>	<i>Effectif</i>	<i>%</i>	<i>Effectif</i>	<i>%</i>	<i>Effectif</i>	<i>%</i>	<i>Effectif</i>	<i>%</i>
Belgique	31	8,3	91	24,5	170	45,7	80	21,5	250	67,2
France	169	23,2	380	52,1	134	18,4	47	6,4	181	24,8
Québec	14	7,1	51	26,0	76	38,8	55	28,1	131	66,8
Suisse	9	4,8	90	43,7	68	33,0	39	18,9	107	51,9
Algérie	83	72,2	20	17,4	9	7,8	3	2,6	12	10,4
Maroc	41	45,6	29	32,2	15	16,7	5	5,6	20	22,2
Total	361	20,2	684	38,2	491	27,4	253	14,1	744	41,5

La comparaison des réponses dans les différents pays montre des différences significatives (probabilité obtenue à partir du test du  $\chi^2$  :  $p=2,17.10^{-99}$  soit une significativité  $> 0,01$  pour un  $ddl=15$ )<sup>7</sup>. Il apparaît ainsi que les rectifications de 1990 sont très peu connues des personnes interrogées en Afrique du Nord, à savoir des étudiants et des enseignants du secondaire algériens et marocains (ils sont plus nombreux que partout ailleurs à avoir choisi la réponse : « *Jamais entendu parler* », soit respectivement 72,2 % et 45,6 % de l'effectif).

Dans les pays du Nord, on rencontre des situations très contrastées. Entre la France, qui a pourtant été à l'origine de ces rectifications, et les autres pays francophones, on constate un décalage important : les étudiants et enseignants français ne sont que 24,8 % à déclarer « *Je connais* » ou « *Je connais dans l'ensemble* », contre 51,7 % en Suisse, 67 % en Belgique et 67,8% au Québec. Ainsi, ce sont des pays francophones, tous officiellement plurilingues, et qui n'ont pas élaboré ces rectifications qui les ont le mieux diffusées, au moins auprès des enseignants ou futurs enseignants. Cette particularité française tient probablement à un manque de volonté politique de la part des décideurs français, qui n'ont pas osé braver une opinion toujours hostile à l'annonce de changements linguistiques. En témoigne la très tardive prise en compte des rectifications dans les programmes de l'éducation nationale, et l'absence de diffusion d'information complète aux enseignants sur ce point : aucune brochure officielle, aucun vadémécum à destination des enseignants, qu'ils soient en formation ou en poste. Notons au passage que cette tardive prise en compte reste *a minima* : quand ils posent que « l'orthographe réformée est la référence », les programmes français ne le font que dans un maigre *nota bene*, et la totalité du programme est écrite en orthographe non réformée.

Il n'en reste pas moins que tout cela peut sembler paradoxal : pourquoi a-t-on davantage diffusé les nouvelles normes lorsqu'elles émanaient de l'extérieur ? Il faut croire que la France conserve en francophonie une légitimité indiscutée en matière de législation linguistique, de normalisation, mais que cette légitimité la paralyse et exacerbe son conservatisme. Faut-il rappeler ainsi que la féminisation des noms de métiers n'a pas été initiée par la France, mais par le Québec, et que la France a suivi cette évolution un peu frileusement au départ<sup>8</sup> ? Mais il y a dans la féminisation un enjeu idéologique très clair, bien plus immédiatement perceptible qu'en matière de réforme orthographique : l'égalité homme-femme dans les professions. Par ailleurs, c'est sans doute à sa proximité du contexte anglo-saxon, en Amérique du Nord, que le Québec doit de s'être montré préoccupé plus tôt d'égalité entre les sexes, la visibilité en langue étant un des éléments de cette politique.

Dans l'ensemble donc, les Français, les Algériens et les Marocains connaissent moins bien les rectifications que les Belges, les Suisses et les Québécois. Ceci étant, il faut confirmer ces décalages en comparant ces résultats avec les pratiques des locuteurs : qui connaît la loi ne l'applique pas nécessairement, comme on peut appliquer sans connaître. Ainsi, par exemple, Matthey constate que « l'adhésion de principe aux rectifications qui se manifeste dans les résultats [...] ne suffit pas à changer les pratiques orthographiques : 84 % connaissent, 30 % en moyenne appliquent » (2006 : 10).

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la mise en perspective de l'ensemble de ces résultats avec ceux d'autres enquêtes est délicate dans la mesure où les questions posées ne sont jamais identiques. Néanmoins, en réponse à la question « *Est-ce que vous appliquez les rectifications orthographiques lorsque vous écrivez ?* » dans une enquête menée en 2005

<sup>7</sup> Nous avons systématiquement utilisé le test de  $\chi^2$  pour comparer les distributions de résultats observés. Par la suite, nous indiquerons seulement la probabilité  $p$  que ces distributions soient liées au hasard, sans plus spécifier qu'elle est associée aux résultats du test de  $\chi^2$ . De même, lorsque nous indiquerons qu'une variable n'est pas significativement pertinente, cela renverra à une probabilité obtenue au moyen du  $\chi^2$ . La limite de significativité adoptée dans cet article est de 5 % : si  $p < 0,05$  on considère que les variables sont liées.

<sup>8</sup> Cette frilosité de départ était liée à la position de l'Académie française et à Maurice Druon en particulier qui s'y opposait. C'est la prise de position du gouvernement Jospin qui fera avancer cette question dès 1998 (Becquer *et al.*, 1999).



auprès d'étudiants (Biedermann-Pasques, 2006), les écarts entre les pays étaient en partie comparables : on retrouvait en tête la Belgique (60 % de réponses positives) et en dernière position, les Français (10 % seulement de réponses positives). En revanche, les Suisses étaient alors plus nombreux que les Québécois à déclarer appliquer les rectifications alors que dans notre enquête, on observe l'inverse. La formation initiale des maîtres suisses y mettrait-elle moins l'accent à présent ?

## 2.2 Des écarts entre étudiants et enseignants, niveaux d'enseignement primaire ou secondaire

À l'intérieur de chaque pays, on relève également des différences si l'on compare les réponses des étudiants se préparant à l'enseignement et celles des enseignants en poste, et parmi ces derniers si l'on compare les niveaux d'enseignement concernés (primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur). Ces deux axes de variation sont intéressants, car ils ne sont pas également pertinents partout : parfois c'est l'opposition étudiant / enseignant qui est significative, parfois c'est l'opposition enseignant ou étudiant en primaire / dans le secondaire qui l'est. Ces résultats nous apportent donc des informations utiles sur la prise en compte des rectifications dans les formations assurées par les différents pays francophones, sur l'évolution au cours de ces dernières années, mais aussi sur les politiques menées aux différents niveaux d'enseignement.

Parmi les pays où ces rectifications sont le moins connues, c'est-à-dire l'Algérie, le Maroc et la France, on peut faire les constatations suivantes.

En Algérie, les étudiants connaissent moins les rectifications que les enseignants en poste ( $p=1,79.10^{-9}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=3). L'échantillon ne comporte pas d'enseignants ou de futurs enseignants dans le primaire.

Au Maroc, il n'y a pas de différence significative.

En France, on constate à la fois une différence entre étudiants et enseignants, et une différence entre enseignants en primaire et dans le secondaire ( $p=4,71.10^{-9}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=12) : les mieux informés sont les enseignants du secondaire supérieur et les moins informés sont les étudiants se préparant à enseigner dans le primaire. Par ailleurs, il s'agit du seul pays où une différence significative est apparue entre hommes et femmes, ces dernières étant plus nombreuses à se dire informées des rectifications ( $p=4,91.10^{-4}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=3). Enfin, nous avons testé pour ce pays, dans la mesure où le corpus le permettait, les lieux d'enquête. Il est apparu là encore des différences significatives ( $p=1,51.10^{-23}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=12) entre d'une part, la région de Grenoble, où on a la plus forte proportion de personnes au courant (44,8 % des personnes interrogées ont répondu « *Je connais dans l'ensemble* » ou « *Je connais* ») et, d'autre part, la Bretagne (16,1 %), la Réunion (16,2 %) mais surtout la Picardie (6,4 %) (la Normandie ne se distingue pas très nettement de la tendance générale : 24,6 %). L'engagement de Vincent Lucci et de son équipe dans la formation des enseignants dans l'académie de Grenoble a sans nul doute contribué à ce résultat.

Parmi les pays où les rectifications sont mieux connues, on observe les différences suivantes.

En Belgique, pays où, rappelons-le, les rectifications sont déclarées connues par la plus forte proportion d'enseignants et d'étudiants, les plus informés sont les enseignants du secondaire inférieur, et les moins informés sont les futurs enseignants du primaire ; on ne retrouve donc pas la double hiérarchie étudiants / enseignants et enseignement primaire / enseignement secondaire observée dans l'échantillon français ( $p=5,46.10^{-15}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=15).

Au Québec, il n'apparaît pas de différences entre étudiants et enseignants, mais entre niveau primaire (étudiants ou enseignants) et niveau secondaire : ce sont les enseignants et futurs enseignants du secondaire qui connaissent le mieux les rectifications ( $p=5,60.10^{-6}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=9).

En Suisse, où les proportions de personnes déclarant être informées sont un peu plus basses que dans les deux pays précédents, on voit une hiérarchie constante entre étudiants et enseignants, primaire et secondaire, les mieux informés étant les enseignants du secondaire supérieur ( $p=1,16.10^{-4}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=12).

De manière générale, c'est donc plutôt chez les enseignants du secondaire qu'on trouve le plus de personnes qui se disent informées. Dans deux pays, la France et la Suisse, on observe systématiquement une plus forte proportion qui déclare connaître les rectifications quand on passe des étudiants aux enseignants, et du primaire au secondaire. Ces résultats invitent à deux remarques : d'une part, les corps enseignants demeurent très hiérarchisés dans la plupart des situations ; d'autre part, on peut penser que cette hiérarchie explique en partie les différences de réponses. En effet, il peut paraître paradoxal que les enseignants du secondaire soient plus nombreux à déclarer être au courant, alors qu'ils n'ont pas à enseigner explicitement ces rectifications. D'une certaine façon, ils sont donc moins directement concernés par cette réforme. Il est même possible que leur position plus prestigieuse dans le corps enseignant invite un plus grand nombre d'entre eux à se déclarer informés. À l'opposé, les enseignants de primaire, et plus encore ceux qui se destinent à l'enseignement primaire, ont davantage conscience de ne pas connaître le détail de ces rectifications, alors qu'ils sont en première ligne pour les acquisitions orthographiques de base.

### 2.3 Période où les enseignants ont été informés

À partir de maintenant, notre analyse ne concerne plus les enseignants en formation, mais seulement les enseignants en fonction, les seuls à qui était posé un ensemble d'autres questions touchant aux rectifications.

Dans notre enquête, la question posée était la suivante : « *Si vous êtes au courant des 'rectifications orthographiques' de 1990, pouvez-vous situer la période où vous avez été informé-e la première fois du contenu de cette réforme ?* ». Les réponses proposées étaient : 1- 1990-1994 ; 2- 1995-1999 ; 3- 2000-2004 ; 4 -2005-2009. Les différences observées entre les pays sont statistiquement significatives ( $p=1,3.10^{-13}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=15).

**Tableau 2 : Répartition des réponses en fonction des pays**

	1990-1994		1995-1999		2000-2004		2005-2009		Total
	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	
Belgique	53	32,3	31	20,1	42	28,5	31	19,1	157
France	37	28,3	22	15,3	49	29,7	52	26,7	160
Québec	4	5	15	18,2	42	51,6	20	25,2	81
Suisse	44	39,9	32	28,5	29	26,1	6	5,4	111
Algérie	5	26,3	3	15,8	2	10,5	9	47,4	19
Maroc	2	20	0	0	9	30	14	50	25
TOTAL	145	26,2	103	18,6	173	31,2	132	23,8	553

Les enseignants les plus nombreux à déclarer avoir eu connaissance des rectifications soit entre 1990 et 1994 soit entre 1995 et 1999 sont les Suisses, suivis de près par les Belges. Dans ces deux pays, des campagnes d'information officielles ont en effet été menées au cours de cette période : dès 1996, les enseignants suisses ont été informés par la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CCIP) par une circulaire officielle (Muller, 2005a) et



les enseignants belges, également par voie de circulaire officielle, en 1998 (Lenoble-Pinson, 2005 : 35), puis à la rentrée de 2008 (Klinkenberg, à par.). L'enquête de Matthey (2006) menée auprès d'enseignants de différents cantons suisses romands confirme par ailleurs le taux de connaissance des rectifications : en réponse à la question « *Avez-vous reçu la brochure publiée en 1996 par la DLF, Les rectifications de l'orthographe du français ?* », 67 % des enseignants répondent positivement (Matthey, 2006 : 5).

Les Québécois sont ensuite les plus nombreux à déclarer avoir été informés entre 2000 et 2004, période qui correspond à la diffusion de la brochure *Vadémécum de l'orthographe recommandée*, « *Le millepatte sur un nénufar* » (Contant et Carignan, 2005), ainsi qu'à la promotion des formes recommandées dans les circulaires officielles à partir de 2004.

En France, on ne trouve pas nettement de période d'information massive, on observe au contraire une diffusion lente mais constante des rectifications. Les enseignants français sont donc beaucoup moins nombreux à être informés, mais ils continuent à l'être, progressivement, si bien que la question de l'application n'est pas close. En témoigne d'ailleurs la prise en compte très récente des rectifications dans les instructions officielles (2008) et dans les ouvrages de référence (*cf. supra*). Finalement, l'opposition assez catégorique du corps enseignant et des éditeurs au début ne s'est pas transformée pour autant, comme on aurait pu le craindre, en un conservatisme obstiné. Même si la diffusion des rectifications reste encore très faible, elle paraît plutôt progresser.

Enfin, la minorité d'enseignants de français algériens et marocains informés des rectifications l'a été dans l'ensemble récemment, entre 2005 et 2009. En Algérie, ceux qui sont informés des nouvelles rectifications l'ont été à la suite de recherches personnelles. Les rares fois où la question est abordée, c'est dans le cadre des journées pédagogiques encadrées par des inspecteurs de français. Ces derniers, bien que représentant l'Institution algérienne, privilégient les normes en vigueur en France. Au Maroc, les plus hautes autorités éducatives nationales s'intéressent à la question de l'orthographe réformée depuis quelques années<sup>9</sup>, mais il n'y a pas eu à ce jour d'annonce publique sur une quelconque position officielle ni de consigne donnée aux enseignants et autres acteurs du système éducatif. Cependant, on a pu observer çà et là des initiatives personnelles de la part de conseillers pédagogiques rattachés à des établissements scolaires privés, qui sont informés de la question dans le cadre d'une démarche personnelle de formation et d'information sur l'évolution de la langue française, et qui ont réussi à convaincre les directions de leurs établissements scolaires de la nécessité d'adopter la nouvelle orthographe.

Si l'on regarde le croisement des réponses à cette question avec quelques caractéristiques des enseignants, il apparaît assez logiquement que dans chaque pays, les plus jeunes (en âge et en ancienneté) ont été informés plus récemment des rectifications que les plus anciens. On observe aussi qu'en France et en Belgique, les enseignants du secondaire (et surtout du secondaire supérieur pour la France) ont été informés plus tôt que les enseignants du primaire, mais on n'observe pas ces différences en Suisse, au Québec ou au Maroc (les données ne permettent pas la comparaison en Algérie). Enfin, la comparaison des réponses dans les différents lieux d'enquête en France confirme les écarts observés précédemment : les enseignants grenoblois, les mieux informés, l'ont été plus tôt que les autres, au cours de la période 1990-1994 ( $p=0,00054$ , significativité  $<0,01$ ,  $ddl=9$ )<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> En ce sens, on peut noter toutefois que le Ministère de l'Éducation nationale marocain a mis en place, le 27 juin 2011, une commission chargée d'étudier suivant quelles modalités l'enseignement pourrait intégrer l'orthographe réformée.

<sup>10</sup> Les données recueillies en Picardie n'ont pas permis la comparaison entre étudiants et enseignants.

## 2.4 Canal d'information aux enseignants

Les enquêtes menées par Biedermann-Pasques (2006) et le groupe RENOVO (2005) montrent que les pays ont choisi des moyens différents pour informer des rectifications auprès des enseignants. Certains ont privilégié la voie officielle (circulaire, etc.), d'autres non ; les médias, et sans doute aussi les positions de certains intellectuels, ont également joué un rôle en la matière.

Dans notre enquête, nous avons demandé aux enseignants en poste par quel canal ils avaient été informés, et nous avons proposé six réponses : 1- *Direction, inspection* ; 2- *collègues* ; 3- *formation diplômante* ; 4- *formation continuée* ; 5- *médias* ; 6- *Autres (précisez)*. Le tableau 3, où les cases grisées contiennent les valeurs les plus élevées pour chaque ligne, présente les résultats pour les six situations étudiées, les différences entre les pays étant significatives ( $p=7,0.10^{-17}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=25).

**Tableau 3 : Répartition des réponses en fonction des pays**

	Direction		Collègues		Formation diplômante		Formation continuée		Médias		Autres	
		%		%		%		%		%		%
Belgique	61	39,35	28	18,1	27	17,4	12	7,7	25	16,1	2	1,2
France	26	16,6	24	15,3	34	21,7	23	14,7	36	23	13	8,3
Québec	4	5,2	17	22,3	14	18,4	25	32,8	11	14,4	5	6,5
Suisse	44	39,6	24	21,6	18	16,2	6	5,4	13	11,7	6	5,4
Algérie	0	0	1	6,6	0	0	2	13,3	12	80	0	0
Maroc	1	4	4	16	5	20	6	24	5	20	4	16
Ensemble	136	25,2	98	18,2	98	18,2	74	13,7	102	18,9	30	5,5

La comparaison des réponses à cette question nous renseigne à la fois sur les acteurs les plus enclins à diffuser les rectifications et sur la mise en place des orientations pédagogiques dans les pays concernés. Ainsi, en Belgique et en Suisse, les enseignants sont plus nombreux à déclarer avoir été informés des changements de normes par leur direction, mais ils sont moins nombreux à l'avoir été dans le cadre de leur formation, initiale ou continuée<sup>11</sup>. À l'opposé, c'est au Québec, en France et au Maroc que l'on rencontre en proportion le plus d'enseignants informés dans le cadre de leur formation, initiale surtout (France) ou continuée (Québec). Enfin, on peut noter que l'influence des médias a été dans ce domaine beaucoup plus importante en France et en Algérie et, à l'inverse, très minime en Suisse.

Nos données nous permettent ensuite d'affiner l'analyse dans chaque pays et de regarder s'il y a des différences de canal d'information selon le niveau dans lequel on enseigne (primaire / collège / lycée). On ne peut toutefois faire cette comparaison que pour les pays du Nord : nous n'avons recueilli en Algérie que des données pour les enseignants de collège, et au Maroc, seuls 4 enseignants du secondaire ont répondu à cette question.

En Belgique ( $p=1,4.10^{-3}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=10), les enseignants du primaire ont été, en proportion, davantage informés par leur direction, et ceux du secondaire par des collègues ou les médias, mais moins par leur direction. La taille des établissements scolaires et la proximité des relations entre direction et personnel enseignant expliquent sans doute ces différences. En France, on observe au contraire que les enseignants du primaire ont été en proportion moins informés que les autres par leur direction, mais davantage au cours de leur

<sup>11</sup> Ce résultat confirme le constat fait par Béatrix-Köhler (2006 : 267) : « En formation initiale, les principes généraux de l'orthographe rectifiée sont exposés très succinctement aux candidats à l'enseignement dans tous les degrés de la scolarité ».

formation initiale et continue ( $p=2,8.10^{-3}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=10). Les enseignants de lycée ont quant à eux été, toujours en proportion, davantage informés par leur direction, mais aussi par les médias et, à l'inverse, beaucoup moins dans le cadre de leur formation<sup>12</sup>. Si l'on compare les résultats par régions, les différences sont encore plus fortes : à Grenoble les enseignants sont beaucoup plus informés par la direction, en Normandie très peu par la formation initiale, mais plus par les médias, et en Bretagne par la formation initiale ( $p=7,37.10^{-5}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=15). Au Québec on n'observe pas de différences significatives. En Suisse, on est à la limite de significativité ( $p=0,0498$ , significativité  $<0,05$ , ddl=10) et les tendances apparues, pas vraiment nettes, sont difficilement interprétables.

Dans les enquêtes menées jusqu'alors, aucune question comparable n'a été posée. Néanmoins, Matthey (2006 : 13) s'interroge en ces termes quant à la façon d'intervenir sur l'orthographe du français :

*La question de l'imposition d'une nouvelle norme est toujours délicate. Lors de la rédaction de la brochure d'information [le vadémécum], plusieurs enseignants nous avaient dit qu'ils seraient prêts à changer leur manière d'écrire si la hiérarchie scolaire le leur demandait, mais les avis sont en fait très diversifiés. Le choix de la CIIP<sup>13</sup> d'informer largement les enseignants sans donner des directives d'enseignement paraît donc a posteriori judicieux. Il est probable que toute action autoritaire visant à imposer des usages plutôt que d'autres risquerait d'entraîner de sérieuses polémiques, qui pourraient être atténuées si l'action était menée conjointement par les pays francophones et s'appuyait sur les différentes études menées pour évaluer la pénétration des nouvelles graphies dans l'usage et l'attitude des scripteurs à leur égard.*

Nos résultats montrent qu'effectivement, le choix de diffuser les rectifications par la voie hiérarchique s'avère efficace. C'est le cas de la Belgique et de la Suisse. Mais nos données montrent aussi que ce n'est pas la seule voie possible : au Québec, l'information diffusée dans le cadre des formations a également permis d'informer la majorité des enseignants.

## 2.5 Besoin d'information supplémentaire

Comme on peut le lire dans le tableau 4, en réponse à la question « Vous estimez-vous suffisamment informés ? », plus de la moitié des enseignants dans chacun des pays répond négativement.

**Tableau 4 : Pourcentages, selon les pays, d'enquêtés qui estiment ne pas être assez informés**

	Belgique	France	Québec	Suisse	Algérie	Maroc
Enseignants du primaire	83,3	90,8	74,4	74,4		64,5
Enseignants en collège	50,9	92,7	42,5	53,7	62,1	88,9
Enseignants en lycée	64,0	73,7		57,6		
Moyenne	66,1	85,7	58,5	61,9	62,1	76,7

Regardons ces résultats à la lumière des réponses à la question « Etes-vous au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990 ? », synthétisées dans le tableau 5.

**Tableau 5 : Pourcentages moyens de réponses 3 et 4 « Je connais » et « Je connais dans l'ensemble », pour chaque pays**

	Belgique	France	Québec	Suisse	Algérie	Maroc
Moyenne des réponses 3 et 4 (Q8)	67,2	24,8	66,8	51,9	10,44	22,2

<sup>12</sup> Les enseignants de collège ne se distinguent pas particulièrement des moyennes de résultats à chaque question.

<sup>13</sup> Conférence intercantonale de l'Instruction publique.

Si l'on analyse séparément les zones Nord et Sud, il apparaît qu'au Nord, ceux qui connaissent le moins les rectifications sont aussi ceux qui s'estiment le moins informés (en l'occurrence, les Français). Les Suisses, dans une moindre mesure, suivent une tendance comparable. Les Québécois, par contre, qui disent bien connaître les rectifications, estiment à 58 % ne pas être suffisamment informés. C'est la situation des Belges qui est la plus remarquable de ce point de vue : ils sont 67 % à dire qu'ils connaissent, mais aussi une majorité (66 %) à se dire trop peu informés. Ainsi on n'observe pas de lien systématique entre le fait de connaître les rectifications et le sentiment de disposer d'une information suffisante : les enseignants belges apparaissent comme les plus sensibilisés à cette question.

Considérons à présent les pays du Sud. Les Algériens, et dans une moindre mesure les Marocains, se distinguent par le fait qu'ils sont très peu à se dire au courant, sans estimer pourtant qu'ils manquent d'information. Ce décalage suggère qu'ils se sentent peu concernés par la question. Bien que francophones, ces deux pays restent à l'écart des décisions en matière d'aménagement linguistique. Cette position peut s'expliquer à la fois par le fait qu'elles apparaissent comme des points de détail dans leur situation d'enseignement en milieu alloglotte, et par un problème de légitimité : ils ne se sentent peut-être pas autorisés à appliquer les nouvelles normes avant même les Français, et se préoccupent peu de nouvelles normes qui n'ont pas été validées par leurs autorités de tutelle.

### 3. L'application des rectifications en classe

Le deuxième volet de l'enquête portait sur l'application des rectifications en classe. Nous passons donc de l'analyse de la connaissance déclarée à celle de l'enseignement des formes recommandées. S'il semble évident que seuls les enseignants informés pourront appliquer la réforme, il n'est pas dit que cela soit automatique, et encore moins que tous les secteurs concernés fassent l'objet d'une même mise en application.

Nous avons demandé à nos enseignants ce qu'étaient leurs pratiques à propos de cinq points (les traits d'union dans les numéraux, la suppression de l'accent circonflexe sur le *i* et sur le *u*, la conjugaison des verbes en *-eler* et *-eter*, le pluriel des noms étrangers, le singulier et le pluriel des noms composés (verbe + nom, préposition + nom), leur laissant le choix, pour chacun de ces cinq points, entre les réponses « *J'enseigne la nouvelle orthographe* », « *J'enseigne les deux orthographes* », « *J'enseigne l'orthographe non réformée* » et « *Je n'enseigne pas cette matière* ».

Nous ne prendrons en considération que les réponses qui se sont portées sur l'une des trois premières cases, mettant de côté celles des enseignants qui disent ne pas enseigner la matière. Cela expliquera que nous trouverons des effectifs variables selon les questions. Par ailleurs, étant donné les nombreux croisements statistiques possibles, nous présenterons d'abord les résultats généraux en pourcentages. Dans un second temps, nous exposerons rapidement les croisements qui se sont avérés significatifs pour chaque point concerné.

#### 3.1 Résultats généraux : différences entre les pays, différences entre les points concernés

Si l'on regarde tout d'abord les proportions d'enseignants qui, dans chaque pays, déclarent n'enseigner que l'orthographe non réformée, on constate non seulement de fortes différences entre les pays, mais aussi de fortes différences selon les points envisagés.

**Tableau 6 : Pourcentages d'enseignants qui répondent « J'enseigne l'orthographe non réformée »**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	Moyenne
Traits d'union des numéraux	22,2	55,1	36,0	33,1	85,3	58,8	48,4
Accent circonflexe	33,7	78,3	54,7	52,9	86,7	58,8	60,8
Conjugaison des verbes en <i>-eler</i> et <i>-eter</i>	46,0	77,6	62,8	54,9	84,4	58,8	64,1
Pluriels des noms étrangers	23,9	29,8	39,3	27,6	85,2	58,8	44,1
Nombre des noms composés	39,0	54,9	42,4	36,0	90,0	58,8	53,5

### 3.1.1 Différences dans l'application des points de la réforme

Si l'on regarde les différences en fonction des rectifications concernées, on constate des écarts importants. L'ancienne forme prévaut pour l'accent circonflexe et les verbes en *-eler* et *-eter*, sauf dans le corpus belge. Le maintien de l'accent circonflexe n'est en rien étonnant. Dès 1993, Arrivé critiquait sur ce point les artisans de la réforme, qui n'ont pas tenu compte du caractère identitaire des formes orthographiques, de l'attachement des scripteurs à certains aspects de leur orthographe, même totalement inutiles, comme c'est le cas de l'accent circonflexe. Encrevé explique également la faible intégration des nouvelles formes sans accent circonflexe par le fait qu'il touche « directement à l'iconicité du signifiant graphique » (2006 : VI). David (2005 : 74) parle quant à lui de forme « fétiche » (2005 : 74) et Cerquiglioni, dans un ouvrage entièrement consacré à cet accent, parle du « tendre attachement au modeste « chapeau » des voyelles » (1995, 4<sup>ième</sup> de couverture). On peut remarquer enfin qu'elles sont les plus lentes à entrer dans les dictionnaires : Catach (2001 : 370) signale qu'elles étaient encore totalement absentes des dictionnaires *Petit Larousse illustré* et *Petit Robert* parus en 1999, ouvrages qui comptaient par ailleurs 66 % de formes rectifiées. Cette résistance contraste avec le fait qu'en France, la présence ou l'absence d'accent circonflexe se classe comme le premier ou le deuxième type d'erreurs orthographiques les plus fréquentes, dans les copies du certificat d'études primaires, du baccalauréat et de propédeutique (Goosse 1991 : 47)<sup>14</sup>.

Il est plus difficile d'expliquer pourquoi les nouvelles normes sont peu enseignées s'agissant de la conjugaison des verbes en *-eler* ou *-eter* ; c'est même le changement le moins bien adopté en Belgique (la proportion de maîtres qui préfèrent les formes réformées étant néanmoins majoritaire). Il est vrai que cette rectification s'inscrit dans un ensemble assez disparate de modifications portant sur les accents en conjugaison (la conjugaison de verbes comme *régler* et les formes inversées de type *chantè-je*), ces points étant présentés sous forme de liste, et sans indiquer la motivation générale, qui serait l'harmonisation des conjugaisons des verbes en *e + consonne + er* (*lever, promener, semer*). Par ailleurs, ce qui freine l'intégration de cette nouvelle règle, c'est peut-être qu'elle conduit à modifier un ensemble majoritaire de formes, pour les conformer à des verbes jusqu'ici minoritaires, en nombre ou en usage : avant la réforme, on comptait en effet davantage de verbes conjugués en *-eler* ou *-eter* qui redoublaient la consonne (*-elle* ou *-ette*) que de verbes recourant à l'accent grave (*-èle* ou *-ète*)<sup>15</sup>. Enfin, mais ce n'est pas le moindre problème, le fait que l'on conserve, à titre

<sup>14</sup> « L'usage réel des particuliers semble s'éloigner des discours tenus. On aime tendrement, on défend avec vigueur un accent circonflexe dont on délaisse l'usage ; la dévotion et la ferveur l'emportent sur l'ascèse » (Cerquiglioni, 1995 : 8). Remarquons néanmoins que Pach *et alii* (1994), étudiant les pratiques orthographiques en matière d'accent circonflexe relèvent une importante variation en fonction des situations.

<sup>15</sup> Nous n'avons sur ce point ni fait d'étude, ni même trouvé des statistiques précises sur la part et l'usage des deux types de conjugaison. Néanmoins, on trouve dans le dictionnaire *Le Robert* (éd. 2002 : 2878-9) la remarque suivante, sous le tableau de conjugaison des verbes *appeler* et *jeter* (les grasses sont de nous) : « **quelques** verbes ne doublent pas le *l* [le *l*] devant un *e* muet mais prennent un accent grave sur le *e* qui précède le *l* [le *l*] (ex. *je pèle, j'achète*). » On a par ailleurs compté pas moins de 110 verbes modifiés par la réforme dans Contant (2009), parmi lesquels beaucoup de verbes peu usités (ex : *bouvetter, mugueter, râtelier, vergeter, vigneter*, etc.).



d'exceptions, les conjugaisons de *appeler*, de *jeter* et de leurs composés, jugés trop implantés dans l'usage rend difficiles la mémorisation de la nouvelle règle et son application. Or, dans notre enquête, les commentaires libres de nombreuses personnes en réponse à des questions ouvertes (voir, dans ce volume, Groupe RO 2012e, g) soulignent leur souhait que les nouvelles règles ne s'assortissent d'aucune exception.

Regardons à présent les nouvelles normes les plus appliquées : deux d'entre elles sont enseignées par plus de 50 % des enseignants interrogés, toutes zones confondues : les traits d'union dans les numéraux et les pluriels des noms étrangers (les formes réformées sont enseignées majoritairement, même en France). La régularisation des formes sur ces deux points a donc rencontré une adhésion importante de la part des enseignants. Les exceptions de l'ancienne orthographe, aléatoires et difficiles à enseigner, n'étaient pas par ailleurs supports d'une charge identitaire comme le sont les accents circonflexes. Écrire les nombres en toutes lettres est peu courant et n'a pas de dimension « littéraire » ; par contre, l'orthographe des noms étrangers, et en particulier des noms latins est un cheval de bataille des plus puristes parmi les puristes, qui connaissent le latin et s'y réfèrent dans leurs justifications de l'orthographe. Ils apparaissent toutefois comme visiblement minoritaires aujourd'hui, même en France. Les emprunts récents faits à l'anglais ou à d'autres langues, plus vite intégrés dans la langue, même orthographiquement, ont aussi réduit l'influence des partisans d'un emprunt qui respecte les règles de la langue d'origine.

On peut toutefois remarquer sur ce point que les Québécois, par ailleurs assez « applicateurs » de la réforme, présentent un pourcentage d'application un peu plus faible, en comparaison des autres pays (60,8 %). Il nous semble que le contact avec l'anglais des locuteurs québécois peut les inciter à conserver les emprunts sous leur forme d'origine, sans les intégrer à la morphologie de la langue<sup>16</sup>.

Pour le pluriel des noms composés, l'adhésion à la nouvelle règle est également forte, mais n'atteint pas la majorité des locuteurs. C'est sans doute parce que certains maitres tiennent au principe sémantique (David, 2005) de l'ancienne règle, et contestent la généralisation morphosyntaxique de la nouvelle. Pourtant, sur ce même point de grammaire, certains enseignants du moins auraient préféré une réforme plus radicale<sup>17</sup>.

### 3.1.2 Les différences inter-pays

En moyenne, les Algériens, les Français et les Marocains sont les plus nombreux (plus de la moitié de l'effectif) à déclarer n'enseigner que l'ancienne orthographe (tableau 5). À l'opposé, les Belges sont les moins nombreux à n'enseigner que l'ancienne orthographe, puis viennent les Suisses et les Québécois. On retrouve donc le même classement que pour les questions portant sur la connaissance des rectifications : la connaissance des rectifications va de pair avec leur enseignement, même si, comme on va le voir, certains enseignants peuvent déclarer connaître les rectifications, sans pour autant les intégrer dans leur enseignement.

Il apparaît rapidement aussi que les résultats obtenus pour l'Algérie et le Maroc sont difficiles à exploiter : non seulement on y applique très peu les rectifications, mais on n'y suit

<sup>16</sup> Ces déclarations d'usage ne vont pas le sens de ce que Biedermann-Pasques et Jejcic (2004) ont noté : la francisation des emprunts et la régularisation des pluriels étrangers sont mieux intégrées dans le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (1993) que dans la plupart des dictionnaires français. Les auteurs analysent cette francisation de l'orthographe du dictionnaire comme une « résistance » au monde anglophone par l'affirmation d'une identité francophone marquée dans l'écrit.

<sup>17</sup> Ainsi, à Rouen, en mars 2011, lors d'une session de formation continue assurée par Clara Mortamet auprès d'enseignants du primaire qui s'avouaient totalement ignorants des rectifications, des participants ont critiqué vivement la nouvelle règle, non sur son principe, mais sur son extension, regrettant qu'elle ne concerne pas l'ensemble des noms composés, mais seulement ceux de structure « verbe + nom » ou « préposition + nom ». Certains ont même expliqué des erreurs de leurs collègues, qui avaient produit des formes comme *des chef d'œuvres*, par une application élargie de la nouvelle règle (Mortamet, communication personnelle).



pas non plus les tendances observées ailleurs dans la différenciation des rectifications. Tout cela peut s'expliquer par les faibles effectifs des personnes qui répondent à ces questions (une petite trentaine en moyenne dans les deux cas) et par la très faible proportion dans ces pays de personnes informées de la réforme. L'analyse des données marocaines est d'autant plus malaisée que chaque enseignant interrogé a fourni toujours la même réponse quelle que soit la rectification concernée. Étant donné les faibles effectifs et ces réponses vraiment atypiques, nous avons donc décidé pour la suite de l'analyse de retirer les données concernant l'application des rectifications en Algérie et au Maroc.

En dehors du pluriel des noms composés pour lesquels ils sont devancés par les Suisses, les Belges sont ainsi les plus nombreux à déclarer enseigner exclusivement la nouvelle orthographe. C'est sans doute sur la question de l'accent circonflexe qu'ils se distinguent le plus des autres pays, davantage fidèles aux graphies non réformées. On peut y voir un effet de la circulaire ministérielle qui leur a été adressée peu de temps auparavant, ou bien le fait que cet accent revêt moins en Belgique le caractère « fétiche » qu'il a en France, et dans une moindre mesure en Suisse et au Québec.

Les Belges sont aussi en moyenne les plus nombreux à enseigner les deux orthographe<sup>18</sup>. Ils sont suivis par les Suisses puis les Québécois et les Français. Cet ordre ne surprend pas : il suit les tendances déjà observées. Mais ce que cette réponse met en relief, c'est qu'il est des pays où l'on accepte davantage d'enseigner deux règles concurrentes, et que ces pays sont aussi les moins conservateurs face à la réforme. Ainsi, les Belges sont non seulement les plus modernes du point de vue de la diffusion et l'application des rectifications, mais ils sont aussi les plus disposés à un enseignement plurinormaliste.

Dans le tableau 7, nous avons mis en parallèle les pourcentages de réponses qui déclarent enseigner les formes rectifiées (sous « J'ENSEIGNE », nous réunissons « *J'enseigne la nouvelle orthographe* » et « *J'enseigne les deux orthographe*s ») en relation avec les pourcentages de connaissance déclarée (la rubrique « JE CONNAIS » réunit les réponses « *Je connais* » et « *Je connais dans l'ensemble* »).

**Tableau 7 : Répartition des réponses « J'enseigne » et « Je connais »**

	Belgique	France	Québec	Suisse
J'ENSEIGNE	66,2	40	52,6	58,5
JE CONNAIS	75,7	38,5	75,7	65,3

Les enseignants français, qui se signalent par leurs plus faibles pourcentages pour la connaissance des rectifications comme pour leur enseignement, présentent des valeurs analogues dans les deux cas. Dans les autres situations, le décalage observé (entre 6,8 et 23,1 points) est le même : on a plus de maîtres qui déclarent connaître les rectifications que de maîtres qui disent les enseigner.

### 3.2 Évolutions et tendances : comparaison avec les enquêtes précédentes

De toutes les enquêtes portant sur les rectifications, seule celle de Matthey (2006) s'est intéressée à l'enseignement des pratiques recommandées en classe. Toutefois, son questionnement est assez différent du nôtre, puisqu'elle a demandé de façon générale si les enseignants appliquaient ou non les nouvelles graphies, sans distinguer les divers points touchés, et sans envisager la possibilité d'un enseignement plurinormaliste. Dans son enquête, 73 % des enseignants suisses interrogés n'enseignent pas les nouvelles graphies, mais avec

<sup>18</sup> La particularité de notre enquête par rapport à l'ensemble des enquêtes précédentes est qu'elle proposait aux enseignants de choisir « *J'enseigne les deux* ». Cette réponse a été choisie par plus d'un tiers des enquêtés, c'est dire si elle est pertinente à leurs yeux.

des écarts importants selon les cantons (Fribourg : 52 % ; Genève : 78 % ; Neuchâtel : 80 %). Notre enquête, qui s'est déroulée cinq ans après, indique des taux d'enseignement des formes recommandées plus importants.

Les réponses à la question concernant les pratiques de correction dans l'enquête de Matthey indiquent qu'au moins 62 % des enseignants ne considéraient pas les nouvelles graphies comme des fautes. En d'autres termes, les nouvelles formes étaient tolérées dans l'ensemble, mais ne faisaient pas l'objet d'un enseignement explicite.

## **Conclusions et perspectives : orthographe, fonctionnalité et identité**

L'analyse des données de l'enquête montre d'abord que les rectifications de 1990 ont été diversement appliquées dans les différents pays. La synthèse doit retenir les points suivants.

Les Belges sont résolument les plus modernes : ils connaissent mieux que tous les autres les rectifications, les appliquent davantage, sur tous les points interrogés. Ils sont aussi les plus favorables à l'enseignement des deux formes – ancienne et moderne –, et restent malgré leur avancée parmi les plus demandeurs d'informations complémentaires. Ils apparaissent donc non seulement comme des précurseurs, mais aussi comme décomplexés et sereins sur cette question.

Les Français, à l'inverse, sont les moins informés et les plus conservateurs : ils connaissent moins les recommandations et les enseignent moins. Toutefois, quelques indices suggèrent que le dossier n'est pas clos pour autant. D'abord, bien que tardivement et au compte-goutte, certaines rectifications arrivent jusqu'aux enseignants, et relativement plus encore dans les classes. Par contre, d'autres font l'objet d'une plus forte résistance. On peut penser que la réforme finira par « passer », mais sans doute pas dans son ensemble, ou du moins à des rythmes très différents selon les points concernés.

Le Québec et la Suisse sont dans des tendances intermédiaires, un peu plus proches des Belges que des Français. La diffusion des recommandations s'est faite à la même période qu'en Belgique, mais sans rappel récent, si bien qu'elles sont moins connues et moins appliquées.

Les deux pays du Maghreb enfin semblent peu concernés par la question des recommandations.

Il reste à tirer de ces quelques résultats, et de leur analyse, des leçons pour une future réforme. D'abord, nous l'avons vu, nos données confirment – le point a été souligné très peu de temps après la réforme – que celle-ci a sans doute surestimé le caractère fonctionnel des points réformés (les changements sur des points accessoires étaient-ils bien utiles ?) et négligé la dimension identitaire des formes graphiques. C'est ce qu'illustre la résistance, en particulier en France, mais aussi en Suisse et au Québec, à la suppression de l'accent circonflexe.

Il faut rappeler à ce propos que la réforme a surtout été pensée par des « phonocentristes », qui, dans la perspective de Nina Catach, conçoivent l'orthographe d'abord dans sa relation à l'oral et mettent les phonogrammes au centre du plurisystème graphique. La dimension sémiographique, et en particulier les lettres appelées (de façon révélatrice) « hors système », sont considérées comme les plus marginales et comme celles qu'il conviendrait de modifier prioritairement. On retrouve d'ailleurs dans la liste des modifications des points portant sur des éléments « hors système » : le trait d'union, la soudure et l'accent circonflexe. C'est pourtant sur ces éléments sémiographiques que repose parfois l'identification des locuteurs à leur orthographe.

Certains résultats invitent également à critiquer la façon dont la dimension fonctionnelle a été prise en compte. Réformer l'orthographe, c'est avant tout supprimer des exceptions, des cas particuliers, des scories et des coquilles. Dans cette perspective, la réforme de 1990

modifie le pluriel des noms composés et des mots d'origine étrangère, elle systématise les accents et le tréma, elle réduit certaines consonnes doubles, elle simplifie le participe passé et évacue certaines anomalies. Ces points ne servaient jusqu'ici, au mieux, qu'à distinguer les plus lettrés du commun des scripteurs, et il n'est d'ailleurs pas étonnant qu'ils soient ceux sur lesquels les protestations ont été les plus virulentes, d'autant plus efficaces – ou ridicules, c'est selon – qu'elles émanaient de plumes habiles et acérées. Or, certains enseignants reprochent aujourd'hui à cette réforme de ne pas avoir été plus systématique. Ce texte a évoqué la question du pluriel des noms composés et celle des conjugaisons en *-eler* et *-eter*, mais la liste devrait certainement être complétée. Autrement dit, il semble que pour certains au moins, et en particulier pour les enseignants, quant à réformer les usages, autant le faire sans nuances et sans prévoir d'exceptions.

Enfin, même si cette enquête n'a pas permis de le mesurer, il semble clair qu'un certain nombre des rectifications de 1990 sont passées sans bruit dans l'usage. Parmi les enseignants qui affirment ne pas être informés des changements de normes, on peut se demander combien utilisent néanmoins certaines formes rectifiées. Sur ce point, il faut reconnaître que cette enquête rend mal justice à la réforme de 1990 : le choix des questions a davantage mis en lumière la non-connaissance et le non-enseignement de certaines graphies reformées que l'implantation de nouveaux usages, devenus courants, déjà bien intégrés à la norme et désormais considérés comme parfaitement légitimes.

## Bibliographie

- ARRIVE Michel (1993), *Réformer l'orthographe ?* Paris : Presses universitaires de France.
- BECQUER Annie *et al.* (1999), *Femme, j'écris ton nom...* Paris : La documentation française.
- BETRIX-KÖHLER Dominique (2006), « La politique concernant les rectifications orthographiques en Suisse Romande, avec un exemple dans le canton de Vaud ». In HONVAULT-DUCROCQ Renée (dir.), *L'orthographe en questions*. Rouen : PURH, pp. 265-270.
- BIEDERMANN-PASQUES Liselotte (2006), « Un bilan des rectifications d'après une enquête en France et dans la francophonie ». In BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JECIC Fabrice (dir.), *Les rectifications orthographiques de 1990, Analyses des pratiques réelles, Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 1. Orléans : Presses universitaires, pp. 9-52.
- BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JECIC Fabrice (2004), « Les rectifications de l'orthographe du français en l'an 2000 : un premier bilan d'après les dictionnaires français et québécois ». In *Français du Canada - français de France*, Canadiana Romanica, volume 18, Tübingen : Max Niemeyer Verlag, pp. 279-309.
- BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JECIC Fabrice (dir.) (2006), *Les rectifications orthographiques de 1990, Analyses des pratiques réelles, Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 1. Orléans : Presses universitaires. [http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications\\_ortho.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications_ortho.pdf)
- CATACH Nina (1992), « Introduction ». In *Liaison-Heso*, n°19-20, pp. I-VIII.
- CATACH Nina (2001), *Histoire de l'orthographe française*, édition posthume réalisée par Renée Honvault. Paris : Champion.
- CHERVEL André et KREMER Pascale (2008), « Réformer l'ortografe pour l'enseigner », Entretien avec André Chervel. In *Le Monde Magazine*, 5 décembre 2008. [http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/12/05/reformer-l-ortografe-pour-l-enseigner\\_1126561\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/12/05/reformer-l-ortografe-pour-l-enseigner_1126561_3224.html)

- COLLARD Anne et LEGROS Georges (2009), « Rectifications, simplifications, recommandations... Résultats de l'enquête sur la nouvelle orthographe ». In *Français 2000*, 5, septembre 2009, pp. 54-59.
- CONTANT Chantal et CARIGNAN Isabelle (2005), « La nouvelle orthographe au Québec ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 39-48.
- CONTANT Chantal (2009), *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée : cinq millepattes sur un nénufar*, Québec : De Champlain S. F.
- DAVID Jacques (2005), « Les rectifications de l'orthographe chez les jeunes enseignants en formation initiale ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 71-78.
- ENCREVE Pierre (2006), « Préface ». In BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (dir.), *Les rectifications orthographiques de 1990, Analyses des pratiques réelles, Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 1. Orléans : Presses universitaires, pp. V-VI.
- ENCREVE Pierre et WALTER Henriette (2009), « L'orthographe, un jardin à élaguer ». In *Le Monde*, 1<sup>er</sup> octobre 2009.
- GOOSSE André (1991), *La « nouvelle » orthographe. Exposé et commentaires*. Paris et Louvain-la-Neuve : Duculot.
- GROUPE RO (2011), *Faut-il réformer l'orthographe ? Craintes et attentes des francophones. Français et société*, n° 21. Bruxelles : Service de la langue française ; Fernelmont : EME.
- GROUPE RO (2012a), « Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012b), « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012c), « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? ». *Glottopol*, N° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012d), « 'L'orthographe française, ça me fait penser à ...'. Une épreuve d'association verbale ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012e), « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012f), « Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012g), « 'Une bonne réforme est possible, à condition de...' Les maîtres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- HONVAULT-DUCROCQ Renée (2005), « Bilan des rectifications en France ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 17-34.
- HONVAULT-DUCROCQ Renée (dir.) (2006), *L'orthographe en questions*. Rouen : PURH.
- KLINKENBERG Jean-Marie (à par.), « L'hydre de la réforme, Images sociales de l'orthographe chez les lecteurs de quotidiens ». In *Actes du colloque « Vingtème anniversaire des rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ? »* (Paris, 6 et 7 décembre 2010).
- LENOBLE-PINSON Michèle, (2005), « L'usage des recommandations orthographiques en Belgique ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 35-37.
- MATTHEY Marinette (2006), *Les propositions de rectification de 1990 et l'orthographe aujourd'hui. Résultats et analyse du questionnaire mis en ligne à l'automne 2005 à l'intention des enseignants romands*. Neuchâtel : DLF.  
[www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif\\_Matthey\\_oct06.pdf](http://www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif_Matthey_oct06.pdf)

- MULLER Romain (2005a), « La Suisse ouverte à l'évolution ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 51-54.
- MULLER Romain (2005b), « La nouvelle orthographe dans les ouvrages de référence - bilan synthétique ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 57-62.
- PACH Corinne, JACQUEMIN Denise, MILLET Agnès et BILLIEZ Jacqueline (1994), « Le quotidien de l'orthographe ». In LUCCI Vincent et MILLET Agnès (dir.), *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion, pp. 118-122.
- PRIOUL Sylvie (2008), « Le Robert 2009 préfère l'imbécilité ». In *Le nouvel observateur*, 10 juillet 2008.
- RENOUVO (2005), « Le point sur les rectifications de l'orthographe en 2005 ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, <http://www.renouvo.org/bilan2005.pdf>.
- SERRE Michel (2011), « Éduquer au XXI<sup>e</sup> siècle ». *LeMonde.fr*, 5 mars 2011 : [http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle\\_1488298\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html)
- SIMON Jean-Pascal (2006), « Une décennie après... où en sont les rectifications orthographiques ? ». In BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (dir.), *Les rectifications orthographiques de 1990, Analyses des pratiques réelles, Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 1. Orléans : Presses universitaires, pp. 83-101.

# **QUI A LE DROIT DE RÉFORMER ? LA QUESTION DE L'AUTORITÉ DANS LES DÉBATS SUR LES RÉFORMES DE L'ORTHOGRAPHE**

**Stefano Vicari**

**Université de Paris XIII (ERASME- CENEL)/ Université de Brescia, Italie**

## **Introduction**

Tout projet de réforme de l'orthographe suscite parmi les locuteurs du français, soient-ils professionnels de la langue ou locuteurs ordinaires, des débats passionnés tant dans la presse que sur le Réseau. Nous nous proposons d'analyser ces débats dans le but de mieux cerner les enjeux dont les différents positionnements se font porteurs et, par là, essayer de répondre à la question posée dans le titre de cette contribution. Pour ce faire, suite à la présentation de notre approche théorique et méthodologique, située à la croisée de l'épistémologie sociale (Origgi, 2008a, 2008b) et de l'analyse de discours française (Paveau, 2006), nous nous attacherons à montrer les analyses menées à partir d'un corpus de quelque 150 commentaires métalinguistiques ordinaires portant sur les projets de réforme de l'orthographe. Nous verrons que, si les scripteurs favorables au projet de réforme manifestent un accord presque unanime sur les contenus à réformer, les cas de désaccord se concentrent sur la question de l'autorité linguistique, question peu ou jamais soulevée dans les travaux scientifiques jusqu'à présent. Dans la conclusion, nous plaiderons pour la prise en compte de la confiance épistémique dans les discours d'autrui, ce qui nous paraît une question intéressante pour mieux cerner les conditions requises pour que les locuteurs ordinaires acceptent une réforme éventuelle de l'orthographe.

## **1. Présentation de la problématique et remarques méthodologiques**

### **1.1 La question de l'autorité dans les débats sur la réforme de l'orthographe**

L'analyse conjointe des stratégies discursives par lesquelles les scripteurs justifient leurs positionnements face à une réforme et des autorités qui seraient susceptibles aux yeux des scripteurs de mettre au point une réforme de l'orthographe nous paraît importante pour deux raisons principales. En premier lieu, tout projet de réforme de l'orthographe met en jeu la question de la déférence épistémique (Origgi, 2004, 2008a, 2008b) et, par là, pose un véritable défi épistémologique pour les linguistes eux-mêmes : y-a-t-il quelqu'un ayant le droit de



décider sur les questions linguistiques ? Si oui, qui a l'autorité de trancher sur les questions concernant la langue française ? Le (socio)linguiste jouit-il d'une autorité suprême qui lui permettrait de juger à la fois les « discours ordinaires » et la façon dont ils sont utilisés et les discours plus ou moins prescriptifs de certaines figures autoritaires (académie, écrivains, journalistes, rédacteurs de dictionnaires, etc.) ?

En deuxième lieu, les projets de réforme posent une question liée aux enjeux sociopolitiques sous-jacents à toute volonté de réformer l'orthographe : afin de mieux cerner ces enjeux, nous croiserons alors le statut extralinguistique des figures d'autorité mises en discours avec l'autorité discursive que les locuteurs ordinaires leur accordent. Il nous semble donc légitime de nous demander si la position sociale occupée par ces figures, dont le pouvoir sur la langue leur est conféré soit par l'État (via l'Académie) soit par la tradition normative (via les rédacteurs de dictionnaires, les journalistes, les chroniqueurs, etc.) soit par l'occupation d'une position académique (les linguistes universitaires et des centres de recherche), est suffisante pour que les locuteurs ordinaires se soumettent à leurs décisions ou s'il faut rechercher d'autres motivations qui sont à la base de la confiance accordée à certaines autorités plutôt qu'à d'autres : autrement dit, quels mécanismes régissent l'acte de confiance dans les discours linguistiques de sens commun ?

Cette perspective nous permet donc d'inscrire la thématique de l'autorité sur la langue française dans le cadre plus général de l'étude de la dimension sociale de la connaissance, qui est du ressort de l'épistémologie sociale (Goldman, 2004)<sup>1</sup>. Le recours à cette discipline nous semble souhaitable dans la mesure où les épistémologues abordent la question de l'acquisition et de la transmission des connaissances par le biais de la notion de « confiance » définie comme : « un état cognitif et motivationnel complexe, un mélange de rationalité, de sentiments et d'engagements au sujet d'une relation avec les autres [...] » (Origgi, 2008a : 13). Dans cette optique, acquérir de la connaissance par le truchement d'autrui constituerait une activité indispensable pour la vie cognitive de chacun, tant dans la conversation ordinaire que dans le développement et la diffusion des résultats scientifiques. Or, il reste à expliquer sur quelles bases les individus sont disposés à déférer à autrui. Origgi met au centre des mécanismes régissant la déférence épistémique le processus dynamique de la communication : cette conception suppose que la confiance se construit dans « un *espace de discours* permettant la création d'une nouvelle forme de légitimité morale. Dans une telle perspective, l'acte de confiance est principalement discursif » (Origgi, 2008a : 84 ; ital. de l'auteur). Il est intéressant d'intégrer cette notion dans le cadre de notre étude pour expliquer le fait qu'il y aurait des questions plus profondes à la base des mécanismes de confiance qui résident dans le partage d'un ensemble de normes voire, comme nous le montrerons, de prédiscours sur la langue c'est-à-dire d'« un ensemble de cadres prédiscursifs collectifs (savoirs, croyance, pratiques) qui donnent des instructions pour la production et l'interprétation du sens en discours » (Paveau, 2006 : 118) permettant, entre autres, la constitution d'un « espace [discursif] de raisons partagées dans lequel la confiance peut se propager » (Origgi, 2008a : 84). Il reste à comprendre à qui et comment les locuteurs ordinaires font « confiance » en matière de langue et, notamment, de réformes de l'orthographe, ce qui nous permettra de faire quelques propositions sur la manière dont tout projet de réforme pourrait être proposé au grand public.

---

<sup>1</sup> Cette piste de recherche n'est pourtant pas étrangère à la sociolinguistique. En effet, déjà Branca-Rosoff en 1996 affirme la nécessité d'aborder les discours profanes sur la langue pour cerner le rôle du langage dans la construction des croyances collectives.

## 1.2 Remarques méthodologiques

Les analyses que nous présenterons ont été menées à partir de 150 commentaires métalinguistiques ordinaires issus de différents supports médiatiques, afin de constituer un panorama le plus exhaustif et hétérogène possible des représentations circulant dans l’imaginaire linguistique des locuteurs non linguistes français sur les projets de réforme de l’orthographe. Regardons de plus près la composition du corpus.

Le corpus « presse » est constitué d’une vingtaine de textes dont sept sont issus de la rubrique « Courrier des lecteurs » du *Monde*, cinq des rubriques « Courrier des lecteurs » et « Le bon français » du *Figaro*, trois de la rubrique « Courrier des lecteurs » de *La Croix*, deux de la rubrique « Courrier des lecteurs » de *Ouest-France* et trois de la rubrique « Courrier des lecteurs » de *Sud-Ouest*.

La plupart des scripteurs sont locuteurs non linguistes, ils n’appartiennent donc ni à la catégorie des journalistes (excepté les trois éditoriaux du *Figaro*) ni à celle des linguistes. Il s’agit bien là de scripteurs ordinaires qui envoient aux journalistes leurs avis sur les projets de réforme, souvent en réponse à un article publié dans le journal auquel ils s’adressent. Expression de l’implication émotive des scripteurs, lien affiché avec la réalité extralinguistique, métalangage flou et puisant volontiers aux métaphores apparaissent parmi les caractéristiques principales de ces textes que Quemada (1970-72) considère comme faisant partie du genre « chronique de langage ».

Le corpus « Internet » est constitué de discussions publiées dans quatre sites différents et représente 80 % des commentaires pris en compte. Ces discussions sont hébergées dans les sites « ABC de la langue française », « Études littéraires », « Passion histoire » et « Yahoo-Questions/réponses ». Comme on peut facilement l’imaginer, les hétérogénéités énonciatives et textuelles ne sont importantes que dans le corpus « presse » et, notamment, ces débats sur le net se caractérisent par le mélange de discours relevant de différentes typologies textuelles (descriptions d’usages linguistiques variés, narration d’événements issus pour la plupart d’expériences personnelles, argumentations pour justifier les propos, etc.) ; par la présence de signes typographiques et de *smileys* remplissant de nombreuses fonctions (nuancer les propos, exprimer des réactions émotives, etc.) et par l’emploi de pseudonymes garantissant l’anonymat des participants.

## 2. Que faut-il/peut-on réformer ? Ce que nous disent les non-linguistes

Puisque plusieurs études (parmi lesquelles rappelons ici Berrendonner, 1982 ; Millet, Lucci, Billez, 1990 ; Dister, Moreau, 2009) ont déjà bien montré les raisons avancées par les tenants et les opposants aux réformes, nous nous limiterons à constater que sur 150 commentaires, seulement 40 textes montrent une attitude favorable à une réforme de l’orthographe et une dizaine de textes présentent des balancements évaluatifs où les scripteurs ne s’expriment ni pour ni contre la réforme. Cette donnée n’est guère surprenante si l’on considère que l’orthographe constitue l’un des « piliers » du discours puriste français depuis les origines de la tradition linguistique normative. Il suffit de penser à l’enquête menée par Millet et *al.* (1990) pour comprendre à quel point l’orthographe est conçue par la plupart des locuteurs comme le véritable « corps » de la langue, pour filer la métaphore organiciste maintes fois relayée par ce genre de discours. Cette enquête montrait d’ailleurs le primat du conservatisme en matière d’orthographe, où les « présentateurs vedettes, les journalistes, occupent le devant de la scène, ont leur mot à dire sur tout, avec la certitude et, dans le meilleur des cas, la naïveté que seule l’ignorance peut donner » (Millet, Lucci, Billiez, 1990 :

142). Il nous semble que ces affirmations sont toujours valables à l'époque actuelle, où la voix des « experts » n'est évoquée que de manière sporadique et plutôt superficielle. Nous nous attacherons à analyser dans le détail les cas où les scripteurs seraient favorables à un projet de réforme afin de montrer le consensus unanime autour des contenus qu'ils proposent de réformer.

Nous avons également remarqué que les aspects de l'orthographe que ces scripteurs souhaitent réformer correspondent de manière presque systématique avec ce que certains spécialistes de l'orthographe tels que Jaffré et Fayol (1997) appellent les « zones instables » de l'orthographe du français, comme les deux exemples suivants le montrent bien :

(1) *Je ne manque guère de faire la dictée de Pivot devant le petit écran. Mais en même temps, je ne puis me défaire d'un vague malaise en voyant tant de gens « comme il faut » s'investir à ce point dans cette sorte de liturgie un peu narcissique et élitiste. Que peuvent bien penser les jeunes paumés des banlieues devant ce spectacle ? Il me revient à ce propos un mot de Paul Valéry : « La bizarrerie de l'orthographe en fait un moyen d'épreuve sociale : celui qui écrit comme il prononce est, en France, considéré inférieur à celui qui écrit comme on ne prononce pas. » Oui, depuis longtemps, je souhaite une réforme raisonnable – non une révolution radicale, impensable – de notre orthographe. On pourrait par exemple supprimer la plupart des lettres doubles [...]. On arriverait peut-être à aligner « charrette et chariot », « rationnel » et « rationaliser ». On pourrait même simplifier les fameux accords du participe passé, [...]. On m'objectera aussi que le sens étymologique de certains mots va se perdre avec trop de simplification, mais qui s'en soucie vraiment ? Je ne pense pas que l'espagnol qui écrit *idroelectrico* trahisse l'origine du mot. (Clemens, P., Courrier des lecteurs, La Croix, 04/03/02, p. 12<sup>2</sup>)*

(2) *Êtes-vous pour ou contre la simplification de l'orthographe ? Relisant un peu de Montaigne (désolé pour cette pédanterie) je constate qu'il écrivait le même mot avec moult variantes orthographiques ; alors pourquoi pas nous ? Quelques fautes plus ou moins volontaires se sont glissées dans ma question ; quelle imbécillité ! Précisions sur "simplification" : Pour moi simplification ne veut pas dire "phonétisation" (style SMS), mais modification de quelques incongruités par exemple : - accord du participe passé [...] - redoublement des consonnes, [...] il faudra toujours distinguer ver, vers, vert, verre, vair ; les chinois font de même avec les homophones (ma) écrits par des idéogrammes différents. (Maldoror, message publié en septembre 2007 à l'adresse <http://fr.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090916105925AA1PNqD>)*

Tout en s'appuyant sur l'autorité de la sagesse de quelques grands auteurs faisant office de figures patrimoniales de la culture française (Valéry et Montaigne), ces scripteurs manifestent le souhait de simplifier des incohérences (participes passés, consonnes doubles, mots à origine savante, homophones et accents) qui appartiennent, d'après Jaffré et Fayol (1997), aux zones de fragilité de l'orthographe du français. Selon ces chercheurs, ces zones rendraient la maîtrise du système orthographique du français très difficile à atteindre, même pour des scripteurs experts. Ces « zones » sont en effet sujettes à des variations continues dans le temps et dans l'espace et ne répondent qu'à des logiques de sauvegarde de traces étymologiques des mots. Remarquons également que les scripteurs seraient plutôt favorables à une réforme timide, pour qu'elle ait le temps de s'implémenter dans les usages des locuteurs : remplacer,

<sup>2</sup> Nous avons gardé les textes originaux, aucune correction n'a été apportée. Nous soulignons les parties commentées dans le texte.

par exemple, le principe hétérographique régissant le système orthographique du français, par le principe phonographique (correspondance sons et écriture) vouerait toute réforme à l'échec, comme les spécialistes de l'orthographe le soutiennent depuis longtemps, de Jaffré et Fayol (1995) à Catach (2005). Cela arrive également dans les commentaires ci-dessous :

(3) *Je suis partisan d'une réforme de l'orthographe en profondeur. En effet, j'estime qu'il n'est pas nécessaire de connaître toute l'étymologie d'un mot pour l'écrire (laissons cela aux philologues). Par exemple, est-il bien utile de conserver l'accent circonflexe (notons qu'il a déjà disparu sur les i et u, à quelques exceptions près) sur le mot fenêtre ? [...] (Kheperou, message publié le 16/08/07 à l'adresse <http://www.etudes-litteraires.com/forum/sujet-5685-sondage-seriez-vous-favorable-reforme-orthographe>)*

(4) *S'il est souhaitable de rationaliser certains usages, il serait, je crois, catastrophique d'effectuer une réforme radicale inspirée par la phonétique. Elle rendrait archaïque, d'un seul coup, tout ce qui a été écrit depuis au moins six cents ans. Le mieux est ici encore l'ennemi du bien. (Verbum, message publié le 27/07/08 à l'adresse <http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=5294>)*

Ces scripteurs se font partisans d'une réforme timide de l'orthographe et justifient cette position sur la base d'un argument utilitaire qui ne s'éloigne pas beaucoup de ce qu'en disent certains linguistes (Jaffré, 1998, 2003, 2005) : il s'agit là, encore une fois, de cas où le sentiment linguistique profane coïncide, du moins partiellement, avec les positions soutenues en sciences du langage. Certes, ici rien n'est dit à propos des sources utilisées par les scripteurs : ceux-ci en effet fondent leur proposition sur un jugement personnel (*j'estime, je crois*) et sur une motivation utilitaire qui semble s'appuyer sur le simple bon sens (cf. l'interrogation générique qui suit l'énonciation de la position du scripteur dans (3) et l'énoncé final, dans (4), qui constitue l'un de ces appels prédiscursifs à la sagesse proverbiale si bien décrits par Paveau en 2008).

Dans le commentaire suivant, le scripteur fait un usage répandu des infinitivisations dans l'ensemble du commentaire, ce qui lui permet de présenter encore une fois la réforme de l'orthographe comme une nécessité s'imposant à la simple logique de tout locuteur raisonnable :

(5) *Réformer rendrait notre langue plus abordable et permettrait d'en finir avec l'absurdité de gens qui, quel que soit leur niveau de culture, doutent toujours et se plongent dans les dictionnaires. [...] Réformer pour s'adapter, évoluer et ne jamais se fortifier ni se conforter dans des positions qui n'ont pas de raisons d'être et créent des "élites" et des discriminations artificielles, établir des normes quand elles sont nécessaires et laisser toute la latitude possible quand il n'y a pas d'enjeu particulier. (Colline d'or, message publié le 18/12/08 à l'adresse <http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=6219>)*

L'appréciation logique subjective se présente alors comme un jugement universel, général, que tout le monde peut, voire doit partager. Dans d'autres cas, la nécessité d'un partage d'une réforme de l'orthographe commune est même thématisée explicitement, comme dans l'exemple (6) :

(6) *Il faudrait que le simple bon sens se fasse mieux entendre. Pour donner un exemple sacrilège, écrire la conjugaison de parler ainsi je parle tu parle il parle nous parlons vous parlez ils parle ne me dérangerait pas du tout. Notre grammaire - ici la conjugaison - a une logique, pourquoi devrait-on la laisser compliquer par l'orthographe ? Et tout comme nous écrivons de quoi parle-t-il ? pourquoi ne pas écrire de quoi parle-t-ils ? Et si parles-en !*

*devient parle-z-en ! (ou parle-s-en !), la belle affaire ! Parle ! restera parle ! (Anonyme, message publié le 18/12/08 à l'adresse <http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=6219>)*

L'énoncé ouvrant le commentaire se veut un constat désancré de la situation d'énonciation par l'absence de marques subjectives pouvant rattacher l'origine énonciative à un seul individu : s'il est vrai, d'un côté, que le conditionnel mitige l'imposition, cet énoncé est suivi par des interrogatives génériques contribuant à transmettre des certitudes, des sens préconstruits que le locuteur partage ou feint de partager avec son allocataire.

Or, si dans tous ces derniers cas, savoirs linguistiques ordinaires et scientifiques montrent une affinité remarquable, l'on peut toutefois constater que les linguistes ne sont jamais cités ou mentionnés en tant que sources fiables de savoirs : ces discours sont plutôt présentés comme issus de l'expérience quotidienne ou comme relevant du simple bon sens. Comme nous venons de le montrer, les discours métalinguistiques ordinaires sont en effet fortement caractérisés par un régime d'effacement énonciatif qui fait en sorte qu'ils s'imposent par le seul fait d'avoir été énoncés. Peu de place est laissée aux doutes et aux indécisions, les scripteurs se font volontiers les porte-paroles d'un sentiment linguistique tout comme d'une vision du monde partagée par les allocataires et cela grâce à l'emploi des stratégies discursives permettant d'inscrire en discours des prédiscours communs au sein de la communauté (appels à des figures patrimoniales, effacement énonciatif, interrogations génériques, etc.)

Le problème reste alors de comprendre comment les deux épistémologies, *folk* et « savante », interagissent dans les discours ordinaires et, notamment, quel est le statut réservé aux linguistes et aux autres institutions chargées de s'occuper de la langue.

### 3. Qui a le droit de réformer ?

Dans l'ensemble des commentaires analysés, les scripteurs thématisent volontiers la question de l'autorité susceptible de décider en matière d'orthographe. Tant les tenants que les opposants semblent en effet reconnaître certaines autorités plus ou moins abstraites susceptibles de légiférer de quelque manière, à partir d'entités abstraites telles que la Langue et l'Usage, en passant par les locuteurs eux-mêmes jusqu'aux linguistes.

#### 3.1 La Langue et l'Usage

Dans de nombreux commentaires, les scripteurs dénoncent l'impossibilité d'appliquer toute réforme venant du haut, la Langue et/ou l'Usage étant les deux seules entités susceptibles de déterminer la bonne réussite de tout projet de réforme :

*(7) La Marseilloise commence par ces mots : « Allons, enfans de la Patrie... » L'orthographe du français, qui n'a jamais été fixe, n'est pas intangible. Mais elle préfère la douceur à la violence, les évolutions naturelles aux réformes tombées de haut. (P'tit prof, message publié le 18/12/08 à l'adresse <http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=6219>)*

*(8) Il me semble que notre orthographe – et notre grammaire d'ailleurs – sont nées d'une longue série de réformes tombées de haut voire des réflexions d'un seul individu. Le laisser faire ne me dérangerait pas non plus si personne ne poussait de cris d'orfraies devant le moindre écart orthographique. Et si on n'en faisait pas un critère de sélection insidieux.*



Colline d'or, message publié le 19/12/08 à l'adresse <http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=6219> )

(9) *Bonjour, [...] quelques petites rectifications d'ordre logique ne me gênent pas (si on ne me les impose pas).* (Muriel, message publié le 19/12/08 à l'adresse <http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=6219>)

– *Muriel a mis le doigt dessus: Il ne faut pas nous l'imposer !!* Ladymael

Ils expriment donc un certain malaise face à tout genre d'imposition « venant du haut », ce qui est très bien montré par le dernier échange où le second scripteur reprend explicitement les propos du premier pour y insister davantage.

Il s'ensuit que l'autorité de l'Académie elle-même est mise en discussion là où les scripteurs considèrent que l'autorité suprême reste l'apanage de la langue française et donc, finalement, par ceux qui partagent avec l'Académie l'image d'une langue extérieure aux individus, immuable et juge de son propre destin :

(10) *Tout le problème de ces réformes réside dans la difficulté à se mettre d'accord sur l'ampleur des modifications, chacun ayant son idée. Et avant cela, il faut déjà décider qui doit se mettre d'accord, quel sera l'aréopage qui aura ce redoutable honneur... celui de se faire écharper par de grandes plumes vexées de ne pas avoir été consultées, par de grands personnages vexés de ne pas avoir été retenus dans cette distinguée commission, et de subir les foudres de tout ce que les médias comptent de critiques littéraires et de chroniqueurs ! In fine, nul n'a d'autorité sur la langue, et c'est peut-être mieux ainsi.* (Krokodilo, message publié le 20/12/08 à l'adresse <http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=6219>)

L'ironie traversant le début du texte se termine par un constat où le scripteur allègue un savoir dont la source est inconnue : la vérité de l'assertion est incontestable et valable en dehors du temps (présent gnominique). De plus, l'allusion aux « grandes plumes vexées » fait certainement écho aux débats publics dont les académiciens se font les promoteurs lorsque une autre institution « s'arroge » le droit d'introduire des modifications dans la langue française, sans leur préalable autorisation.

En outre, la question de la légitimité de l'autorité posée dans ce commentaire déclenche, dans la suite de la longue discussion, toute une série de réactions qui la reprennent plus ou moins ironiquement ; en voilà deux exemples :

(11) *Effectivement certains estiment avoir autorité sur les questions d'orthographe qui, tout comme la langue qu'elle transcrit plus ou moins, devrait être le bien de tous et de personne. C'est ce qui m'agace le plus, est-ce seulement ceux qui étudient et enseignent la langue qui ont leur mot à dire ? [...] il y a toujours des écueils à vouloir artificiellement « amender » l'orthographe d'une langue que seul le temps a fait lentement évoluer. C'est comme vouloir donner la patine des ans à un meuble fabriqué la veille : on finit toujours par remarquer que ça ne fait pas vrai...* Cordialement Sylvain B

(12) *Le standar Ortograf an 30 segond... Ortograf è une ortograf altèrnativ du Fransè. Une ortograf fonolojik, fleksible, koèrante é normalizé. La lang fransèz apartyin à seu ki la parle é si seu ki la parle adopt une manière simple de l'écrire é la propaje, sèt norm s'inpozera d'èl même. L'administrasion, le sistèm d'édukasion et la sostiété an jénéral devron s'ajusté. Pluto ke d'atandre vènement é pasivman une "réformèt" parsièl de l'ortograf inpozé par par une kelkonk otorité, prenon posesion de notre lang, an nou-z apuiyan sur une norme sinpl é présiz*



*ki s'apran an 5 minut. Ékrivé fonolojikman dè mintnan, non par ignorans ou néglijans, mè parse ke vou konèsé la nouvèl fason d'ékrir le fransè, la norm Ortograf. Patoiglob*

La langue ne serait donc soumise à aucune autorité : elle évolue, elle change dans le temps et personne ne peut rien faire contre cette évolution dont le moteur serait ou devrait être, d'après ces scripteurs, l'usage qu'en font ses locuteurs.

### 3.2 Les locuteurs eux-mêmes

Dans un certain nombre de commentaires, les scripteurs revendiquent le droit d'exprimer leur position au sujet de tout projet de réforme : la langue perd alors son statut d'entité intouchable, *super partes*, pour devenir un objet dans les mains de ses locuteurs :

*(13) Respecter les règles grammaticales d'une langue, ce n'est nullement la sacrifier, ni la profaner si on ne le fait pas. Les langues appartiennent aux usagers qui finissent pas imposer les faits de langue. (Behri, message publié le 30/09/07 à l'adresse <http://www.etudes-litteraires.com/forum/sujet-5685-sondage-seriez-favorable-refo-rme-orthographe>)*

*(14) Il ne faudrait pas oublier qu'à l'époque de la Révolution française 80 % des citoyens ignoraient notre langue... Le français est la seule langue au monde où l'écrit précède l'oral... Nul doute que l'agacadémie et les écrits-vains ont beaucoup contribué à compliquer la langue et ont gêné sont évolution en empêchant la langue parlée d'évoluer librement vers la simplification... Par konsekan, moa, frankofon lang maternel, j' m' rezerv l' droa d' parle ma lang e d' l'ekrir kom j' l'antan...[...] (Patoiglob, message publié le 18/12/08 à l'adresse <http://www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=6219>)*

Dans ces deux exemples, révélateurs d'une tendance assez répandue dans notre corpus, le critère de légitimité de l'autorité linguistique résiderait donc dans les choix des locuteurs eux-mêmes : la décision en matière de réformes serait donc dans les mains des seuls locuteurs concernés. On est ici loin du fantasme d'une langue une et intouchable : elle appartiendrait plutôt à ses locuteurs qui, par là, ont le droit de légiférer sur les questions qui les intéressent.

### 3.3 Les linguistes

L'existence de professionnels qui s'intéressent à la langue à partir d'un point de vue scientifique peut apparaître paradoxale aux yeux des non-linguistes. Il semble inutile de s'adresser à des « experts », à des spécialistes pour révéler la nature d'un objet qui appartient à tous et qui se manifeste sous le mode de l'évidence. Déjà Bloomfield, en 1944, remarquait que pour les non-linguistes il pourrait être suffisant d'avoir un niveau culturel élevé, quelle que soit la discipline étudiée, pour être considéré comme un expert pouvant traiter des questions linguistiques les plus disparates ; c'est du moins ce qu'il tirait de son expérience « sur le terrain » :

*« A physician, of good general background and education, who had been hunting in the north woods, told me that the Chippewa language contains only a few hundred words. Upon question, he said that he got this information from his guide, a Chippewa Indian. When I tried to state the diagnostic setting, the physician, our host, briefly and with signs of displeasure repeated his statement and then turned his back on me. A third person, observing this discourtesy, explained that I had some experience of the language in*

*question. This information had no effect<sup>3</sup> » (Bloomfield, 1944 [1970] : 418 cité par Preston, 1991 : 583)*

Comment et pourquoi les locuteurs ordinaires ne font-ils pas confiance aux sources scientifiques du savoir linguistique ? Quelles sont les raisons de cette méfiance ? Pour l'analyse qui suivra, nous avons préféré distinguer les exemples tirés du corpus « presse », où les critiques adressées aux linguistes sont formulées par des figures intellectuelles et « savantes », des exemples tirés du corpus « Internet », qu'ils soient écrits dans des forums ou sur des blogs, où ce sont plutôt des locuteurs ordinaires, souvent anonymes, qui argumentent pour ou contre la légitimité de l'autorité linguistique des linguistes professionnels.

### 3.3.1. Les linguistes dans le corpus « presse »

Dans la presse, la plupart du temps, les linguistes et les lexicographes ne sont pas considérés comme des autorités fiables par les locuteurs. Les critiques qui leur sont adressées ne portent pourtant pas sur leurs manières de parler et d'écrire ou sur des tics de langue propres aux linguistes ; ils les accusent plutôt de ne pas sauvegarder la pureté de la langue française, de laxisme et de laisser-aller en matière de langue et, notamment, d'orthographe. Ce sont principalement Jacques Capelovici et Maurice Druon qui pointent du doigt les linguistes, et leurs critiques passent toujours par des désignations dénigrantes ou ironiques de ces derniers, comme dans les deux exemples suivants :

(15) *Pas d'accord [...] Il y aurait intérêt à révéler ou à rappeler cette règle d'accord du participe passé aux « professionnels de la parole » qui s'expriment sur nos médias, même si d'indulgents « spécialistes » qui la connaissent pourtant fort bien ne voient aucun inconvénient à ce qu'elle soit violée [...] (Capelovici J., Le bon français, Le Figaro, 11/10/97, p. 15)*

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

Dans les deux commentaires, la critique se limite à un rejet typographique (« chercheurs ») supporté, dans (15), par un adjectif axiologique (« indulgents 'spécialistes' ») : l'emploi des guillemets indique bien ici la prise de distance des scripteurs par rapport aux dénominations du statut des linguistes. Ces dénominations sont alors attribuées à d'autres locuteurs, indéfinis, dont ils ne disent rien, sinon que les scripteurs partagent les mêmes positions à l'encontre des linguistes.

Si aucun locuteur ordinaire n'avance d'objections contre les linguistes, certains journalistes peuvent en critiquer des aspects particuliers, comme dans l'exemple suivant :

---

<sup>3</sup> « Un médecin, avec un niveau d'études élevé et une bonne formation générale, qui chassait dans les bois du Nord, m'a dit que la langue Chippewa ne contient que quelques centaines de mots. Sur cette question, il a dit qu'il a obtenu ces informations auprès de son guide, un Indien Chippewa. Quand j'ai essayé de spécifier le scénario diagnostique, le médecin, notre hôte, a brièvement répété sa déclaration avec des signes de mécontentement, puis m'a tourné le dos. Une troisième personne, en observant ce manque de courtoisie, a expliqué que j'avais une certaine expérience de la langue en question. Cette information n'a eu aucun effet. » (notre traduction)

(17) *GÉNÉRATION NUTELLA. Pour dicter, il aurait fallu Bernard Pivot, qui vient de rendre sa blouse et ses craies après la dix-neuvième finale des Dicos d'or. « Je n'ai pas envie de devenir le vieux pépé qui fait sa dictée... », a-t-il justement déclaré. On aurait aussi pu demander à l'un de nos lexicographes patentés, Alain Rey, M. Petit Robert. Mais ce n'est pas son genre, trop laxiste, trop conscient que la langue française, avec ses mille ans de bricolage et de rafistolages, est l'une des plus tarabiscotées qui soient. La dictée, c'est comme du sirop. Il faut en ingurgiter beaucoup pour que cela soit efficace. (Greilsamer L., « Flaubert et Proust aussi faisaient des fautes ! », *Horizons analyses – société*, Le Monde, 08/02/05, p. 14)*

La critique ici est toutefois plus nuancée que dans les exemples ci-dessus, rédigés par l'écrivain et l'académicien : plutôt que d'assumer explicitement la responsabilité de l'accusation de laxisme, le journaliste semble mettre en scène les deux positionnements (pour et contre l'exercice de la dictée) tout en se cachant, dans la conclusion de son éditorial, derrière la comparaison de la dictée-sirop suivie d'un énoncé sentencieux.

S'il est vrai que dans (17) la critique est adressée à « M. Petit Robert », dans la plupart des cas les linguistes ne sont que très rarement identifiés, de préférence ils restent anonymes et sont nommés en discours par des dénominations vagues, sinon dénigrantes. Cette sorte de flou référentiel autour des linguistes remplit, nous semble-t-il, une fonction fondamentale au sein de ces discours : les dires des linguistes sont en effet toujours présentés comme provenant d'une source tant vague que contestable, leurs positions ne seraient ainsi même pas dignes d'être rapportées par les scripteurs. L'accent y est toujours mis sur la non-acceptabilité de leurs dispositions, sur l'évidence de l'impossibilité d'admettre le bien-fondé de leurs discours.

L'inscription des linguistes en discours est toujours accompagnée d'une disqualification de leur autorité qui passe par des critiques énoncées de différentes manières. Dénominations dénigrantes (« indulgents 'spécialistes' », « chercheurs' »), métaphores et comparaisons ironiques portant sur leur activité, citations narrativisées introduites par un discours d'escorte fortement critique ne seraient que les moyens discursifs les plus exploités par nos scripteurs pour exprimer un jugement négatif largement partagé, voire unanime.

Pourquoi cette unanimité frappante ? À notre avis, pour répondre à cette question, il est nécessaire de prendre en compte les mécanismes régissant l'acte de confiance : ces mécanismes résideraient principalement dans les discours et, en particulier, dans le partage, par les locuteurs plus ou moins ordinaires, des mêmes prédiscours sur la langue française. Or, comme l'on a pu très bien remarquer, entre savoirs linguistiques « savants » et « populaires » il n'y a pas toujours de partage intégral des mêmes prédiscours : ce qui constitue une évidence pour les uns ne l'est pas forcément pour les autres.

L'analyse des commentaires issus d'Internet nous permettra de préciser notre hypothèse sur la nécessité d'un partage prédiscursif, à partir des interactions réelles des scripteurs et de la nuancer à la lumière de l'essor et de la grande diffusion des nouveaux moyens de communication et d'information, tels qu'ils sont permis par le succès d'Internet.

### 3.3.2 *Les linguistes dans le corpus « Internet »*

Si dans les contextes plus formels représentés par les textes analysés ci-dessus (rubriques spécialisées des journaux dont les auteurs sont des « professionnels » de la langue), la condamnation des linguistes nous paraît unanime, il est vrai aussi que sur Internet, il arrive parfois que les scripteurs, le plus souvent anonymes et non spécialistes, s'appuient sur des recherches linguistiques pour justifier leurs propos, surtout le long de discussions sur les forums.

Qui plus est, le cadre interactionnel qu'offrent les échanges sur les forums constitue un lieu privilégié pour observer comment les sources d'autorité sont reçues par les participants aux discussions et pour creuser davantage le rôle des interactions sociales dans la création d'un *espace de raisons partagées*, tel qu'il est nécessaire pour que l'acte de confiance puisse avoir lieu.

*(18) De très longues et pertinentes études sociologiques, sémantiques et psychologiques ont été menées pour déterminer si le langage SMS avait une quelque influence sur l'orthographe de nos plus jeunes. Il en va d'un constat simple et éloquent : Nos jeunes écoliers, collégiens, lycéens et universitaires sont aussi mauvais que nous à notre époque !! Le portable, msn messenger et toute la bande n'ont aucune influence!! [...] (Les lettres du monde, messages publiés le 19/08/05 à l'adresse [http://www.langue\\_francaise.net/forum/viewtopic.php?pid=11225#p11225](http://www.langue_francaise.net/forum/viewtopic.php?pid=11225#p11225))*

– *Merci pour ces informations rassurantes. Auriez-vous par hasard les sources, références de ces études ? Olso*

– *Ah, je n'ai malheureusement pas les références exactes, et encore moins ces dites études. Mais cela a été fait très sérieusement par des linguistes et psychologues de certains laboratoires du CNRS. Je me renseignerai davantage. Les lettres du monde Mouais; ça demande effectivement confirmation ! Aubert*

Cet échange nous intéresse en ce qu'il montre bien avec quelle force d'évidence les prédiscours agissent dans ce genre de discours : la position énoncée dans la première réplique, contredit celle du bon sens commun qui, en tant que telle, n'a besoin ni d'être énoncée explicitement ni d'être confirmée aux yeux des non-linguistes, à savoir que le langage sms non seulement constitue une conséquence de la « décadence » linguistique auprès des nouvelles générations, mais aussi en représenterait, à son tour, une des causes principales.

Il est remarquable de constater que le seul fait de pouvoir accéder à des savoirs acceptés par une communauté scientifique, de pairs et avec ses règles propres, n'est pas suffisant pour que ces savoirs puissent constituer des autorités valables dans les discours ordinaires : suite à la précision demandée dans la première réaction, le scripteur insiste encore une fois sur la validité et la fiabilité de certaines recherches, mais cela ne suffit pas pour que le dernier scripteur les accepte comme des sources fiables, sans même ressentir le besoin d'argumenter. L'on pourrait toujours objecter que la manière dont le premier scripteur cite les références « savantes » peut poser des problèmes d'interprétation : un savoir peut-il être qualifié de « scientifique » si l'intervenant concède ouvertement que « je n'ai malheureusement pas les références exactes, et encore moins ces dites études » ? Ne pourrait-on pas considérer qu'il s'agit là d'un artifice argumentatif au sein d'un forum dans lequel on invoque des « autorités » à propos desquelles on a des connaissances très floues ? Et, enfin, le refus d'une telle connaissance floue correspondrait-il dès lors au refus d'accepter les savoirs scientifiques ? La réponse à ces questions, pourtant importantes, n'est pas vraiment fondamentale pour monter notre perspective, à savoir si les linguistes constituent ou pas une autorité légitime dans les discours ordinaires, et cela pour deux raisons distinctes.

D'abord, du côté du scripteur citant ces références, peu importe s'il les inscrit en discours sans les connaître vraiment, ce qui nous intéresse concerne plutôt le fait même qu'il les mentionne et les considère comme des autorités fiables. Cela vaut d'autant plus s'il s'agit d'un « simple » escamotage argumentatif : les références savantes constitueraient dans les deux cas une autorité garantissant la légitimité des contenus proposés aux yeux du scripteur.

Ensuite, du côté des participants à la discussion, dans les réponses qui suivent le premier commentaire : ils ne thématisent pas la question de l'authenticité des propos du premier scripteur, ils demandent plutôt des éclaircissements et montrent explicitement une certaine attitude de méfiance envers de « très longues et pertinentes études sociologiques, sémantiques et psychologiques ». La requête de donner les « références exactes », dans la première réponse d'Olso, révèle ainsi la perplexité et l'incertitude à propos des résultats des enquêtes scientifiques plutôt que la méfiance par rapport à l'exactitude des sources.

Les différents refus d'accepter les savoirs scientifiques indiquent donc qu'il n'y a pas de véritable adhésion de la part de tous les participants aux mêmes types de prédiscours : à la base du mécanisme selon lequel des connaissances entrent dans le *stock* culturel d'un peuple, réside en effet la confiance dans les discours d'autrui, cet autrui appartenant à un groupe social ou culturel auquel on appartient ou dont on aurait l'ambition de faire partie ; dans les cas que nous avons étudiés, il s'agirait donc de différents « cercles de conversation », de groupes, à l'intérieur desquels les savoirs véhiculés appartiennent à deux épistémologies distinctes, avec des prédiscours et des normes qui leur sont propres. Cela peut expliquer le fait que dans cet échange les scripteurs ne défient pas vraiment l'épistémologie des scientifiques : ils ne demandent pas d'approfondissements, ils n'essayent pas vraiment de trouver des arguments contre la position « savante », bref, il n'y a pas de véritable débat sur les positions scientifiques. Les scripteurs se limitent plutôt à les rejeter de manière plus ou moins nette, sans en fournir toujours une raison explicite. Cet échange montre donc que peu de place est faite dans l'épistémologie *folk* pour les savoirs scientifiques qui se heurtent à tout un ensemble de savoirs, de connaissances, de valeurs et d'émotions circulant de manière évidente et objective dans les discours métalinguistiques ordinaires.

Ce sont en effet ces discours que les locuteurs entendent depuis leur enfance, tant à l'école que dans le milieu familial, relayés par la presse généraliste et qui sont acceptés et véhiculés dans les milieux façonnant leur identité sociale et culturelle tout au long de leur vie. Dans l'échange suivant cette situation se répète à propos du langage « texto » et des fautes d'orthographe :

(19) *On a tendance à juger durement celui qui écrit mal, à le cataloguer, c'est très français comme attitude, même de la part de ceux qui font des fautes, on se sent "stigmatisé" on oublierait que c'est aussi une langue vivante et qui en tant que telle évolue constamment à chaque phrase échangée ! depuis que j'ai compris cela en cours de sociolinguistique et bien je me retiens de reprendre quelqu'un qui dit "si j'aurais" parce que c'est gênant pour la personne qui sait plus où se mettre (ben oui c'est ultra agaçant de se faire reprendre) et puis le pire c'est que c'est logique de dire "si j'aurais" etc bref vive la langue française (no, message publié le 20/11/08 à l'adresse <http://www.leblogdelamechante.fr/2008/11/20/fautes-orthographe/>)*

*– Oui les langues évoluent, bien sûr... Mais actuellement avec les textos et autres, il y a des personnes qui ne savent plus écrire normalement, et là c'est dramatique. Autant que ça évolue dans le bon sens non ? Sinon nous pourrions tous apprendre la sténo (ça existe toujours) où là, il n'y a pas de fautes à faire... Calpurnia*

Marque de l'évolution de la langue pour le premier scripteur, le « langage texto » constitue, pour le second, le signe manifeste du déclin de la langue française dont l'époque contemporaine serait le théâtre : la position « savante » est ainsi invalidée sur la base de l'évidence du constat « dramatique » qu'« il y a des personnes qui ne savent plus écrire normalement », où ce « normalement » renvoie à l'orthographe standard, qui charrie avec elle



l'étymologie et, par là, le « vrai » sens des mots. C'est, encore une fois, dans la conception d'une langue stable, homogène et invariable que le scripteur légitime ses dires.

#### 4. Conclusion

Nos premières analyses montrent jusqu'à quel point les procédés et les marques pris en compte contribuent à la construction d'un discours qui, pour le dire avec Krieg-Planque, « tend à esquiver les divergences de points de vue, à dépolitiser les thématiques dont il effectue le cadrage, à dénier les conflits d'intérêt, à constituer un opérateur de neutralisation de la conflictualité » (Krieg-Planque, 2010 : 19) mais qui témoigne aussi d'un sentiment linguistique si bien partagé et constitué principalement « dans – et de – l'espace discursif extérieur du déjà dit (ou du 'dit ailleurs') » (Authier-Revuz, 1995 : 236). Et notamment, c'est cette dimension prédiscursive maintes fois soulignée qui confère à ces discours différents effets d'antériorité et qui, par là, leur permet de se présenter comme doxiques, vrais, irréfutables et allant d'eux-mêmes.

Nous avons constaté que, souvent, les savoirs linguistiques spontanés ne s'éloignent pas toujours de ce que soutiennent les linguistes. C'est le cas, par exemple, des propositions de réformer l'orthographe à partir des zones instables de celle-ci (à savoir, les homophones, les accents, les accords du participe passé, etc.) : s'il est vrai que le discours dominant considère toute réforme de l'orthographe comme une atteinte grave à la pureté et à la beauté de la langue, l'on ne peut pas nier la présence relativement massive de commentaires où les scripteurs non seulement se font partisans de rectifications plus ou moins timides, mais aussi y dénoncent le rôle que la bonne maîtrise de l'orthographe joue dans la discrimination sociale et dans l'échec scolaire.

Les analyses nous suggèrent donc que le seul élément commun à l'ensemble des textes nous paraît résider dans tout refus d'accepter passivement des réformes et des lois imposées par le « haut », par un cercle restreint de « spécialistes », soient-ils *scientifiques* ou *mondains*. Ce faisant, ceux-ci s'arrogeraient en effet le droit, d'après nos locuteurs, de légiférer sur une composante aussi importante de leur identité linguistique et sociale qu'est la langue, déjà menacée, par ailleurs, par les emprunts à l'anglo-américain, les nouvelles pratiques langagières à la mode dans tous les milieux sociaux, etc.

Toutefois, la présence dans certains exemples analysés de savoirs scientifiques nous oblige à nous poser la question suivante : dans quelle mesure le Réseau et, plus généralement, les nouvelles technologies ont-elles permis l'essor d'une nouvelle manière, non seulement d'avoir accès aux savoirs savants, mais aussi de la créer ? Autrement dit, le net est-il en train de modifier de manière rapide l'accès aux prédiscours de différentes strates ?

Le rôle de l'Internet ne semble en effet pas se limiter seulement à la vulgarisation des connaissances scientifiques, mais il modifie plutôt la manière de communiquer ces connaissances : un accès plus libre aux ressources scientifiques, la possibilité, dans les forums, d'intervenir et de montrer le point de vue des sociolinguistes sur certaines questions fondamentales, compte tenu des différentes approches théoriques en sciences du langage et en sociolinguistique. Proposer des suggestions de modifications sur le Réseau, en justifier les raisons, ouvrir des espaces de dialogue où les questions peuvent être débattues entre spécialistes et non spécialistes pourraient constituer les conditions préalables à la proposition de tout projet de réforme. Il suffit d'observer le succès de plus en plus important des *citizen sciences* où chaque citoyen peut apporter sa contribution et son apport et cela vaut déjà pour de nombreux projets liés à la botanique, à la sauvegarde de certains animaux sauvages et à



l'astronomie, surtout dans les domaines anglophone et américain (Niedzielski et Preston, 2000). D'autres sciences sont encore en train d'élargir leur domaine d'action et de produire des résultats importants à partir de la collaboration et de la coopération de plusieurs non-scientifiques travaillant ensemble sur le Réseau. Internet voit ainsi l'essor de véritables communautés scientifiques qui montrent l'impossibilité de distinguer de manière nette et précise les « savants » et les « non-savants », ces deux catégories étant engagées ensemble dans la production de résultats pertinents et valables. Ce n'est donc pas seulement la manière d'accès aux savoirs qui est en train de se modifier, mais surtout les relations épistémiques entre les agents : on ne peut plus penser en termes de simple vulgarisation des connaissances scientifiques mais en termes de co-construction de ces connaissances où les dichotomies nettes cèdent le pas à des visions scalaires, et où des individus plus ou moins spécialisés se côtoient et mettent en commun leurs ressources.

Impossible donc de répondre de manière définitive à la question posée dans le titre de cette contribution. Il vaudrait mieux, à notre avis, la reformuler ainsi : « Comment proposer une réforme de l'orthographe ? ». Internet permettrait en effet la co-construction d'un environnement cognitif partagé dans lequel la confiance peut se propager et où les différents *sujets* de la science trouvent le moyen de mutualiser leurs propres ressources informationnelles et cognitives. Il s'agit alors non plus de communautés de pratique mais plutôt de communautés épistémiques où le savoir est distribué entre les membres souhaitant participer aux différents projets, chacun apportant sa contribution dans une logique de complémentarité.

## Bibliographie

- AUTHIER-REVUZ Jacqueline, 1995, *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, 2 t., Paris, Larousse.
- BERRENDONNER Alain, 1982, *L'éternel grammairien : étude du discours normatif*, Berne, Frankfort, Peter Lang.
- BRANCA-ROSOFF Sonia, 1996, « Les Imaginaires des Langues ». In BOYER Henri (éd.), *Sociolinguistique : Territoire et objets*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- CATACH Nina, 2005, *L'orthographe française, L'orthographe en leçons : un traité théorique et pratique*, Paris, Armand Colin.
- DISTER Anne et MOREAU Marie-Louise, 2009, *Féminiser ? Vraiment pas sorcier ! - La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades et titres*, Louvain, De Boeck - Duculot.
- GOLDMAN Alvin, 2004, « Qu'est-ce que l'épistémologie sociale ? Un assortiment de projets », In PROUST Joëlle et PACHERIE Elisabeth (éds.), *La philosophie cognitive*, Gap, Ophrys, pp. 143-165.
- JAFFRE Jean-Pierre, 1998, « L'orthographe du français, une exception ? », *Le français aujourd'hui*, n° 122, pp. 45-53.
- JAFFRÉ Jean-Pierre, 2003, « L'écriture et les nouvelles technologies : ce que les unes nous apprennent de l'autre », *Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, CNDP, pp. 1-86, <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document551.php> (consulté le 20/04/2011).
- JAFFRÉ Jean-Pierre, 2005, « L'orthographe est un château-fort. Commentaires sur l'enquête du collectif 'Sauver les lettres' », en ligne [www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net) (consulté le 27/10/2010).

- JAFFRÉ Jean-Pierre et FAYOL Michel, 1997, *Orthographes. Des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.
- KRIEG-PLANQUE Alice, 2010, « La formule ‘développement durable’ : un opérateur de neutralisation de la conflictualité », *Langage et société*, n° 134, pp. 5-29.
- MILLET Agnès, LUCCI Vincent et BILLIEZ Jacqueline, 1990, *Orthographe mon amour*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- NIEDZIELSKI Nancy, PRESTON Dennis, 2000, *Folk Linguistics*, Berlin, New York: De Gruyter.
- ORIGGI Gloria, 2004, « Croyance, déférence et témoignage », In PROUST Joëlle et PACHERIE Elisabeth (éds.), *La philosophie cognitive*, Gap, Ophrys.
- ORIGGI Gloria (2008a), *Qu'est-ce que la confiance ?*, Paris, Vrin.
- ORIGGI Gloria, 2008b, « What's in my Common Sense ? », *The Philosophical forum*, 39/3, Boston University Philosophical Club, pp. 327-335.
- PAVEAU Marie-Anne, 2006, *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- PRESTON Dennis, 1991, « Language teaching and learning: folk linguistic perspectives », In ALATIS James E. (éd.), *Georgetown University Round Table on languages and linguistics, Linguistics and language pedagogy: the state of the art*, Georgetown University Press, pp. 583-600.
- QUEMADA Bernard, 1970-1972, *Bibliographie des Chroniques de langage publiées dans la presse française*, I : (1950-1965), II : (1966-1970), Paris : Didier
- RABATEL Alain, 2004, « L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques », *Langages*, n° 56, pp. 3-17.

# **GLOTTOPOL**

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** : Olivier Baude, Robert Bernard, Catherine Brissaud, Danièle Cogis, Jacques David, Jean-Michel Eloy, Michel Francard, Fabrice Jejcic, Jean-Marie Klinkenberg, Romain Muller, Jean-François de Pietro, Dan Van Raemdonck.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425