



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.*

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^e 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 Ipsos¹ 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

¹ 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 enquête², 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 pourcentages³ 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.

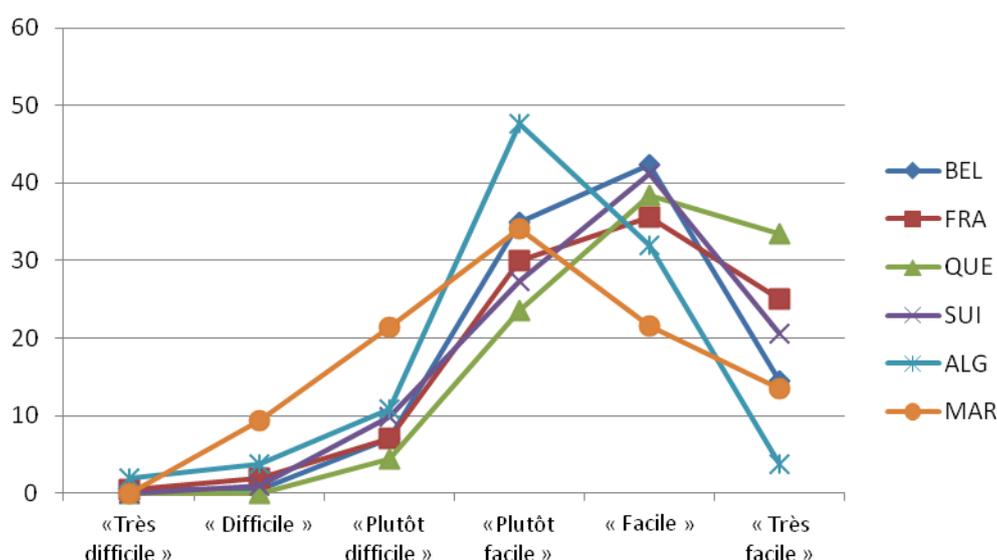
² Pour la composition du Groupe RO, la méthodologie, les abréviations, le questionnaire..., on se reportera à Groupe RO (2012a), dans ce volume.

³ 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 minorité⁴, 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.

⁴ Le corpus n'a pas été transcrit en perspective d'une analyse de ce type. Certains des transcripteurs 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	47,7	34,1	33,0
« Oui, facile »	42,4	35,6	38,4	41,2	32,0	21,5	35,2
« 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	94,3	93,4	95,7	94,7	100	64,3	90,4
Favorable	90,5	85,2	95,3	86,4	75,7	64,9	83,0
χ^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	90,1	95,6	86,9	77,3	68,1	84,8
Hommes	94,1	79,7	92,9	94,0	81,0	57,1	83,1
χ^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

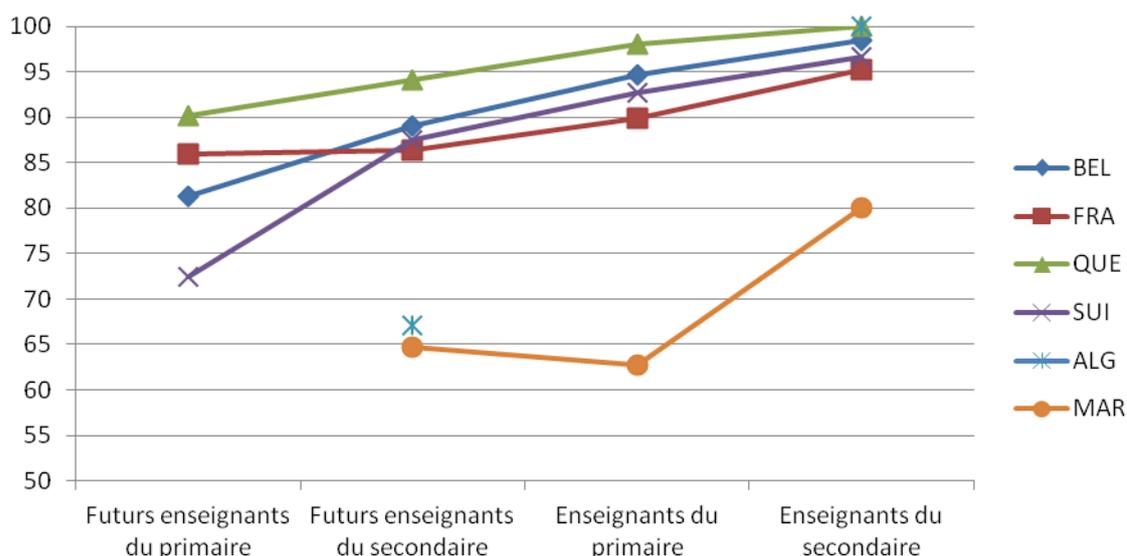
primaire marocains). Les différences se révèlent significatives pour la Belgique, la Suisse, l'Algérie.

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	98,5	95,2	100	96,6	100	80	95,0
χ^2 ⁵	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 %.

⁵ 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	43,8	28,9	30,7
« Très rarement »	42,7	38,6	43,9	42,3	38,1	49,2	42,5
« 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	78,9	62,3	58	65,9		53,5	63,7
Enseignants du secondaire	76,3	78,4	70,5	77,1	60,0	66,7	71,5
χ^2 ⁵	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
χ^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

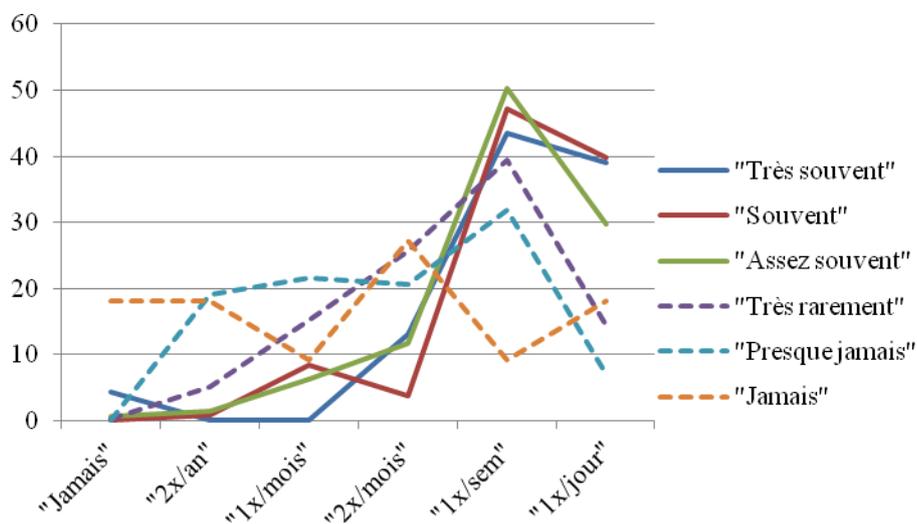
Le mur de la sécurité (Q2) ou de l'assurance (Q3) déclarées présente ici quelques lézardes : la fréquence avec laquelle les enquêtés disent ne pas pouvoir tabler sur leurs seules connaissances, et devoir recourir à une aide extérieure ne paraît pas vraiment cohérente avec leurs déclarations quant à leur 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.

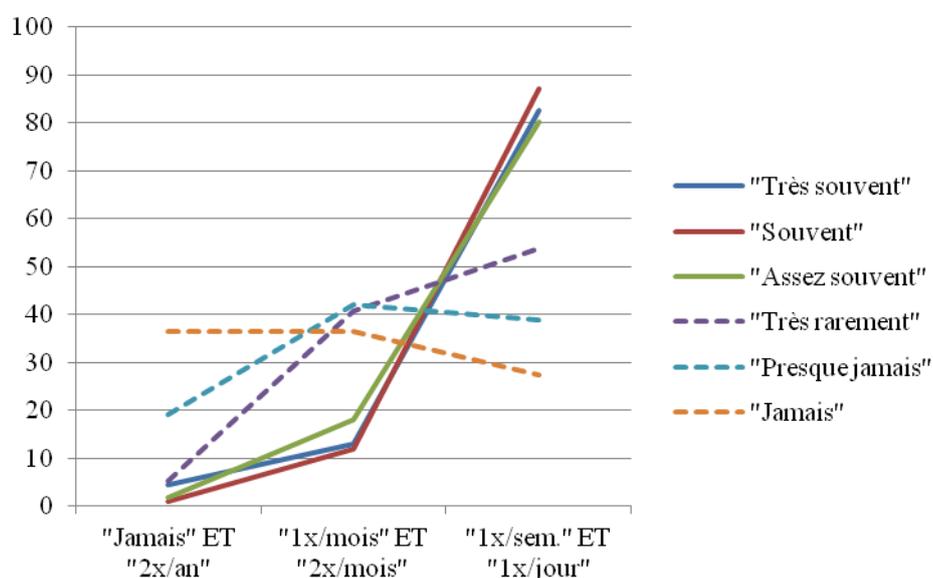
Le graphique 3b reprend les mêmes données, mais en regroupant les catégories « consultation » deux à deux. On y voit deux types de profils se dessiner, suivant que les témoins ont répondu douter d'une part « très souvent », « souvent » ou « assez souvent » (lignes pleines), ou d'autre part « très rarement », « 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 ?

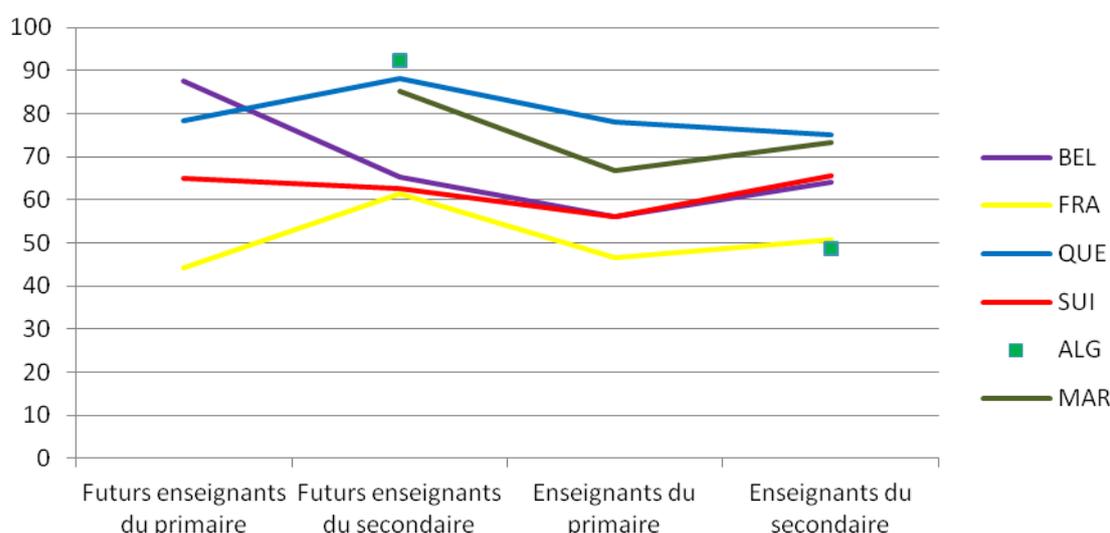
Pour croiser la variable « consultation » avec les autres qui nous intéressent ici, nous nous sommes concentrés sur les cas regroupant le plus grand nombre de choix, i.e. la consultation au moins une fois par semaine (soit l'addition des deux premiers choix : « 1 fois par jour » et « 1 fois par semaine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

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.

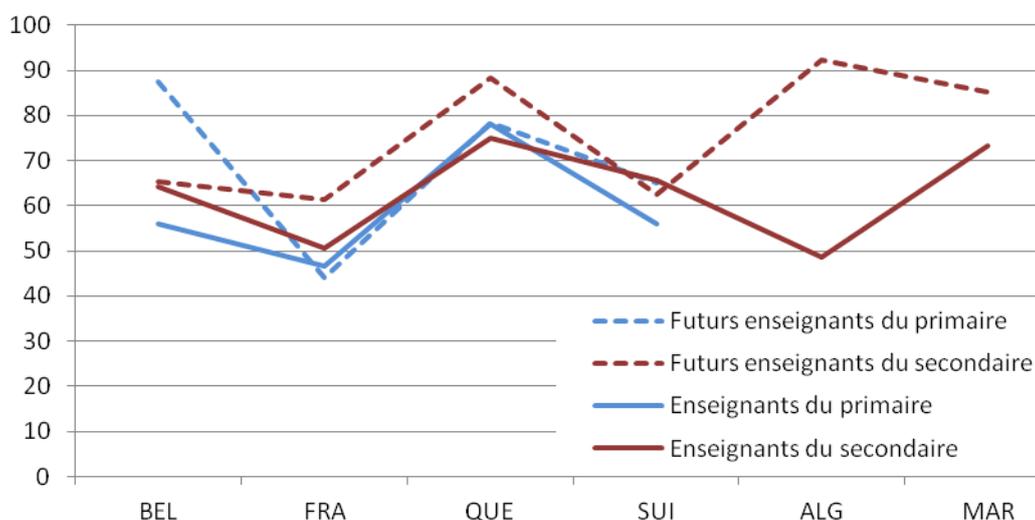
Tableau 11 : Consultation au moins une fois par semaine (Q4), selon le statut, par pays

	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
χ^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	24,9	19,0	19,9	23,7	10	24,5	20,3
3	20,1	19,8	26,5	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	15,0	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, 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, 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 lexicale⁶ ? 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 écarts⁷. 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

⁶ 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 ».

⁷ Un tableau en annexe fournit, pour tous les items, les chiffres bruts, ainsi que les valeurs du χ^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)⁸. Si les témoins du Nord s'entendent pour classer l'accord des participes passés des pronominaux en 1^e ou en 2^e position, les Algériens et les Marocains le relèguent au 9^e ou au 7^e 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^e ou 10^e position au Nord, en 14^e ou 12^e 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 »⁹. 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

⁸ 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.).

⁹ 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 divergences¹⁰.

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

¹⁰ 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 »¹¹ 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 majeures¹² :

¹¹ 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.

¹² 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
Difficultés grammaticales						
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 ^e pers. ¹³	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.

¹³ 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
orthographe lexicale						
	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 ¹⁴	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.

¹⁴ 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 χ^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 χ^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 χ^2 (ddl=5), on a les valeurs obtenues quand on contraste les 6 pays ; dans la colonne intitulée χ^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	χ^2 (ddl=5)	p	χ^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

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