



# 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.*

## « 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).

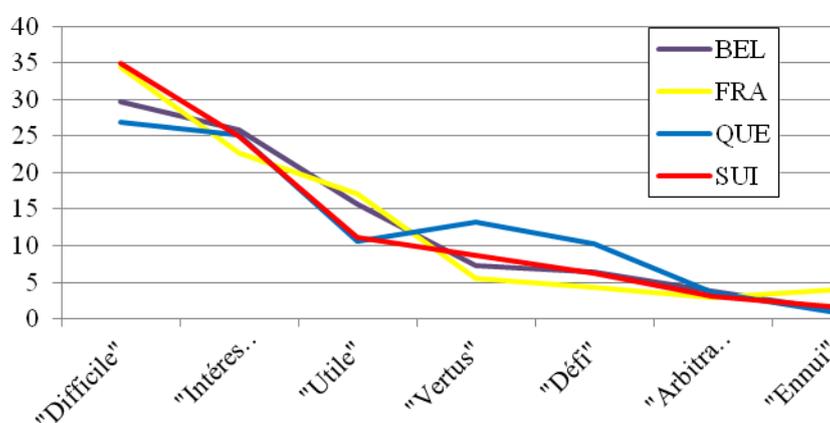
Tout ceci suggère que, dans un cadre comme celui-ci, les réponses associatives, loin d'être toujours des productions personnelles, une expression de perceptions ou de conceptions individuelles, fonctionnent en fait comme une chambre d'écho de la culture ambiante, qui organise autour de certains concepts 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 %)**

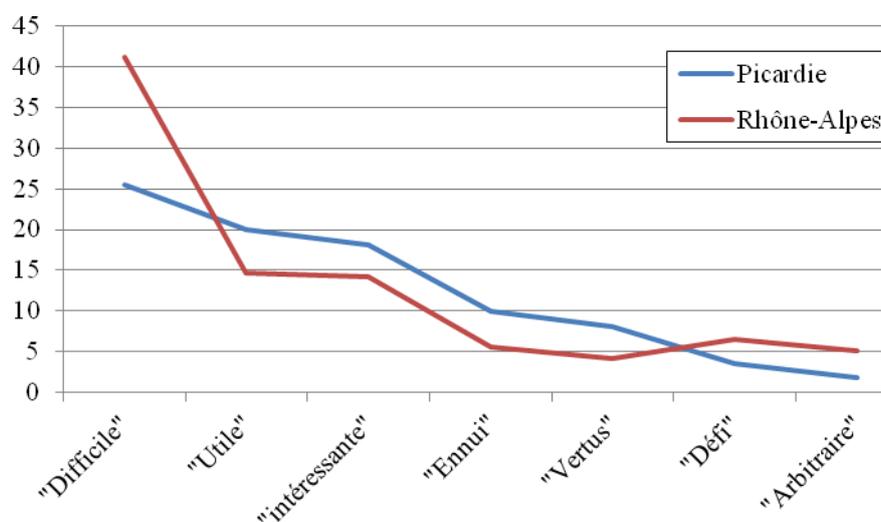
	Bretagne	Normandie	Picardie	Réunion	Rhône-Alpes	ENSEMBLE
<b>N de témoins</b>	<b>n= 117</b>	<b>n= 40</b>	<b>n= 40</b>	<b>n= 92</b>	<b>n= 75</b>	<b>n= 364</b>
« Difficile »	37,5	40,0	25,5	36,4	41,0	36,9
« Intéressante »	19,4	11,8	18,2	14,7	14,2	16,1
« Utile »	20,0	26,4	20,0	16,7	14,6	18,7
« Vertus »	7,6	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.
- GRUPE 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.
- GRUPE RO (2012a), « Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GRUPE RO (2012b), « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GRUPE RO (2012c), « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GRUPE RO (2012e), « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GRUPE RO (2012f), « Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GRUPE 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).
- GRUPE 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.
- KROSNIK 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.

# **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