



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.*

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

Groupe RO

Le discours ordinaire sur l'orthographe française, celui que l'on entend dans les conversations entre habitués, celui que l'on observe dans les espaces publics où les citoyens s'expriment (courrier des lecteurs, émissions de radio, blogs, forums de discussions...), celui que l'on recueille aussi dans les enquêtes scientifiques (Ball, 1999 ; Biedermann, 1996 ; Cibois, 1991 ; Millet, Lucci et Billiez, 1990 ; Millet, 1990 ; Simon, 1996 ; Legros et Moreau, 2009 ; Matthey, 2006) se reproduit *ne varietur* depuis le début du 20^e siècle (Klinkenberg à par.). Ce discours est constitué de ce que l'on nomme communément des « stéréotypes » ; une forme de représentation sociale nécessaire à la compréhension de ce qui nous entoure¹, mais souvent peu fondée scientifiquement, et dont les personnes se font l'écho sans nécessairement en avoir expérimenté elles-mêmes le bien-fondé.

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

Dans les données réunies par le Groupe RO² auprès de 1738 enseignants ou futurs enseignants, les représentations à propos de l'orthographe s'activent à différents endroits du questionnaire proposé, en particulier dans les réponses à une question ouverte, la C, et à 28 questions fermées (9 à 36)³. C'est cette matière que nous nous proposons d'analyser ici. Nous examinerons en premier lieu comment les personnes interrogées justifient leur position, favorable ou hostile, par rapport à une réforme, et nous verrons dans quelle mesure leurs réponses se différencient en fonction de leur appartenance nationale. Dans un second temps,

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

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

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

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

1. Justifier sa position face à une réforme

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Les quatorze façons privilégiées de se justifier

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

Thème 1 : « Complexité – difficulté »

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

Thème 2 : « Conflit de règles »

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

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

Thème 3 : « Histoire – culture - identité »

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

Thème 4 : « Évolution normale »

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

Thème 5 : « Mise en œuvre »

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

Thème 6 : « Beauté – spécificité »

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

Thème 7 : « Problèmes 1990 »

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

Thème 8 : « Logique – rigueur – travail »

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

Thème 9 : « Bénéfices sociétaux »

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

Thème 10 : « Pour une réforme limitée »

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

Thème 11 : « Mieux enseigner, mieux valoriser »

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

Thème 12 : « Nivèlement »

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

Thème 13 : « Stabilité »

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

Thème 14 : « Fatalité »

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

Autres thèmes

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

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

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

1.2 Les justifications des partisans et des opposants à une réforme

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

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

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

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

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

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

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

Ainsi, comme on pouvait s'y attendre, opposants et partisans n'empruntent pas les mêmes chemins argumentatifs⁵.

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

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

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

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

partisans invoquer des raisons qui sont plutôt caractéristiques du camp des opposants, et inversement. Il y a comme un balancement entre des contenus en faveur d'une réforme et des contenus en rapport avec le *statu quo*. On observe une semblable oscillation ailleurs dans le corpus fourni par ce questionnaire : quand on demande aux témoins de donner les trois premiers mots qui leur viennent à l'esprit quand il est question d'orthographe (Groupe RO, 2012d), une proportion importante de témoins exploite, dans ses trois réponses, la catégorie « Difficile », mais aussi la catégorie « Intéressante », par exemple. De même, on va le voir dans la deuxième section, quand on leur soumet des propositions dont le contenu, en fait, ne s'écarte guère de celui qui est produit ici spontanément, tous les items reçoivent l'approbation à la fois d'antiréformistes et de proréformistes. Tout indique que ces oscillations participent d'une logique du « Oui mais » ou du « Non mais », déjà mise en évidence par Millet (1990). Dans le cas qui nous occupe pour l'heure, il faut se souvenir que 1424 témoins formulent 1979 propositions, ce qui signifie qu'à peu près⁶ un sur trois en avance plusieurs, d'ailleurs souvent d'orientations différentes, ainsi qu'en témoigne la matérialité du corpus concernant les connecteurs : 109 *mais*, 33 *cependant*, 22 *même si*, 7 *toutefois*, 7 *bien que*, 4 *néanmoins*, 4 *pourtant*, etc., autant d'éléments linguistiques qui signalent à l'attention que certaines personnes mettent en regard des réalités qu'elles jugent conflictuelles⁷. C'est sans doute, au moins pour partie, à cette prise en compte simultanée de considérations différemment orientées qu'il faut relier le fait que, à la question 7, qui interroge sur la position par rapport à une réforme, une majorité de 60,1 % en Belgique, 68,2 % en France, 62,8 % en Suisse (moins au Québec : 50 %) choisissent une des deux cases centrales parmi les 6 qui leur étaient proposées, « *Plutôt pour* » ou « *Plutôt contre* » (pour plus de détail, voir Groupe RO, 2012c) : qu'on soit pour ou contre le principe d'une réforme, c'est le plus souvent sur la pointe des pieds, avec toujours quelque réserve, activée surtout par l'autre camp.

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

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

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

⁶ C'est un à peu près : certaines personnes formulent plus de deux propositions.

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

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

Les chiffres de ce tableau indiquent que les proréformistes disposent d'un arsenal argumentatif moins fourni que les antiréformistes. Là où les premiers invoquent 4 raisons davantage caractéristiques de leur camp (et encore, les commentaires classés sous « Réforme limitée » ne constituent pas des arguments qui étayent une position), les seconds en exploitent 9. Certes, cette asymétrie repose en partie sur un artefact induit par la catégorisation : on aurait par exemple pu éclater « Complexité - difficulté » en deux ensembles, mettre d'un côté les propos qui se concentraient sur la complexité de l'orthographe, et d'un autre côté ceux qui évoquaient la difficulté de l'apprendre ou de l'enseigner⁸. Mais outre que le dépouillement a parfois du mal à tracer la frontière entre les deux, tant la relation d'implication entre complexité et difficulté est directe, cela aurait conduit à créditer de deux arguments la personne qui aurait déclaré « *Le nombre de règles et d'exceptions rend la matière difficile à intégrer* » et donc à gonfler de façon un peu artificielle le nombre de propositions utilisées.

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

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

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

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

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

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

1.3 Les justifications dans les 6 pays

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

Tableau 3 : Exploitation des catégories thématiques dans les 6 pays

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

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

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

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

- Sur les 14 catégories, 9 en Algérie, 6 au Maroc ne sont exploitées par aucun témoin ou par un seul sur 91 ou sur 64. Beaucoup d'autres motivations n'apparaissent qu'avec des proportions réduites.
- On note en particulier que le thème 3, « Histoire-culture-identité » n'inspire *aucun* témoin algérien, et un seul marocain. Cette absence, au Sud, de préoccupation pour l'histoire de l'orthographe française se retrouve ailleurs dans le questionnaire : dans les associations (Groupe RO, 2012d) et, comme on va le voir, dans la manière dont les témoins se positionnent sur les items touchant au passé de la langue et de son écriture. Elle aide à comprendre pourquoi, à un autre endroit du questionnaire (Q48, 50 et 51 ; voir aussi Groupe RO, 2012f), bien plus de personnes au Sud qu'au Nord envisagent favorablement la perspective qu'on supprime les lettres grecques.
- D'autres écarts statistiquement significatifs trouvent assez facilement une interprétation : s'il n'y a aucun Algérien et un seul Marocain pour évoquer⁹, avec le thème 7, les difficultés d'implanter de nouvelles normes, en soulignant celles que rencontrent les rectifications de 1990, c'est que bien peu de personnes de ces deux échantillons connaissent l'existence même de ces rectifications (Groupe RO, 2012h).
- Enfin, s'ils ne sont pas sensibles à la logique de l'orthographe, à la rigueur et au travail qu'elle suppose (thème 8), c'est parce qu'ils y voient davantage de l'arbitraire et de l'incohérence. Leurs commentaires dans la rubrique « Complexité - difficulté » sont éclairants sur ce point.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Les questions fermées 9-36

Les questions 9 à 36 soumettaient aux personnes interrogées un ensemble d'assertions sur chacune desquelles elles étaient invitées à manifester leur accord ou leur désaccord. Elles devaient, à cette fin, reporter leurs réponses sur une échelle à six cases¹⁰.

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

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

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

Le tableau 4 donne les pourcentages¹¹ de réponses positives (c'est-à-dire « + », « ++ » ou « +++ ») enregistrées pour chacune des assertions. Pour obtenir les valeurs de la colonne *Contre – Pour*, nous avons soustrait le pourcentage des « pour » de celui des « contre » : les valeurs sont négatives quand les « pour » sont plus nombreux que les « contre » à marquer

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

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

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

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

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

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

Considérons les deux premières colonnes de chiffres. Les valeurs minimales en sont 15,8 et 17,1 : il y a donc toujours une proportion de « contre » ou de « pour » qui adhère à chacun des items¹². Ceci suggère qu'on est bien en présence de stéréotypes, d'idées reçues, dont tous les participants ne remettent pas en cause le fondement ou les implications dans une argumentation. On peut ainsi s'étonner que parmi les personnes qui se déclarent partisans d'une réforme, près de la moitié marquent leur assentiment avec les assertions « *Il ne faut pas réformer l'orthographe, mais mieux l'enseigner* » ou « *C'est la subtilité de son orthographe qui fait la beauté du français* ». Ou, à l'inverse, que parmi les opposants à une réforme, près d'un sur deux soit d'accord avec l'idée « *Le français évolue, il est normal que son orthographe évolue aussi* », et près d'un sur cinq d'avis que « *Le temps et l'énergie dépensés dans l'apprentissage de l'orthographe pourraient plus utilement être consacrés à d'autres apprentissages (compréhension de textes, synthèse, rédaction...)* ».

On doit certes réserver l'hypothèse qu'une partie des réponses soit imputable à une mauvaise compréhension des consignes ou à la distraction. Mais si, comme on le croit, on ne peut pas relier toutes les incohérences à de telles sources, on doit supposer que certains informateurs disent souscrire à des opinions simplement peut-être parce qu'ils les ont souvent entendues, et les reproduisent sans distance critique, sans prise en compte de leurs implications ou de leur compatibilité avec leurs positions de principe. Dans notre corpus, cette analyse est confortée par de multiples indices d'un manque certain d'informations à propos de l'orthographe, de son histoire, de ses logiques et de ses incohérences. Dans cet ordre d'idées, on relèvera la très fréquente assimilation de l'orthographe à la langue – confusion relevée dans toutes les enquêtes mentionnées au début de ce travail – ; une représentation mythique de l'orthographe française souvent vue comme immuable¹³ ; l'ignorance où sont bien des enseignants et futurs enseignants à propos des rectifications orthographiques de 1990¹⁴ ; l'illusion où se meuvent beaucoup en matière de politique éditoriale pour les auteurs classiques ; la mention, parmi les difficultés orthographiques rencontrées par les élèves, de faits de langue indépendants de l'orthographe¹⁵ ; l'abondant emploi qui est fait, dans les

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 L'adhésion aux propositions selon la nationalité

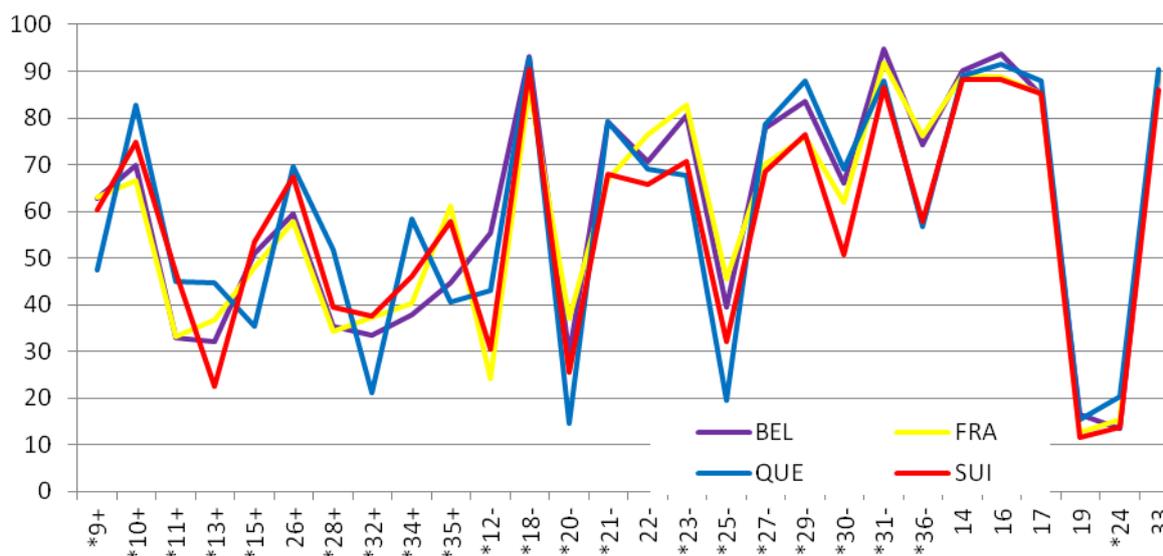
Les 6 groupes nationaux ne fournissent pas les réponses dans les mêmes proportions. Commençons par considérer les 4 pays du Nord, dont la figure 1 permet de visualiser les pourcentages de réponses approbatives¹⁶. Dans la partie gauche du graphe, on trouve les items (suivis du signe +) auxquels adhèrent surtout des « pour » dans l'ensemble de l'échantillon ; dans la partie centrale, viennent les items (dont le numéro est suivi du signe -) qu'approuvent surtout des « contre » ; la partie droite est relative aux items pour lesquels on n'observe pas de différence significative entre les « pour » et les « contre ». Les astérisques devant les numéros signalent que la différence entre les 4 pays est significative¹⁷.

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

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

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

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



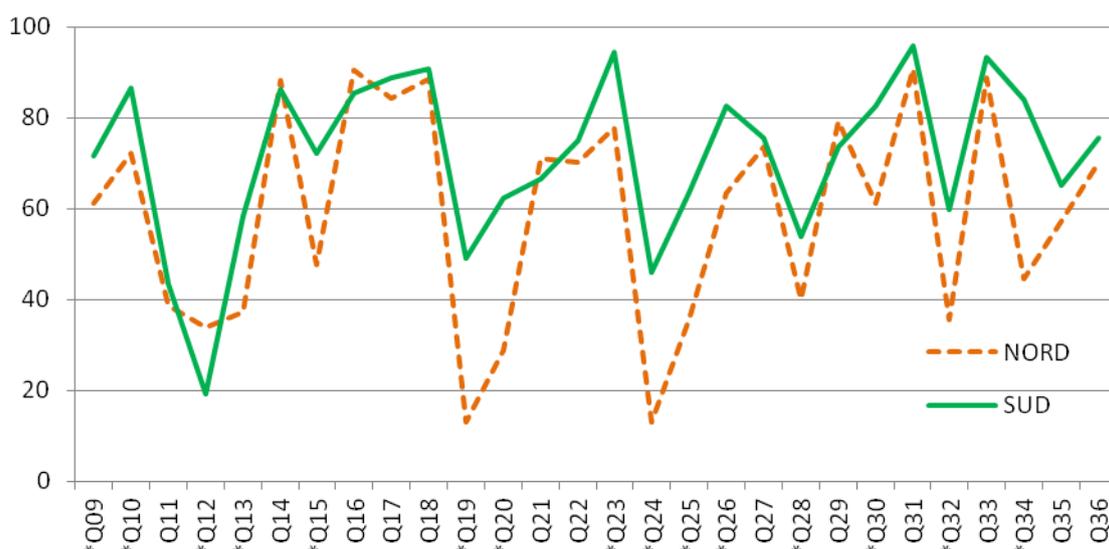
Les écarts, souvent statistiquement significatifs, se soumettent difficilement à une interprétation linéaire. Par exemple, les Québécois sont plus nombreux que les Européens (test de χ^2 , ddl= 1) à partager les idées exprimées dans les propositions « pour » 11 et 13, moins nombreux à être d'accord avec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

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

Les choses se présentent de manière assez différente dans les deux pays maghrébins, comme on peut le constater dans la figure 2. Elle présente, en pointillés oranges, la moyenne des pays du Nord ; en vert, celle de l'Algérie et du Maroc. Les astérisques qui précèdent les numéros des items, en ligne horizontale, signalent une différence statistiquement significative¹⁸.

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

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



Dans l'ensemble, les pourcentages des deux pays du Sud (c'est vrai des Marocains, et plus encore des Algériens) sont plus élevés que ceux du Nord, non seulement pour les assertions privilégiées par les « pour » (ce que leur plus forte proportion de proréformistes explique aisément¹⁹), mais aussi pour celles qui caractérisent surtout les « contre ».

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

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

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

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

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

¹⁹ Voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012c.

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

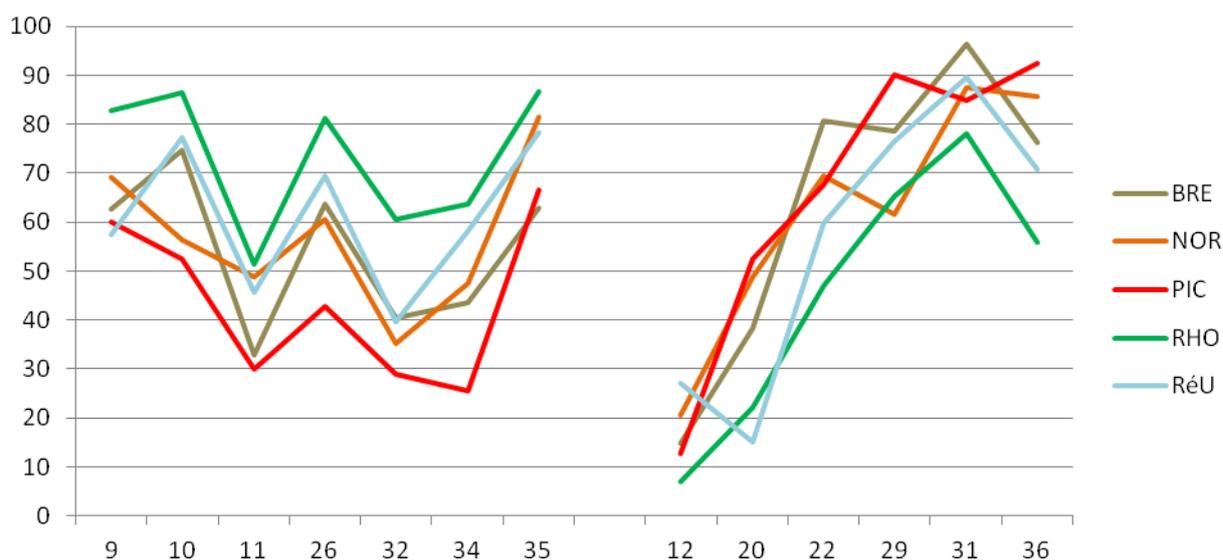
orientés ? Faut-il penser qu'ils participent de cultures où les voies du consensus sont privilégiées et où il est peu poli de contredire frontalement l'interlocuteur ? Ou bien est-ce que, moins habitués que leurs homologues du Nord à des enquêtes par questionnaire, ils ont interprété la consigne comme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

2.3 L'adhésion aux propositions selon la formation

Notre corpus compte 364 étudiants français qui se destinent à l'enseignement dans le primaire. Ils sont en formation dans 5 régions de France²¹. On constate qu'ils n'ont pas le même positionnement par rapport à la perspective d'une réforme, ceux qui fréquentent des IUFM situées en Rhône-Alpes ou à la Réunion se démarquant des autres par une plus grande ouverture à la possibilité d'un changement de la norme orthographique²². On va voir aussi, ici, qu'ils n'adhèrent pas aux différentes opinions de la même manière que les autres.

Considérons seulement les items pour lesquels on observe une différence significative entre les 5 groupes d'EtuPri français²³, et pour lesquels il y a aussi une différence significative entre les « pour » et les « contre » de tout l'échantillon (étudiants et enseignants de tous les pays). Les données se présentent alors comme l'illustre la figure 3, où les items de gauche sont ceux qui sont employés surtout par les « pour » et ceux de droite surtout par les « contre ».

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



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

²¹ Voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012a.

²² Voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012c.

²³ Les valeurs du χ^2 et les seuils de significativité pour tous les items se trouvent en annexe 2.

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

Selon toute vraisemblance, ceci est en lien direct avec l'existence, depuis plus de 30 ans, au sein de l'Université de Grenoble, d'une tradition de recherches, de publications et d'actions d'information portant sur l'orthographe et sa réforme²⁴.

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

Comment les quatre groupes que nous avons distingués, *EtuPri*, *EtuSec*, *ProPri*, *ProSec*, réagissent-ils aux différentes assertions ? Comme les enseignants en poste dans le primaire (*ProPri*) se sont montrés plus favorablement disposés à la perspective d'une réforme²⁵, comptant 67,4 % de « pour » contre 54,4 à 57,9 % dans les autres catégories, on doit s'attendre à ce qu'ils soient plus nombreux à marquer leur accord avec les opinions à pente proréformiste, et moins nombreux pour les opinions favorables au *statu quo*.

Dans le tableau 5, nous présentons item par item les pourcentages²⁶ des personnes interrogées qui ont répondu dans les cases « + », « ++ » ou « +++ » du questionnaire. Dans la partie supérieure du tableau, nous avons placé les opinions auxquelles adhèrent davantage de « contre » ; viennent ensuite les opinions avec lesquelles une plus forte proportion de « pour » sont d'accord ; nous ne retenons pas, ici, les items pour lesquels la différence entre « contre » et « pour » n'est pas significative²⁷. Les cases en vert signalent le groupe qui, dans le contraste envisagé, présente la proportion la plus basse pour les items « contre », la plus haute pour les items « pour », autrement dit, le groupe dont la tendance proréformiste est la plus accusée.

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

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

²⁴ Pour plus de détails, voir, dans ce volume, Groupe RO, 2012c.

²⁵ Voir Groupe RO, 2012c.

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

²⁷ Le test appliqué est celui du χ^2 . Les valeurs et les seuils de significativité sont repris dans l'annexe 3.

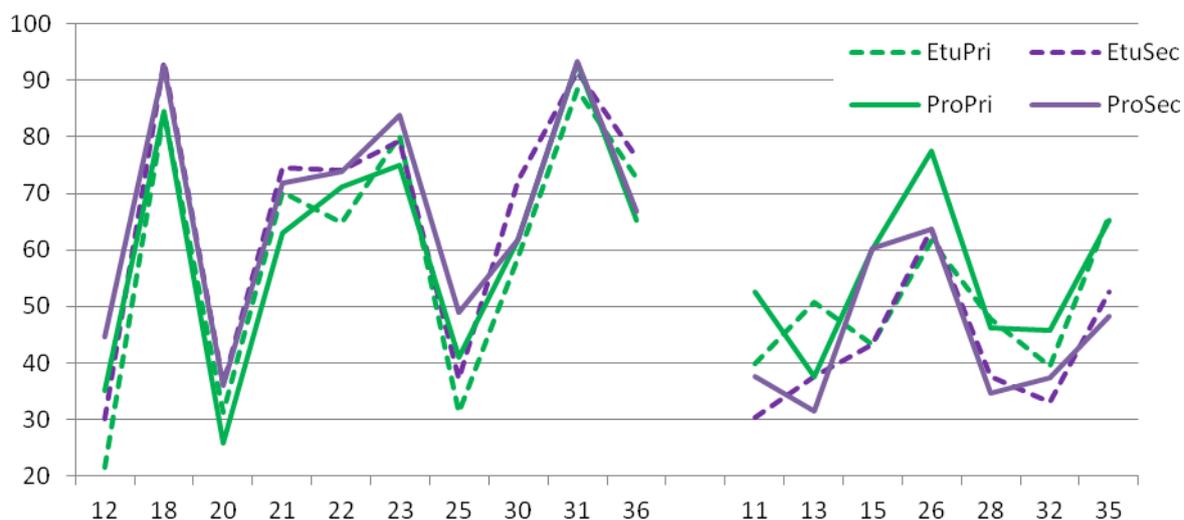
N°	Items	Cat.	Etu Pri	Etu Sec	Pro Pri	Pro Sec	Seuil	PRI	SEC	Seuil	ETU	PRO	Seuil
22	L'orthographe est fondamentale pour marquer les origines (latines et grecques) du français.		64,8	74	71,1	73,8	.001	67,9	73,9	.001	69,4	72,5	ns
23	Ces 20 dernières années, le niveau en orthographe des élèves francophones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

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

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

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

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



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

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

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

Synthèse et conclusions

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

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

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

apprentissages orthographiques, d'en observer les difficultés, les succès et les échecs, ou qu'on travaillera à un niveau de scolarisation où les priorités se déplacent, le cours de français comportant alors davantage de sous-disciplines²⁸. Dans le premier cas, bien plus de personnes sont d'accord avec les opinions utilisables comme arguments en faveur d'un changement de la norme orthographique, et bien moins partagent les opinions favorables à un statu quo.

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

- BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (dir.) (2006), *Les rectifications orthographiques de 1990. Analyse des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004)*. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 1, Orléans : Presses universitaires.
www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications_ortho.pdf
- CIBOIS Philippe (1991), « Enquête d'opinion sur l'orthographe ». *Persée*, n° 28, pp. 86-98.
www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1991_num_28_1_2036
- 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 (2012d), « 'L'orthographe française, ça me fait penser à ...'. Une épreuve d'association verbale ». *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).
- KLINKENBERG Jean-Marie (à par.), « L'hydre de la réforme, Images sociales de l'orthographe chez les lecteurs de quotidiens ». Actes du colloque « *Vingtième anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?* » (Paris, 6 et 7 décembre 2010).
- LEGROS Georges et MOREAU Marie-Louise (2009), « Rectifications orthographiques : l'enquête des Éditions Plantyn ». *Français 2000*, n° 220-221, septembre 2009, pp. 60-67.
- LEYENS Jacques-Philippe et FISKE Susan T. (1997), « Modèles de formation d'impression ». In LEYENS Jacques-Philippe et BEAUVOIS Jean-Léon (dir.), *L'ère de la cognition*. Grenoble : Presses universitaires, pp. 69-90.
- MATHEY Marinette (2006), *Les propositions de rectification de 1990 et l'orthographe aujourd'hui. Résultats et analyse du questionnaire mis en ligne à l'automne 2005 à l'intention des enseignants romands*. Neuchâtel : DLF.
www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif_Mathey_oct06.pdf
- MILLET Agnès (1990), *Quelques aspects sociolinguistiques de l'orthographe française*. Thèse de doctorat (sous la dir. de V. Lucci). Grenoble : Université Stendhal.
- MILLET Agnès, LUCCI Vincent et BILLIEZ Jacqueline (1999), *Orthographe mon amour*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- SIMON Jean-Pascal (1998), « Les enseignants et l'orthographe : discours sur les pratiques correctives et d'enseignement ». *Le français aujourd'hui*, n°122, Paris : AFEF, pp. 15-23.

Annexe 1 : Valeurs du χ^2 et seuils de significativité pour la variable « pays »

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

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

Annexe 2 : Valeurs du χ^2 et seuils de significativité pour les EtuPri français selon la région de formation

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

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

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

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

Annexe 4 : Description et illustration des catégories thématiques

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

Thème 1 : « Complexité - difficulté »

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

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

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

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

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

Thème 2 : « Conflit de règles »

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

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

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

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

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

Thème 3 : « Histoire – culture - identité »

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

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

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

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

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

Thème 4 : « Évolution normale »

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

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

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

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

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

Thème 5 : « Mise en œuvre »

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

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

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

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

Thème 6 : « Beauté – spécificité »

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

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

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

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

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

Thème 7 : « Problèmes 1990 »

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

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

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

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

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

Thème 8 : « Logique – rigueur – travail »

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

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

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

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

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

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

Thème 9 : « Bénéfices sociétaux »

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

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

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

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

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

Thème 10 : « Pour une réforme limitée »

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

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

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

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

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

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

Thème 11 : « Mieux enseigner, mieux valoriser »

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

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

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

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

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

Thème 12 : « Nivèlement »

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

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

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

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

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

Thème 13 : « Stabilité »

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

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

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

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

« Encore une 54^e réforme ! » (ProSec BEL)

Thème 14 : « Fatalité »

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

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

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

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

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

Autres thèmes

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

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

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