

# L'orthographe du français.

## Ce qu'en pensent les formateurs et futurs formateurs

Dister, Anne

Facultés universitaires Saint-Louis et UCL  
Conseil de la langue et de la politique linguistique de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
anne.dister@uclouvain.be

Moreau, Marie-Louise

Université de Mons  
Conseil de la langue et de la politique linguistique de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
mlmmoreau@skynet.be

### 1 Introduction

Depuis 1900 au moins, la réforme de l'orthographe du français paraît être en tout temps une question d'actualité. On ne peut être qu'impressionné par le relevé que dressent PetitJean et Tournier (1991) des commissions, projets, études, publications, pétitions, manifestes, recommandations officielles... centrés sur cette thématique. L'époque actuelle semble même marquée par une certaine accélération, dont le point de départ pourrait être la publication au *Journal officiel* français, le 6 décembre 1990, des « rectifications orthographiques ». Durant les vingt années qui suivent, en prise avec cette réforme ou indépendamment d'elle, les enquêtes, les colloques scientifiques, les livres, spécialisés ou à destination du grand public, se comptent par dizaines<sup>1</sup>, et à chaque fois que le débat est médiatisé, les prises de position se multiplient dans les journaux, toujours friands d'une matière qui continue d'intéresser leurs lecteurs, bien que le contenu n'en connaisse aucun rebondissement.

Toutes les publications scientifiques dédiées à cette question font état des difficultés que rencontrent les francophones dans l'écriture de leur langue. Beaucoup de ces travaux tentent de cerner les proportions respectives des pro- et des antiréformistes, analysent l'argumentaire des uns et des autres, essaient de déterminer sur quelles réformes les attentes pourraient s'accorder.

C'est dans cette perspective que le présent travail s'inscrit, dans le contexte de la Belgique francophone.

Dans cette communauté, en 1998, quatre circulaires ministérielles sont publiées à l'adresse des enseignants. Elles posent que les nouvelles graphies ont droit de cité dans l'enseignement, tout en mettant en avant un principe de tolérance : ni les nouvelles et ni les anciennes formes ne peuvent être considérées comme fautives. Ces circulaires n'ont apparemment suscité que des réactions assez molles. En septembre 2008, une nouvelle circulaire ministérielle (signées de quatre ministres) se montre un peu plus incisive, invitant les enseignants, de tout niveau, à enseigner prioritairement les formes recommandées. La publication de ces circulaires s'est accompagnée de la diffusion, auprès de tous les enseignants, d'un dépliant, publié par le Service de la langue française, *7 Règles pour nous simplifier l'orthographe*, qui

---

<sup>1</sup> Il est difficile d'en faire une liste exhaustive. La bibliographie en fin d'article fournit toutefois les références des principales publications.

synthétise les principales règles de la réforme. Remise alors sur le devant de la scène médiatique, notamment grâce à l'opération Recto/Verso<sup>2</sup>, la question de l'orthographe, de son enseignement et de ses rectifications refait débat.

Un an et demi plus tard, à l'initiative du Service de la langue française et du Conseil de la langue et de la politique linguistique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons mené une enquête auprès de formateurs de formateurs et de futurs enseignants de français afin de connaître leur opinion sur un certain nombre de questions concernant l'orthographe du français : quelles sont les principales difficultés des étudiants ? quel est leur niveau en orthographe ? pour quelles fautes les témoins ont-ils le plus d'indulgence ? quels points devraient être pris en compte prioritairement par une future réforme ? Etc. C'est l'analyse des réponses à cette enquête que nous présentons ici.

## 2 L'enquête

### 2.1 Méthodologie

L'enquête s'est déroulée durant le premier trimestre de l'année 2010. Les participants, des formateurs de formateurs et des étudiants se destinant à l'enseignement, étaient invités à remplir un questionnaire accessible via internet. Le questionnaire comptait 51 questions. La durée pour le compléter est estimée à 30 minutes au maximum.

### 2.2 Description de l'échantillon

Notre échantillon compte au total 296 personnes, 53 enseignants et 243 futurs enseignants. Les enseignants sont en fait des formateurs de formateurs, spécialisés en français. Leurs étudiants enseigneront au niveau primaire (21), secondaire inférieur (16) ou secondaire supérieur (6)<sup>3</sup> ; 10 témoins ne répondent pas à cette question. Les effectifs sont malheureusement trop réduits pour autoriser un contraste entre les formateurs selon le niveau auquel leurs étudiants enseigneront.

Les formateurs comptent 62,3 % de femmes (76, 2 % pour les formateurs de maîtres du primaire, 68,8 % pour ceux du secondaire inférieur, 16, 7 % pour les 6 du secondaire supérieur). Leur âge moyen est de 44,3 ans (42,8 pour les formateurs de maîtres du primaire, 43,6 pour ceux du secondaire inférieur, 50,4 pour ceux du secondaire supérieur). Tous sont détenteurs au minimum d'un diplôme universitaire de 2<sup>e</sup> cycle (sauf 3, qui se déclarent instituteurs et un 4<sup>e</sup>, orthophoniste). Quatre d'entre eux ont un DEA, un DES ou un DESS, et 9 un titre de 3<sup>e</sup> cycle. Leur ancienneté en tant qu'enseignant va de 1 à 26 ans, avec

---

<sup>2</sup> Le logiciel Recto/Verso a été développé dans le cadre d'une campagne de sensibilisation aux rectifications orthographiques auprès du grand public. Lancé en mars 2009 lors de la « Semaine de la langue », il modifie automatiquement des textes de la presse belge francophone en ligne vers la « nouvelle orthographe ». Pour une description détaillée du système, voir Beaufort *et al.* (2009). Pour le logiciel : <http://www.uclouvain.be/rectoverso/>

<sup>3</sup> La distinction belge entre enseignement secondaire inférieur et supérieur correspond pour l'essentiel à la distinction française entre collège et lycée.

une moyenne de 10,5 ans<sup>4</sup>. La moitié d’entre eux (26) déclarent avoir enseigné eux-mêmes au niveau auquel travailleront leurs étudiants.

Le tableau 1 détaille les trois sous-échantillons d’étudiants en fonction du niveau auquel ils enseigneront et de leur formation.

Niveau auquel le diplôme visé permet d’enseigner	Formation suivie	N=	% Femmes	Age moyen
Primaire	Enseignement supérieur de type long	62	88,7	21,3
Secondaire inférieur		20	80	24,6
Secondaire supérieur	Enseignement universitaire	161	83,9	21,7
Ensemble		243	85,4	21,8

Tableau 1

### 3 Le niveau orthographique des étudiants

Un ensemble de questions tentait de cerner la manière dont les témoins appréciaient le niveau orthographique de certaines catégories de personnes. Nous examinerons les données d’abord au ras des chiffres, puis avec plus de distance. Lorsque nous demandons aux étudiants comment ils qualifieraient leur niveau personnel en orthographe (Q 6), la majorité d’entre eux (63,3 %) déclare avoir un bon ou un très bon niveau en orthographe. Cette majorité est cependant courte<sup>5</sup> chez les étudiants du primaire (dorénavant *EtuPri*, 54 %) et les étudiants du secondaire inférieur (*EtuSecInf*, 55 %), un peu plus étoffée chez les étudiants du secondaire supérieur (*EtuSecSup*, 67 %). La proportion d’étudiants qui confessent des insuffisances plus ou moins graves (les 3 premières colonnes) est au total de 17,3 % ; elle est particulièrement inquiétante chez les *EtuPri* où elle atteint 27,9 %.

	très mauvais	mauvais	insuffisant	suffisant	bon	très bon	n =
<i>EtuPri</i>	3,3	3,3	21,3	18	42,6	11,5	61
<i>EtuSecInf</i>	0	5	5	35	40	15	20
<i>EtuSecSup</i>	0	0	14,3	18	42,9	24,8	161
Ensemble	0,8	1,2	15,3	19,4	42,6	20,7	242

Tableau 2

L’explication du niveau orthographique (Q7 : « A quoi attribuez-vous ce niveau ? ») fait intervenir de multiples raisons, qui, bien naturellement, se forment différemment selon que les étudiants évaluent leur bagage personnel de manière positive (« suffisant », « bon », « très bon ») ou négative (« très mauvais », « mauvais », « insuffisant »). On peut donc considérer que chaque raison se décline en une version positive (« insistance mise sur l’orthographe dans l’enseignement reçu », « nombreuses lectures », p. ex.) et une version négative (« manque d’intérêt pour l’orthographe dans l’enseignement reçu », « peu de goût pour la lecture »). Quand on pratique de la sorte, on constate quelques répartitions symétriques.

<sup>4</sup> Notons que 34 témoins sur 53 ne répondent pas à cette question.

<sup>5</sup> Les chiffres fournis sont toujours des pourcentages calculés sur les effectifs moins les non-réponses.

- Ainsi la raison « enseignement reçu » est invoquée 101 fois : dans 81,4 % des cas, pour expliquer un bon niveau ; dans les autres, pour expliquer un mauvais niveau ou un niveau tout juste suffisant. Or, rappelons-le, les étudiants qui estiment leur niveau « suffisant », « bon » ou « très bon » sont 82,6 % de l'échantillon.
- Les « qualités personnelles » sont invoquées au positif (« je fais attention », « j'ai une mémoire photographique », « don »), dans 83,8% des cas ; au négatif (« je suis distraite », « Je manque de courage pour la relecture ») dans 16,2%.

A côté de ces exemples, les asymétries sont toutefois nettement plus courantes.

- La raison « environnement familial » n'est jamais formulée que dans sa version positive (« suivi de mes parents », « éducation que mes parents m'ont apportée », « aide de mon entourage »).
- C'est sous sa version positive que « gout pour la lecture » se rencontre dans 97,4 % des cas. Le manque de lecture n'est mentionné que par deux témoins insatisfaits de leur niveau.
- « travail », en revanche, connaît 60,7 % de versions positives (« je fais beaucoup d'exercices pour m'entraîner », « j'avais fréquemment des dictées »), pour 39,3 % de versions négatives (« pas assez de dictées dans l'enseignement secondaire ! », « en secondaire on avait (sic) pas de rédaction à réaliser »).

Ce qui est particulièrement frappant, c'est que la maîtrise ou la non-maîtrise de l'orthographe est toujours imputée à des causes personnelles liées à l'individu (doué, travailleur, fainéant, mauvais lecteur), soit à des causes extérieures (l'enseignement, les SMS), mais jamais aux difficultés de l'orthographe elle-même.

Les items suivants du questionnaire ne concernaient plus une auto-évaluation du niveau des étudiants, mais bien l'évaluation du niveau orthographique de leurs condisciples. Les mêmes questions étaient posées aux formateurs de formateurs concernant le niveau de leurs étudiants.

Quand il ne s'agit plus d'évaluer leur propre niveau mais celui des (autres) étudiants (Q 10 : « Comment qualifieriez-vous le niveau en orthographe de vos étudiants/condisciples actuels ? »), un tiers des témoins (34 %) répondent que le niveau en orthographe des étudiants n'est pas suffisant (nous additionnons les réponses « très mauvais », « mauvais » et « insuffisant »). Les formateurs ont un jugement beaucoup plus sévère, puisqu'ils sont 75 % à estimer insuffisant le niveau de leurs étudiants, contre 25 à 26,6 % des étudiants. Si la majorité des témoins (67 %) estime le niveau des étudiants suffisant, ils sont seulement 27,8 % à estimer qu'il est « bon » ou « très bon ».

	N=	très mauvais	mauvais	insuffisant	suffisant	bon	très bon
EtuPri	61	0	3,3	23	45,9	27,9	0
EtuSecInf	20	5	0	20	60	10	5
EtuSecSup	159	0	5	20,1	38,4	32,1	4,4
Formateurs	51	13,7	23,5	37,3	19,6	5,9	0
Ensemble	291	2,7	7,6	23,7	38,1	25,1	2,7

Tableau 2

Les étudiants évaluent plus durement le niveau de leurs condisciples que leur propre niveau, puisque dans leur auto-évaluation (Q6), ils étaient 17,3 % à s'attribuer des insuffisances plus ou moins graves. Quel que soit le sous-échantillon, c'est toujours une minorité qui estime le niveau « bon » ou « très bon ». Les

formateurs et les EtuPri sont encore plus sévères, jugeant même qu'aucun des étudiants de leur cursus n'a un très bon niveau en orthographe.

Deux questions portaient sur l'appréciation de l'orthographe au début et en fin de formation : « À votre avis, parmi les étudiants en première (Q11) / dernière (Q12) année de leur formation, quelle proportion présente de sérieuses lacunes en orthographe ? »

Pour 56, 6 % des personnes interrogées, au moins un quart des étudiants présenterait de sérieuses lacunes en orthographe en première année ; ils ne seraient plus que 19,7 % en dernière année. Notre questionnaire ne nous permet pas de savoir si nos témoins attribuent cette amélioration à la formation dispensée dans le cursus ou bien à la sélection qui s'est opérée, laissant de côté les candidats présentant des lacunes dans une matière considérée comme essentielle.

Un autre item demandait aux témoins de comparer le niveau des étudiants actuels et celui de leurs prédécesseurs (Q8) : « À votre avis, si on comparait le niveau en orthographe des étudiants d'il y a 20 ans, et celui des étudiants actuels, on verrait que ces derniers sont de niveau... » Les trois possibilités de réponse étaient : « supérieur », « égal », « inférieur ».

Dans chacun des sous-groupes, les témoins croient majoritairement à une baisse du niveau orthographique des futurs enseignants. Le tableau 3 donne la ventilation des données selon les sous-échantillons.

	n =	supérieur	égal	inférieur
EtuPri	61	31,1	13,1	55,7
EtuSecInf	19	5,3	15,8	78,9
EtuSecSup	159	10,7	17	72,3
Formateurs	53	1,9	20,8	77,4
Ensemble	292	13	16,8	70,2

Tableau 3

On constate une divergence d'opinion dans les sous-échantillons, les futurs maîtres du primaire étant plus nombreux que les autres témoins à croire à une hausse du niveau en 20 ans (presque un témoin sur trois, alors qu'on en a moins de un sur dix dans les autres sous-échantillons) et les moins nombreux à considérer qu'il a diminué.

A la question de savoir ce qui peut expliquer cette évolution (ou cette absence d'évolution), les témoins invoquent des raisons différentes selon l'évolution qu'ils pressentent (Q 9)<sup>6</sup> :

- Un **niveau égal** est essentiellement attribué à une forme de fatalisme, lié à l'individu (« je pense que les gens sont doués ou pas pour l'orthographe. tout varie en fonction de la personne », « Je pense que ça dépend de la personne, il y a toujours eu des personnes qui ont eu une meilleure

---

<sup>6</sup> Parfois, certaines réponses sont difficiles à analyser. En effet, alors qu'un témoin évalue le niveau actuel des étudiants comme équivalant à celui d'il y a 20 ans, il justifie cet état de choses par « Le manque de lecture et surtout de leçons d'orthographe tout au long de la scolarité ! »

orthographe que d'autres comme pour tout », « Il y a toujours eu des gens plus doués et d'autres moins. ») ou à l'institution (« pas de modifications des règles ou des méthodes d'apprentissage »). D'autres estiment que « vingt ans est une période trop courte pour distinguer un changement fondamental » ;

- Les témoins qui estiment que le niveau actuel est **supérieur** attribuent ce fait principalement aux outils d'aide à la rédaction (essentiellement les correcteurs orthographiques) ainsi qu'aux différences d'exigences, qui seraient maintenant plus élevées qu'il y a 20 ans ;
- Les deux causes principales évoquées par les enquêtés pour expliquer la **baisse de niveau** des étudiants en matière d'orthographe sont les nouvelles pratiques d'écriture et l'école. En effet, le chat et surtout les SMS sont pointés comme la principale explication à la non-maitrise de l'orthographe par les jeunes. Près d'une personne sur deux met ainsi en cause ces nouveaux modes de communication. En ce qui concerne l'école, c'est surtout la pratique de la dictée qui est visée : moins fréquente qu'auparavant, elle ne prépare plus les élèves à une bonne maitrise de l'orthographe. De plus, les enseignants sont accusés d'avoir revu leur niveau à la baisse. On trouve aussi des justifications liées à l'individu (manque de goût pour la lecture ou d'application au travail).

Ces questions sur l'(auto)-évaluation du niveau des étudiants nous amènent à faire plusieurs remarques :

- 1) On constate de manière générale que les estimations des formateurs sont beaucoup plus pessimistes que celles des étudiants. Nous l'avons vu (Q10), trois formateurs sur quatre estiment que le niveau des étudiants n'est pas suffisant, contre seulement un étudiant sur quatre. De la même manière, le jugement du niveau en première et en dernière année d'études est beaucoup plus sévère chez les formateurs.  
Néanmoins, les formateurs sont plus nuancés sur l'utilité de l'orthographe que leurs étudiants, puisqu'à la question 13 « Vous estimez que, pour de futurs enseignants, une bonne maitrise de l'orthographe est... », ils sont 73,6 % à penser qu'elle est *indispensable*, contre 90,5 % des étudiants. Du côté des formateurs, 22,6 % estiment que cette maitrise est *nécessaire*, et 3,8 % qu'elle est *utile*, contre respectivement 8,7 % et 0,8 % des étudiants. Aucun témoin, ni chez les formateurs, ni chez les étudiants, ne pense qu'une bonne maitrise de l'orthographe serait seulement *accessoire* pour de futurs enseignants.
- 2) Les estimations ne sont évidemment pas des données objectives. Ainsi, on relève de nombreuses fautes d'orthographe chez des étudiants qui qualifient pourtant leur niveau personnel de « très bon ». De plus, on est en droit de s'interroger sur la connaissance qu'ont les étudiants de 1<sup>re</sup> année (un peu plus de la moitié de nos informateurs étudiants) du niveau des étudiants sortants. De la même manière, comment ces mêmes témoins peuvent-ils juger de l'évolution du niveau en 20 ans ? Ce qu'ils expriment ici, est-ce leur connaissance des travaux scientifiques qui attestent d'une baisse de niveau (cf. Dejonghe et al. 1996, Manesse et Cogis 2007), ou bien l'une des idées reçues en matière d'orthographe, et sans doute plus généralement de la langue, qui veut que la génération actuelle en a une moins bonne maitrise que la précédente ? On touche bien là aux représentations sur l'orthographe et à la culture stéréotypée véhiculées par les discours ordinaires. On mettrait en effet sans doute en difficulté les personnes qui croient au déclin de la maitrise orthographique, si on leur demandait d'argumenter, d'expliquer sur quels faits elles s'appuient pour étayer leur affirmation. Si elles dénombrent beaucoup de fautes par exemple dans les écrits informels accessibles sur le web (blogues et autres sites de socialisation), de quel point de repère disposent-elles pour les capacités orthographiques d'il y a 20 ans ? La remarque

ne vaut toutefois pas pour tous les formateurs, dont les plus anciens dans le métier peuvent avoir en mémoire ce qu'était la situation au début de leur carrière.

- 3) La culture stéréotypée qui crie à la crise de la langue n'est pourtant pas une fatalité. Il est possible de la modifier. En ce sens, c'est sans doute l'effet d'une certaine information qu'on peut lire dans les données des EtuPri, dont près d'un sur trois (nettement plus que dans les autres catégories), pense à une hausse du niveau orthographique. Bien que nous ne maîtrisons pas dans le détail toutes les caractéristiques de notre échantillon, nous n'excluons pas la possibilité que les 19 témoins qui ont choisi cette réponse soient les étudiants d'un même formateur, qui leur aurait parlé d'études antérieures, concluant alors à une hausse du niveau (Baudelot et Establet 1989, Chervel et Manesse 1989).

#### 4 Les difficultés

La question 15 permettait de pointer des exemples concrets susceptibles de poser des difficultés aux étudiants. Parmi 26 difficultés proposées, nous demandions aux étudiants de cocher celles qui étaient *les plus problématiques* dans leur usage personnel. Les formateurs devaient mentionner celles qui leur semblaient *les plus problématiques* pour leurs étudiants. Le tableau 4 synthétise les résultats, ordonnés sur la moyenne observée pour les deux groupes de témoins<sup>7</sup>. Il est à lire de la manière suivante pour le premier item du tableau, choisi par le plus grand nombre de témoins : 60,7 % des étudiants interrogés considèrent que le participe passé des verbes pronominaux leur pose des problèmes, et ils sont 83 % des formateurs à considérer ce point comme difficile pour leurs étudiants. Les numéros qui précèdent les items donnent l'ordre dans lequel ils étaient proposés aux témoins.

Items	Etu	Form	Ensemble	Ecart
2. pp pronominaux	60,7	83	64,7	22,3
5. consonne simple ou double	43	69,8	47,8	26,8
10. <i>qu'il aie / qu'il ait</i>	39,7	73,6	45,8	33,9
24. adj. couleur	38	60,4	42	22,4
11. <i>qu'il voie / qu'il voit</i>	33,9	62,3	39	28,4
23. <i>quoi que / quoique</i>	32,2	58,5	36,9	26,3
26. <i>-ent/-ant ; -ance / -ence</i>	32,6	50,9	35,9	18,3
6. adverbes en <i>-amment/-emment</i>	31,8	50,9	35,3	19,1
1. pp <i>avoir</i>	24	64,2	31,2	40,2
13. <i>différen iel, démen iel, etc.</i>	26	52,8	30,8	26,8
21. <i>leur / leurs</i>	15,7	60,4	23,7	44,7
20. <i>tous / tout</i>	12,8	58,5	21	45,7
9. <i>j'aimerai / j'aimerais</i>	11,6	54,7	19,3	43,1
8. <i>j'aimai / j'aimais</i>	10,3	39,6	15,6	29,3
7. participe/infinitif	5	49,1	12,9	44,1
19. <i>s'est / c'est</i>	5,8	41,5	12,2	35,7
3. accord SV	3,7	39,6	10,2	35,9

<sup>7</sup> Cette moyenne n'est pas la moyenne du pourcentage des étudiants et du pourcentage des formateurs, mais est calculée sur l'ensemble des réponses, où celles des étudiants, plus nombreux, pèsent davantage que celles des formateurs.

25. lettres muettes finales	6,6	26,4	10,2	19,8
18. <i>ses/ ces</i>	2,5	37,7	8,8	35,2
4. accord ADJ N	2,9	24,5	6,8	21,6
16. <i>i / y</i>	5,8	9,4	6,4	3,6
12. <i>a / à</i>	0,8	30,2	6,1	29,4
14. <i>f / ph</i>	4,5	9,4	5,4	4,9
15. <i>t / th</i>	3,3	15,1	5,4	11,8
22. <i>on / ont</i>	0,8	22,6	4,7	21,8
17. <i>sa / ça</i>	1,2	18,9	4,4	17,7

Tableau 4

Ces résultats appellent plusieurs remarques :

- Tous les points proposés sont considérés, à des degrés divers certes, comme représentant une difficulté parmi *les plus problématiques*.
- Tous les témoins relèvent au moins une difficulté parmi celles proposées, la moyenne étant de 4,6 chez les étudiants et de 11,6 chez les formateurs (un formateur sélectionne d'ailleurs les 26 items).
- 10 points sont considérés comme parmi les plus problématiques par plus de 30 % des témoins.
- Les formateurs sont plus nombreux à estimer chacun des points comme problématique pour leurs étudiants, et cela sans aucune exception. Pour certains items, les écarts entre l'évaluation des formateurs et l'auto-évaluation des étudiants est parfois très grand (voir la dernière colonne, qui fournit cette différence). A quoi attribuer ces écarts ? On peut penser que les étudiants n'identifient pas comme une source de problème les distinctions orthographiques dont ils connaissent le principe, même s'ils ne l'appliquent pas toujours, cependant que les formateurs considèrent non pas les connaissances, mais les performances effectives. Si cette explication peut être retenue, elle signifierait que bien des étudiants se trouvent embarrassés sur le principe même de la distinction entre les cas d'accord et les cas de non-accord des participes, ne savent pas bien la différence entre *aie* et *ait*, *voie* et *voit*, *quoi que* et *quoique*, etc.
- Néanmoins, la hiérarchie des réponses est sensiblement la même pour les 2 groupes de témoins.

Nous demandions ensuite aux témoins de citer, parmi les items de la question 15, les trois fautes qui leur semblaient *les plus graves* (Q16) et celles pour lesquelles ils avaient *le plus d'indulgence* (Q17). Les réponses des formateurs et des étudiants présentent de très grandes convergences, ce qui nous permet de traiter les réponses comme si elles émanaient d'un seul groupe. Les deux tableaux suivants reprennent les 10 fautes considérées par le plus grand nombre de témoins comme majeures, et les 10 fautes considérées comme mineures. Dans les 2 cas, les items arrivant en 11<sup>e</sup> position, que nous ne reprenons pas dans les tableaux présentés ci-dessous, recueillaient moins de 10 % des suffrages.

Points concernés	% témoins pour qui la faute est majeure	Points concernés	% témoins pour qui la faute est mineure
accord SV	62,2	ADJ couleur	33,4
participe/infinitif (-é/-er)	33,4	pp pronominaux	30,4
accord ADJ N	32,4	<i>quoi que / quoique</i>	26,4
pp avec <i>avoir</i>	22,3	consonne simple ou double	24,3



<i>sa /ça</i>	22,3	ADV en <i>-amment/-emment</i>	19,3
<i>a / à</i>	19,3	<i>différen_ iel, démen_ iel, etc.</i>	18,6
<i>on / ont</i>	19,3	lettres muettes finales	16,6
<i>s'est /c'est</i>	15,5	<i>-ent/-ant ; -ance /-ence</i>	13,9
<i>ses / ces</i>	14,5	<i>qu'il aie / qu'il ait</i>	13,5
Pp pronominaux	11,8	pp avec <i>avoir</i>	10,1

Tableau 5

Certains points méritent qu'on s'y attarde un peu.

- Théoriquement, les trois choix pour les fautes majeures, comme les trois choix pour les fautes mineures, pouvaient se disperser sur 26 items. On ne pouvait donc exclure a priori que tel type de fautes soit considéré comme bénin par un pourcentage important des uns, et grave par un important pourcentage des autres. Ce n'est toutefois le cas que des deux items consacrés aux participes passés, qu'on retrouve dans les deux parties du tableau. Autrement dit, nos témoins s'accordent assez largement sur la hiérarchie dans la gravité des écarts orthographiques.
- Tous les items qui figurent dans le tableau des fautes majeures relèvent de l'orthographe grammaticale ou des homophones grammaticaux. La liste des fautes mineures est davantage composite.
- D'autres travaux l'ont montré (Groupe RO 2011, 2012f), ce qui concerne l'accord des participes passés fonctionne comme un stéréotype. Il semble que dès qu'il est question d'orthographe, beaucoup entendent que la question des participes passés doit être évoquée, qu'elle constitue un point d'ancrage des discours. Ici, 32,4 % et 42,8 % des témoins identifient comme majeures ou comme mineures les fautes concernant le participe avec *avoir* ou le participe des verbes pronominaux. En revanche, les personnes interrogées paraissent indifférentes aux lettres grecques.

Nous reviendrons encore (point 6) sur ces résultats, car ils permettront de mettre en lumière l'avis des témoins sur les points de l'orthographe qui mériteraient d'être réformés.

## 5 La réforme de 1990

Une autre série de questions était consacrée aux rectifications orthographiques de 1990.

A la question Q29, « Estimez-vous que les enseignants ont été suffisamment informés des rectifications de 1990 ? », une majorité de témoins répond de façon positive. Mais si l'information paraît avoir circulé de manière efficace dans les écoles qui forment les *EtuPri* et les *EtuSecInf*, c'est moins vrai de ceux qui suivent un cursus universitaire. Plus étonnante est la proportion de formateurs pour qui les enseignants n'ont pas été bien informés : c'est aux enseignants qu'était pourtant adressée la circulaire de septembre 2008 ! Sans doute expriment-ils ainsi un besoin d'information supplémentaire, comme les témoins interrogés par le Groupe RO (2012h) ?

	n =	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui	« Plutôt oui » + « oui »
<i>EtuPri</i>	61	18,0	13,1	39,3	29,5	68,8

EtuSecInf	20	5,0	20,0	50,0	25,0	75,0
EtuSecSup	160	33,8	23,8	27,5	15,0	42,5
Form	52	23,1	38,5	23,1	15,4	38,5
Moy	293	20,0	23,8	35,0	21,2	56,2

Tableau 6

Qu’aurait-il fallu faire pour mieux assurer cette information (Q 30) ? Les réponses divergent selon que le témoin appartient à l’échantillon des formateurs ou à celui des étudiants. Ainsi, les formateurs demandent que soient mises à leur disposition des brochures d’information (c’est pourtant ce que les autorités avaient fait, une année et demi plus tôt, en diffusant gratuitement dans tous les établissements scolaires le dépliant *7 Règles pour nous simplifier l’orthographe*), des exercices concrets tels que des dictées, etc. Ils soulignent également la nécessité de communiquer davantage sur les raisons et les enjeux des rectifications. Les étudiants, quant à eux, insistent principalement sur la nécessité d’enseigner les rectifications dès le début de l’apprentissage de l’orthographe. Dans le cadre de leur formation, ils évoquent le besoin de recevoir un enseignement sur les rectifications lors de cours spécifiques, tant dans le cursus de l’enseignement supérieur universitaire que non universitaire.

Quand on demande aux étudiants quelle position ils pensent adopter lorsqu’ils seront eux-mêmes enseignants (Q24), on voit apparaître une nette préférence pour l’enseignement des nouvelles formes, avec cependant la mention des autres possibilités (de 30 à 50 %) <sup>8</sup>. La même question était posée aux formateurs (“Quel conseil donnez-vous à vos étudiants ? »). Le tableau 7 synthétise comment les réponses des quatre sous-échantillons se distribuent sur les cinq possibilités envisagées : seulement les formes traditionnelles (Trad) ; seulement les traditionnelles en signalant que d’autres sont possibles (Trad(Nvl)) ; les formes traditionnelles ET les nouvelles (Trad et Nvl) ; seulement les nouvelles en signalant que d’autres sont possibles (Nvl (Trad)) ; seulement les nouvelles formes (Nvl).

	n =	Trad	Trad (Nvl)	Trad et Nvl	Nvl (Trad)	Nvl
EtuPri	60	0,0	13,3	31,7	46,7	8,3
EtuSecInf	20	0,0	10,0	25,0	50,0	15,0
EtuSecSup	160	1,9	29,4	33,1	30,0	5,6
Form	53	1,9	5,7	32,1	54,7	5,7
MOY		0,9	14,6	30,5	45,3	8,7

Tableau 7

Dans la formulation de notre question, nous commençons par le rappel suivant : « La circulaire ministérielle de septembre 2008 recommande de privilégier l’enseignement des formes rectifiées. » Si on est en droit de se dire que cette mention a pu influencer les réponses, on constate néanmoins qu’un certain

<sup>8</sup> Notre enquête ne distinguait pas les différentes catégories de rectifications : aurait-elle par exemple consacré une question au traitement des verbes en *-eler*, *-eter*, et une autre aux accents circonflexes sur le *i* et sur le *u*, etc. (comme Biedermann-Pasques et Jecic 2006, Collard et Legros 2009, Groupe RO 2012f, Matthey 2006, Simon 2006) qu’elle aurait sans doute enregistré des résultats variables selon le point concerné.

nombre d'irréductibles conservateurs, malgré la circulaire ministérielle, comptent enseigner prioritairement les anciennes graphies. Ils se recrutent tous parmi les universitaires, mais ne comptent que 4 témoins sur l'ensemble de l'échantillon.

Une de nos questions (Q28) touchait un point sensible des rectifications dans l'enseignement, à savoir l'adoption par les manuels pédagogiques des formes rectifiées. Quand on leur demande « Pensez-vous que les manuels devraient adopter l'orthographe réformée ? », les personnes interrogées répondent favorablement dans 74,1 % des cas, les formateurs et les futurs maîtres du primaire étant ceux qui se montrent les plus favorables à l'intégration des nouvelles formes.

Quelques mois avant la passation de notre questionnaire, une autre enquête<sup>9</sup> posait la même question à un échantillon de 902 enseignants. Dans celle-ci, seulement 43 % des témoins se déclaraient favorables à l'intégration par les manuels scolaires des normes orthographiques de 1990. La différence entre les deux enquêtes tient sans doute à deux ordres de faits : d'une part, la première s'est déroulée quelques semaines après la publication de la circulaire ministérielle, lorsque les remous suscités par celle-ci n'étaient pas encore apaisés ; d'autre part, les personnes interrogées ne pouvaient y répondre que par « oui » ou par « non », alors que notre enquête permet une réponse plus nuancée parmi quatre propositions (« non », « plutôt non », « plutôt oui », « oui »).

## 6 Quid d'une autre réforme ?

Dans cette section, nous analysons les réponses aux questions concernant non plus la réforme de 1990, mais le principe plus général d'une réforme de l'orthographe. La question 14 abordait directement ce point : « Fondamentalement, à titre personnel, quelle est votre position sur le principe même d'une réforme de l'orthographe ? »

Les réponses se distribuent dans six cases dont trois participent d'une position favorable (« tout à fait favorable », « favorable », « plutôt favorable ») et trois d'une position défavorable à une réforme (« tout à fait hostile », « hostile », « plutôt hostile »). Dans l'ensemble, c'est 61,1 % des personnes interrogées qui se déclarent favorables au principe d'une réforme de l'orthographe. Cette proportion majoritaire rejoint celle que recueillent d'autres enquêtes réalisées auprès d'enseignants ou de futurs enseignants de français : 56,3 % en France, 65,6 % au Québec, 57,4% en Suisse (Groupe RO 2011, 2012c<sup>10</sup>), 76,5 % au Québec (Simard 1994).

On voit émerger de nettes divergences entre nos quatre groupes de témoins. Le tableau 9 synthétise ces résultats. La dernière colonne « POUR » réunit les effectifs qui se sont déclarés « Plutôt favorables », « Favorables » ou « Tout à fait favorables ».

---

<sup>9</sup> Il s'agit du sondage réalisé par les éditions Plantyn en 2008. Les données sont analysées dans Legros et Moreau (2009).

<sup>10</sup> La même enquête n'enregistre toutefois que 45,1 % d'avis positifs en Belgique, mais elle s'est déroulée quelques mois après la circulaire ministérielle, dont les effets se manifestent dans les réponses à d'autres questions. Il est vraisemblable que beaucoup d'enseignants belges n'envisagent pas sereinement la perspective d'une autre réforme aussi rapidement après celle qu'ils viennent d'intégrer. En Algérie et au Maroc, la même enquête recueille 83,3 % et 73,9 % d'avis favorables.

	n =	Tout à fait hostile	Hostile	Plutôt hostile	Plutôt favorable	Favorable	Tout à fait favorable	POUR
EtuPri	61	3,3	3,3	21,3	39,3	24,6	8,2	72,1
EtuSecInf	20	0	5	35	15	25	20	60
EtuSecSup	160	9,4	14,4	26,9	24,4	15	10	49,4
Form	52	9,6	1,9	3,8	23,1	25	36,5	84,6
Ensemble	293	7,5	9,2	22,2	26,6	19,5	15	61,1

Tableau 8

Les formateurs se montrent plus favorables que les étudiants au principe d'une réforme. C'est la même tendance que relève l'enquête du Groupe RO (2011, 2012c), quand elle pose une question analogue dans six pays (Algérie, Belgique, France, Maroc, Québec, Suisse). De même, dans les données qu'obtient Simon (2006a) en France, les enseignants apparaissent comme davantage proréformistes que les étudiants pour ce qui est des rectifications de 1990. Selon toute vraisemblance, ce qui est en cause dans la différenciation des échantillons, c'est d'une part que les étudiants, moins confrontés que les enseignants au terrain pédagogique, mesureraient moins les bénéfices d'une réforme ; d'autre part qu'une moindre proportion parmi eux se sentiraient dans une position de légitimité et d'autorité qui leur permette de prendre des distances par rapport aux normes actuelles.

Le tableau 8 indique aussi que parmi les futurs enseignants, la résistance au changement croît en fonction du niveau où ils enseigneront, les futurs instituteurs comptant le plus de proréformistes, les étudiants universitaires, qui enseigneront dans le secondaire supérieur, en comptant le moins, n'atteignant pas la majorité de positionnements favorables. De nouveau, ce résultat peut être mis en relation avec d'autres : le Groupe RO (2011, 2012c) interrogeant de (futurs) enseignants belges, français, marocains, québécois et suisses, Matthey (2006) des enseignants suisses, Simard (1994) des enseignants québécois trouvent une semblable différenciation des positionnements en fonction du niveau d'enseignement : si l'on enseigne dans le primaire, ou qu'on se prépare à y enseigner, on est davantage sensibilisé aux difficultés de l'apprentissage orthographique.

Nous avons tenté de voir s'il y avait en outre un lien entre le niveau orthographique que s'attribuent les témoins (Q6) et leur position par rapport à une réforme. Nos calculs n'indiquent aucun lien statistique significatif entre les réponses apportées à ces deux questions. Pour le dire autrement, ce n'est pas parce qu'on considère qu'on a une bonne orthographe qu'on est contre une réforme ou, inversement, ce n'est pas parce qu'on est conscient de ses lacunes qu'on est enclin à souhaiter une réforme.

Lorsque l'on demande aux témoins à quoi tient, selon eux, l'opposition de certaines personnes à toute perspective de réforme (Q31), on voit émerger des réponses différentes selon que la personne qui s'exprime s'est déclarée en faveur d'une réforme (les « POUR » de la Q14 ci-dessus) ou opposée.

Les « POUR » évoquent les habitudes ancrées, la peur du changement ou d'une perte d'identité, une forme de conservatisme voire de purisme, la valorisation de l'étymologie, un manque d'(in)formation, mais aussi tout une série de « fantasmes sur la langue » dont seraient pétris les opposants. Certains vont

même jusqu'à évoquer une forme de sadisme de la part de ceux qui sont attachés aux difficultés de l'orthographe.

Dans les réponses des « CONTRE », on constate très fréquemment un réinvestissement personnel. S'ils parlent également d'habitude, une réforme leur apparaît surtout synonyme de « nivellement par le bas ». Selon eux, elle manque de cohérence (cette réponse étonne puisqu'il s'agit du principe général et non de se positionner par rapport à une réforme en particulier), cultive le doute et l'insécurité linguistique, complique les choses, notamment en générant des difficultés d'évaluation. Les "CONTRE" justifient également leur refus de changement par l'amour qu'ils portent à la langue, un peu comme si les réformateurs n'aimaient pas leur langue, puisqu'ils la maltraitent.

Le pendant de la question précédente était formulé comme suit (Q32) : « Pourquoi certaines personnes aspirent-elles à une réforme assez radicale ? » On notera d'emblée qu'on trouve aussi bien du côté des POUR que des CONTRE l'hypothèse selon laquelle certains aspirent à une réforme parce qu'ils ont eux-mêmes des problèmes en orthographe. Or, on l'a dit ci-dessus, on n'observe pas de lien chez nos témoins entre le fait de s'auto-attribuer des faiblesses en orthographe et le fait d'être favorable à une réforme. Une autre justification commune aux partisans et aux opposants est la simplification. Mais on constate rapidement que celle-ci est déclinée différemment dans les deux groupes : si dans les deux cas il s'agit de simplifier l'orthographe pour se simplifier la vie, cette simplification est glosée chez les opposants dans une version négative : il s'agit de fainéantise ou encore d'un manque de rigueur. Dans les arguments qui opposent les deux groupes, on trouve :

- chez les « **POUR** » : une volonté d'atteindre la règle générale et de diminuer les exceptions, un souci d'harmonisation, de cohérence, de suivre la phonétique ; le but est de faciliter l'apprentissage (et donc de dégager du temps pour autre chose). Certains témoins mentionnent aussi le fait que les partisans d'une réforme radicale possèdent une bonne connaissance de l'histoire de la langue. Ils ont une vision utilitaire de la langue. Pour eux, il y va de la survie du français.
- Pour les « **CONTRE** », une réforme est une manière de déplacer le problème, ce problème étant soit un mauvais enseignement, soit un mauvais suivi.

Dans la Q50, les témoins devaient sélectionner parmi 17 propositions les trois points qui leur semblaient devoir être réformés prioritairement. On constate une grande convergence dans les réponses apportées. En effet, ce sont les mêmes items qui sont privilégiés par les 4 sous-échantillons. De plus, ces items sont ceux qui étaient considérés comme les plus problématiques par les témoins pour eux-mêmes (cf. ci-dessus l'analyse de la Q15).

Sur les points particuliers à réformer, apparaît donc un large consensus dont devrait tenir compte un prochain projet de réforme de l'orthographe du français.

Le tableau 9 présente les résultats. Le pourcentage correspond au nombre de témoins ayant choisi cette proposition parmi les 3 points dont une réforme devrait prioritairement se préoccuper.

38. Pp avec <i>être</i> (dont v. pr.) : accord avec sujet	57,1
37. Pp avec <i>avoir</i> : invariable	45,6
39. Pp des pronominaux : invariable	38,5
36. Consonnes doubles	26,7
35. <i>-amment</i> et <i>-emment</i> => <i>-ament</i>	22,3

40. Conjugaison : /g/ devant <i>a, o = g</i>	15,5
33. Suppression trémas	14,9
34. Généralisation pluriel en <i>-s</i>	8,4
46. <i>y =&gt; i</i>	7,1
44. <i>ph =&gt; f</i>	5,7
42. Suppression accents circonflexes	4,7
43. Conjug. v. en <i>-quer</i> : /k/ devant <i>a</i> et <i>o = c</i>	3,7
47. <i>th =&gt; t</i>	3,4
41. Conjugaison : non-distinction des personnes	2,0
45. Suppression <i>h</i>	1,0
49. le son /k/ noté toujours <i>k</i>	0,7
48. le son /s/ noté toujours <i>s</i>	0,3

Tableau 9

C'est la même hiérarchie que dressent les 1738 témoins interrogés par le Groupe RO (2011, 2012a) à qui les mêmes hypothèses de réformes étaient proposées : en haut du classement, les réformes qui reverraient l'accord des participes passés et réduiraient les consonnes doubles ; au bas du classement, celles qui appliqueraient un principe de bi-univocité entre phonie et graphie ; entre les deux, celles qui toucheraient aux lettres grecques.

## 7 Tolérer ou imposer ?

Les réformes orthographiques entraînent, pendant un certain temps au moins, la coexistence de deux graphies pour un même mot. La question de la coexistence des graphies multiples a été abordée dans plusieurs questions. Ainsi, la question 22, libellée comme suit : « Depuis des décennies, on considère comme des graphies correctes aussi bien *cuillère* que *cuiller*, *clé* que *clef*, *dorade* que *daurade*, etc. Les circulaires belges relatives aux rectifications orthographiques de 1990 préconisent l'acceptation des graphies réformées ET des graphies non réformées (*nénufar* aussi bien que *nénuphar*, *il cliquète* aussi bien que *il cliquette*, etc.). Êtes-vous d'accord avec ce principe de la tolérance de plusieurs graphies ? » Quand on regroupe d'une part les avis défavorables (« pas du tout », « non » et « plutôt non »), et d'autre part les avis favorables (« tout à fait », « oui », « plutôt oui »), on voit 59 % de nos témoins se déclarer d'accord avec le principe de variation graphique. Nos quatre catégories de témoins ne réagissent toutefois pas de la même manière : les formateurs sont les plus favorables à la digraphie (70,8 %) suivis des EtuSecInf (75,1 %) et des EtuPri (66,7 %). Les EtuSecSup se montrent quant à eux beaucoup plus frileux puisque seulement un étudiant sur deux en accepte le principe. On peut se demander à quoi est due cette divergence de résultats selon les sous-échantillons. Nous formulons l'hypothèse que la connaissance du terrain pédagogique, sa pratique plus ou moins développée, influence l'avis des témoins. Ainsi, confrontés à la réalité du terrain, les formateurs sont les plus favorables à la digraphie, là où l'on observe une réticence des étudiants universitaires, qui, au moment où ils répondent à notre questionnaire, n'ont encore presté aucune heure de stage dans les classes.

Lorsque les témoins nuancent leur réponse, on voit se ventiler les arguments de manière relativement homogène selon que l'informateur s'est déclaré favorable (« POUR ») ou défavorable (« Contre ») au principe d'une réforme. Ainsi, selon les opposants à une réforme, les doubles graphies compliquent les choses, sont génératrices de fautes ou encore engendrent l'anarchie. On trouve ainsi sous leur plume : « Ca (sic) ne va pas nous aider à nous y retrouver. Par exemple : si on met un "f" à *nénuphar*, pourquoi ne pas

en mettre à phrase, pharmacie, photo,...? » ou encore : « Je trouve que cela peut porter à confusion. En effet, au final, même on va écrire plein de mots de manière (sic) différentes et pour finir faire des fautes d'orthographe (sic), ne sachant plus quels mots s'écrivent en plusieurs écritures (sic) et lesquels non. »

Les partisans d'une réforme estiment que la coexistence de deux graphies est nécessaire pour ceux qui ont appris l'ancienne orthographe. Les doubles graphies ont également l'avantage de montrer le caractère fluctuant de l'orthographe. De plus, elles réalisent un bon compromis.

Néanmoins, certains témoins soulignent, autant chez les partisans que chez les opposants à une réforme, la nécessité de trancher après un certain temps et d'aller au final vers l'adoption de la seule graphie rectifiée.

Nous avons interrogés les témoins (Q 26) sur la manière dont ils envisagent cette tolérance graphique dans leur propre pratique de scripteur, indépendamment de leur (future) pratique d'enseignant. Notre question demandait dans quelle mesure le principe était jugé confortable ou inconfortable, le choix devant se porter sur une échelle à six cases, que nous regrouperons en deux ensembles.

Près de deux enquêtés sur trois estiment que ce principe de tolérance est confortable pour leur propre pratique d'écriture. Les EtuPri sont les plus nombreux (75 %), suivis des formateurs (64 %), des EtuSecSup (62,2 %) et enfin des EtuSecInf (60 %).

Si on analyse les réponses à cette question parallèlement à celles fournies à la question 22, on observe une relation statistiquement significative (test  $\chi^2$ ) entre tolérance et confort personnel. Pour le dire autrement, les personnes les plus tolérantes face à la variation graphique sont aussi celles qui jugent cette variation confortable dans leur propre pratique d'écriture.

## 8 Conclusions

Si l'on s'en tient aux indications fournies par les personnes interrogées, dont une importante proportion estime un bon niveau orthographique indispensable à la pratique du métier d'enseignant, la non-maîtrise de l'orthographe française par ceux-là mêmes qui seront chargés de l'enseigner a de quoi alimenter bien des inquiétudes. Notre enquête ne s'est pas donné les moyens d'objectiver et de quantifier les déficits orthographiques effectifs des futurs maîtres, mais la manière dont sont écrits certains commentaires libres surprend plus d'une fois dans notre corpus. Nos témoins sont aussi majoritaires à croire à une baisse du niveau orthographique chez les futurs enseignants, sans que nous puissions déterminer si leur avis repose sur les apports de travaux scientifiques (Dejonghe et al. 2006, Manesse et Cogis 2007), sur une perception personnelle de l'évolution des pratiques, ou participe simplement d'un stéréotype culturel récurrent.

Est-ce cette perception – fondée ou fantasmée – d'une baisse de niveau ? Est-ce l'écart entre les attentes et les réalités ? Est-ce un changement culturel en marche, plus soucieux de savoirs fonctionnels que formels ? Dans leur majorité, avec certes parfois des accents différents selon les sous-groupes, les enseignants et futurs enseignants de français dont nous avons analysé les positions se montrent favorables à une réforme orthographique. L'ouverture à un changement de normes se traduit d'ailleurs dans l'accueil qu'ils ont réservé aux rectifications de 1990, largement intégrées par la majorité, qui estime cependant nécessaire que l'on admette, pendant un certain temps, la coexistence des formes anciennes et nouvelles et que l'on applique un principe de tolérance. Près de trois quarts d'entre eux appellent en outre à l'adoption des graphies rectifiées par les manuels. Les données analysées ici devraient donc permettre aux

partisans d'une réforme orthographique de nourrir un certain optimisme. Il faut le souligner, dans la situation étudiée, les positionnements par rapport aux rectifications de 1990 ne procèdent pas du hasard ou de la génération spontanée, ils sont le fruit d'une politique volontariste menée par les autorités dès la rentrée de 2008.

Quelles sont les principales difficultés du français ? Quelles devraient être les réformes prioritaires ? Les avis de nos témoins dressent une même hiérarchie, rejoignant d'ailleurs les opinions exprimées à l'occasion d'autres enquêtes, dans d'autres situations. Ils identifient clairement les secteurs qu'une réforme devrait prendre en compte au premier chef. On peut gager que si c'est sur ceux-là qu'elle porte, elle a de bien meilleures chances d'être facilement acceptée et intégrée.

D'autres données indiquent en revanche qu'un important travail d'information doit encore être consenti si l'on souhaite voir une réforme s'implanter sans trop de difficultés. A la lecture des réponses aux questions ouvertes, peu exploitées ici faute de place, on est frappé de constater, chez ces (futurs) professionnels du français, un manque criant de connaissances sur la langue en général et sur l'orthographe en particulier. Souvent, le discours est constitué de stéréotypes (richesse de la langue, nivèlement, racines, identité...) et d'explications toutes faites, non vérifiées (il en va ainsi du déficit orthographique engendré par les moyens de communication modernes), la dimension historique de l'orthographe, souvent invoquée, est mal connue. Or, d'autres études l'ont bien montré, c'est incontestablement grâce une bonne information auprès des citoyens que les projets de réforme ont une chance de s'imposer, et les efforts d'information paient (voir notamment Groupe RO2011 et 2012c, Matthey 2006, Simon 1996a), déstabilisant les idées reçues, amenant à une conception plus relativiste de l'orthographe, dénouant les crispations.

## 9 Références bibliographiques

- BALL R. (1999), La réforme de l'orthographe en France et en Allemagne : attitudes et réactions. *Current issues in language and society*, 6, 270-275.
- Baudelot Chr. et Establet R. (1989). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Seuil.
- Beaufort R., Dister A., Naets H., Macé K., Fairon C. (2009). Recto/Verso. Un système de conversion automatique ancienne/nouvelle orthographe à visée linguistique et didactique. In *Actes de TALN 09*, Senlis.
- BIEDERMANN-PASQUES L. (2006), Un bilan des rectifications d'après une enquête en France et dans la francophonie (2002-2004). Dans *BIEDERMANN-PASQUES et JEJCIC (2006)*, op. cit., 11-51
- BIEDERMANN-PASQUES L. et JEJCIC F. (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.
- CATACH N. (dir.) (1994). *Dictionnaire historique de l'orthographe française*. Paris : Larousse.
- CATACH N., GRUAZ Cl. et DUPREZ D. (1995). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- CHERVEL A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- CHERVEL A. et MANESSE D. (1989). *La dictée, Les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : Calmann-Lévy, INRP.
- CIBOIS Ph. (1991). Enquête d'opinion sur l'orthographe. *Persée*, 28, 86-98.  
[www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots\\_0243-6450\\_1991\\_num\\_28\\_1\\_2036](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1991_num_28_1_2036)
- COGIS D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux – pratiques nouvelles*. Paris : Delagrave.



- COLLARD A. et LEGROS G. (2009). Rectifications, simplifications, recommandations... Résultats de l'enquête sur la nouvelle orthographe. *Français 2000*, 5, septembre 2009, 54-59.
- Conseil de la langue française (2004), *Mémoire sur l'orthographe*.  
<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf214/f214.pdf>
- CONTANT Ch. (2009). *Grand vadémécum de l'orthographe modern*. Montréal : De Champlain.
- CONTANT Ch. et MULLER R. (2010). *Les rectifications de l'orthographe du français. Pour être à jour et tout savoir sur l'orthographe moderne*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- DAVID J. (2002). Les débuts de la littéracie chez le jeune enfant. Dans HAAS Ghislaine (Ed.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée*. Dijon : CRDP de Bourgogne, 9-18.
- DEJONGHE V., LEVASSEUR J., MALINAUD B., PETRONE J. –Chr., PERETTI Cl., PONS C. et THELOT Cl. (1996). Connaissances en français et en calcul des élèves des années 1920 et d'aujourd'hui. Comparaison à partir des épreuves du certificat d'études primaires. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Les dossiers d'éducation et formations*, n° 62.  
<http://membres.multimania.fr/reconstrlecole/Lois/certif2095.html> (consulté le 11 septembre 2010)
- DUPRIEZ D. (2009), *La nouvelle orthographe en pratique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- GOOSSE A. (1991), *La « nouvelle » orthographe. Exposé et commentaires*. Paris-Louvain-la-Neuve : Duculot.
- 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 (2012 a). Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française. *Glottopol*, n° 20.
- GRUPE RO (2012 b). Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants. *Glottopol*, n° 20.
- GRUPE RO (2012 c), « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? ». *Glottopol*, n° 20.
- GRUPE RO (2012 d), « 'L'orthographe française, ça me fait penser à ...'. Une épreuve d'association verbale ». *Glottopol*, n° 20.
- GRUPE RO (2012 e), « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire ». *Glottopol*, n° 20.
- GRUPE RO (2012 f). Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques. *Glottopol*, n° 20.
- GRUPE RO (2012 g). '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° 20.
- Groupe RO (2012 h). Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010. *Glottopol*, n° 20.
- GRUAZ Cl. (dir.) (2009). *Les consonnes doubles : féminins et dérivés*. Limoges : Lambert-Lucas, « Le débat orthographique », Études pour une rationalisation de l'orthographe française, 1<sup>er</sup> fascicule.
- HONVAULT-DUCROCQ R. (dir.) (2006). *L'orthographe en questions*. Rouen : P.U.R. collection DYALANG.  
<http://id.erudit.org/iderudit/031711ar>
- LEGROS G. (2003). Pour une rationalisation de l'accord du participe passé. *Enjeux*, 58, 117-140.
- Legros G. et Moreau M.-L. (2009). Rectifications orthographiques : l'enquête des Éditions Plantyn. *Français 2000*, 220-221, septembre 2009, 60-67.
- LUCCI V. et MILLET A. (1994). *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion.
- MANESSE D. et COGIS D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- MASSON M. (1991), Les « rectifications » de 1990 : aperçu historique. *Persée*, 28, 56-69.

- MATTHEY M. (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.
- MAURAS J. (2004). *Les rectifications orthographiques de 1990 : bilan de la situation au Québec en 2004*. Québec : Office québécois de la langue française.
- MILLET A. (1997). L'orthographe française : stéréotypie des représentations et formation des stéréotypes graphiques. *Études de linguistique appliquée*, n° 107, 345-356.
- MILLET A., LUCCI V. et BILLIEZ J. (1999). *Orthographe mon amour !* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- PetitJean L. et Tournier M. (1991). Repères pour une histoire des réformes orthographiques. *Mots*, 28, 108-112.
- Service de la langue de la Communauté française de Belgique (2008), *7 règles pour nous simplifier l'orthographe* [http://www.languefrancaise.cfwb.be/publications\\_et\\_ressources/publications/](http://www.languefrancaise.cfwb.be/publications_et_ressources/publications/)
- SIMARD Cl. (1994). L'opinion d'enseignants du Québec face à la réforme orthographique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 2, 293-316. <http://id.erudit.org/iderudit/031711ar>
- SIMON J.-P. (1998). Les enseignants et l'orthographe : discours sur les pratiques correctives et d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, n° 122, Paris : AFEF, 15-23.
- SIMON J.-P. (2006a). Une décennie après ... Où en sont les rectifications orthographiques ? Enquête auprès de lycéens, d'étudiants et de (futurs) enseignants. Dans BIEDERMANN-PASQUES L. et JEJIC F. (dir.), *op. cit.*, 83-102.
- SIMON J.-P. (2006b). Perception des rectifications orthographiques par de futurs enseignants. In HONVAULT Renée (dir.), 191-215.
- SIMON J.-P., CHEVROT J.-P. et FONTANA L. (1997). Comment les enseignants acceptent ou refusent les rectifications orthographiques de 1990, une réponse à Nina Catach. *Liaison HESO*, CNRS.