



HAL
open science

L'orthographe du français : usages et représentations d'adultes socio-différenciés : approche pluridisciplinaire

Tiphaine Mout

► **To cite this version:**

Tiphaine Mout. L'orthographe du français : usages et représentations d'adultes socio-différenciés : approche pluridisciplinaire. Linguistique. Université de Grenoble, 2013. Français. NNT : 2013GREN023 . tel-01677881

HAL Id: tel-01677881

<https://theses.hal.science/tel-01677881>

Submitted on 8 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences du langage spécialité Linguistique et sociolinguistique**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Tiphaine MOUT

Thèse dirigée par **Catherine BRISSAUD**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM – EA 609**
dans l'**École Doctorale ED 0050 Langues, Littérature et Sciences Humaines**

L'orthographe du français : usages et représentations d'adultes socio-différenciés. Approche pluridisciplinaire

Thèse soutenue publiquement le **25 octobre 2013**
devant le jury composé de :

Mme Catherine BRISSAUD

Professeure, Université Joseph Fourier – Grenoble I, Directrice

Mme Françoise GADET

Professeure, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Rapporteuse

Mme Marinette MATTHEY

Professeure, Université Stendhal – Grenoble III, Examinatrice

M. Jean-Christophe PELLAT

Professeur, Université de Strasbourg, Rapporteur



Avertissement : cette thèse suit la plupart des rectifications de l'orthographe parues dans « Documents administratifs » au *Journal officiel* du 6 décembre 1990.

Remerciements

Mes premiers remerciements vont naturellement à Catherine Brissaud pour avoir accepté de diriger ce travail de thèse. Je la remercie d'avoir été une directrice de thèse exemplaire qui m'a encadrée, encouragée et fait confiance depuis le début de mon Master. Je la remercie pour le soutien et l'intérêt témoignés ; pour sa bienveillance ; pour ses critiques constructives qui ont contribué à me former dans ce parcours de jeune chercheuse ; pour la disponibilité dont elle a fait preuve tout au long (de l'élaboration) de mes projets.

Toute ma gratitude va également à Françoise Gadet et à Jean-Christophe Pellat pour avoir accepté d'évaluer mon travail, ainsi qu'à Marinette Matthey pour avoir accepté d'être examinatrice.

Je tiens également à remercier toutes les personnes qui ont participé aux diverses expérimentations et sans qui ce travail de thèse n'aurait pas vu le jour : les quelques 138 élèves du lycée professionnel ainsi que leurs enseignants, les 20 personnels administratifs, et les 55 étudiants de Master Physique-Chimie et de Lettres modernes préparant le CAPES ou l'agrégation.

J'aimerais aussi témoigner ma reconnaissance à Anne-Flore, Aurélie et Adrien pour leur aide précieuse en stats et/ou sur le travail fastidieux du comptage de mots, et un grand merci à Isabelle qui m'a initiée au logiciel LaTeX et qui a été depuis plusieurs mois ma hotline personnelle et plus encore... une amie de tous les moments. Merci à Nagnès aussi pour avoir parfois pris en charge des problèmes que j'ai rencontrés sur LaTeX.

Merci aux kopines et aux kopins du labo pour les moments de fous rires, les pauses café, les repas pimentés, les soirées et autres moments qui m'ont permis de passer de belles années de thèse : Isa kopinamoi, Pépette, MonMon, Nagnès, Milie, Aïcha, Hoai, Isa, Van, Bubu, Ninie, Monsieur Loiseau.

Mes remerciements vont également aux membres du Lidilem pour leurs encouragements et plus particulièrement aux collègues avec qui j'ai eu le plaisir de travailler et qui m'ont fait confiance pour les enseignements ou la recherche : mercis à Isa, Aurélie, Magda, Laurence, Cathy, Françoise, Saskia, Agnès M., Mathieu et Alain, à l'équipe Groupe RO grenoble – Agnès Millet (double merci pour les échanges sur l'Ortograf), Marinette, Isaura, Samuel, Cyril et Jean-Pascal –, à l'équipe grenobloise du Cluster 12 – Christine Barré-De Miniac, Marie-Cécile Guernier et Catherine Brissaud. Que Josée et Véronique soient également remerciées pour leur bienveillance et leur sympathie lors de mes deux années en tant que monitrice à la bibliothèque des Sciences du langage. Merci à Zohra pour son aide dans les démarches administratives et autres et pour sa bonne humeur quotidienne. Merci à Isabelle Rousset pour ses conseils précieux, sa générosité et sa disponibilité.

Au-delà des personnes qui gravitent autour du monde de la recherche, j'aimerais exprimer toute ma gratitude à celles et ceux, qui sans avoir contribué directement à ma thèse, ont partagé ma vie tout au long de cette aventure. Les Yann'Flore, Didou, Sev, Laina, Audrey, Élo & JM, Axelle, je vous remercie sincèrement pour votre soutien, votre compréhension à mes silences sur cette période de fin de thèse et à mes désistements de dernières minutes, pour tous ces moments de détente et de bons festins. Merci de m'avoir laissé finir patiemment. Je vais me rattraper, promis ! Je remercie également la famille d'Adrien pour leurs pensées affectives.

Je ne peux conclure sans un mot pour ceux que je ne pourrai jamais assez remercier : mes parents et Adrien – Dominique et Luc, pour leur soutien inconditionnel dans mes choix, leur présence rassurante, même à distance, et leur fierté ; Adrien pour la constance de son soutien, sa compréhension, ses encouragements, sa patience, ses réflexions partagées sur mon travail ; pour sa disponibilité dans le travail attentif de relecture. Je vous exprime tout mon amour.

Table des matières

Table des figures	xiii
Liste des tableaux	xvii
INTRODUCTION	1
Partie I L'orthographe du français : repères et enjeux	7
Chapitre 1 Approche linguistique de l'orthographe du français	9
1 Regards croisés sur les systèmes d'écriture du monde	10
1.1 Mixité des systèmes d'écriture : une double dynamique	10
1.2 Pour un continuum des systèmes d'écriture	12
1.2.1 Les quatre solutions de l'écriture de N. Catach	13
1.2.2 Des écritures les plus transparentes...	14
1.2.3 ... aux écritures les plus opaques	15
2 Le système d'écriture du français	17
2.1 Le « plurisystème graphique du français » N. Catach	18
2.2 La morphologie : éléments de définition	20
2.3 La morphographie flexionnelle du français : oral et écrit	21
2.3.1 La flexion nominale et adjectivale	22
2.3.1.1 Le genre	22
2.3.1.2 Le nombre	22
2.3.2 Les flexions verbales	23
2.3.2.1 Les morphogrammes flexionnels de mode	24
2.3.2.2 Les morphogrammes flexionnels de temps	24
2.3.2.3 Les morphogrammes flexionnels de personne, de genre et de nombre	25
2.4 La morphographie des formes verbales en /E/ : un secteur nodal	27
2.4.1 Morphologie orale et morphologie écrite : deux systèmes	27

2.4.2	Un secteur homophonique-hétérographique : évolution et neutralisation . . .	27
2.4.3	Des rectifications orthographiques de 1990 vers de nouvelles propositions . .	29
2.4.3.1	Les projets de réforme depuis 1900 concernant le participe passé . . .	29
2.4.3.2	Propositions de « nouvelles rectifications » par l’AIROE	30
Chapitre 2 La morphographie flexionnelle du français : compétence, performance, er-		
reur		33
1	Compétence et performance linguistiques et orthographiques	37
1.1	<i>Compétence et performance</i> : une définition chomskienne	37
1.2	Intérêts de l’étude de ces deux notions	37
2	Acquisition des finales verbales en /E/ des élèves de 6 à 15 ans	39
2.1	Les grandes tendances mises au jour pour l’école élémentaire et le collège	39
2.1.1	Impact des variables indépendantes sur la capacité à écrire les formes ver-	
	bales en /E/	39
2.1.2	Tendances mises au jour pour l’école élémentaire	40
2.1.3	Tendances mises au jour pour le collège	41
2.2	Les procédures susceptibles de contribuer à la scription des formes verbales en /E/	42
2.2.1	Applications de règles	42
2.2.2	Mémorisation d’instances	43
2.2.3	Activation automatique de schémas à partir d’instances mémorisées	44
2.3	Établissement d’un modèle développemental par Brissaud <i>et al.</i> [2006]	45
2.3.1	Difficulté de production d’une forme en -é ou en -er	45
2.3.2	Poids relatifs des tendances à remplacer -er par -é et -é par -er	46
2.3.3	Tendance à accorder la forme verbale avec le sujet	46
2.3.4	Effet de l’orientation modale des verbes	46
2.3.5	Synthèse et discussion	47
3	Acquisition et gestion de la morphographie flexionnelle du nombre	50
3.1	Scénario développemental de l’acquisition de la morphographie flexionnelle du	
	nombre par Totereau <i>et al.</i> [1998]	51
3.1.1	Apprentissage de règles successives	51
3.1.2	Mémorisation d’instances en lien avec leur fréquence d’apparition dans les	
	textes : l’automatisation	53
3.1.3	Extraction de régularités	56
3.2	Le rôle de la conscience morphologique	57
3.2.1	Conscience morphologique : définition et évaluation	57
3.2.2	Lien entre conscience morphologique et maîtrise de l’orthographe gramma-	
	ticale	57

3.3	Bilan	59
Chapitre 3 Approche sociolinguistique de l'orthographe		61
1	Repères et enjeux sociétaux et scolaires sur l'orthographe	62
1.1	La « crise » de l'orthographe : réalité ou idée reçue ?	62
1.1.1	Le mythe de la crise orthographique	62
1.1.2	Une réalité tangible... celle de la crise de la société	63
1.1.3	La baisse du niveau orthographique des élèves	66
1.2	Les sujets d'inquiétude	70
1.2.1	Les futurs enseignants et leurs connaissances de la norme	70
1.2.2	Écart entre le socle commun des connaissances et les capacités des élèves	72
2	Les notions en jeu : la faute, la variation, la norme, l'usage...	74
2.1	Faute, erreur, variante et variation	74
2.1.1	Des connotations morales marquées idéologiquement...	74
2.1.2	... aux connotations plus neutres sans jugement <i>a priori</i>	74
2.2	Norme, usage et hypercorrection	76
2.2.1	Norme et usage : synonymes ou antonymes ?	76
2.2.2	La notion d'hypercorrection	78
2.3	Le scripteur expert, qui est-il ?	80
3	Pratiques et représentations de l'orthographe du français	81
3.1	Les pratiques orthographiques des futurs professeurs de français et des futures secrétaires : enquête de Lucci & Millet [1994]	82
3.1.1	Sujets de l'enquête, variables sociolinguistiques, corpus : aspects méthodologiques	82
3.1.2	Les neuf secteurs de variations orthographiques et les variations diacritiques	83
3.2	Les représentations de l'orthographe	88
3.2.1	Représentations des élèves de l'école primaire aux classes de terminales	88
3.2.2	Représentations des professionnels de l'écriture : les enseignants, secrétaires et les « métiers du livre »	92
3.2.2.1	L'enquête de Millet <i>et al.</i> [1990]	92
3.2.2.2	L'enquête internationale du Groupe RO [2009-2010]	94
3.3	Réformer : une demande sociale ?	97
3.3.1	Attitudes des Français sur la question d'une réforme	97
3.3.2	Positionnement des écoliers, des collégiens et des lycéens	98
3.3.3	Attitudes des enseignants du primaire et du secondaire	100

Chapitre 4 Présentation de l'enquête : problématique, objectifs, aspects méthodologiques 105

1	Problématique et objectifs	106
2	Présentation des sujets	107
2.1	Les lycéens des filières professionnelles : les élèves de BEP	107
2.2	Les futurs enseignants du secondaire : les étudiants de Master	110
2.3	Les personnels administratifs	111
3	Recueil des compétences orthographiques des sujets : présentation du corpus	113
3.1	Les productions écrites des élèves de lycée professionnel	113
3.1.1	Test standard 1. Dictée de phrases à trous : notation des finales verbales homophones en /E/ (participe passé et infinitif)	114
3.1.2	Test standard 2. Dictée de six phrases : notation des morphogrammes flexion- nels du nombre des noms, verbes et adjectifs	116
3.1.3	Rédaction d'une lettre argumentative à partir d'un sujet d'écriture	117
3.2	Les productions écrites des futurs enseignants du secondaire	117
3.3	Les productions écrites des personnels administratifs	118
3.3.1	Rédaction d'un texte argumentatif à partir d'un sujet d'écriture	118
3.3.2	Test standard : détection des erreurs d'accord sujet-verbe	118
3.4	Pour résumer	120
3.4.1	Les écrits « pour autrui » ou « transactionnels »	120
3.4.2	Les tests standardisés	120
4	Recueil des représentations de l'orthographe des sujets : présentation du corpus	121
4.1	Les données sur les représentations orthographiques des lycéens	121
4.2	Les données sur les représentations orthographiques des futurs enseignants	123
4.3	Les données sur les représentations orthographiques des personnels administratifs	125
4.3.1	Rédaction d'un texte argumentatif	125
4.3.2	Questionnaire sur l'orthographe du français	125
4.4	Pour résumer	127
4.4.1	Les entretiens semi-directifs	127
4.4.2	Le questionnaire	127
5	Les outils de description et d'analyses	128
5.1	Les grilles d'analyses pour l'étude de la variation orthographique	128
5.2	Les tests statistiques	129
5.3	Les bases de données lexicales : <i>Manulex</i> et <i>Brulex</i>	130

Partie II Études des pratiques orthographiques des scripteurs : mesures de la compétence orthographique dans des tâches variées **135**

Chapitre 1 Morphographie flexionnelle du français des élèves de lycée professionnel : mesure des performances et compréhension des stratégies de contrôle	137
1 Acquisition des formes verbales homophones en /E/	138
1.1 Rappel sur la méthodologie de l'enquête	139
1.1.1 Les témoins de l'enquête	139
1.1.2 Procédures et matériel	139
1.1.3 Variables observées et hypothèses de recherche	139
1.2 Analyses des données sur les erreurs : résultats	140
1.2.1 Nombre total d'erreurs	140
1.2.2 Nombre d'erreurs en fonction de la cible (-é et -er)	141
1.2.3 Surgénéralisation de l'accord du verbe avec le sujet	142
1.2.4 Évolution de la compétition entre -er et -é : remplacement de la cible -é par -er et remplacement de la cible -er par -é	144
1.2.5 Existe-il une surgénéralisation des flexions en dehors de leur contexte normatif ?	146
1.2.6 Fréquence statistique des formes verbales en /E/ dans les manuels scolaires : incidence sur les productions écrites des élèves de LP ?	147
1.2.7 Pour résumer	148
1.3 Pour une comparaison fine des résultats des lycéens et des élèves de 6 ^e de collège .	149
1.3.1 Variables testées pour appairer les élèves de LP et les collégiens de 6 ^e	149
1.3.2 Analyses des comparaisons des performances des élèves de LP et de 6 ^e . . .	150
1.4 Éléments de conclusion	151
2 Acquisition de la morphographie flexionnelle du nombre	152
2.1 Rappel du protocole expérimental	153
2.1.1 Les témoins de l'enquête	153
2.1.2 Procédure et matériel	153
2.1.3 Variables observées et hypothèses de recherche	154
2.2 Analyses des données : résultats	155
2.2.1 Pourcentages d'erreurs sur le pluriel des noms, des verbes et des adjectifs . .	155
2.2.2 Pourcentages d'erreurs sur les trois types de finales de noms	156
2.2.3 Pourcentages d'erreurs de substitution de la marque du nombre sur les verbes	158
2.2.4 Pourcentages d'omissions ou de substitutions de la marque du pluriel sur les adjectifs	161
3 Conclusions	165

3.1	Retour sur les hypothèses de recherche	165
3.1.1	Hypothèse 1. Les performances sur la réalisation des finales verbales en /E/	165
3.1.2	Hypothèse 2. Les procédures utilisées pour la réalisation des finales verbales en /E/	166
3.1.3	Hypothèse 3. L'effet de l'orientation des verbes en /E/	166
3.1.4	Hypothèse 4. Les performances et l'effet de l'orientation des verbes pour réaliser le pluriel des verbes quand ceux-ci ont un homophone nominal	166
3.1.5	Hypothèse 5. L'effet de la finale <i>-er</i> des noms et de la finale <i>-(e)nt</i> d'un adjectif sur l'écriture de la marque du pluriel <i>-s</i>	167
3.1.6	Hypothèse 6. L'effet de la place de l'adjectif dans un énoncé	167
3.2	Discussion sur les performances des élèves de lycée professionnel.	168
3.2.1	Explications sur la réussite de la flexion infinitive (<i>-er</i>)	168
3.2.2	Explications sur la propension à faire l'accord sujet-verbe	168
3.2.3	Conséquences de l'effet de l'orientation des verbes	169
3.2.4	Explications sur les erreurs des verbes ayant un homophone nominal	169
3.2.5	Explications des erreurs d'omission du pluriel sur les noms et l'adjectif ayant des finales semblables à celles des verbes	170
3.2.6	Explications de la réussite du pluriel de certains adjectifs en lien avec le contexte linguistique	171
3.3	Élèves en difficulté : connaissances renforcées et nouveaux apports	171
Chapitre 2 Compétences orthographiques de futurs enseignants du secondaire		173
1	Étude de la variation orthographique dans les copies de concours blanc du CAPES et de l'agrégation	175
1.1	Rappel sur la méthodologie de l'enquête	175
1.1.1	Les témoins de l'enquête	175
1.1.2	Procédures et matériels	175
1.1.3	Variables observées et hypothèses de recherche	176
1.2	Analyses des erreurs : résultats	177
1.2.1	Nombre total d'erreurs sur les secteurs qui recueillent de la variation orthographique	177
1.2.2	Les diacritiques et auxiliaires d'écriture : nombre d'erreurs selon les modalités de réalisation de la variation	180
1.2.3	Les morphogrammes non-verbaux : nombre d'erreurs selon les modalités de réalisation de la variation	182
1.2.4	Les morphogrammes verbaux : nombre d'erreurs selon les modalités de réalisation de la variation	184

1.2.5	Les mutogrammes : nombre d'erreurs selon les modalités de réalisation de la variation	185
1.3	Synthèse sur les performances orthographiques des futurs enseignants	187
2	Comparaison des performances orthographiques entre les différentes filières	188
2.1	Caractérisation globale des performances pour chaque catégorie d'étudiants	189
2.2	Analyses des erreurs des trois catégories de futurs enseignants du secondaire	190
2.2.1	Nombre d'erreurs sur cinq secteurs de l'orthographe du français pour chaque catégorie de futurs enseignants du secondaire	191
2.2.2	Les diacritiques et auxiliaires d'écriture : pourcentages d'erreurs par type de diacritique pour chaque catégorie d'étudiants	192
2.2.3	Les morphogrammes non-verbaux : pourcentages d'erreurs sur le pluriel nominal et le genre adjectival pour chaque catégorie d'étudiants	195
2.2.4	Les morphogrammes verbaux : pourcentages d'erreurs pour chaque catégorie d'étudiants	197
2.2.5	Les mutogrammes : pourcentages d'erreurs sur les lettres doubles et les lettres mutogrammiques pour chaque catégorie d'étudiants	200
3	Caractérisation du profil orthographique des futurs enseignants du secondaire : éléments de conclusion	202
3.1	Les zones d'instabilité	204
3.1.1	Diacritiques et auxiliaire d'écriture : accents aigu et circonflexe et trait d'union	205
3.1.2	Morphogrammes non verbaux : marques du pluriel nominal et adjectival	207
3.1.3	Morphogrammes verbaux : la marque de la personne	208
3.1.4	Les mutogrammes	208
3.2	Les zones relativement instables	209
3.3	Les zones stables	210
3.4	Conclusion	211

Chapitre 3 Compétences orthographiques de personnels administratifs **215**

1	Étude de la variation orthographique dans des écrits argumentatifs	216
1.1	Rappel sur la méthodologie de l'enquête	217
1.1.1	Les témoins de l'enquête	217
1.1.2	Procédures et matériel	217
1.1.3	Variables observées et hypothèses de recherche	218
1.2	Analyses des données sur les erreurs : résultats	218
1.2.1	Variations dans les écrits : type et nombre d'erreurs	219
1.2.2	Rapport entre le nombre d'erreurs sur les diacritiques et le nombre de diacritiques attendus	221

1.2.3	Nombre d'erreurs sur les finales verbales homophones en /E/	222
1.2.4	Nombre d'erreurs sur la morphographie flexionnelle du nombre	223
1.3	Éléments de conclusion	227
2	Performances des personnels administratifs sur la détection des erreurs d'accord sujet- verbe	229
2.1	Rappel sur la méthodologie de l'enquête	229
2.1.1	Procédures et matériels	229
2.1.2	Variables observées et hypothèses de recherche	232
2.2	Analyses des données : résultats	233
2.2.1	Nombre de détections erronées par témoin par type d'erreurs de détection	233
2.2.2	Nombre de détections erronées sur le participe passé <i>-é</i> et l'infinitif <i>-er</i> par témoin	234
2.2.3	Nombre de détections erronées sur l'accord sujet-verbe dans les phrases où le nombre des noms varie (<i>Singulier/Pluriel</i> et <i>Pluriel/Singulier</i>)	237
2.2.4	Nombre de détections erronées sur l'accord sujet-verbe dans les phrases où le nom local est un sujet plausible ou non du verbe	238
2.2.5	Nombre de détections erronées sur l'accord sujet-verbe dans les phrases où le verbe possède un homophone nominal et est précédé d'un pronom COD pluriel	240
2.3	Éléments de conclusion	242
3	Conclusions	242
3.1	Retour sur les hypothèses de recherche	243
3.1.1	Hypothèse 1. Réalisation des diacritiques	243
3.1.2	Hypothèse 2. Performances sur la réalisation de la morphographie flexion- nelle : finales verbales en /E/ et morphogrammes flexionnels du nombre	243
3.1.3	Hypothèse 3. Impacts du sujet étendu composé deux noms de nombre diffé- rent, et du verbe ayant un homophone nominal avec un COD pronominalisé antéposé, dans la détection des erreurs d'accord sujet-verbe	244
3.1.4	Hypothèse 4. Facteur linguistique non syntaxique : Impact de la plausibilité ou non du nom local sur le verbe	244
3.2	Discussions sur les compétences et les performances des personnels administratifs	245
3.2.1	Espace de liberté sur les diacritiques et autorisation à ce comportement	245
3.2.2	Explications sur la réussite des finales verbales homophones en /E/	245
3.2.3	Explications de l'omission du nombre sur les adjectifs	246
3.2.4	Explications sur la réussite des détections d'accords sujet-verbe normés et erronées quand les deux noms du verbe diffèrent en nombre	247

3.2.5 Sensibilité à des facteurs linguistiques non syntaxiques : la plausibilité sémantique	247
3.3 Profil orthographique des personnels administratifs	248

Partie III Études des représentations orthographiques des scripteurs : jugements, craintes et attentes **251**

Chapitre 1 Caractériser le profil orthographique des élèves de lycée professionnel au regard de leurs représentations sur la faute et leurs performances orthographiques **253**

1 Repérage et évaluation des erreurs orthographiques dans un texte écrit par un élève . . .	255
1.1 Présentation du texte support à étudier	255
1.1.1 Contenu et forme du texte support	255
1.1.2 Des erreurs orthographiques repérées à leur classification	256
1.2 Les fautes « graves » et celles « sans importance » : ce qu’ils en savent et ce qu’ils en pensent	259
1.2.1 Évaluation de la variation orthographique par les enseignants : notations et tolérances	260
1.2.2 L’orthographe du texte support est-elle correcte ? Jugements des élèves . . .	262
1.2.3 Les fautes graves existent-elles ? quelles sont-elles pour les élèves de LP ? .	265
1.2.4 Les fautes sans importance existent-elles pour les élèves de LP ?	272
1.2.5 Conclusions : des difficultés orthographiques réelles et des représentations non conformes aux jugements sociaux sur la faute	278
2 Les représentations de l’orthographe des lycéens en lien avec leurs pratiques d’écriture	280
2.1 Présentation du travail demandé aux lycéens et des analyses effectuées	281
2.1.1 Rédaction d’une lettre argumentative : consignes et recueil	281
2.1.2 Analyses des productions écrites des lycéens : variables observées	281
2.2 Les erreurs orthographiques des lycéens : quelles sont-elles ?	282
2.3 Caractérisation du profil orthographique des lycéens : comparaisons entre les erreurs relevées et les erreurs en production	284
2.3.1 Présentation et justification des types d’erreurs retenues pour l’analyse . . .	284
2.3.2 Les lycéens repèrent-ils plus facilement les erreurs qu’ils ne font pas ? . . .	286
2.3.3 Hétérogénéité des profils orthographiques des lycéens	291
3 Conclusions	294

Chapitre 2 Les représentations de l’orthographe des futurs enseignants du secondaire et les imaginaires de la réforme **297**

1 « L’orthographe française, je la qualifierais de ... »	299
--	-----

1.1	... difficile mais intéressante, intéressante mais difficile : une attitude contrastée . . .	299
1.2	Un jugement positif sur l'orthographe	302
2	Représentations de leurs performances orthographiques	303
2.1	Une relative sécurité orthographique	303
2.2	Quelques doutes néanmoins	304
2.3	Difficultés orthographiques déclarées	304
3	Réformer l'orthographe : positionnements, attentes et craintes des futurs enseignants . .	309
3.1	Une réforme seulement sur les secteurs jugés difficiles ?	310
3.2	Une "nouvelle" réforme : quel accueil ?	312
3.3	Les conditions d'une "bonne" réforme	320
4	Conclusions	326

Chapitre 3 Les représentations de l'orthographe de personnels administratifs : évaluation de leur orthographe, jugement de celle des autres, et positionnement par rapport à une nouvelle réforme **331**

1	Rapports et jugements sur l'orthographe du français	332
1.1	Ce qu'ils disent de leur relation avec l'orthographe	332
1.1.1	L'orthographe au quotidien	333
1.1.2	Souvenirs et jugements des apprentissages de l'orthographe	335
1.2	« L'orthographe française, je la qualifierais de ... »	337
1.2.1	... complexe mais avec des qualités esthétiques, culturelles et historiques . .	338
1.2.2	Un jugement plutôt négatif sur l'orthographe	340
1.2.3	Complexité et beauté de l'orthographe sont-elles liées ?	342
1.3	Aveux de leurs difficultés orthographiques	343
1.3.1	Difficultés orthographiques déclarées	343
1.3.2	Difficultés orthographiques complémentaires	347
1.4	Maitriser l'orthographe : un sésame professionnel pour une meilleure intégration sociale ?	348
1.4.1	La maitrise de l'orthographe du français : un sésame professionnel	349
1.4.2	Montre-moi comment tu écris et je te dirai qui tu es !	353
1.4.3	L'orthographe malmenée : à qui la faute ?	356
1.4.4	Pour conclure	360
2	Réformer l'orthographe : quels positionnements ?	361
2.1	Pour ou contre une nouvelle réforme orthographique ?	362
2.1.1	Des avis divergents concernant des rectifications orthographiques	362
2.1.2	Les témoins se justifient sur leur positionnement	364
2.1.3	Pour conclure	369

2.2	Les effets d'une réforme sur l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe . . .	369
2.2.1	Un réforme simplifierait-elle l'apprentissage de l'orthographe ?	370
2.2.2	Pas de réforme de l'orthographe mais un meilleur enseignement de celle-ci .	372
2.3	Une nouvelle réforme pour moins de discrimination sociale ?	373
3	Conclusions	375

CONCLUSION **379**

1	Regards croisés sur les pratiques et les représentations orthographiques des trois publics : panorama des résultats	379
1.1	Les élèves de lycée professionnel	379
1.2	Les futurs enseignants du secondaire	383
1.3	Les personnels administratifs	386
2	Discussions	389
2.1	Formation des enseignants	389
2.2	Articulation entre champs de recherche et avec les décideurs institutionnels	391
2.3	Représentations sur les « néographies »	392
3	Perspectives de recherche	393
3.1	Description de la compétence orthographique d'élèves et d'adultes en difficulté . .	393
3.2	Proposition d'outils d'aide à l'amélioration de la compétence orthographique . . .	395

Bibliographie **397**

Table des figures

1	Les quatre solutions de l'écriture [Catach <i>et al.</i> , 1980, 246]	13
2	Exemple de répartition des graphèmes d'un énoncé dans le plurisystème du français	20
3	Lettre support pour les entretiens semi-directifs auprès des élèves de BEP (lettre écrite par un élève de terminale BEP)	122
4	Vision d'ensemble de l'enquête	133
5	Nombre total d'erreurs pour chaque niveaux scolaires (sur 48)	141
6	Nombre moyen d'erreurs en fonction de la cible (-é et -er) pour chaque niveau scolaire	142
7	Nombre moyen d'erreurs de sélection des flexions -ée,-és et -ées compatibles avec le genre et le nombre des sujets <i>Capucine, les garçons, les filles</i> (sur 18 pour chaque cible)	143
8	Sélection de la flexion -er (sur 24) et -é (sur 24) dans les contextes où elle est erronée	145
9	Pourcentages d'erreurs sur le pluriel des noms, des verbes et des adjectifs réalisées par les élèves de LP	155
10	Pourcentages d'erreurs d'omission du pluriel des noms ayant des finales différentes produites par les élèves de LP	156
11	Pourcentages d'erreurs d'omission ou de substitution du pluriel des verbes réalisées par les élèves de LP	158
12	Pourcentages d'erreurs d'omission ou de substitution du pluriel des verbes ayant un homophone nominal et n'en ayant pas réalisées par les élèves de LP	159
13	Pourcentages d'erreurs d'omission et de substitution de la marque du nombre sur les deux verbes ayant un homophone nominal, par les élèves de LP.	160
14	Pourcentages d'erreurs d'omission et de substitution du pluriel par types de finales d'adjectifs réalisées par les élèves de LP	162

Table des figures

15	Nombre d'erreurs réalisées par les futurs enseignants sur chacun des cinq secteurs orthographiques	179
16	Nombre d'erreurs des étudiants sur chaque type de diacritiques et auxiliaire d'écriture selon les modalités de réalisation de la variation (sur 209)	181
17	Nombre d'erreurs des étudiants sur le genre et le nombre des noms et des adjectifs selon les modalités de réalisation de la variation (sur 90)	182
18	Nombre d'erreurs des étudiants sur le genre, le nombre et la personne des verbes selon les modalités de réalisation de la variation (sur 90)	184
19	Nombre d'erreurs des étudiants sur les mutogrammes selon les modalités de réalisation de la variation (sur 78)	186
20	Pourcentages moyens d'erreurs réalisées (MOY) par les trois catégories d'étudiants sur chacun des cinq secteurs orthographiques	191
21	Pourcentages moyen d'erreurs (MOY) sur les diacritiques produites par les trois catégories de futurs enseignants	193
22	Pourcentages moyen d'erreurs (MOY) sur le pluriel nominal et le genre adjectival pour les trois catégories d'étudiants	196
23	Pourcentages moyen d'erreurs (MOY) sur les morphogrammes verbaux produites par les trois publics de futurs enseignants	197
24	Pourcentages moyen d'erreurs (MOY) sur les mutogrammes pour chacune des trois catégories d'étudiants	201
25	Présentation des erreurs relevées dans les 20 productions écrites des personnels administratifs : effectifs par type et modalité de réalisation de la variation (sur 81)	219
26	Nombre total d'erreurs de détection et nombre de détections erronées par type d'erreurs de détection pour six personnels administratifs (sur 40)	233
27	Présentation des 30 erreurs orthographiques dans le texte support (en gras et italique)	256
28	Réponses en pourcentages à la question : <i>L'orthographe est correcte ?</i> (question 3.1)	262
29	Réponses en pourcentages à la question : <i>L'élève fait des fautes graves ? Donnez un ou deux exemples.</i> (question 3.4)	266
30	Réponses en pourcentages à la question : <i>L'élève fait-il des fautes sans importance ? Donnez un ou deux exemples.</i> (question 3.5)	272

31	Nombre et classification des erreurs relevant de la morphographie flexionnelle dans le texte support selon le jugement attribué par les élèves de LP	285
----	---	-----

Liste des tableaux

1	Présentation des 138 élèves de lycée professionnel : lieu de formation, spécialité, genre (nombre et âge moyen)	108
2	Présentation des 56 élèves de lycée professionnel : lieu de formation, spécialité, genre (nombre et âge moyen)	109
3	Présentation des futurs enseignants du secondaire : filière, niveau, concours préparé et genre (nombre)	110
4	Présentation des personnels administratifs	112
5	Liste des 48 phrases du test pour les élèves de BEP selon la cible du verbe (-é ou -er)	115
6	Présentation des six phrases dictées aux élèves de BEP	116
7	Présentation des 40 phrases du test de détection des erreurs d'accord sujet-verbe proposé aux personnels administratifs – les 24 formes erronées sont soulignées	119
8	Présentation des questions posées aux futurs enseignants du secondaire	124
9	Présentation des questions posées aux personnels administratifs	126
10	Orientation des 46 formes verbales du test dans <i>Manulex</i>	131
11	Étude des corrélations de Spearman entre sélections justes et sélections fausses des morphogrammes -er et -é ; * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; **** $p \leq 0.0001$	146
12	Nombre moyen d'erreurs des élèves de LP en fonction de la correspondance entre l'orientation donnée par <i>Manulex</i> et la cible du test.	148
13	Récapitulatif du nombre d'élèves par niveau et par genre avant et après appariement	150
14	Nombre moyen d'erreurs en BEP et en 6 ^e appariés sur les variables testées	150
15	Présentation des six phrases dictées aux élèves de BEP	153
16	pourcentages de variations sur chaque secteur orthographique rapportés au nombre total d'erreurs réalisées par les étudiants	187

17	Pourcentages d'erreurs réalisées par les trois catégories d'étudiants par rapport au nombre total d'erreurs et au nombre total de mots dans leur corpus d'écrits	192
18	Pourcentages de variations pour chaque catégorie d'étudiants rapportés au nombre d'erreurs (VAR) et au nombre de mots (MOY)	203
19	Nombre d'erreurs sur les accents aigu et circonflexe et pourcentage d'erreurs au regard du nombre d'accents attendus dans les productions des personnels administratifs	221
20	Nombre d'erreurs sur les finales verbales en <i>-é</i> et en <i>-er</i> et pourcentage d'erreurs au regard du nombre de finales attendues dans les productions des personnels administratifs	222
21	Nombre d'erreurs sur le pluriel des noms, des verbes et des adjectifs et pourcentage d'erreurs au regard du nombre de marques du nombre attendues dans les écrits des personnels administratifs	224
22	Nombre d'erreurs de détection sur les finales verbales en <i>-é</i> et en <i>-er</i> par les personnels administratifs	235
23	Nombre d'erreurs de détection de l'accord sujet-verbe quand le nom local est un sujet plausible ou non du verbe, par les personnels administratifs	238
24	Nombre d'erreurs sur les finales verbales en <i>-é</i> et en <i>-er</i>	240
25	Catégorisation, modalités de réalisation et effectifs des erreurs dans le texte support . . .	257
26	Présentation des erreurs considérées comme graves par les élèves, de leurs formes corrigées et du nombre d'élèves ayant présenté ces formes comme erronées	267
27	Présentation des erreurs considérées comme étant sans importance par les lycéens, de leurs formes corrigées et du nombre de lycéens ayant présenté ces formes comme erronées.	273
28	Effectifs et pourcentages d'erreurs sur les morphogrammes flexionnels dans les 56 productions écrites des élèves de LP	283
29	Présentation des performances orthographiques de trois lycéens qui ont donné des exemples de fautes sur le pluriel nominal dans le texte support	287
30	Présentation des performances orthographiques d'un lycéen qui a donné un exemple de fautes sur le pluriel verbal dans le texte support	288
31	Présentation des performances orthographiques de dix lycéens qui ont donné des exemples de fautes sur le participe passé <i>-é</i> dans le texte support	289
32	Présentation des performances orthographiques de deux lycéens qui ont donné des exemples de fautes sur l'infinitif <i>-er</i> dans le texte support	291

33	Catégorisation des 144 associations de l'orthographe fournies par les futurs enseignants du secondaire	300
34	Regroupement des catégories qualifiant l'orthographe pour les futurs enseignants du secondaire, selon leur orientation négative ou positive	302
35	Sécurité orthographique : répartition des réponses des futurs enseignants du secondaire (effectifs et pourcentages)	303
36	Doutes orthographiques : répartition des réponses des futurs enseignants (effectifs et pourcentages)	304
37	Présentation de la liste des 24 points orthographiques difficiles proposée aux futurs enseignants du secondaire	305
38	Rang des 24 difficultés orthographiques des futurs enseignants du secondaire	307
39	Répartition des réponses des futurs enseignants selon leur position concernant des rectifications sur les points jugés personnellement difficiles (effectifs et pourcentages)	311
40	Répartition des réponses des futurs enseignants selon leur position concernant une "nouvelle" réforme (effectifs et pourcentages)	312
41	Présentation des 12 thèmes utilisés par les futurs enseignants du secondaire pour justifier leur position face à une nouvelle réforme	315
42	Répartition des thèmes utilisés par les futurs enseignants selon la position exprimée à la question sur une nouvelle réforme (par ordre décroissant du nombre d'occurrences)	317
43	Présentation des 16 catégories thématiques et des 5 thèmes dégagés de l'analyse de contenu des commentaires des futurs enseignants du secondaire	321
44	Répartition des unités de contenu selon la position exprimée à la question sur la nouvelle réforme (effectifs et pourcentages)	323
45	Catégorisation des 44 associations de l'orthographe fournies par les personnels administratifs	339
46	Regroupement des catégories qualifiant l'orthographe pour les personnels administratifs, selon leur orientation négative ou positive	341
47	Classement des 24 difficultés orthographiques du personnel administratif	344
48	Répartition des réponses des personnels administratifs à la question « À priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une NOUVELLE réforme de l'orthographe ? » (effectifs et pourcentages)	363

49	Répartition des thèmes utilisés selon la position exprimée par les personnels administratifs à la question « À priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une NOUVELLE réforme de l'orthographe ? » (par ordre décroissant du nombre de pans de discours)	365
50	Répartition des réponses des personnels administratifs à l'assertion « Réformer l'orthographe simplifierait l'apprentissage de l'orthographe » (effectifs et pourcentages)	370
51	Répartition des réponses des personnels administratifs à l'assertion « Il ne faut pas réformer l'orthographe mais mieux l'enseigner » (effectifs et pourcentages)	373
52	Répartition des réponses des personnels administratifs à l'assertion « Si on ne réforme pas l'orthographe, le fossé entre les classes sociales va encore s'accroître » (effectifs et pourcentages)	374

INTRODUCTION

Ancrage du questionnement

La question de l'orthographe représente un véritable enjeu social. Dans une société actuelle où les usagers de la langue écrivent de plus en plus, la maîtrise orthographique constitue un problème très souvent mentionné par les parents d'élèves, les enseignants, les médias, etc. L'insécurité orthographique peut présenter en effet un obstacle à l'insertion professionnelle et représente vraisemblablement un écart par rapport à la norme et aux attentes scolaires. La presse relaie volontiers un discours politique et institutionnel plus ou moins alarmiste sur fond de déploration la plupart du temps. L'institution elle-même nous fournit la preuve des difficultés que rencontrent les élèves dans le domaine de l'orthographe grammaticale et de la détérioration des performances orthographiques [DEP, 1996; DEPP, 2008]¹. Les recherches en didactique et en sociolinguistique de l'orthographe mettent au jour le fait que les élèves du niveau de fin de collège ont des performances orthographiques semblables à celles des élèves de 5^e d'il y a une vingtaine d'années plus tôt [Chervel & Manesse, 1989; Manesse & Cogis, 2007]. Par ailleurs, la non maîtrise de l'orthographe ne s'arrête pas aux frontières de la fin de l'enseignement de cet outil. Et même si les recherches sont moins fertiles sur les performances orthographiques des adultes, nous avons connaissance des difficultés rencontrées par les étudiants du supérieur – quelles que soient les disciplines –, et parfois aussi pour des adultes ayant fait des études [Lucci & Millet, 1994; Péret *et al.*, 2008; Boch *et al.*, 2012]. Bien que le retard des élèves de milieu défavorisé soit attesté [Baudelot & Estabiet, 1971; Lahire, 1995; Charlot, 1999; Duru-Bellat, 2002], il apparaît à présent que les compétences littéraires et particulièrement orthographiques sont inégales dans toutes les classes sociales et à tous les âges.

L'orthographe apparaît démembrée. Elle est un lieu de contradictions, un enjeu de conflits. L'orthographe ne semble plus être un principe d'unité mais d'hétérogénéité, et ce que montrait N. Catach il y

1. DEP : Direction de l'Évaluation et de la Prospective; DEPP : Direction de l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance. Cette direction produit les données et les études nécessaires à l'évaluation du système éducatif. Sa dimension de service statistique ministériel éducation lui confère le statut de producteur de données statistiques publiques, valorisées aux niveaux national et international.

a plus de vingt ans apparaît toujours vrai aujourd'hui : « Le code langagier devient le code pénal. On confond la tendance unificatrice naturelle avec une union volontariste, brutale. Pure illusion d'ailleurs, tout comme l'idéologie de l'absence de fautes, mais la brutalité reste » [Catach, 1989, 78].

La source des difficultés orthographiques ne réside-t-elle pourtant pas dans la complexité du système d'écriture du français ? Certes, l'orthographe du français n'est pas une exception si l'on se réfère aux deux principes qui régissent les orthographe du monde, nécessaires à leur fonctionnement : 1/ le principe phonographique, qui met en relation les unités non significatives de l'oral (phonèmes et syllabes) et les unités de l'écrit (les graphèmes) pour transcrire les sons du langage ; 2/ le principe sémiographique qui note le sens linguistique à travers des procédés graphiques, le plus souvent sans relation avec l'oral [Catach, 1990; Coulmas, 1989; Fayol & Jaffré, 2008]. L'orthographe du français reste néanmoins complexe comparativement à d'autres, telles celle du turc ou celle du coréen, qui ont une base phonographique capable d'assurer la représentation sémiographique. Sa complexité est telle qu'elle peut être considérée comme l'une des plus difficiles au monde [Jaffré, 2006]. Si l'on s'en tient à l'une des composantes de la sémiographie, la morphographie flexionnelle du français, c'est-à-dire l'écriture des morphèmes grammaticaux, celle-ci n'a d'équivalent dans aucune autre orthographe, alphabétique ou non. Et cette complexité a des conséquences sur son usage aussi bien que sur son apprentissage. La difficulté provient du fait que la plupart des marques morphologiques écrites du nombre ne se prononcent pas : les correspondances entre configurations de sons et configurations de lettres y sont peu systématiques [Catach *et al.*, 1980]. Le caractère silencieux de la morphologie écrite exige des apprenants scripteurs qu'ils apprennent un nouveau système de marques en se référant à la seule forme écrite du langage [Cogis, 2007; Fayol & Jaffré, 2008].

Ces recherches sous-tendent nos réflexions préliminaires qui constituent l'ancrage dans lequel s'est construit notre approche de l'étude de la variation orthographique : ce sont les pratiques et les représentations de l'orthographe du français des scripteurs adultes (y compris encore en cours d'apprentissage, par exemple les élèves de lycée professionnel) et des scripteurs experts (futurs enseignants du secondaire et personnels administratifs (secrétaires, DRH, etc.)). Pourquoi notre intérêt s'est porté sur ces trois publics ? L'emploi et l'employabilité des personnes étant liés à la maîtrise de l'orthographe, il nous est paru intéressant d'observer les élèves de lycée professionnel, exclus des sections générales, et plus ou moins à la marge du système éducatif en fin de scolarité obligatoire. Ces élèves, pour la plupart en difficulté scolaire, sont souvent en situation d'orientation non choisie. Il convient donc d'appréhender leur rapport à la langue, au savoir et au savoir-faire orthographiques afin d'apporter des informations et des réflexions sur l'appropriation des connaissances par des élèves adultes que l'on estime « perdus » pour

les apprentissages et plus largement la connaissance.

L'école et ses enseignants sont les premiers prescripteurs de l'écriture et de la lecture. C'est pourquoi nous nous sommes intéressée aux futurs enseignants du secondaire qui auront à charge de transmettre aux élèves cette norme orthographique. Si les représentations orthographiques des (futurs) enseignants de primaire et du secondaire sont connues [Millet *et al.*, 1990; Chevrot *et al.*, 1994; GroupeRO, 2012f], nous disposons en revanche de bien peu d'informations sur leur compétence orthographique [Lucci & Millet, 1994]. L'observation de leurs variations orthographiques nous permettra de nous informer et probablement de confirmer les secteurs de fragilité et d'instabilité du code lui-même.

Le troisième public auquel nous nous intéressons, est constitué de personnels administratifs qui à l'instar des futurs enseignants ont un métier avec lequel ils entretiennent une relation professionnelle à l'orthographe. Ces personnes, considérées par la société comme étant des scripteurs experts en matière d'orthographe, ont pourtant peu été étudiées du point de vue de leur compétence et de leur représentation orthographiques. Il nous a donc semblé nécessaire de rendre compte de leurs rapports à l'orthographe car ils ont à charge de transmettre cette norme dans des écrits de type transactionnel.

Le travail que nous présentons ici s'inscrit dans la continuité des préoccupations de recherche de notre laboratoire Lidilem sur la sociolinguistique de l'écriture – c'est-à-dire la description de l'orthographe telle qu'elle est pratiquée par les usagers. Notre travail se fonde cependant sur une approche résolument pluridisciplinaire alliant la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique et la didactique, qui intègre le plan cognitif et les facteurs sociaux. L'approche pluri- et interdisciplinaire adoptée dans notre recherche permet le croisement de méthodes de recueil et d'analyse variées, tant qualitatives que quantitatives : recueil de données linguistiques (tests standards, dictées de phrases à trous, travail d'écriture avec consignes mesurant les performances sur la notation des finales verbales en /E/ et des morphogrammes flexionnels du nombre) analyses des acquis par des variables psycholinguistiques et caractérisation du réseau social et de ses pratiques par des variables sociolinguistiques.

L'objectif est – après avoir caractérisé la compétence orthographique de ces publics variés et recueilli leurs représentations de l'orthographe – de pouvoir remédier aux problèmes en orthographe par l'information des tendances fortes repérées auprès des formateurs d'enseignants et des enseignants des filières professionnelles. La visée finale est de faire évoluer les pratiques d'enseignement qui pourraient se concrétiser par l'élaboration d'outils favorisant les apprentissages tels qu'une méthode d'apprentissage continué de l'orthographe.

Itinéraire de la réflexion

Notre thèse s'articule autour de trois parties étroitement liées qui s'interrogent sur l'orthographe du français dans sa pratique et ses représentations par les usagers de la langue qui, par obligation professionnelle ou scolaire, écrivent quotidiennement.

La première partie établit l'ancrage théorique général de notre recherche. La deuxième partie présente les analyses des pratiques orthographiques des publics étudiés. La troisième partie se focalise sur les représentations de l'orthographe des trois groupes de notre étude, ainsi que sur leurs attitudes face à une proposition de réforme.

La première partie constitue l'ancrage théorique de notre recherche, consacrée à la présentation de repères et de notions-phares de notre approche sur l'orthographe. Le premier chapitre rendra compte des recherches en linguistique sur l'orthographe du français. Nous porterons, dans un premier temps, un regard croisé sur les systèmes d'écriture du monde pour situer dans un premier temps et décrire dans un second temps le système du français dans le continuum établi par Catach [1990] et Jaffré [2008].

Le deuxième chapitre présentera une revue de la littérature en psycholinguistique portant plus particulièrement sur l'acquisition d'un secteur nodal de l'orthographe : la morphographie flexionnelle du français. Nous préciserons et distinguerons en premier lieu les notions de *compétence* et de *performance*, des notions en jeu dans notre recherche. Nous présenterons le scénario développemental établi par Brisaud *et al.* [2006] à partir des performances d'élèves tout-venant âgés de 8 à 15 ans sur la réalisation des finales verbales homophones en /E/ ; scénario qui nous permettra de situer les performances des élèves de lycée professionnel, un des publics de notre étude. Enfin, nous exposerons les résultats de travaux de recherche qui ont permis de dégager un scénario développemental de l'acquisition de la morphographie flexionnelle du nombre chez les élèves [Totereau *et al.*, 1998], et d'appréhender la gestion des apprenants et des adultes, soit les procédures cognitives mises en oeuvre pour réaliser le pluriel nominal *-s*, adjectival *-s* et verbal *-nt*.

Dans le troisième chapitre, l'orthographe est traitée par une approche sociolinguistique. Nous mettrons en lumière les débats théoriques qui naissent d'inquiétudes sur la baisse du niveau de l'orthographe érigée en « crise » de l'orthographe. Nous proposerons également des repères historiques sur l'orthographe, son enseignement et sa maîtrise par les Français. Nous nous centrerons ensuite sur les réels sujets d'inquiétude liés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'orthographe. Nous présenterons les notions en jeu dans notre recherche, des notions déjà définies dans la littérature, et nous nous positionnerons au regard de leur définition. Il s'agira, dans un dernier temps, de dresser un portrait des représentations

sociales qui façonnent la place de l'orthographe et celle d'une réforme dans la société française.

Ce tour d'horizon théorique aura permis de circonscrire la problématique et les principaux objectifs de recherche de nos enquêtes que nous exposerons dans un quatrième chapitre. À la suite de ces éléments de cadrage, nous présenterons la méthodologie générale de notre étude : les témoins observés, le recueil des compétences orthographiques et celui des représentations, les outils élaborés ainsi que les outils de description et d'analyses qui permettront de répondre à nos hypothèses de recherche.

La seconde partie présente l'étude consacrée à la mesure des compétences orthographiques des trois publics de notre recherche. Cette étude se donne pour objectif de définir un profil orthographique pour chaque public au regard des grandes tendances sur la variation orthographique et sur les formes normées dans des écrits de natures diverses.

Le premier chapitre a pour objectif de mesurer la compétence orthographique des élèves de lycée professionnel dans le secteur de la morphographie flexionnelle du français. Dans un premier temps, l'étude portera sur l'acquisition des finales verbales en /E/ (le participe passé *-é* et l'infinitif *-er*) et comparera ces performances à celles d'élèves tout-venant de 8 à 15 ans (étude de Brissaud & Chevrot [2011]; Brissaud *et al.* [2006]) à partir d'un test orthographique standardisé. Puis dans un second temps, à partir d'une dictée de phrases, l'étude rendra compte des compétences sur la notation des morphogrammes flexionnels du nombre des noms (flexion *-s*), des adjectifs (flexion *-s*) et des verbes (flexion *-nt*), un secteur orthographique homophonique-hétérographique complexe.

Le deuxième chapitre a pour objectif de déterminer le profil orthographique des futurs enseignants du secondaire. Pour ce faire, nous nous intéresserons à la variation orthographique relevée dans les copies de concours blanc (CAPES et agrégation) d'étudiants de Physique-Chimie et de Lettres modernes. Ces variations nous renseigneront sur les zones de fragilité du système du français. Nous exposerons quelques hypothèses afin d'expliquer cette fragilité du système et des compétences orthographiques de notre échantillon. Nous confronterons également les performances entre les filières des étudiants (performances orthographiques des étudiants de Physiques-chimie *vs.* celles des étudiants de Lettres modernes) et entre les niveaux de concours (performances des étudiants préparant le CAPES *vs.* celles des agrégatifs). Nous tenterons enfin de dresser un profil orthographique général des futurs enseignants du secondaire.

Le troisième chapitre tentera de caractériser le profil orthographique des personnels administratifs, si peu observé. Nous étudierons ainsi la variation réalisée dans des productions écrites et nous testerons leurs compétences sur la morphographie flexionnelle du français (finales verbales en /E/, pluriel nominal,

adjectival et verbal) à partir d'une épreuve de détection d'erreurs d'accord.

La troisième partie pose un regard sur les représentations de l'orthographe d'élèves de lycée professionnels, de futurs enseignants et de personnels administratifs. Plus particulièrement, nous cherchons à recueillir des discours de ces publics sur leur propre orthographe, sur la variation présente chez « les autres » et sur leurs attitudes et positionnements par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme.

Le premier chapitre a pour objectif de caractériser les représentations de l'orthographe d'élèves de lycée professionnel en lien avec leurs pratiques d'écriture. Les discours offerts par ces scripteurs adultes, la plupart du temps en difficulté avec l'écrit, nous permettront d'approcher de plus près les jugements qu'ils portent sur leur propre orthographe et sur celle des autres, concernant notamment la variation orthographique.

Le deuxième chapitre présentera les représentations de futurs enseignants du secondaire (filières Physique-Chimie et Lettres modernes) sur l'orthographe en général puis sur leur propre orthographe et enfin sur la question d'une réforme orthographique. Les commentaires nous renseigneront par la même occasion, d'une part, sur les secteurs du système orthographique qui demeurent des zones de fragilité ou d'insécurité pour ces futurs enseignants, et d'autre part, sur leur positionnements et leurs craintes par rapport à la perspective d'une réforme de l'orthographe.

Enfin, à l'instar du précédent chapitre, le troisième chapitre rendra compte des représentations de l'orthographe des personnels administratifs et de leurs attitudes par rapport à une nouvelle réforme. Certains sujets étant des directeurs des ressources humaines, des « recruteurs » donc, il nous paraît intéressant de connaître leur attitude face à l'orthographe des personnes qui se portent candidates à un poste administratif.

Les discours, les arguments, les attitudes et les réticences de ces trois groupes d'utilisateurs de la langue écrite permettront de révéler les fonctionnements linguistiques et sociaux de l'orthographe du français.

Enfin, **en conclusion**, nous proposerons, après une synthèse de nos principaux résultats, de dégager un profil général de chacun des trois publics observés au regard des données croisées de leurs compétences orthographiques et de leurs représentations. En ouverture, une réflexion renouvelée sur l'orthographe actuelle sera exposée, et des suggestions seront faites dans une perspective de formation des enseignants à la variation orthographique.

Première partie

L'orthographe du français : repères et enjeux

Chapitre 1

Approche linguistique de l'orthographe du français

Sommaire

1 Regards croisés sur les systèmes d'écriture du monde	10
1.1 Mixité des systèmes d'écriture : une double dynamique	10
1.2 Pour un continuum des systèmes d'écriture	12
2 Le système d'écriture du français	17
2.1 Le « plurisystème graphique du français » N. Catach	18
2.2 La morphologie : éléments de définition	20
2.3 La morphographie flexionnelle du français : oral et écrit	21
2.4 La morphographie des formes verbales en /E/ : un secteur nodal	27

Ce premier chapitre constitue une réflexion théorique sur les régularités des systèmes d'écriture du monde, sur la tension entre un principe phonographique et un principe sémiographique à l'oeuvre dans leur fonctionnement, ainsi que sur l'incidence de cette tension sur l'acquisition du code écrit (section 1). Une attention particulière sera portée au système d'écriture du français (section 2).

1 Regards croisés sur les systèmes d'écriture du monde

1.1 Mixité des systèmes d'écriture : une double dynamique

La notion de système d'écriture renvoie à deux principes fondamentaux de relation des unités graphiques à des unités de la langue par laquelle nous nous exprimons. Entre le monde et « nous », il y a la langue qui nous permet d'exprimer notre rapport au monde, aux autres, à l'imaginaire, etc., et de communiquer [Honvault, 1995a]. Par conséquent, le système d'écriture est un mode de représentation d'une langue et de son fonctionnement – contenant une dimension symbolique et une dimension fonctionnelle. Nous retiendrons la définition que donne [Catach, 1990, 253] de l'écriture ou d'un système d'écriture : « Ensemble de signes discrets, articulés et arbitraires, permettant de communiquer n'importe quel message construit dans une langue donnée ».

Le linguiste Gelb [1952] a été le premier à fonder une « théorie de l'écriture » et le premier également à reconnaître une certaine *mixité* à tous les systèmes d'écriture anciens. Le linguiste danois Hjelmslev [1959] et Catach [1979] ont également porté leur intérêt à théoriser l'écriture par une approche typologique des écritures – sans les opposer comme a pu le faire Gelb [1952]. Leurs travaux ont mis au jour deux grandes tendances des systèmes d'écriture : tous les systèmes d'écriture sont particuliers et ne se ressemblent donc pas, mais ils combinent, selon des modes variables, une tendance « cénémique » et une tendance « pléréémique » (terminologie de Hjelmslev [1959]). La première tendance caractérise l'ensemble des systèmes qui représentent les unités non significatives d'une langue. Ces unités peuvent être des phonèmes ou des syllabes – c'est leur combinaison qui permet d'obtenir des unités significatives – les graphèmes. La tendance pléréémique, quant à elle, s'applique à la représentation des unités significatives. De ce point de vue, toutes les orthographe sont mixtes, ce qui est la condition *sine qua non* de leur existence.

Mise au point sur la notion de graphème. Pellat [1988] offre un recensement critique des définitions du graphème qui illustrent les diverses conceptions des relations entre les composantes phonique et graphique d'une langue. L'inventaire qu'il a effectué a permis de rendre compte du développement tardif de la notion de graphème. Pellat montre que, longtemps donné comme synonyme de *lettre* ou comme

« pendant graphique » du phonème (les graphèmes représentent généralement un phonème), cette unité de base significative a été reconsidérée, à partir des années 1970, par des réflexions favorisées par une redistribution des rôles de l'oral et de l'écrit [Blanche-Benveniste & Chervel, 1969; Haas, 1970; Gak, 1976; Catach *et al.*, 1980; Anis, 1983a]. Hormis ces deux premières définitions du graphème – le graphème se confond avec la lettre ou représente le phonème –, le graphème est envisagé dans sa spécificité, pour certains chercheurs, comme un étant l'unité minimale distinctive d'un système d'écriture donné, indépendamment de l'oral – sans le faire dépendre du phonème [Uldall, 1944; Pulgram, 1951; Hjelmslev, 1959; Anis, 1983a] Enfin, la quatrième définition conçoit le graphème comme une unité graphique polyvalente dont le rôle varie selon les systèmes d'écriture. Nous partageons cette définition du concept de graphème, et à l'instar de Haas [1970] et Catach *et al.* [1980], nous envisageons le graphème comme une unité de base qui se définit de deux façons complémentaires : d'une part, par son correspondant phonique – un phonème associé – et d'autre part, par une référence supplémentaire plérémique, les morphèmes. Ainsi, le graphème permet à la fois le renvoi au signifiant phonique en situation de lecture à l'oral, et le renvoi direct au signifié lors de lecture « visuelle ». Nous nous positionnons en faveur de la « double articulation du graphème » de Catach [1985, 54] qui nous paraît relever d'un consensus : « pour accorder au *minimum* au graphème le même éloignement par rapport à la matérialité, le même degré d'abstraction ("ensemble de traits visuels discrets") qu'au phonème, considéré comme *forme* de l'expression, et donc de distinguer de la *lettre* par exemple, qui se situe trop souvent au niveau de la substance ».

L'orthographe apparaît donc comme un système mixte au sein duquel cohabitent les deux principes phonographique et sémiographique, qui interfèrent parfois dans les plus petites unités graphiques qui composent les mots [Jaffré, 2004, 2006; Jaffré & Pellat, 2008]. À cela s'ajoutent des contraintes propres à la chaîne graphique elle-même, indépendamment des principes d'écriture. En effet, les unités graphiques sont en relation avec la phonologie, la morphologie, la syntaxe et le lexique à travers l'un et l'autre des deux principes fondamentaux. Les recherches sur l'écrit interrogent alors la place et le rôle des unités linguistiques dans le traitement de l'information graphique [Fayol & Largy, 1992; Rego & Bryant, 1993; Nunes, 1999]. Les fonctionnements profonds des systèmes d'écriture (principe phonographique et principe sémiographique) exercent une contrainte à laquelle ne peuvent échapper les scripteurs, et les structures linguistiques influencent ainsi les procédures d'acquisition.

De la phonographie... à la sémiographie

Le principe phonographique désigne les relations entre les unités non significatives de l'oral (phonèmes et syllabes) et les unités de l'écrit (les graphèmes). Autrement dit, l'option phonographique fournit

les fondements de l'orthographe à l'aide d'un inventaire clos d'unités qui correspondent d'une façon plus ou moins régulière aux formes sonores de la langue. Cependant, l'évolution de la langue orale a souvent modifié dans l'histoire des écritures la fonction première des graphèmes dont elles étaient équipées. Effectivement, les graphèmes ne correspondent plus tout à fait aux unités pour lesquelles ils avaient été introduits, ces unités s'étant modifiées ou ayant disparu au cours des siècles. D'autre part, comme le souligne indirectement Honvault [1995a], un système d'écriture ne peut se réaliser que sur un fondement phonographique :

Le recours à la fonction phonographique a souvent été considéré comme le moyen d'un accès plus démocratique à l'écriture, puisqu'il suffit de s'appuyer sur ce que chaque locuteur connaît déjà de l'oral de sa langue, pour comprendre l'écrit. Dans la réalité, les écritures ont rarement utilisé ce seul fonctionnement dans le langage pour l'oeil qui a besoin d'autres moyens pour lever les ambiguïtés de sens. [Honvault, 1995a, 58]

Nous constatons que l'évolution naturelle de la langue orale a contribué au maintien ou au développement de l'autre fonctionnement linguistique en oeuvre dans les systèmes d'écriture, le fonctionnement sémiographique.

Toutes les orthographe du monde ont dû trouver des ressources graphiques afin de dépasser une notation phonographique, certes économique, mais limitée et trop stricte. La sémiographie répond ainsi à une demande universelle dictée par les impératifs de la communication écrite : doter le lecteur de signes graphiques aussi distincts que possible. Elle constitue la partie émergée de l'orthographe du fait qu'elle donne une forme visible et stable aux signes de la langue [Jaffré, 2008]. En outre, la sémiographie ne peut pas se couper entièrement de la langue parlée – raison pour laquelle on parle de mixité des systèmes d'écriture – malgré la complexité de leurs relations. La sémiographie se situe sur un plan qui englobe l'écriture d'unités lexicales, ou logographie, et l'écriture d'unités grammaticales, ou morphographie. Néanmoins, le principe sémiographique trouve son application principale dans la morphographie – les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux pour le français [Catach *et al.*, 1980].

En résumé, la phonographie a pour finalité de fournir aux orthographe un matériau de base systématique, économique et récurrent. C'est là sa raison d'être et, pour ce faire, elle doit donner une forme fonctionnelle aux mécanismes phonographiques de base. La sémiographie, quant à elle, est la représentation graphique du sens linguistique.

1.2 Pour un continuum des systèmes d'écriture

Catach [1990] propose la coexistence d'une « langue phonémique » et d'une langue « graphémique » et classe un certain nombre d'écritures du monde selon quatre catégories – ce qu'elle appelle « les quatre

solutions de l'écriture » pour rendre compte des relations entre la face orale et la face écrite de la langue, des plus transparentes vers les plus opaques.

1.2.1 Les quatre solutions de l'écriture de N. Catach

Catach [1990] nomme « les quatre solutions de l'écriture » du fait que l'écriture revêt de multiples aspects et réalisations concrètes ainsi que des formes systémiques. Les quatre solutions de l'écriture doivent s'envisager dans un continuum des systèmes d'écriture que Catach *et al.* [1980] ont schématisé de la façon suivante :

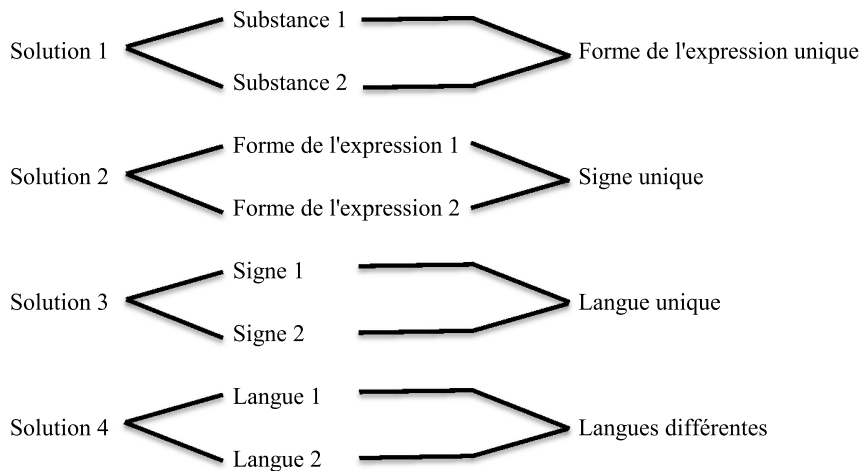


Figure 1 – Les quatre solutions de l'écriture [Catach *et al.*, 1980, 246]

La première solution opère « un simple changement de substance »² ou la lettre remplace le son, la forme de l'expression étant unique : la correspondance est biunivoque. Elle donne comme exemples le finnois et le serbo-croate. **La deuxième solution** opère « deux ensembles distincts, correspondant au même contenu » soit deux formes de l'expression différentes pour un signe unique. L'allemand et l'italien sont donnés comme exemples. **La troisième solution** de l'écriture a recours à des « signes de langage phonémique » et des « signes de langage graphémique » utilisés côte à côte, soit deux signes pour une langue unique. C'est le cas du français et de l'anglais. Enfin, **la quatrième solution** regroupe les langues pour lesquelles système phonémique et écriture sont tellement éloignés qu'on peut parler de « deux langues différentes » et cet état de fait s'expliquerait pour des raisons diverses telles que politiques, culturelles et religieuses. [Catach, 1990, 245] donne comme exemples « le *Wenyan*, ou chinois littéraire classique, par rapport au chinois standard moderne ; l'*arabe littéraire* du Coran, opposé aux dialectes et

2. Nina Catach reprend cette expression du linguiste danois Uldall qui opposait deux substances (« The stream of air and the stream of ink »).

arabes parlés actuels, et surtout aux dialectes et langues non sémitiques des minorités berbères, kurdes, etc. ; le *latin*, dans l'Europe du X^e siècle, etc. ».

Concernant la première solution, il nous semble que cette classification est quelque peu simpliste car la transparence n'est jamais totale : la bijection ou la correspondance biunivoque idéale qui voudrait qu'un phonème s'écrive sous la forme d'un graphème et d'un seul et vice versa n'existe pas.

Dans les deux sections suivantes, nous illustrons le continuum avec une dizaine de systèmes d'écriture, afin de rendre compte des relations entre face orale (principe phonographique) et face écrite (principe sémiographique) de la langue.

1.2.2 Des écritures les plus transparentes...

Les systèmes d'écriture du **finnois**, du **serbo-croate**, du **turc** et du **vietnamien** relèvent de la première solution, du fait de leur relative transparence – correspondances entre des unités graphiques et des unités phoniques. Si ces langues sont réputées pour leur grande accessibilité (en lecture comme en écriture), c'est que la phonographie prend en charge la quasi-totalité des variations morphologiques. Ces langues ont donc une sémiographie mineure [Jaffré, 2004, 2008], c'est-à-dire que les unités significatives sont accessibles et n'ont pas réellement besoin d'éléments typiquement graphiques : « [la sémiographie mineure] caractérise l'orthographe des langues dans lesquelles l'homophonie des signes linguistiques est limitée. Dans ce cas, la structure phonologique rend compte de la totalité des variations lexicales et morphologiques » [Jaffré, 2008, 101]. Le finnois et le serbo-croate sont les langues qui se rapprochent le plus de l'idéal de transparence phonographique faisant correspondre un phonème à un graphème et inversement [Catach *et al.*, 1980]. Le turc et le vietnamien ont en commun d'être deux systèmes d'écriture récents, construits à partir de l'alphabet latin. Auparavant, le turc adoptait l'alphabet arabe, et le vietnamien s'écrivait à partir des caractères chinois. L'alphabet arabe a été abandonné car il ne permettait plus de rendre compte de la langue turque, et les *kanjis* n'étaient plus adaptés à l'évolution de la langue vietnamienne. Ce passage de la 4^e solution d'écriture à un système appartenant à la première solution a permis une alphabétisation rapide des populations. De fait, de nombreuses études ont montré une influence certaine de ces propriétés sur l'acquisition de la littéracie du turc et du vietnamien avec un développement rapide de la conscience phonologique et du décodage des mots (pour les études du turc : Durgunoglu [2006], Schroeder [2007], Akinci [2008] ; pour le vietnamien : Bui [2005]).

Les systèmes d'écriture de l'**allemand**, de l'**italien**, du **grec** et du **portugais** relèvent, quant à eux, de la deuxième solution. Pour le système de l'allemand, toutes les lettres de l'alphabet latin ont une fonction phonographique (il n'y a pas de lettres « muettes » comme en français). Mais il n'y a pas de

correspondance biunivoque entre phonèmes et graphèmes. Concernant ces deux langues l'allemand et l'italien, [Catach, 1990, 244] disait « l'Italien ou l'Allemand, en revanche, en accord avec nos vues eurocentristes traditionnelles, acceptera volontiers aujourd'hui qu'il s'agit bien, de l'oral à l'écrit, de deux *formes de l'expression*, avec suffisamment de différences spécifiques pour constituer deux ensembles distincts, correspondant au même contenu (Solution 2) ». Le grec et le portugais sont, quant à eux, également relativement transparents en lecture mais posent des problèmes d'écritures liés à la morphologie, dérivationnelle et flexionnelle pour le grec [Chliounaki & Bryant, 2003], dérivationnelle pour le portugais [Rosa, 2004]. Toutefois, les morphogrammes concernés restent en lien avec la chaîne sonore, ce qui justifie que ces deux écritures appartiennent à la deuxième solution.

1.2.3 ... aux écritures les plus opaques

Les orthographes alphabétiques mentionnées jusque-là ne peuvent rivaliser en opacité avec certaines autres, telles que le **français** et l'**anglais**. Ces deux systèmes d'écriture relèvent de la troisième solution de l'écriture pour N. Catach. En effet, ces écritures ont recours à un grand nombre de graphèmes sans lien avec la chaîne sonore, se caractérisant ainsi par une distance certaine entre l'oral et l'écrit. En français, l'inventaire des phonèmes et des phonogrammes est très riche : 130 graphèmes pour une trentaine de phonèmes environ [Jaffré, 2008] (pour une présentation détaillée, voir la partie 2 page 17 de ce chapitre). C'est toutefois en anglais que la polyvalence graphique offre l'exemple le plus spectaculaire d'opacité orthographique : 41 phonèmes peuvent s'écrire de 561 façons différentes [Coulmas, 1989]. Jaffré [2008], en s'appuyant sur les travaux de Coulmas [1989] et Cook [2004], a montré que « chaque consonne peut s'écrire de 9 façons différentes en moyenne alors que chaque voyelle dispose de 20,7 graphies. [...] Il en ressort que 25% des mots écrits en anglais sont irréguliers et que 10% défient toute logique orthographique » et d'ajouter que « ce type de fonctionnement affecte tout spécialement l'homophonie lexicale qui constitue un véritable point noir de l'orthographe anglaise. » [2008, 91 et 99]. Le linguiste anglais Sampson [1985] qualifiait son système d'écriture de *phono-logographique*. Le système du français est qualifié, quant à lui, de *phono-morpho-logographique* (ou *logogrammique*) [Catach, 1990]. Ces écritures sont sans doute représentatives des écritures caractérisées par « les ambiguïtés redoutables [de l'oral], dont l'écriture a horreur comme la nature du vide » [Catach, 1990]. D'autre part, l'existence d'une homophonie grammaticale importante dans l'écriture du français – par exemple, les terminaisons verbales en /E/ : une forme phonologique et dix formes graphiques (phénomène d'homophonie-hétérographie) – nous amène à penser que le système du français est davantage proche de la 4^e solution de Nina Catach que de la 3^e.

Enfin, les systèmes d'écriture du **chinois**, du **japonais**, de l'**arabe littéraire** et de l'**hébreu** relèvent de la quatrième solution d'écriture, faisant de ces systèmes des langues si opaques que l'oral et l'écrit peuvent être considérés comme deux « langues » différentes. L'écriture sémiographique, qu'on a longtemps attribuée au chinois, n'est qu'un mythe « idéographique » car dans la majorité des cas les idéogrammes sont des syllabogrammes – signes correspondant à une syllabe orale – doublés de morphogrammes – signes en relation avec des unités pourvues de sens de la langue [Honvault, 1995a]. Pour désambiguïser des homophones, l'orthographe du chinois, comme beaucoup d'autres, s'est nourrie de la polyvalence graphique. La source majeure de l'homophonie du chinois tient à la structure de ses morphèmes qui sont pour la plupart des monosyllabes. Ainsi, 68,5% des syllabes du chinois sont représentées par au moins deux caractères homophones, dont 16% environ par six caractères ou plus, avec des cas extrêmes telles que la syllabe /ji/ qui s'écrit de 137 façons différentes [Bottéro [1996] cité par Jaffré [2008]]. Le chinois peut également s'écrire avec un alphabet romanisé, le *pinyin*, mais il apparaît difficile d'étendre ce procédé pour des raisons culturelles, politiques, sociales et linguistiques tout à la fois car « plus de cent millions de Chinois ne parlent pas le pékinois, ils sont répartis en 55 minorités ethniques parlant environ 80 langues et ils sont censés apprendre la même écriture ; parmi ces minorités, 22 ethnies ont également leur propre écriture » [Honvault, 1995a, 37].

L'écriture du japonais, bien que différente du chinois, n'est pas si éloignée dans l'utilisation des deux principes de base adaptés à sa propre morphologie : elle fait partie des langues agglutinantes recourant nécessairement à des éléments de la morphologie grammaticale, verbale, etc. Le japonais présente un fonctionnement particulier du fait qu'il a recours à plusieurs systèmes [Galan, 2008] : 1/ les *Kanjis* signes graphiques empruntés au chinois qui sont des signes-mots, c'est-à-dire qu'à chaque mot du lexique correspond un signe différent ; ils relèvent en ce sens du principe sémiographique de l'écriture ; 2/ les *Kanas* qui sont des signes-syllabes puisqu'ils servent à transcrire les syllabes orales japonaises ; ils relèvent donc du principe phonographique mais il existe deux syllabaires de 47 *Kanas*, les *Hiraganas* qui transcrivent les particules grammaticales, et les *Katakanas* qui sont utilisés pour transcrire les mots étrangers ; 3/ les *Rômaji*, caractères de l'alphabet latin, qui sont enseignés à l'école pour l'apprentissage des langues étrangères mais ne sont pas utilisés pour le japonais [Ducard *et al.*, 1995]. Ainsi, ce caractère hybride de l'écriture japonaise rend cette dernière très complexe : il faut faire coexister des *kanas* avec des caractères *kanjis* spécialisés dans la représentation du sens lexical formant ainsi l'un des systèmes les plus opaques au monde [Jaffré, 2004, 2008; Galan, 2008].

L'arabe et l'hébreu sont des écritures consonantiques : la correspondance des signes graphiques utilisés se fait avec les sons consonantiques de l'oral [Masson, 2006]. En réalité, les scripteurs de l'arabe et de

l'hébreu ont le choix entre deux systèmes orthographiques concurrents faites sur un seul alphabet. L'un se réalise avec la notation de toutes les voyelles ; l'autre, plus minimaliste, est très majoritairement consonantique mais avec la notation des voyelles longues pour l'hébreu et des voyelles brèves pour l'arabe. Leurs écritures sont caractérisées par une homographie hétérophone – une même écriture mais une prononciation différente. Cette économie des signes à l'écrit est rendue possible car, à l'oral, l'hébreu comme l'arabe utilisent peu de voyelles différentes. Aussi le scripteur a-t-il à charge d'évaluer l'ambiguïté potentielle de son message [Masson, 2006]. Pour ces deux langues, il convient donc de comprendre le système d'écriture en premier pour pouvoir lire [Ducard *et al.*, 1995]. La situation orthographique de l'hébreu moderne est en fait si complexe que certains n'hésitent pas à parler de crise, avec un conflit entre une orthographe classique et une orthographe du quotidien [Hoffman, 2004; Masson, 2006]. Puisque l'hébreu et l'arabe demandent d'être compris avant de pouvoir être lu, ces deux écritures « non pointées » relèvent, selon nous, d'une autre solution qui serait donc une 5^e solution.

Résumons. Toutes les orthographe sont mixtes. La phonographie permet des correspondances systématiques entre phonèmes et graphèmes. Mais cette base phonographique nécessaire ne suffit cependant pas à représenter le sens linguistique, la raison d'être de l'orthographe. La sémiographie répond à ce besoin de donner à voir le sens linguistique, de rendre visibles les unités lexicales et grammaticales d'une langue. Cette deuxième dimension, elle aussi présente dans toutes les orthographe du monde, prend néanmoins des formes différentes en fonction de la structure linguistique de la langue. Certaines communautés linguistiques voient leurs unités lexicales et grammaticales transparaître pour l'essentiel dans la phonographie, qui dispose d'un potentiel sémiographique très élevé (sémiographie mineure [Jaffré, 2008]). En revanche, les langues qui ont une homophonie importante, source d'ambiguïté graphique, doivent recourir à des graphies spécifiques pour compenser des insuffisances sémiologiques (sémiographie majeure). Ce faisant, certains systèmes d'écriture sont transparents – sans atteindre toutefois l'idéal phonogrammique – et d'autres plus opaques, tous s'incrivant néanmoins dans un continuum.

Pour conclure, nous retiendrons le classement des orthographe latines proposé par Jaffré [2008, 89], selon leur plus ou moins grande transparence – le degré 5 étant le plus élevé, le plus transparent : **1/ anglais ; 2/ français et danois ; 3/ allemand, suédois, norvégien, islandais, grec ; 4/ espagnol, hongrois ; 5/ finnois**. Les systèmes d'écriture de l'anglais et du français occupent les premières place du palmarès des systèmes les plus opaques. En effet, comme nous l'avons exposé précédemment, l'anglais possède une polyvalence graphique extraordinaire : ce code graphique a recours à un grand nombre de graphèmes sans lien avec la chaîne sonore – environ un tiers des mots écrits sont irréguliers [Coulmas, 1989]. De ce fait, l'entrée dans la lecture est plus difficile que l'apprentissage de l'écriture pour les

apprenants Anglais. Cette tendance s'inverse pour les apprenants Français : l'homophonie grammaticale est telle qu'elle engendre des difficultés dans l'écriture du français.

2 Le système d'écriture du français

Malgré sa réelle complexité, l'orthographe du français présente des similitudes avec d'autres orthographe de type alphabétique. En revanche, son versant sémiographique révèle une plus grande spécificité et de nombreuses particularités, tout spécialement avec une homophonie hétérographique très présente due en partie à une morphographie « silencieuse ».

2.1 Le « plurisystème graphique du français » N. Catach

Le système graphique du français comprend bien les deux principes rencontrés dans les systèmes d'écriture ; il relève de la *mixité*. Sur le plan linguistique, le cadre de référence du système d'écriture du français est le plurisystème graphique conceptualisé par Catach *et al.* [1980] dans *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Le système graphique du français utilise un alphabet, et même si en raison du déficit de l'alphabet latin sur lequel il s'est constitué, ce système ne présente pas l'idéal de relations univoques entre graphèmes et phonèmes qui serait utile pour les apprenants, il offre néanmoins une correspondance entre les unités phoniques de la langue ou phonèmes, et les unités graphiques ou phonogrammes, comme le souligne Catach *et al.* [1980] :

Selon notre analyse, basée sur les proportions statistiques réelles des divers graphèmes, les fondations de notre écriture sont bel et bien phonétiques ou plutôt phonogrammiques : 80 à 85% des signes d'un texte quelconque sont chargés en français de transcrire les sons. Ils sont utilisés à tout moment, en toute place du mot, et tout compte fait avec une étonnante stabilité, si bien qu'on n'y fait plus attention. [Catach *et al.*, 1980, 28]

Si l'orthographe du français est phonogrammique à 85%, il reste toutefois une part non négligeable qui ne l'est pas. À l'intérieur de cette part, il y a, en effet, les morphogrammes, unités significatives, qui la plupart du temps n'ont pas de lien avec l'oral et c'est là une des formes de complexité du système graphique du français.

3 à 6% des signes supplémentaires apportent un complément d'ordre syntagmatique (positionnel) ou paradigmatique (flexionnel ou dérivatif). Ils ne se trouvent que dans certains cas, en certaines positions du mot. Leurs rôles sont multiples et d'importance variable. [Catach *et al.*, 1980, 28]

Le principe fondamental à l'oeuvre dans l'écriture alphabétique du français est le principe phonogrammique, qui met en correspondance les unités de l'écrit avec les unités non significatives de l'oral.

Cependant, il ne rend pas compte des unités de l'écrit sans rapport avec l'oral. Ce principe se double en français d'un second principe : le principe morphogrammique. Ce dernier décrit le fait que certaines unités de l'écrit, appelées morphogrammes, sont en rapport avec des unités pourvues de sens lexical et grammatical : les morphèmes. En effet, la prise en compte du seul principe phonogrammique ne suffirait pas à assurer la transcription des mots du français puisque l'écriture d'un mot peut comporter des graphèmes non phonogrammiques [Catach, 2003]. En résumé, l'orthographe du français constitue un ensemble organisé et cohérent, un ensemble de systèmes et chacun des systèmes correspond à un principe d'écriture :

1. le **principe phonogrammique** selon lequel les unités de l'écrit notent les unités non significatives de l'oral (c'est le cas, par exemple, des graphèmes *p* et *a* dans *papa*, qui notent les phonèmes /p/ et /a/);
2. le **principe morphogrammique** selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et des informations lexicales qui peuvent être absentes du système oral (ainsi, par exemple, les graphèmes *-s* (marque grammaticale) et *-t-* (marque lexicale) dans *les enfants*);
3. le **principe distinctif** ou **logogrammique** selon lequel l'orthographe du français distingue des mots homophones, établissant ainsi un rapport de type sémiographique entre le signifiant écrit et le signifié (c'est ainsi qu'on distingue *a* de *à*, *pause* de *pose*).

Dans l'orthographe française actuelle, les trois principes précédents possèdent une valeur distinctive, reliée ou non à l'oral, sans qu'il soit nécessaire de faire appel à l'histoire pour expliquer leur fonctionnement. Un autre ensemble lié aux trois principes est présent dans notre système : ce sont certaines lettres étymologiques ou historiques qui ne jouent plus de rôle dans le système graphique d'aujourd'hui ; elles sont un héritage culturel, des témoins de l'histoire de la langue française ou de sa filiation par rapport au latin ou au grec. Il s'agit en particulier des consonnes doubles purement graphiques, de lettres latines, et de lettres grecques.

Pour Catach [2003], phonogrammes, morphogrammes et logogrammes se complètent et s'opposent mais il est souvent difficile de les séparer.

Le schéma suivant présente les différents graphèmes de cette phrase : *Il était une fois un grand homme qui vivait dans un village.*

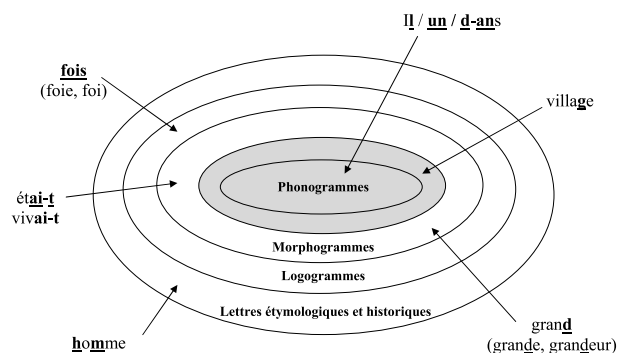


Figure 2 – Exemple de répartition des graphèmes d'un énoncé dans le plurisystème du français

Leurs rapports sont suffisamment distincts mais il n'est pas possible de parler à leur sujet de système, c'est-à-dire d'un ensemble structuré rigoureusement. Il s'agit plutôt d'un plurisystème ou de plusieurs systèmes imbriqués, l'un central et relativement stable, celui des phonogrammes qui relèvent de la phonographie (phonographie) ; le deuxième, couvrant d'assez larges zones de la chaîne écrite (morphographie) ; le troisième, « partiel » et « marginal » (logographie) ; il convient enfin de faire un sort à part aux lettres étymologiques et historiques.

Il ressort de cette description que l'écriture du français, comme les autres systèmes d'écriture, est un système mixte qui note du son (principe phonographique) et du sens (principe sémiographique). Le modèle théorique de Catach *et al.* [1980] rend visible l'organisation d'une multitude de faits graphiques jusque là additionnés comme autant d'éléments disparates d'une collection. Cette description de l'orthographe française se présente comme la description d'une écriture.

2.2 La morphologie : éléments de définition

Les orthographes ont été créées pour donner à voir du sens, en l'occurrence du sens linguistique, par l'intermédiaire des correspondances phonographiques certes, mais avec un but plus nettement sémiologique afin de rendre lisible et visible le français écrit – Anis [1983b] parlait de *visibilité*. La morphologie répond ainsi à ce besoin. Traditionnellement, la morphologie se définit comme l'étude de la formation des mots et des variations de forme qu'ils subissent dans la phrase [Riegel, Pellat & Rioul, 2004 ; Gardes-Tamines [1990]]. Elle est la discipline qui étudie les morphèmes. Chaque mot est composé de morphèmes, unités minimales d'un mot qui ont un sens propre dans la langue (par exemple, la forme *apporter* comprend trois morphèmes : *ap-port-er*). Autrement dit, chaque morphème est « l'association

minimale d'une forme et d'un sens » [Riegel *et al.*, 1994, 533]. On distingue la morphologie flexionnelle ou grammaticale de la morphologie lexicale. Le morphème peut donc se manifester comme désinence, radical, préfixe et suffixe.

La linguistique fait une distinction entre la morphologie flexionnelle qui a trait aux accords en nombre et en genre ainsi qu'aux temps des verbes, et la morphologie dérivationnelle qui décrit les unités linguistiques à partir d'une base (le radical) et d'affixes (préfixes et suffixes) [Riegel *et al.*, 1994]. Ainsi, la morphologie flexionnelle est du côté de la morphosyntaxe, et la morphologie dérivationnelle du côté du lexique.

Les morphèmes liés ou affixes sont des morphèmes qui doivent s'adjoindre à d'autres morphèmes. Les morphèmes liés remplissent deux fonctions : soit leur fonction est de construire (dériver) de nouveaux mots, dans ce cas ce sont des morphèmes dérivationnels (morphèmes lexicaux) ; soit leur fonction est de marquer (fléchir) les mots en ce qui concerne leur caractère grammatical, et dans ce cas ce sont des morphèmes flexionnels (morphèmes grammaticaux). Autrement dit, on distingue les morphèmes lexicaux, et les morphèmes grammaticaux³. Les morphèmes grammaticaux sont des désinences qui s'ajoutent aux mots pour apporter, selon les classes grammaticales, des indications de genre, de nombre, de personne, etc. Ils indiquent souvent les relations d'un mot avec d'autres éléments de la phrase. Quant aux morphèmes lexicaux, ils sont intégrés au mot.

Finalement, les morphèmes dérivationnels (morphèmes lexicaux) soit changent le sens d'un mot, soit changent la catégorie d'un mot. Quant aux morphèmes flexionnels (morphèmes grammaticaux), ils marquent les mots du point d'un point de vue grammatical, et signalent les relations structurales entre les mots ou syntagmes.

2.3 La morphographie flexionnelle du français : oral et écrit

L'orthographe française doit en grande partie sa complexité à sa morphographie, et tout spécialement à deux domaines bien précis : l'accord en genre et en nombre et l'homophonie verbale (notamment les finales verbales homophones en /E/).

La langue française est une langue flexionnelle. La morphologie flexionnelle comprend la flexion nominale, qui regroupe les variations de forme en genre et en nombre du substantif et de l'adjectif, et la flexion verbale, qui recouvre aussi bien le temps du verbe que sa personne, son nombre, son genre et son mode. Les morphèmes flexionnels n'ont d'autre valeur que grammaticale, ce qui ne signifie pas qu'ils

3. Les linguistes fonctionnalistes nomment avec Martinet [1960] les morphèmes grammaticaux et les morphèmes lexicaux respectivement *morphèmes* et *lexèmes*, et regroupent les deux notions sous le terme générique de *monème*.

sont dépourvus de contenu interprétatif. Ce qu'ils expriment n'est pas d'ordre lexical, mais concerne plutôt, comme nous l'avons vu, des catégories abstraites et générales.

2.3.1 La flexion nominale et adjectivale

Elle se rapporte aux notions de genre et de nombre, qui sont des marques définies par des oppositions binaires : masculin vs. féminin, d'une part, singulier vs. pluriel, d'autre part. Contrairement au masculin et au singulier qui sont des termes non marqués, le féminin et le pluriel sont dits marqués. Le terme marqué se distingue dans la plupart des cas par l'adjonction d'un élément au terme non marqué [Chiss *et al.*, 1992].

2.3.1.1 Le genre

Pour le nom, la flexion est un moyen de marquer l'opposition de genre, par exemple : *lauréat / lauréate*. Les règles principales de la flexion en genre sont les mêmes pour l'adjectif. Lorsque l'opposition grammaticale des genres recouvre une opposition sémantique, elle se manifeste de plusieurs manières [Riegel *et al.*, 1994; Huot, 2006] : par l'opposition lexicale de deux noms différents (*garçon / fille*), par la seule variation du genre du déterminant (*un/une enfant ; un/une élève*), par l'opposition de deux formes du même nom (adjonction du morphogramme *-e* sans changement de prononciation (*rival / rivale*), ou prononciation de la consonne finale avec ou sans changement de la voyelle finale (*cousin / cousine ; avocat / avocate*), par l'utilisation d'un terme classificateur s'adjoignant à une base invariable (*un médecin / une femme médecin*), par l'addition d'un suffixe pour former le nom féminin à partir du masculin (*héros / héroïne ; tigre / tigresse*), et enfin, par la variation en genre d'un même suffixe (*menteur / menteuse*).

L'adjectif s'accorde en genre (et en nombre) avec le substantif auquel il se rapporte, qu'il soit épithète (*une rose odorante*), attribut (*cette rose est odorante*), ou épithète détachée (*Odorante, cette rose...*). Les règles de cet accord en genre diffèrent à l'écrit et à l'oral. À l'oral, en règle générale, c'est la présence d'une consonne qui différencie le féminin du masculin : lent [lã] / lente [lãt], tandis qu'à l'écrit, le féminin se forme en ajoutant un *-e* (*un débat amical / une rencontre amicale*). Les adjectifs terminés par *-e* au masculin sont cependant nombreux (*un calcul / une opération qui est facile /difficile /irréalisable /obligatoire*).

Retenons que l'accord en genre appelle à noter le genre sur certains points de l'énoncé. La fréquence des marques d'accord est bien moins grande dans le code oral que dans le code écrit.

2.3.1.2 Le nombre

En français, comme le genre, le nombre est une catégorie linguistique qui ne recouvre pas nécessairement les oppositions existant dans la réalité, où les substances s'opposent aux éléments, uniques ou nombreux, isolés ou groupés. On distingue le singulier du pluriel en opposant les catégories sémantiques de l'unicité à la pluralité. Le singulier réfère aux substances ou aux individus qui sont uniques (*la terre*), ou qui sont isolés (*le chat de Pierre*) et le pluriel à la pluralité d'éléments (*les jouets de Pierre*). L'opposition n'est cependant pas systématique, certaines unités lexicales se construisant au singulier ont un référent pluriel (*la foule, on, l'équipe, etc.*).

Les marques du nombre constituent un système plus efficace que les marques du genre – qui sont un facteur secondaire de cohésion syntagmatique – entrant en partie en concurrence avec celui du genre. Néanmoins, comme pour les marques du genre, il existe une dissymétrie entre le code oral et le code écrit [Gardes-Tamines, 1990]. À l'oral, le nombre est perceptible, la plupart du temps, par le déterminant (les ballons blancs [lebalõblã]), sauf dans des cas rares de liaison (les petits enfants [lepõtizãfã]). Par conséquent, rares sont les noms ou adjectifs ayant une forme orale différente pour le singulier et le pluriel. À l'écrit, le pluriel des noms et des adjectifs se note en ajoutant -s aux unités lexicales du singulier, et -x dans quelques cas (après -eu, -oeu, -au ou -eau, et dans quelques mots terminés en -ou comme *bijou, caillou, chou, genou, hibou, pou, joujou, ripou*), et dans d'autres cas ne prend aucune marque (*nez, prix, etc.*).

En résumé, l'accord en nombre renforce la redondance en conservant l'information que fournit la marque du pluriel. Cet accord contribue à accroître la cohésion syntaxique entre les constituants de la phrase, en particulier entre le syntagme nominal et le syntagme verbal. Dans le code oral, le nombre « s'entend » surtout sur les déterminants et le verbe – le genre est essentiellement le fait du nom et de l'adjectif [Colin & Dubois, 1969].

2.3.2 Les flexions verbales

La flexion verbale est plus riche et plus complexe que la flexion nominale, et reste aujourd'hui encore l'objet d'analyses contrastées. Elle constitue l'un des points de la morphologie du français où les erreurs d'interprétation et d'analyse sont les plus répandues et les plus ancrées [Riegel *et al.*, 1994; Huot, 2006]. En français, la conjugaison des verbes est caractérisée par d'importantes variations morphologiques qui marquent les catégories de mode et de temps, ainsi que la personne, le genre et le nombre. Les morphèmes flexionnels s'adjoignent à la droite de la base et servent à indiquer la personne, le nombre, le genre, le

temps et le mode. Certains peuvent ne pas être présents dans la forme verbale, mais lorsqu'ils le sont tous, ils se combinent dans l'ordre suivant : mode + temps + personne et nombre.

2.3.2.1 Les morphogrammes flexionnels de mode

Les morphèmes de mode sont peu nombreux et sont les seules marques appartenant en propre au verbe. Les modes constituent une façon de regrouper les formes verbales en relation à la manière dont le sujet parlant se situe par rapport à son énoncé, et le prend en charge [Pellat, 2009]. Ces attitudes s'organisent autour de deux grands pôles : « prise en charge effective et assertion (indicatif), distanciation et non-assertion (subjonctif, impératif, infinitif) » [Huot, 2006, 26]. Les modes qui ne peuvent recevoir de marques de personne sont dits « impersonnels » (infinitif, participe), et ceux qui le peuvent sont dits « personnels » (indicatif, subjonctif, et avec de fortes restrictions, impératif). Nous en resterons à ce qui nous intéresse, c'est-à-dire à l'étude de l'indicatif, de l'infinitif et du participe.

L'indicatif ne comporte pas de morphème particulier de mode. L'infinitif, quant à lui, a deux morphèmes d'infinitif, [R] transcrit *-r*, et [e] transcrit *-er*. Le participe présent ne comporte que le morphème *-ant* à valeur non-accomplie et le participe passé, enfin, ne connaît que les morphèmes tantôt vocaliques (*-é*, *-i*, *-u*) tantôt consonantiques (*-t*).

2.3.2.2 Les morphogrammes flexionnels de temps

Chaque mode comporte différents « temps ». Le terme *temps* est très ambigu en français, car il peut désigner le concept de temps ou la forme grammaticale qui l'exprime⁴. Certains grammairiens français comme Creissels [1995], suivant Damourette & Pichon [1927], appellent « tiroirs verbaux » les temps des verbes. Il est en tout cas nécessaire de distinguer les deux « temps » possibles, car le temps dénoté et le temps grammatical ne coïncident pas forcément [Riegel *et al.*, 1994].

Le présent de l'indicatif

À l'oral, les trois premières personnes (*je/tu/il/elle/on*) et la sixième personne (*ils/elles*) ne présentent pas de désinences sensibles : (*je/il/elle/on*) *chante* [ʃāt], (*tu*) *offres* [ɔfr], (*ils*) *dansent* [dās], alors que la quatrième et la cinquième personne (*nous* et *vous*) sont respectivement marquées par [ɔ̃] et [e].

L'écrit présente deux séries de désinences au singulier [Riegel *et al.*, 1994] : **série 1/** pour les verbes du premier groupe en *-er* et quelques verbes en *-ir* dont le radical se termine à l'oral par un groupe

4. Certaines langues distinguent ces deux sens à l'aide de deux termes distinctifs qui sont des changements de base, respectivement *time* et *tense* en anglais et *zeit* et *tempus* en allemand [Creissels, 1995].

consonantique par /R/ (*cueillir, offrir, ouvrir*, etc.), on ajoute -s à la deuxième personne ((*tu chantes/cueilles/offres*); **série 2**/ pour les autres verbes, on ajoute les désinences -s, -s, -t (*je finis, tu dis, il sait*), mais certains verbes prennent des désinences -x, -x, -t (*je/tu peux, il peut/veut*), enfin d'autres n'ont pas de désinences de troisième personne (*il a, il va*). Au pluriel, l'écrit présente des désinences régulières au pluriel (-ons, -ez, -(e)nt), à l'exception de *sommes, êtes, dites, faites, font, ont, sont, vont*.

L'imparfait de l'indicatif

À l'oral, les trois premières personnes et la sixième personne se terminent par /E/⁵, et la première et la deuxième personne du pluriel se terminent comme au subjonctif présent, par [jɔ̃] et [je].

L'écrit présente, au singulier et à la sixième personne, la marque temporelle -ai- suivie des marques de personne -s, -s, -t et -(e)nt (*je chantais, tu mangeais, il prenait, ils ouvraient*); la quatrième et la cinquième personne font suivre la marque temporelle de l'imparfait -i- des marques de personne -ons et -ez (*nous chantions, vous preniez*). En résumé, les informations morphologiques sur les modes et les temps sont données par des phonogrammes. De fait, les morphèmes correspondants se réalisent à l'oral et à l'écrit et ils structurent fortement un réseau d'oppositions entre les différents modes-temps. Cependant, ces morphèmes peuvent avoir de nombreuses correspondances graphiques : cet écart graphique non marqué à l'oral est porteur d'informations morphologiques. C'est ce qui se passe tout particulièrement dans le cas des phonogrammes correspondant à /E/. Afin de choisir entre -AI ou -E, il est nécessaire d'identifier le mode et le temps de la graphie à produire [Honvault, 1995a]. Ainsi, -AI est utilisé à l'imparfait de l'indicatif et au conditionnel présent, tandis que -E est utilisé pour l'infinitif et pour le participe passé des verbes en -er. Ces morphogrammes doivent être en outre complétés avec des marques complémentaires : marque du mode (-r pour l'infinitif), marque de la personne (-s, -t, -z), marque du nombre (-ent pour -AI, -s pour -E) et parfois aussi, marque du genre (-e pour -E). Le système de différenciation des modes-temps est certes élaboré, mais il est marqué par de l'homophonie - hétérographie. Ainsi la compétition entre plusieurs options possibles, c'est-à-dire la pluralité des transcriptions des phonèmes, est génératrice d'erreurs.

2.3.2.3 Les morphogrammes flexionnels de personne, de genre et de nombre

Les autres marques de la flexion verbale sont saisies dans leur rapport aux autres unités de la phrase et, si elles sont associées au morphème mode-temps, leur sélection ne dépend pas entièrement du sujet.

5. La majuscule indique la neutralisation des oppositions de timbre, ainsi /E/ correspond à /e/ et /ɛ/ [Walter, 1982; Lucci, 1983]. Pour une présentation détaillée, voir la section 2.4.2 page 27.

Les morphogrammes de personne et de nombre sont identiques d'une classe verbale à l'autre, et en majorité d'un temps à l'autre. Seuls le passé simple et le futur, à certaines personnes, ont des désinences particulières. La plupart du temps, les marques de personne et de nombre résultent de l'accord avec le syntagme nominal sujet. Le plus souvent, ces marques ne se prononcent pas dans : *ils mangent*, *tu manges* ... le verbe est prononcé [mãj]. Ceci vaut en particulier pour le présent de l'indicatif (et du subjonctif) des verbes réguliers et pour tous les imparfaits de l'indicatif, c'est-à-dire pour la majorité des cas. Ainsi, pour la troisième personne, au présent, à l'imparfait de l'indicatif, au conditionnel, au présent du subjonctif des verbes des premier et troisième groupes (en *-ir*), la marque n'est pas perceptible : *danse / dansent* [dãs] ; *cueille / cueillent* [kœj]. Dans le code écrit, le pluriel de la sixième personne est toujours marqué par *-nt*, unique marque du pluriel des verbes.

Le morphogramme de genre n'apparaît qu'à la périphérie du système verbal : dans le mode-participe et dans les temps composés uniquement, car il affecte seulement le participe passé. En outre, il est instable parce qu'il n'affecte le participe passé que sous certaines conditions. Enfin, il est en principe toujours marqué à l'écrit dans les cas définis par la grammaire, et il n'est marqué à l'oral que pour les participes passés à finale consonantique (par exemple, *écrit / écrite*) et à travers les phonèmes de liaisons.

En résumé, le système verbal présente le double paradoxe d'utiliser une marque de genre extrinsèque à la catégorie verbale, très peu perceptible à l'oral mais toutefois nécessairement présente à l'écrit. L'analyse des morphèmes du verbe que nous venons de conduire fait apparaître que seul le morphème de mode-temps est lié intrinsèquement au verbe, tandis que les autres morphèmes de personne, nombre et genre, sont liés au sujet et sont transférés à la catégorie du verbe par le phénomène de l'accord. D'autre part, il existe une grande richesse des unités de l'écrit, alors que les unités de l'oral sont en nombre restreint. La morphologie verbale écrite apporte davantage d'informations grammaticales à l'écrit que la morphologie verbale orale. La relation des formes non marquées de l'oral avec des formes marquées de l'écrit, autrement dit, l'homophonie du secteur verbal, est source de nombreuses ambiguïtés de scripture : « Pour 60% des formes verbales qui se prononcent de la même façon, l'écrit présente des formes distinguées visuellement par la présence d'un morphogramme » [Ducard *et al.*, 1995, 65]. Cette complexité a un coût pour le scripteur. En effet, le choix du morphogramme verbal final dépend tout à la fois des connaissances que le scripteur a du verbe, mais aussi des associations possibles entre le verbe et les éléments recteurs.

2.4 La morphographie des formes verbales en /E/ : un secteur nodal

Comme nous venons de le voir, le verbe français présente un système flexionnel très riche et de fait, complexe, qui est caractérisé par un décalage entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit : l'écrit distingue souvent ce que l'oral ne différencie pas, posant ainsi des problèmes aux scripteurs qui se trouvent contraints d'opérer une sélection entre plusieurs formes écrites quand une seule se présente à l'oral. Les verbes en /E/ sont concernés en premier chef.

2.4.1 Morphologie orale et morphologie écrite : deux systèmes

La morphologie verbale diffère à l'oral et à l'écrit du point de vue du nombre des marques et de leur distribution. Il existe ainsi un décalage qui atteste de l'existence de deux systèmes relativement séparés et qui montrent que la connaissance de la morphologie verbale orale ne suffit pas à l'apprenti scripteur pour prédire les formes écrites.

Déjà évoqué en partie précédente, la complexité de l'acquisition des formes verbales en /E/ provient du fait de la double sélection qu'impliquent ces finales : sélection d'un morphogramme dans un paradigme indépendant de l'accord (-*ai*, -*é*, -*e*), puis sélection possible d'une marque de mode (-*er*), ou d'accord en nombre (-*s*, -*nt*), en genre (-*e*) ou personne (-*s*, -*t*, -*z*), si le paradigme le permet. D'un point de vue linguistique, ces deux choix ne sont pas indépendants car la première sélection annule ou restreint la seconde : ainsi -*er* exclut tout morphogramme, -*é* empêche -*ent*, -*ai*- exclut -*e*, etc.

Comme le soulignent [Brissaud *et al.*, 2006, 75], la sélection du morphogramme /E/ à l'écrit est contrainte par l'accord : « Elle est déterminée par la référence à une catégorie grammaticale extérieure à la forme en /E/ : un groupe nominal ou un pronom dans le cas du participe passé en position adjectivale, le sujet dans le cas de l'imparfait ou du participe passé après l'auxiliaire *être*, l'objet direct antéposé dans le cas du participe passé suivant *avoir* ».

Son caractère « silencieux » en fait un secteur nodal qui demande aux apprenants scripteurs de se référer à la seule forme écrite du langage [Jaffré & Fayol, 1997].

2.4.2 Un secteur homophonique-hétérographique : évolution et neutralisation

Le secteur des terminaisons verbales en /E/ est un secteur homophonique-hétérographique qui constitue une difficulté majeure pour les apprenants car pour une forme phonologique il existe dix formes graphiques. Mais cet état d'homophonie-hétérographie généralisée que nous connaissons aujourd'hui est le résultat de mutations graphiques dues à des évolutions phonologiques depuis le XVI^e siècle – période

de la confrontation entre deux traditions historiques, « l'orthographe ancienne » et « l'orthographe moderne »— jusqu'à ce que l'Académie tranche en 1740 et opère les choix qui constituent l'orthographe française actuelle.

Pellat & Andrieux-Reix [2006] offrent une vue historique des évolutions phonologiques des formes verbales en /E/. La différenciation graphique de ces homophones a été introduite progressivement dans l'histoire, suivant des principes différents, phonographique pour *-é* et morphographique pour *-ez* et *-er*. Les évolutions typographiques et phonographiques majeures sont les suivantes :

1. introduction de l'accent aigu au XVI^e siècle, permettant de distinguer le participe passé des verbes en *-er* et les formes en *-e* sourd ou caduc (*dansé* vs. *danse*) ;
2. recommandations du grammairien Vaugelas [1647] d'appliquer l'accord du participe passé, quelle que soit la position de l'objet direct (anté- ou post-posé au participe passé) mais elle n'a pas été adoptée ;
3. spécialisation de *-és* pour les pluriels nominaux et de *-ez* pour les verbaux au XVIII^e siècle à quelques exceptions près où la finale *-z* est conservée dans la série *assez, chez, nez, rez* (*de chaussée*) ;
4. amuïssement du /R/ final des verbes en *-er* à la fin du XVIII^e siècle mais ce changement amène à deux conséquences : « elle [la non-prononciation de *-r* dans les verbes en *-er*] crée l'homophonie des finales verbales en [e] (*chanté, chantez, chanter*) et donne à *-r*, comme à *-z*, le double statut de morphogramme (marque d'infinitif) et de marque diacritique (indiquant le *e* fermé qui précède, comme dans les finales nominales en *-er* du type *poirier*). » [Pellat & Andrieux-Reix, 2006, 13] ;
5. adoption de la graphie *-ais* pour les formes verbales en *-ois* par l'Académie en 1835.

En résumé, l'évolution va donc dans le sens d'une augmentation du nombre des formes homophones et parallèlement d'une spécialisation des graphies : les flexions verbales en /E/ ont évolué phonographiquement et morphosyntaxiquement. Les paradigmes de l'infinitif, de l'imparfait et du participe passé sont donc au coeur du renouvellement de la morphologie verbale.

L'évolution du système se poursuit avec la neutralisation de l'opposition des voyelles /e/ et /ɛ/. Ce constat est décrit comme instable sur une grande partie du territoire français, au début des années 1980 par Walter [1982] et Lucci [1983]. De fait, les usagers de langue orale ne contrôlent pas vraiment la prononciation des voyelles. Lucci [1983] observe une forte tendance à la fermeture de la voyelle finale qui ne varie que peu en fonction de la situation (conversation formelle et non formelle). Cette tendance se retrouve également dans une tendance plus générale de réduction d'oppositions de voyelles distinguées

par la seule aperture : par exemple, l'opposition entre *brin* et *brun*, ou celle entre *patte* et *pâte*.

En définitive, cette évolution en cours qu'est la neutralisation de l'opposition et qui s'inscrit dans la continuité des évolutions passées, accroît le nombre d'homophones en faisant des formes en *-ai* des concurrents des formes en *-er* et en *-é*. Parce qu'il n'existe plus ou que très peu de distinctions à l'oral – à l'exception des Québécois [Brissaud, Fisher & Negro, 2012] et de certains parisiens [Walter, 1982] –, nous parlerons de l'archiphonème /E/. Finalement, l'homophonie-hétérographie qui caractérise ce secteur – sans équivalent dans les autres écritures – représente une difficulté majeure et tangible pour les apprenants. Les stratégies d'apprentissage et les traitements cognitifs s'annoncent ainsi non sans encombre.

2.4.3 Des rectifications orthographiques de 1990 vers de nouvelles propositions

Le secteur de la morphographie flexionnelle du français a connu quelques rectifications en 1990 mais de façon tout à fait marginale. Des propositions pour améliorer cette situation ont été tout aussi régulièrement exposées depuis 1901, mais certains points n'ont pas été retenus.

Cette dernière partie expose dans ses grands traits les propositions de rectifications qui ont abouti et celles qui n'ont pas été prises en considération.

2.4.3.1 Les projets de réforme depuis 1900 concernant le participe passé

L'arrêté de 1901 relatif à la simplification de l'enseignement de la syntaxe française [Arrêté 1901]⁶ prévoyait que le participe passé construit comme épithète devait s'accorder avec le mot qualifié, et construit comme attribut avec l'auxiliaire *être* ou un verbe intransitif doit s'accorder avec le sujet : par exemple, *des fruits gâtés ; elles sont tombées*.

Pour le participe passé construit avec l'auxiliaire *avoir*, lorsqu'il est suivi d'un infinitif ou d'un participe présent ou passé, l'invariabilité était tolérée, quels que soient le genre et le nombre des compléments qui précèdent : par exemple, *la femme que j'ai entendu chanter* ou *entendue chanter ; les fruits sauvages que l'on a trouvé* ou *trouvés poussant dans les bois*.

Enfin, dans le cas où le participe passé est précédé d'une « expression collective », l'accord avec le collectif ou le complément serait toléré : par exemple, *la foule d'hommes que j'ai vue* ou *vus*.

D'après **L'arrêté du 28 décembre 1976** relatif aux tolérances grammaticales ou orthographiques, il était admis l'absence d'accord du participe passé conjugué avec *avoir* « lorsque le complément d'objet

6. Texte d'après M. Grevisse, *Le bon usage*, 1969.

direct se rapporte à la forme conjuguée », par exemple dans (*Les musiciens que j'ai entendu jouer*). En revanche, l'accord du participe passé construit avec *avoir* était admis si le COD « se rapporte à l'infinitif », par exemple dans (*Les airs que j'ai entendus jouer*), sauf en ce qui concerne le participe passé du verbe *faire*.

Concernant l'accord du participe passé conjugué avec *avoir* dans une forme verbale précédée de *en* complément de cette forme verbale, l'usage admettait l'un et l'autre accord (*J'ai laissé sur l'arbre plus de cerises que j'en ai cueilli* ou *cueillies*) et l'arrêté de 1976 ne recommandait rien sur ce point.

Pour le participe passé des verbes *coûter*, *valoir*, *courir*, *vivre*, etc. lorsque le participe passé est postposé à un complément, il était admis que ces verbes normalement intransitifs (sans accord du participe passé) puissent s'employer transitivement (avec accord) dans tous les cas (*Je ne parle pas des sommes que ces travaux m'ont coûté* ou *coûtées*).

Enfin, le participe passé conjugué avec *être* dans une forme verbale ayant pour sujet le pronom *on*, il était admis que le participe passé s'accorde en genre et en nombre lorsque *on* désigne une femme ou plusieurs personnes (*On est restées de bonnes amies*).

L'arrêté du 6 décembre 1990, les *Rectifications* parues au *Journal Officiel, Documents administratifs*, n'ont adopté que l'invariabilité du participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif (*elle s'est laissée séduire*) [Honvault-Ducrocq, 2006]. L'invariabilité du participe passé *laisser* rejoint celle de *faire* car on écrit déjà *elle s'est fait prendre à son jeu*⁷.

Il n'est plus à dire que les règles d'accord du participe passé sont complexes, voire sont un vrai « casse-tête ». Honvault-Ducrocq [2006] fait remarquer qu'il y a vingt-cinq pages de règles, de sous-règles, d'exceptions et de cas particuliers dans *Le Bon usage* de Grevisse [1975]. Pourtant, malgré des propositions simplificatrices qui introduisent davantage de régularité et de cohérence, tout se passe comme si ce secteur devait rester immuable pour des raisons probablement irrationnelles.

2.4.3.2 Propositions de « nouvelles rectifications » par l'AIROE

Réfléchissant à un prolongement des *Rectifications* de 1990 – qui ne touchent qu'une petite partie des nombreuses irrégularités du système –, le groupe « Nouvelles rectifications » de l'association AIROE⁸

7. On entend cependant très souvent *La voiture je l'ai faite réparer*

8. L'Association pour l'Information et la Recherche sur les Orthographe et les systèmes d'Écritures (AIROE) a été créée par Nina Catach en 1983. L'AIROE porte un intérêt à toutes les questions que posent les écritures du monde. Toutefois, elle a été amenée à s'investir plus spécifiquement sur les problèmes relatifs aux orthographe et plus encore à celle du français. Elle a participé très activement à l'élaboration des *Rectifications et des recommandations* de 1990. Les propositions actuelles sont portées par l'association EROFA, Études pour une Rationalisation de l'Orthographe Française d'Aujourd'hui, association présidée par Claude Gruaz.

s'est employé à examiner quelques points susceptibles de faire l'objet de nouvelles rectifications. Gruaz explique les deux raisons pour lesquelles les rectifications concernant le participe passé se sont limitées à un cas précis et unique, celui du verbe *laisser* : « 1. l'accord du participe passé est un problème dont la portée dépasse l'orthographe car il touche aussi à la syntaxe et même à la prononciation ; 2. les règles sont étroitement liées entre elles, ainsi on ne peut modifier la règle dans les participes de verbes en emplois pronominaux sans modifier aussi les règles concernant les emplois non pronominaux » [Gruaz, 2002, 160].

Il en résulte la recommandation de suivre une règle simple couvrant les trois « domaines » de l'accord du participe passé [Gruaz, 2002, 2009; Wilmet, 2009] :

1. **participe passé avec être, sembler, trouver, etc.** s'accorde avec le sujet du verbe – y compris le sujet *il* non référentiel : *ces fleurs sont / semblent flétries* ;
2. **participe passé des verbes pronominaux** s'accorde avec le sujet : *les pluies se sont succédées* ;
3. **participe passé avec avoir** s'écrit au masculin singulier et reste donc invariable (donc pas d'accord avec le complément d'objet direct placé avant) : *les cerises que j'ai mangé*, le participe passé reste en particulier invariable lorsqu'il est suivi d'un infinitif (pas seulement après *faire* et *laisser*) : *les oiseaux que j'ai entendu chanter*.

L'accord du participe passé est l'une des principales causes d'erreurs et il est compréhensible que l'ampleur du problème fasse hésiter à l'aborder et à procéder à une refonte. Mais nous pensons que des rectifications allant dans le sens d'une cohérence ne feraient qu'aider l'utilisateur.

Chapitre 2

La morphographie flexionnelle du français : compétence, performance, erreur

Sommaire

1	Compétence et performance linguistiques et orthographiques	37
1.1	<i>Compétence</i> et <i>performance</i> : une définition chomskienne	37
1.2	Intérêts de l'étude de ces deux notions	37
2	Acquisition des finales verbales en /E/ des élèves de 6 à 15 ans	39
2.1	Les grandes tendances mises au jour pour l'école élémentaire et le collège . . .	39
2.2	Les procédures susceptibles de contribuer à la scription des formes verbales en /E/	42
2.3	Établissement d'un modèle développemental par Brissaud <i>et al.</i> [2006]	45
3	Acquisition et gestion de la morphographie flexionnelle du nombre	50
3.1	Scénario développemental de l'acquisition de la morphographie flexionnelle du nombre par Totereau <i>et al.</i> [1998]	51
3.2	Le rôle de la conscience morphologique	57
3.3	Bilan	59

Les recherches conduites au cours des trois dernières décennies ont permis de mettre en lumière le déroulement de l'apprentissage vers l'acquisition de l'orthographe des enfants. Cet apprentissage a été étudié d'abord par Vygotski [1934], et ensuite de manière plus compréhensive par Ferreiro [1988, 2000] à partir des années 1970. Fayol [2008d] souligne que les performances des jeunes apprenants scripteurs dépendent de trois facteurs corrélés – le développement de l'apprenant, le système linguistique particulier, l'instruction dispensée par les adultes – et que la mise en évidence de phases « fiables » dans l'apprentissage n'est pas évidente. Néanmoins, on peut s'accorder sur un découpage en trois périodes. Ce découpage a été rendu possible à partir de l'observation d'une progression régulière dans les processus d'appropriation de la langue écrite par l'enfant et dans sa façon de concevoir le système d'écriture ; progression que Ferreiro [1988] a nommé « évolution psychogénétique ».

La phase pré-alphabétique ou pré-syllabique. Assez tôt les enfants de 3 ans produisent des formes graphiques qui se distinguent du dessin et qui sont proches de l'écriture : « ces formes présentent les mouvements et les caractéristiques perceptives de l'écrit : geste directionnel de gauche vers la droite ; linéarité et verticalité, présence d'unités discrètes » [Fayol, 2008d, 172]. Vers 3 ans et demi, les enfants réalisent des chaînes de cercles ou de pseudo-lettres organisées en « unités » séparées par des espaces. Il s'agit dans cette étape d'une reconnaissance globale des mots, du mot dans son intégralité. Il n'y a pas de prise en compte de chacune des lettres et de leur ordre de succession. Durant cette phase, la taille donnée aux unités, par les enfants, peut varier en fonction de la taille des référents et non en fonction de la forme phonologique. Ainsi, pour un enfant, le mot « train » sera plus long que le mot « automobile » alors que phonologiquement « train » est plus court qu'« automobile » [Bialystok, 1992; Fayol & Jaffré, 1999; Ferreiro, 1988; Fayol, 2008d]. Vers 4 ans, les enfants commencent à inclure dans leurs productions des lettres connues, celles de leurs noms et prénoms ou de mots familiers tels que *papa* et *maman* [Frith, 1985; Jaffré & Fayol, 1997]. Des chercheurs suggèrent toutefois que l'existence d'une phase (pré) syllabique dépendrait de la langue, et possiblement des activités qui y sont associées. Confrontés à des systèmes alphabétiques plus réguliers que l'anglais et le français, les enfants allemands ne semblent pas ou peu développer une telle procédure d'appariement entre sens et forme [Rieben & Saada-Robert, 1997; Sprenger-Charolles & Bonnet, 1996]. La raison serait qu'il existe une plus grande régularité des correspondances phonographiques en allemand. Les habiletés acquises durant cette phase se limitent à identifier, à reconnaître les mots déjà connus de l'enfant, mais ne permettent pas de traiter des mots nouveaux, jamais rencontrés auparavant. Somme toute, c'est progressivement au cours de cette période que s'amorce la prise de conscience de la correspondance entre séquence de sons et de lettres [Rieben *et al.*, 1997; Fayol, 2008d].

La phase alphabétique ou syllabico-alphabétique. Vers 5 ans environ, l'enfant établit une correspondance sonore entre phonie et graphie – basée sur les syllabes. Il fait des premiers essais phonologiques et écrit une graphie par syllabe, cependant ce principe n'est pas respecté lorsqu'on demande à l'enfant d'écrire un mot monosyllabique voire bi-syllabique. En effet, dans cette situation, l'hypothèse syllabique entre en conflit avec une autre hypothèse – élaborée préalablement – et selon laquelle il faut un nombre minimal de lettres (deux ou trois) pour écrire des mots qui ont du sens [Ferreiro, 2000]. Dès la première année de maternelle, les enfants apprennent l'alphabet en mémorisant et en utilisant les lettres. Celles-ci sont apprises avec une prononciation qui favorise leur assimilation à une syllabe : B = /be/, C = /ce/, D = /de/... Il s'ensuit que les enfants les utilisent parfois en les traitant comme des transcriptions de syllabes. Ils transcrivent par exemple « éléphant » → LFA, ou « jeter » → GT [Fayol, 2008d]. Par conséquent, en respectant une approche phonologique de l'orthographe et en segmentant pertinemment la séquence sonore, les enfants peuvent être aidés dans la découverte du principe alphabétique. En revanche, lorsque les systèmes alphabétiques sont irréguliers comme le français, l'anglais [Nunes *et al.*, 1997b] entre autres, qui ont des orthographes dites opaques ou profondes [Jaffré & Pellat, 2008; Jaffré, 2008], les associations n'induisent pas un apprentissage rapide et précoce comme cela est le cas pour les systèmes alphabétiques transparents (le finnois, le serbo-croate, l'italien, etc.) qui permettent des performances élevées en lecture et en écriture. Certaines difficultés se manifestent dès l'apprentissage de la lecture, lorsque les mêmes suites de lettres se prononcent différemment : femme : /fam/ mais emmêler : /āmele/, ou au contraire, lorsque différentes suites de lettres se prononcent exactement de la même façon : /kur/ → cour, cours, court, courre, courent ; /sɛ̃/ → saint, sain, sein, ceint. Cette phase alphabétique est nécessaire pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, car les enfants francophones ont systématiquement recours à cette médiation phonologique, quelle que soit la méthode d'enseignement utilisée [Sprenger-Charolles, 1992; Fayol & Jaffré, 1999]. Lorsque l'apprentissage porte sur des systèmes peu réguliers, il se révèle plus long, plus difficile, et des erreurs subsistent très tard. L'apprentissage des correspondances complexes entre graphèmes et phonèmes permettra de conduire progressivement l'enfant vers le stade orthographique.

La phase orthographique. Cette phase orthographique s'amorce dès que la lecture ou l'écriture conventionnelle des mots ne s'effectue plus par associations simples et régulières entre configurations sonores et configurations de lettres. Cette phase apparaît lorsque l'enfant prend conscience que ces associations systématiques peuvent parfois conduire à des erreurs (erreurs de régularisation phonographique). En lecture comme en écriture, l'entrée dans la phase orthographique se marque par la prise en compte de contraintes que les correspondances phonèmes-graphèmes ne suffisent pas à traiter [Fayol & Jaf-

fré, 1999; Fayol, 2008b]. La résolution de ces contraintes peut s'effectuer de diverses manières : 1/ les enfants mémorisent très tôt la forme orthographique des mots et se constituent un « lexique orthographique » qui s'étoffe avec la pratique de la lecture [Pacton *et al.*, 2005; Fayol, 2008b]; 2/ les enfants peuvent faire appel à des « régularités statistiques » de succession des phonèmes, des lettres fréquemment associées (certaines doubles consonnes n'apparaissent que dans des environnements spéciaux : c'est le cas par exemple de *-ss-*); 3/ les enfants se réfèrent à des analogies lexicales (écrire le mot nouveau /delɛ̃/ « delin » par analogie avec « burin » [Fayol & Jaffré, 1999, 154]) ou à des analogies appartenant à la morphologie flexionnelle ou dérivationnelle (/e/ → « é », « er », « ai », « ait », etc. [Fayol, 2008b, 190]).

Les logiques phonographiques se heurtent en effet très vite aux irrégularités du système de relations entre graphèmes et phonèmes. En français, des marques spécifiques n'ayant aucune correspondance orale sont utilisées dans les accords en genre et en nombre : par exemple, le pluriel régulier des noms et des adjectifs se marque par l'ajout de la flexion *-s*, celui des verbes par l'ajout de *-nt*. Or, ni *-s* ni *-nt* ne sont sonores dans le cas de la marque du pluriel (exception faite des cas rares de liaison). Les enfants doivent apprendre ces marques spécifiques, et les appliquer en évitant les confusions liées au traitement des homophones. Cette phase intègre aussi l'acquisition des doubles consonnes (écrire « appelle » avec un double *-ll-* mais « épèle » avec un seul), ainsi que celle des homophones et des contraintes morphologiques. Par ailleurs, certaines formes irrégulières mais fréquentes sont mieux connues que d'autres, plus régulières mais plus rares. Ce fait suggère que la mémorisation des séquences de lettres souvent rencontrées joue un rôle dans l'apprentissage de l'orthographe. L'utilisation de la morphologie dérivationnelle est une autre contrainte morphologique imposant une graphie particulière ; par exemple, pour transcrire /o/ → « o » (+lettres), « au », ou « eau » : « galop » s'écrit « -op » en raison de la relation avec « galoper ».

Comprendre les mécanismes d'acquisition de l'écriture et les « chemins » d'apprentissages empruntés par les scripteurs apprenants demande nécessairement de traiter l'information linguistique à l'écrit et à saisir les erreurs orthographiques produites. En effet, sur ce dernier point, les erreurs systématiques offrent, d'une part, des éléments de compréhension sur le raisonnement et les conceptions erronées du scripteur, et d'autre part, un indice de l'apprentissage.

L'acquisition de la morphographie flexionnelle n'échappe pas à la variation. Nombre de chercheurs se sont attachés à détecter et à décrire l'évolution de la compétence orthographique des apprentis scripteurs dans ce secteur difficile. Ce chapitre rend donc compte des tendances repérées et des modèles développementaux établis concernant l'acquisition de la morphographie flexionnelle (section 2 et 3). Mais dans un premier temps, il convient de définir les notions de *compétence* et de *performance* (section 1).

1 Compétence et performance linguistiques et orthographiques

1.1 *Compétence et performance* : une définition chomskienne

L'opposition théorique entre *compétence* et *performance* est une hypothèse de Noam Chomsky dans le cadre de la linguistique générative. La grammaire générative est basée sur la différence entre compétence et performance, c'est-à-dire la connaissance que le locuteur a de sa langue (compétence) contre l'emploi effectif de la langue dans des situations réelles (performance), concrètes. Pour Chomsky [1965], la compétence linguistique est commune à tous les locuteurs d'une même langue. Et cette compétence permet d'interpréter entre autres les énoncés dotés de sens et les phrases ambiguës. Elle permet en théorie à un locuteur de produire des phrases d'une extrême longueur, ce que ne permet pas la performance linguistique en raison de la limite mémorielle des hommes.

Ainsi, la compétence orthographique doit être envisagée comme la capacité à mettre en oeuvre un ensemble de savoirs et de savoir-faire. Quant aux performances, elles sont les manifestations de cette compétence, et elles sont par conséquent mesurables. Autrement dit, la performance est un reflet de la compétence.

1.2 Intérêts de l'étude de ces deux notions

Les linguistes et les psycholinguistes qui s'intéressent à l'orthographe du français et plus particulièrement à son acquisition ont nécessairement recours à ces notions de *compétence* et de *performance*. En effet, pour comprendre les mécanismes d'acquisition de l'écriture, la récurrence des erreurs et le traitement cognitif de l'information, il convient aux chercheurs d'embrasser ces deux notions et de les traiter en complémentarité. Ainsi, pour approcher les connaissances orthographiques des scripteurs (la compétence), il apparaît logique de mesurer les productions écrites effectives (les performances). La construction de tâches bien définies – les tests standardisés en sont l'exemple type – permet de mesurer les performances orthographiques des scripteurs, et d'approcher par conséquent leur compétence orthographique.

Ainsi, l'étude des performances orthographiques est une condition nécessaire pour appréhender les compétences orthographiques des scripteurs. Nous nous situons de ce point de vue dans le champ de travaux de la linguistique génétique [Jaffré & Ducard, 1996; Jaffré & David, 1999] qui cherchent à comprendre le fonctionnement de l'acquisition orthographique, les essais et les erreurs des (apprentis) scripteurs mais également les explications qu'ils donnent et qui permettent de décrire, en partie au moins,

leur cheminement cognitif : « Ils [les apprenants] résolvent une part importante des problèmes orthographiques qui se posent à eux à l'aide de critères dont la validité parfois approximative nous informe néanmoins sur la nature de leurs représentations cognitives. » [Jaffré & David, 1999, 9]. La performance orthographique est aussi bien examinée à travers la variation (les erreurs) que la réalisation de la norme. L'objectif est double et indissociable. D'une part, un intérêt porte sur la catégorisation ou une typologie des erreurs et sur l'évaluation des formes conformes à la norme. D'autre part, les linguistes s'intéressent à la progression des performances orthographiques des apprenants scripteurs. Si l'approche linguistique amène dans un premier temps à des résultats quantitatifs, l'approche qualitative est nécessaire notamment quand il est question d'établir une typologie des causes des erreurs rencontrées dans les écrits divers par nature des scripteurs.

Quant à l'approche psycholinguistique, elle aborde la performance de façon à comprendre les conceptualisations des erreurs réalisée par les scripteurs ainsi que la part de progrès que ces conceptualisations peuvent cacher : quels algorithmes utilisent les scripteurs pour réaliser une forme normée ou incorrecte ? Quels types d'informations sont à l'origine de l'activation de l'écriture d'une forme ? Les constructions syntaxique des phrases, la fréquence de rencontre des mots dans des écrits ont-elles une influence directe sur les performances ? etc. Plus globalement, la psycholinguistique envisage les performances du scripteur dans ses dimensions cognitives et psychologique. Les performances et les compétences sont ainsi préférentiellement abordées d'un point de vue qualitatif – le traitement quantitatif étant bien évidemment pratiqué.

Les données sur l'acquisition de l'orthographe et sur la description des performances permettent au champ de la didactique de proposer des aides à l'enseignement, à l'apprentissage de la langue et de proposer des outils d'apprentissage et de formation aux enseignants, c'est-à-dire en explicitant méthodiquement et systématiquement les principes, les constructions des savoirs et des savoir-faire. C'est à l'enseignant que revient la tâche d'accompagner les élèves dans leur appropriation du système d'écriture, de la maternelle à l'université. Et pour aider tout élève en difficulté, l'enseignant doit savoir comment les élèves entrent dans l'écriture et quelles conceptualisations ils développent.

S'intéresser aux notions de *compétence* et de *performance* orthographiques des scripteurs encourage ainsi à envisager l'orthographe de façon pluridisciplinaire. Pourtant, les trois champs de recherche que sont la linguistique, la psycholinguistique et la didactique – aux préoccupations souvent communes – ne se nourrissent pas assez mutuellement des travaux des autres et ne travaillent pas suffisamment ensemble.

2 Acquisition des finales verbales en /E/ des élèves de 6 à 15 ans

Précédemment (chapitre 1, section 2.4 page 27), nous avons vu que la morphologie verbale est un secteur complexe et par conséquent une zone de fragilité du système. Les finales verbales homophones-hétérographes en /E/ entraînent donc des difficultés de notation pour les apprenants scripteurs et pour les scripteurs adultes également. Les linguistes et les psycholinguistes se sont intéressés aux acquisitions de ce secteur nodal. Leurs travaux ont permis de dégager des grandes tendances – procédurales et cognitives – et un scénario développemental de l’acquisition des finales verbales en /E/ des scripteurs de 6 à 15 ans. Cette partie fait état de ces recherches.

2.1 Les grandes tendances mises au jour pour l’école élémentaire et le collège

2.1.1 Impact des variables indépendantes sur la capacité à écrire les formes verbales en /E/

Les travaux de Brissaud [1998, 1999] sur l’acquisition des finales verbales en /E/ ont montré l’impact de variables sociales et linguistiques sur la mesure de la performance d’élèves de collège. Quatre grandes tendances ont été mises au jour : 1/ une progression régulière des performances orthographiques au collège ; 2/ une constance de l’ordre des difficultés les unes par rapport aux autres ; 3/ l’avance des filles sur les garçons, déjà bien établie dans la littérature ; 4/ ainsi qu’une avance des élèves de milieu favorisé sur ceux issus de milieu moins favorisé.

Il existe une progression régulière et continue des performances orthographiques des collégiens. Le nombre d’erreurs diminue de la fin de la scolarité élémentaire (niveau CM2) à la fin de la scolarité au collège (classe de 3^e) : le nombre d’erreurs total est divisé par trois pour l’imparfait et l’infinitif ; et la progression est moins importante pour le participe passé employé avec *avoir* mais elle n’est pas moins réelle. En conclusion, les élèves progressent au collège sur cette zone de difficulté que constitue l’ensemble des finales verbales en /E/. Ces résultats viennent corroborer ceux de Chervel & Manesse [1989] qui dix ans auparavant amenaient les mêmes conclusions : les élèves de 3^e feraient trois fois moins d’erreurs que les élèves de CM2. Plus précisément, les travaux de Brissaud & Sandon [1999] montrent que l’amélioration entre 7 et 10 ans pour les formes verbales en /E/ est de l’ordre de 10% seulement. Ainsi l’élève francophone, au niveau CM2 est loin d’avoir une maîtrise effective de ce secteur orthographique difficile. C’est à partir du collège que les performances s’améliorent quantitativement et donc qualitativement. Mais la classe de 4^e apparaît comme une étape importante dont les performances s’améliorent significativement.

L'ordre dans lequel se font les acquisitions sur les finales verbales en /E/ est relativement constant. En d'autres termes, ce qui est difficile pour des élèves d'un niveau scolaire donné le reste à un niveau scolaire supérieur. Pour exemple, quel que soit le niveau scolaire, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être* est mieux réussi que l'accord du participe passé employé avec *avoir* ; il en est de même pour l'infinitif qui est toujours mieux réussi après une préposition qu'après un verbe conjugué. Ces résultats de Brissaud [1998, 1999]; Brissaud & Sandon [1999] se retrouvent également dans la littérature [Milot, 1976; Pothier, 1996]. Finalement, les progrès dans l'acquisition de l'orthographe du français, entre 10 et 15 ans, sont réels, continus mais tardifs au regard des attentes de l'institution et de la société [Brissaud, 1998; Fayol & Pacton, 2006].

Dans la littérature, les performances orthographiques des filles sont meilleures que celles des garçons. Les travaux sur la mesure de l'acquisition des finales verbales en /E/ convergent avec ces résultats. Il existe bien une avance ou une supériorité des performances des filles sur les garçons : la différence entre la performance moyenne des garçons et celle des filles est très significative [Brissaud, 1998, 1999]. Les filles auraient ainsi un an d'avance par rapport aux garçons.

Enfin, les résultats montrent que, sur la moyenne des performances, les élèves issus de milieu favorisé auraient un an d'avance sur les élèves issus de milieu moins favorisé, soit l'équivalent de l'avantage lié au genre. Ces facteurs sont cumulatifs : les filles de milieu favorisé auraient deux à trois d'avance sur les garçons de milieu moins favorisé. Mais les différences de performances liées au milieu disparaissent en fin de collège pour les filles à l'heure [Brissaud, 1999]. Enfin, les études sur cette variable socioculturelle ne sont pas légion dans la littérature actuelle, en ce qui concerne l'acquisition de l'orthographe du français. Aussi, ne savons-nous pas si, au lycée, les garçons de milieu défavorisé rattrapent ceux de milieu favorisé.

En conclusion, il faut retenir que les performances orthographiques entre 10 et 15 ans s'améliorent significativement pour les filles et pour les garçons qu'ils soient « à l'heure » ou en « retard » (redoublement). Toutefois, dans ces progrès constants, il existe une différenciation socioculturelle de la compétence orthographique entre genre – les filles sont en avance sur les garçons –, entre milieu social au regard du statut par rapport au redoublement – les enfants de milieu favorisé sont en avance sur ceux issus de milieu plus modeste, et les élèves à l'heure sur ceux qui ont redoublé. Enfin, pour la majorité, une certaine maturité au niveau 4^e marquerait une étape dans l'amélioration significative des performances. Ainsi, les données quantitatives des travaux de Brissaud [1998] et Brissaud *et al.* [2006] établissent clairement que la compétence orthographique est en construction au moins jusqu'à la fin de la scolarité au collège.

2.1.2 Tendances mises au jour pour l'école élémentaire

Les travaux de recherche conduits par Brissaud & Sandon [1999] et ensuite par Brissaud & Cogis [2002] ont mis en évidence plusieurs traits dans le traitement des finales verbales en /E/. De 7 à 10 ans, quand la flexion *-é* est utilisée, elle est souvent réalisée sans accord ou bien pour marquer une opposition avec la forme infinitive *-er*. Par ailleurs, la flexion *-ai-* est plus présente dans les formes composées au passé (*ils ont chantaient*) que la flexion *-é* à la place de *-ai-* dans les formes simples (*ils chantées*). Enfin, les élèves de l'école élémentaire justifieraient les accords par un traitement sémantique, réalisant ainsi des désinences verbales erronées (par exemple, pour justifier *tuée* dans l'énoncé écrit *Le berger décida de la tuée*, un élève dit : « Le berger décida de tuer l'oie, donc c'est *-ée*, c'est féminin » [Brissaud & Cogis, 2002]). Mais ce traitement s'amenuise au fil des années scolaires du primaire.

Notre travail de Master [Mout, 2007] a permis d'approcher plus précisément l'acquisition et les procédures utilisées pour la notation des finales verbales en /E/ chez les élèves de CP et de CE1. Ce travail a abouti à une séquence développementale claire. Au niveau CP, la flexion *-é* est plus disponible que la flexion *-er*. Les élèves se trompent donc sur *-er*, qu'ils remplacent par *-é*, et réussissent donc *-é* par défaut. À partir du niveau CE1, la flexion *-er* devient plus disponible que *-é* chez une majorité d'élèves. En ce qui concerne l'accord Sujet-Verbe, les élèves de CP ne réalisent que très peu d'accord Sujet-Verbe. Ce sont les élèves de CE1 qui produisent plus d'accord du sujet avec la flexion *-é*, et non pas avec la flexion *-er*, car ils évitent les formes fléchies impossibles ou improbables de type *-ers*. Quant aux interactions entre contrainte d'accord (sujet nominal de genre et de nombre différents) et sélection du morphogramme, les résultats montrent que les élèves de CP accordent aussi peu que les CE1 la forme verbale avec le sujet, que l'accord soit conforme à la norme ou non. Ce qui signifie qu'ils ne commettent pas d'erreurs parce que, d'une part, la cible est *-er*, et d'autre part, parce qu'ils n'ont pas encore intériorisé des schémas généraux d'accord Sujet-Verbe de type *pluriel — pluriel* ou *féminin pluriel — féminin pluriel*. Les élèves de CP privilégient la flexion *-é*, et les élèves de CE1 majoritairement la flexion *-er*, bien que la flexion *-é* soit encore fréquente chez ceux-ci.

Enfin, les commentaires métagraphiques et les écrits spontanés des élèves ont permis de voir que les CP se situent encore dans le processus phonographique : ils réalisent majoritairement la transcription minimale de la représentation des syllabes et plus souvent des phonèmes ; expliquant ainsi qu'ils produisent essentiellement la flexion participiale *-é*.

2.1.3 Tendances mises au jour pour le collègue

Les travaux de Brissaud [1998] et Brissaud & Sandon [1999] ont mis en évidence trois grands principes explicatifs de l'erreur pour les finales verbales en /E/. Pour les auteurs, les élèves auraient intériorisé et se seraient construits des « patrons » à partir de régularités rencontrées : 1/ la forme verbale s'accorde avec le sujet de la phrase ; 2/ la forme verbale s'accorde avec l'élément qui la précède ; 3/ la flexion *-é(e)(s)* est une forme de substitution des formes infinitives *-er* et de l'imparfait *-ai-*. Ces tendances ou principes des élèves rendent compte de la majorité des erreurs, mais peuvent dans certaines configurations syntaxiques aboutir aussi à des formes justes.

Le travail de Brissaud & Cogis [2002] a montré la tendance des élèves à combiner l'accord de proximité et l'accord avec le sujet – un cas particulier de l'accord de proximité :

Quand le verbe n'a qu'un seul actant, celui-ci a toutes les chances de transmettre ses traits, puisqu'il est le seul candidat : c'est un accord par défaut en quelque sorte. Mais dans le cas où des pronoms, objets directs ou indirects, viennent s'intercaler entre le verbe et son sujet, le choix est plus incertain. Le sujet syntaxique est une possibilité, mais les pronoms antéposés sont souvent investis de la fonction de « passeur » de graphies verbales, étant donné leur proximité avec le verbe. [Brissaud & Cogis, 2002, 36]

Résumons. La tendance forte des élèves à partir du CM2 est à l'accord. Le graphème *-s* simple et fréquent – dont on sait qu'il est beaucoup employé par les plus jeunes [Bryant *et al.*, 1999; Erlbro, 2006] – est largement utilisé pour marquer la pluralité ; de même que le graphème ou flexion *-é* polyvalent et susceptible de se combiner avec le morphogramme flexionnel du pluriel *-s*. D'autre part, les élèves rencontrent des difficultés à gérer les cas de non accord dans certains contextes syntaxiques (*ils ont mangé ; ils vont manger*) qu'ils ont tendance à écrire. Enfin, en début de scolarité au collège, les élèves réalisent de manière très marginale des flexions improbables ou non conformes à la morphographie du français (par exemple, *-ers* ou *-éent*) mais ce type d'erreur disparaît ensuite.

2.2 Les procédures susceptibles de contribuer à la scription des formes verbales en /E/

Selon Brissaud *et al.* [2006], l'écriture des formes verbales en /E/ peut se résoudre selon trois dispositifs cognitifs : l'application délibérée de règles, la récupération de séquences mémorisées globalement ou l'activation automatique de schémas émergents.

2.2.1 Applications de règles

L'utilisation de connaissances morphologiques est indispensable et utile. Outre le fait qu'en français la plupart des marques n'ont pas de correspondance phonologique et doivent donc être apprises à partir

de l'écrit seul, il semble que les enfants, comme les adultes, doivent recourir à une règle et l'appliquer systématiquement, les exceptions étant rares [Fayol & Pacton, 2006]. L'application délibérée de règles ou de procédures enseignées mobilisent des unités minimales (-s, -ent, etc.) et souvent des catégories abstraites (sujet, verbe, etc.) : « la productivité de ce mécanisme est totale puisqu'il s'applique à tout matériel nouveau » [Brissaud *et al.*, 2006, 78]. C'est pourquoi, les erreurs telles que *elles ont *dansées* peuvent résulter de l'application délibérée de la règle d'accord Sujet-Verbe apprise en classe.

Afin de produire des formes verbales en /E/ conformes aux contraintes de cette double sélection de morphogramme de mode-temps et d'un morphogramme sans correspondant phonique renvoyant aux catégories de la personne, du genre et du nombre, le scripteur dispose de savoirs ou de procédures qui lui sont donnés par un apprentissage explicite : les règles d'accord ou de non-accord du verbe, la connaissance des paradigmes flexionnels, la connaissance des catégories grammaticales (infinitif, participe passé, sujet du verbe, etc.), la connaissance de procédés paradigmatiques – écrire -er si l'on peut remplacer le verbe par un verbe du 3^e groupe. Le scripteur dispose également de savoirs transmis ou découverts sur des régularités, par exemple « après *pour*, il faut écrire -er ». Cependant, ces connaissances enseignables et enseignées ne sont pas les seules impliquées dans la sélection de la flexion.

2.2.2 Mémorisation d'instances

Comme nous l'avons déjà vu (section 2.1.2), dans le domaine de l'écrit, les travaux actuels concluent que le scripteur mémorise des séquences d'unités orthographiques qu'une analyse linguistique considère comme indépendantes. En effet, l'enfant, exposé de façon récurrente aux formes fléchies rencontrées dans les textes, mémoriserait des instances « base + flexion », qu'il stockerait en mémoire et récupérerait automatiquement. Pour ce qui est des finales verbales en /E/, deux types d'associations probabilistes sont susceptibles d'être mémorisées [Brissaud *et al.*, 2006] :

1. l'association entre certaines bases verbales et certains morphogrammes de mode-temps, car le sens de certains verbes les oriente vers un usage infinitif ou un usage au participe (par exemple, le verbe *chercher* apparaît plutôt sous la forme -er que sous la forme participiale -é dans les manuels de lecture, ce qui suggère une mémorisation d'instances ou un stockage global *base + flexion*) ;
2. l'association entre les morphogrammes de mode-temps et les morphogrammes de personne-genre-nombre qui les suivent le plus souvent : *é—s*, *ai—t*, etc (on ne retrouve que très rarement *er—s*).

D'une manière plus générale, pour ce qui est de la morphologie du nombre, la pratique conduirait également au stockage en mémoire d'instances spécifiques d'associations entre certaines racines et cer-

tains phonèmes. Ces associations seraient récupérées ou activées plus facilement parce qu'elles sont plus fréquentes. En somme, la lecture et/ou la production verbale écrite induiraient non pas seulement l'automatisation des procédures d'accord mais également la mémorisation d'associations entre morphèmes.

Ainsi les enfants et les adultes disposeraient de deux processus différents pour sélectionner les graphèmes correspondant à /E/ : l'application de règles enseignées ou la récupération directe en mémoire d'instances de formes fléchies littérales comportant une base et le graphème /E/ [Fayol, 2008a].

2.2.3 Activation automatique de schémas à partir d'instances mémorisées

Entre l'application de règles enseignées et la récupération d'instances en mémoire, il pourrait exister une troisième voie susceptible de contribuer à la scription des formes verbales en /E/ : l'émergence de schémas à partir d'instances mémorisées. Le scripteur réutiliserait des éléments d'instances mémorisées et les généraliserait ensuite sur un matériel graphique nouveau :

Des constructions (ou schémas) et des catégories plus abstraites émergeraient de la mise en relation des séquences qui partagent certains éléments de forme et de contenu. Ce retraitement amènerait l'enfant à aménager progressivement, à l'intérieur des séquences mémorisées, des emplacements libres où peuvent s'insérer des éléments nouveaux. Soulignons que ces généralisations sont des structures émergentes, activées lors de l'usage du langage. Leur élaboration sous forme de patrons de connectivité n'efface pas les réseaux de séquences mémorisées qui les sous-tendent. [Brissaud *et al.*, 2006, 76]

Des généralisations productives peuvent émerger de la mise en relation et de l'alignement de séquences orthographiques mémorisées au contact des textes lors de lecture, comme le soulignent les auteurs :

Ainsi, pour apprendre que la base *bless-* du verbe *blessier* est suivie du morphonogramme *-é* plutôt que *-er*, l'apprenti scripteur mémoriserait des instances telles que *blessé*, *blessés* ou *blessée*, mettrait en relation ces instances du fait de leur proximité sémantique et orthographique et généraliserait un schéma basé sur la partie commune *blessé*. La mémorisation et la mise en relation de séquences telles que *ils sont blessés*, *ils sont allés*, *ils sont fatigués*, etc. permettrait l'émergence d'un schéma de type *ils—és* et ainsi serait à l'origine d'erreurs telles que *ils ont *mangés*. [Brissaud *et al.*, 2006, 77]

Cette troisième voie se situerait entre récupération d'instances mémorisées et application de règles enseignées. La productivité de ce mécanisme est intermédiaire puisque la généralisation faite par le scripteur dépend de la ressemblance entre le matériel graphique nouveau et le matériel contenu dans les instances qu'il a mémorisées.

D'autres études, dans le domaine de l'orthographe, menées par Pacton *et al.* [2002] mettent en évidence la capacité des scripteurs à généraliser des régularités graphotactiques : dès le CP, les enfants sont

sensibles au fait que seules certaines lettres peuvent être doublées et que les géminées sont illégales en début de mots (par exemple, le suffixe diminutif [ɛt] s'écrit toujours *-ette* et est plus fréquent après les consonnes *r* et *v* qu'après *t* et *f*). Et face à des pseudo-mots, les jugements des scripteurs montrent qu'ils sont capables d'appliquer à de nouveaux mots ces régularités induites de l'environnement graphique. En revanche, cette généralisation reste liée à la ressemblance entre le matériel orthographique concret présent dans les pseudo-mots et le matériel formant de vrais mots. « La productivité bien réelle mais limitée de ces généralisations est compatible avec l'idée qu'elles sont tendues par des schémas émergent à partir de séquences mémorisées » [Brissaud *et al.*, 2006, 78].

À partir de ces conceptions théoriques et des grandes tendances repérées [Brissaud, 1998; Brissaud & Sandon, 1999; Brissaud & Cogis, 2002; Mout, 2007], Brissaud *et al.* [2006] ont proposé un scénario développemental rendant compte de l'acquisition des finales verbales en /E/.

2.3 Établissement d'un modèle développemental par Brissaud *et al.* [2006]

Pour explorer cette difficulté que présente le français écrit, Brissaud *et al.* [2006] ont mené une étude transversale portant sur des élèves français et québécois du CE2 (niveau 3)⁹ à la classe de 4^e de collège (niveau 8). L'objectif de cette démarche empirique étant de préciser les étapes développementales chez les apprenants de 8 ans à 15 ans. En outre, leur but était de comprendre dans quel cas le scripteur apprenant réalise l'accord et comment il choisit une marque plutôt qu'une autre, et enfin, de préciser les interactions entre accord et sélection du morphonogramme mode-temps (*-ai-*, *-é-* ou *-er*). Nous en présenterons les principaux résultats. L'observation est basée sur un test de 48 phrases lacunaires proposé à 611 sujets. La moitié des phrases étaient construites avec un verbe à cible *-er* avec les semi-auxiliaires *aller* et *devoir* (*Quentin va manquer le train. Les garçons doivent gagner le match*), et l'autre moitié avec un verbe à cible *-é* construit avec l'auxiliaire *avoir* (*Capucine a posé son appareil. Les filles ont organisé un tournoi*).

2.3.1 Difficulté de production d'une forme en *-é* ou en *-er*

Aux différents niveaux de la scolarité, les élèves rencontrent des difficultés dans la production d'une forme en *-é* ou en *-er*. Les analyses de variances montrent que lorsque la cible est une forme en *-er*, l'augmentation du taux de réussite n'est pas significative du CE2 à la 5^e mais l'est de la 5^e à la 4^e. En revanche, quand la cible est une forme participiale *-é*, trois degrés de réussite se présentent : le niveau

9. Au Québec, le niveau 3 équivaut à la 3^e année de primaire en France, et le niveau 8 à la 2^e année du secondaire.

CE2, les niveaux CM1 à 5^e et le niveau 4^e. Au niveau CE2, les sélections justes du morphogramme *-er* sont plus nombreuses que les sélections justes du morphogramme *-é*. À partir du CM1, la tendance s'inverse et les sélections justes de *-é* sont plus nombreuses à chaque niveau scolaire que les sélections justes en *-er*. Cette montée en puissance du *-é* s'accompagne d'ailleurs d'une augmentation des erreurs de type « *-é* remplace *-er* » entre le CE2 et le CM1, suivie d'une stagnation jusqu'à la 5^e et d'une diminution entre la 5^e et la 4^e.

2.3.2 Poids relatifs des tendances à remplacer *-er* par *-é* et *-é* par *-er*

Ces travaux de recherche montrent également que la tendance à remplacer *-er* par *-é*, déjà très présente au niveau CE2, augmente tout au long de la scolarité, et supprime finalement la tendance à remplacer *-é* par *-er*, très forte au CE2. Au niveau CM1, la tendance est à écrire *-é* à la place de *-er*. Les auteurs suggèrent que cette propension à transcrire /E/ par *-é* sert progressivement à réaliser l'accord en utilisant les marques connues. Par exemple, l'élève sélectionne *-és* pour marquer le pluriel car la séquence *-ers* est très improbable. Ainsi à partir du moment où la graphie *-é* est mobilisée pour atteindre un but morphosyntaxique – assurer l'accord en genre par une séquence plausible, *-és* par exemple – cette utilisation n'est plus uniquement motivée par la phonographie, mais par une phonographie qui est avancée dans un but morphographique.

2.3.3 Tendance à accorder la forme verbale avec le sujet

Une seconde tendance apparaît nettement dans les données recueillies par Brissaud *et al.* [2006] : la surgénéralisation de l'accord de la forme verbale avec le sujet. En effet, la tendance à sélectionner une forme verbale en *-é* accordée en genre et en nombre avec le sujet augmente du niveau 3 (CE2) au niveau 4, puis se stabilise et enfin diminue entre la 5^e et la 4^e de collège. Les auteurs constatent que ce phénomène est plus marqué quand la cible est *-é* (*ils ont mangés*) que quand elle est *-er* (*ils vont mangés*).

Pour les trois sujets (sur 4) du test *les filles, les garçons* et *Capucine*, lorsque le verbe est à cible *-er*, deux types d'erreurs émergent : la forme en *-é* non marquée, et la forme en *-é* marquée du genre et du nombre du sujet. La forme en *-é* non marquée est la plus récurrente aux deux niveaux 3 et 4 puis diminue par la suite, tandis que la forme en *-é* marquée est assez marginale chez les plus jeunes élèves. Cette dernière monte rapidement aux niveaux CM1 et CM2, pour avoisiner, à ce dernier niveau, le nombre de formes en *-é* non marquées : les élèves produisent alors autant de formes non marquées que de formes portant les marques du sujet.

2.3.4 Effet de l'orientation modale des verbes

Les enquêtes transversales conduites par Brissaud *et al.* [2006] montrent également l'effet de l'orientation modale des verbes. En effet, dans les textes, certains verbes apparaissent plutôt sous la forme *-er*, d'autres sous la forme *-é*, du fait de leur sens. Cette orientation statistique vers l'infinitif ou vers le participe passé a des conséquences sur la production des apprentis scripteurs. En effet, nous pouvons penser que les formes verbales du participe passé orientées vers ce mode sont mémorisées littéralement : par exemple, les formes *mangé* ou *allé* seraient listées dans le lexique des apprentis scripteurs. Il en serait de même pour les formes infinitives plus fréquentes des verbes orientés vers ce mode. Ainsi pour les formes orientées vers le participe passé, nous nous attendons à ce que l'erreur consistant à remplacer *-er* par *-é* soit plus fréquente que pour les verbes orientés vers l'infinitif. Au contraire, pour les formes orientées vers l'infinitif, l'erreur consistant à remplacer *-é* par *-er* serait plus courante qu'avec les verbes orientés vers le participe passé.

Cet effet se vérifie pour les cibles *-er* et *-é* au CE2 et au CM2. Mais les auteurs estiment que leurs résultats « suggèrent que la sensibilité à l'orientation statistique du verbe diminuerait au fur et à mesure que s'affine la capacité de contrôle. » [Brissaud *et al.*, 2006, 92]. Cet effet ne se vérifie chez les élèves de première du lycée que pour la cible *-er* [Fayol & Pacton, 2006]. Selon Fayol & Pacton [2006], si l'orientation modale des verbes a un effet sur la production des enfants, c'est parce que ceux-ci récupèrent en mémoire des instances qu'ils réutilisent par la suite. Le fonctionnement de ce mécanisme de récupération directe d'instances en mémoire nécessite que les formes concernées aient été préalablement rencontrées et traitées un nombre suffisant de fois pour que leur trace en mémoire soit stabilisée.

2.3.5 Synthèse et discussion

Au niveau CE2, la graphie *-er* est plus disponible que *-é* chez la plupart des élèves. Ils commettent ainsi des erreurs sur *-é* qu'ils remplacent par *-er* et réussissent donc *-er* par défaut.

Au niveau CM1, la graphie *-é* devient plus disponible que *-er* chez une majorité d'élèves et cette disponibilité croît en même temps que le marquage de l'accord. Quelle que soit la cible (*-é* ou *-er*), une importante augmentation numérique des erreurs en *-é* porteuse d'un faux accord avec le sujet survient aux niveaux CM1 et CM2 de la scolarité. Ceci peut s'expliquer du fait que les élèves, à partir du niveau CM1, accordent le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* mais ont des difficultés à ne pas l'accorder lorsqu'il suit l'auxiliaire *avoir* [Fayol & Pacton, 2006]. En surgénéralisant l'accord, ils réussissent dans un cas et se trompent dans l'autre. Par conséquent, cette tendance à l'accord avec le sujet favorise le choix

du *-é* lorsque la cible est *-er* car le morphogramme *-é* a l'avantage de se combiner avec les marques du genre et du nombre (*-e*, *-s*) sans obtenir une séquence improbable de type *jouers* [Chevrot *et al.*, 2003]. « De ce point de vue, il semblerait que les élèves recyclent une réponse phonographique, le *-é* qui transcrit le phonème /e/, pour atteindre un objectif morphosyntaxique, la réalisation de l'accord. » [Brissaud *et al.*, 2006, 91].

Les recherches montrent une amélioration continue du nombre de réponses correctes, dès la fin de l'apprentissage formel de la lecture et jusqu'à la fin du collège, dans cette zone marquée par l'homophonie. L'une des évolutions positives est l'évitement de séquences de lettres incompatibles avec le sous-système des formes verbales en /E/ : par exemple, l'évitement des combinaisons impossibles ou improbables telles que *-ers*, *-ere*, *-eres*, ou encore *-éent*). Les autres améliorations dans la réponse à la complexité de ce sous-système sont successivement : l'utilisation d'un graphème fréquent, plausible en finale verbale (*-é*), puis celui d'un morphogramme qui pourrait « incarner » le verbe (*-er*). C'est ensuite le retour à *-é*, pour des raisons morphographiques de marquage de l'accord, qui pourrait caractériser l'étape suivante. Le contrôle exercé sur sa production par l'élève permettrait enfin de sélectionner la forme normée. Les élèves de l'école élémentaires utilisent des procédures plus diversifiées et composites que les élèves de collège. Ils semblent s'éloigner des traitements phonographiques des faits de langues, pour s'attribuer les multiples composantes du traitement morphographique par des voies diverses :

Au centre de cette conscience morphographique en construction, *-er* semble jouer un rôle pivot autour duquel les formes déclinées sur base de *-é* ou de *-ai* se distribuent selon que l'approche accorde une importance plus grande au sens – référentiel ou discursif – ou une plus grande importance au signifiant, lexical ou structurel. À l'intérieur des tentatives de traitement sémantique, celles qui concernent le contenu discursif (recherche du thème ; recherche de l'agent, du patient, de l'action, indifférence aux circonstants) constituent un point de contact avec une partie du traitement du signifiant qui sera sans doute pour la suite du processus de construction des traitements morphographiques. [Brissaud & Sandon, 1999, 55]

Les procédures utilisées par les collégiens sont davantage « visibles » et peuvent s'envisager comme une réponse économique à des algorithmes dont l'application est coûteuse cognitivement. Les comportements adoptés de manière massive pourraient bien être le résultat de régularités que l'apprenant a intériorisées et qu'il met en application alors moins consciemment que les élèves de l'école élémentaire.

David, Guyon & Brissaud [2006] ont montré que l'application d'une procédure ou d'une stratégie de type analogique permettait efficacement de réduire les substitutions observées entre le participe passé *-é* et l'infinitif *-er* chez les élèves de niveau CM2. La procédure analogique consistait à remplacer une forme verbale homophone en /E/ par un autre verbe transparent phonologiquement (*prendre / pris ; vendre / vendu ; etc.*) pour rendre audible l'opposition modale participiale et infinitive. Les 195 élèves de CM2

ont été répartis de façon quasi équilibrée dans deux groupes « expérimentaux » et « contrôle » et ils ont été évalués lors d'un pré-test et d'un post-test. Entre le pré-test et le post-test, les élèves appartenant au groupe « expérimental » ont été amenés à expliciter leur choix graphiques et ont reçu l'enseignement d'un raisonnement analogique (mise en relation des formes homophones en /E/ et des formes hétérophones (*prendre / pris(e)*). Enfin, les élèves du groupe « expérimental » ont été invités à recourir systématiquement à cette relation analogique pour les deux exercices (dictée à trous et QCM) du post-test. Si les deux groupes présentaient des performances similaires au pré-test dans les deux exercices, les performances des élèves de CM2 ayant appliqué la procédure analogique sont significativement meilleures en post-test que celles des élèves du groupe « contrôle » : sur les résultats globaux, les élèves du groupe « expérimental » réalisent en moyenne 11,3 erreurs sur 24 en pré-test et réduisent à 4,9 erreurs en post-test ; les élèves du groupe « contrôle » produisent respectivement 11,2 erreurs en moyenne et 9,1 erreurs. David *et al.* [2006, 121] concluent que la séquence didactique mise en place est efficace : « la procédure analogique qui mobilise l'attention des élèves sur le remplacement des PP-é et des Vinf par un verbe ayant une forme audible (*vendre / vendu ; prendre / pris ; etc.*) aide les élèves à écrire les Vinf-er et les PP-é. Si le PP est employé avec le Vaux *être*, la procédure analogique permet également aux élèves de réaliser l'accord (féminin) ». En revanche, cette démarche analogique ne paraît pas opérer efficacement sur les participes passés construits avec l'auxiliaire *avoir* : tous les élèves de l'expérimentation réalisent quasiment autant d'erreurs lors du pré-test et du post-test. Les auteurs constatent en outre un phénomène de surgénéralisation de l'accord en genre et en nombre avec le sujet. Cette tendance s'expliquerait par le fait que les élèves de CM2 sont dans une période de leur apprentissage où ils automatisent l'accord en genre et en nombre du participe passé construit avec l'auxiliaire *être* ; et « dans cette situation intermédiaire de maîtrise de l'accord, une seule procédure est donc utilisée pour orthographier l'ensemble des PP-é, sans distinction opératoire des Vaux [auxiliaire verbal] » [2006, 121]. Enfin, les auteurs concluent que si les élèves de 10-11 ans n'utilisent pas de façon homogène la procédure analogique enseignée, cela tient probablement au fait qu'ils ne peuvent pas mobiliser, pour des raisons d'ordre cognitif, suffisamment de ressources attentionnelles pour résoudre des « calculs complexes et coûteux ».

Enfin, nous terminons cette revue de la littérature sur l'acquisition et la gestion des finales verbales en /E/ par l'étude récente de Brissaud, Fisher & Negro [2012] qui s'est intéressée à la relation entre l'écriture et la prononciation des finales verbales en /E/. Partant d'études qui ont montré que l'opposition phonologique entre /e/ et /ɛ/ tendait à disparaître dans certaines régions ou villes de la francophonie, Brissaud *et al.* [2012] ont postulé que la neutralisation phonologique aurait un impact sur les performances d'écriture des finales verbales en /E/ chez les apprenants scripteurs. Pour vérifier cette hypothèse, elles ont fait

passer un test à 136 enfants de niveau CM2 (âgés de 10-11 ans) provenant de cinq villes différentes : 34 élèves de Paris, 34 élèves de Grenoble, 34 élèves de Fort-de-France (Martinique) et 34 élèves de Chicoutimi (Canada). Les villes sélectionnées ne relèvent pas du hasard mais s'inscrivent dans un continuum au regard de leur neutralisation de l'opposition /e/ - /ɛ/ : « from Grenoble where the pronunciation of *fumait* and *fumée* is always /e/ to Québec where it is strongly evident that it is quite different (/ɛ/ vs. /e/). In the continuum, Martinique could be place close to Québec. » [2012, 51]. Paris se classerait avant Grenoble : la neutralisation de l'opposition /e/ - /ɛ/ y serait moins marquée qu'à Grenoble. Les élèves de leur enquête ont écrit 30 phrases (Sujet + verbe + complément) dont le verbe est présenté sous trois formes fléchies : l'imparfait, le participe passé *-é* et l'infinitif *-er*. La fréquence des verbes a été contrôlée à partir de la base de données lexicales *Manulex* [Lété *et al.*, 2004]. Pris dans leur ensemble, les résultats d'analyses de la variance ont permis de mettre au jour trois tendances :

1. Les élèves de CM2 de la Martinique et du Québec, habitués à entendre l'opposition /e/ - /ɛ/, ont tendance à écrire la finale verbale compatible phonologiquement (/ɛ/ *-ai-* pour l'imparfait, et /e/ pour l'infinitif ou le participe passé) mais ils réalisent de nombreuses erreurs de substitution de la marque de la personne : « these students are able to select the first morpheme (tense) which is linked to the phonological form but fail to process the second one (person) which is necessary to produce a verb morpheme /E/ » [2012, 59] ;
2. Les élèves de CM2 français (Grenoble et Paris), neutralisant l'opposition /e/ - /ɛ/, obtiennent en production le pourcentage d'erreurs phonologiquement incorrectes le plus élevé : quand la finale de l'imparfait est attendue, les élèves français réalisent 95% d'erreurs de substitution du morphème *-é* ou *-er* à la finale de l'imparfait.
3. Les enfants de CM2 des quatre lieux observés réalisent de nombreuses erreurs de substitution du morphème de l'infinitif *-er* à celui du participe passé *-é* : quand la forme verbale attendue est un participe passé, la très large majorité des élèves écrivent l'infinitif *-er* (remplacement de *-é* par *-er* : 74,8% d'erreurs par les élèves de Grenoble, 85,7% d'erreurs par les élèves de Paris, 86% par les élèves de Fort-de-France, et 95,78% par les élèves de Chicoutimi). Les auteures soulignent qu'il est plus facile d'écrire les verbes à l'infinitif qu'à la forme participiale à l'âge de 11 ans – tendance déjà observée par Brissaud *et al.* [2006]. Et elles remarquent que certains élèves généralisent la finale *-er* à toutes les formes verbales participiale *-é*.

Ainsi, l'étude de Brissaud *et al.* [2012] suggère qu'il existe un impact de la prononciation sur les formes écrites mais que cela ne garantit pas nécessairement la sélection juste de la finale verbale :

Writers who are exposed to language contexts where the opposition /e/ - /ɛ/ is always present tend to use phonologically compatible endings : relative to the imperfect forms, 80% of errors are phonologically correct in Chicoutimi, whereas in Grenoble more than 95% errors are phonologically incorrect. However, the absence of neutralization does not guarantee the correct selection of verb endings since writers made almost as many errors in Chicoutimi as in Grenoble. [Brissaud *et al.*, 2012, 60]

3 Acquisition et gestion de la morphographie flexionnelle du nombre

Cette dernière partie dresse un bilan empirique et théorique des acquis dans le domaine de la morphographie flexionnelle du nombre nominal, adjectival et verbal en français et en anglais, pour une comparaison de deux systèmes. Nous verrons que la complexité des processus d'acquisition est une conséquence directe de la complexité du système morphographique lui-même.

3.1 Scénario développemental de l'acquisition de la morphographie flexionnelle du nombre par Totereau *et al.* [1998]

Le français écrit utilise un système binaire pour marquer l'opposition entre singulier et pluriel, opposition qui est le plus souvent inaudible à l'oral. Les enfants français doivent ainsi apprendre ce système d'oppositions spécifiques de l'écrit : le morphogramme *-s* pour le pluriel nominal et adjectival¹⁰, et le morphogramme *-nt* pour le pluriel verbal. Une fois cette découverte faite, il leur faut automatiser la mise en oeuvre sans que l'oral puisse leur venir en aide. Cette automatisation donne lieu à un enseignement explicite et à une pratique régulière. Elle peut aussi amener le scripteur à extraire des régularités repérées dans l'environnement linguistique – notamment au cours de lectures.

3.1.1 Apprentissage de règles successives

Dans le cadre des recherches sur l'acquisition des accords en nombre des noms et des verbes, Totereau *et al.* [1997] ont testé la compréhension et la production de la morphologie nominale et verbale d'élèves de primaire. Pour cela, ils ont utilisé à l'écrit des épreuves inspirées de celles menées par Berko

10. Les travaux de Fisher [1996] menés auprès d'élèves québécois de CM1, CM2 et 6^e ont montré qu'à cette période de la scolarité – même si les performances s'améliorent – les élèves rencontraient des difficultés à repérer des certains type d'adjectifs (tâche de reconnaissance de l'adjectif dans des phrases). Ils réalisent beaucoup plus d'erreurs quand il s'agit de reconnaître un adjectif classifiant (indiquent le plus souvent une relation avec le nom dont ils sont issus : *national, olympique, cyclable*) d'un adjectif qualifiant (expriment une qualité ou la manière d'être de la personne ou de l'objet : une robe rouge, un homme honnête, un livre intéressant). Les élèves de 9 à 11 ans ont également des difficultés à reconnaître les adjectifs qui ont un caractère « transcatégorielle » (une caractéristique générale de la classe des adjectifs de pouvoir être employés comme noms ((le) nouveau, (le) futur, (le) travailleur, (la) marche). Cependant, pris dans leur ensemble, les résultats de ces travaux montrent qu'à la fin du primaire et au début du secondaire, les enfants reconnaissent relativement bien l'adjectif dans des phrases.

[1958]. Des dessins d'objets ou de situations de singularité (*un poisson*) ou de pluralité (*des poissons*) d'items nominaux ou verbaux étaient présentés aux enfants. Ils devaient choisir entre deux étiquettes qui leur étaient données (*la tasse/les tasses ; il marche/ils marchent*) celle qui correspondait le mieux à l'image qui était sous leurs yeux : épreuve d'interprétation des marques ; ou bien produire la dénomination correspondant à l'une des deux images : épreuve de production des marques. Les résultats de cette recherche ont montré que les enfants étaient plus précocement performants en compréhension qu'en production. Par ailleurs, les réussites avec les noms étaient à la fois plus précoces et plus fréquentes que les réussites avec les verbes. En effet, la pluralité pour les verbes semble plus difficile à conceptualiser que celle des noms.

Totereau *et al.* [1998] ont proposé ensuite un scénario développemental, établissent plusieurs phases caractéristiques de l'acquisition des marques du pluriel nominal *-s* et du pluriel *-nt* des formes de l'indicatif des verbes du premier groupe (*-er*) à base unique, chez des apprenants scripteurs de 7 à 10 ans. **Dans une première phase, en cours préparatoire**, les enfants n'utilisent pas les marques du nombre en production et écrivent ainsi les terminaisons phonétiquement, c'est-à-dire comme ils les entendent, soit les mots sous leur forme non marquée. Pourtant, ils connaissent pour la plupart la marque du pluriel nominal et savent l'interpréter. De plus, ils sont en mesure de formuler plus ou moins précisément la règle correspondant à la procédure : « si pluriel alors ajouter *-s* » mais cette connaissance n'est pas mise en oeuvre par les plus jeunes enfants. **Dans une deuxième phase, en CE1 et CE2**, les enfants utilisent le morphogramme *-s* pour les noms mais aussi pour les verbes du fait qu'ils surgénéralisent la flexion-*s* aux verbes. Tout se passe comme si les scripteurs se servaient de l'algorithme « si pluriel alors ajouter *-s* » sans se soucier des catégories morphologiques (noms et verbes). En conséquence, des erreurs de substitution – flexion *-s* à la place de *-nt* – apparaissent lors de cette période scolaire. **Dans une troisième phase, au cours moyen**, les enfants apprennent le pluriel des verbes et il leur arrive de généraliser *-nt*. Cette généralisation affecte souvent les noms et plus particulièrement ceux qui ont un homophone verbal (*les *ferment* au lieu de *les fermes*, *les *montrent* au lieu de *les montres*). De nouvelles erreurs de substitutions se manifestent donc (flexion *-nt* à la place de la flexion cible *-s*). La compétition entre marques est arbitrée en fonction du poids de plusieurs facteurs qui sont le contexte, et l'existence d'homophones verbo-nominaux [Fayol, 2008c]. Enfin, **dernière phase, en fin de scolarité élémentaire ou au-delà**, ils découvrent les règles de base du système d'opposition de l'écrit et associent chaque morphogramme à la bonne catégorie : *-s* pour le pluriel nominal et adjectival ; *-nt* pour le pluriel verbal. En d'autres termes, l'apprentissage de règles explicites a ainsi permis aux enfants de catégoriser correctement les items et de leur appliquer les flexions pertinentes.

Par conséquent, ce schéma développemental suggère que l'apprentissage se fait à l'aide de règles successives qui seraient progressivement transformées et affinées afin d'établir des distinctions de traitement entre les noms et les adjectifs d'une part, et les verbes d'autre part.

Selon Fayol *et al.* [1997] et Dédéyan *et al.* [2006], l'acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit se ferait suivant les principes de l'apprentissage procédural [Logan, 1988; Anderson, 1993]. Selon Anderson [1993], les savoirs enseignés et mémorisés verbalement ont initialement un statut de connaissances déclaratives. La pratique conduit à une procéduralisation des connaissances : mise en place d'un apprentissage procédural, de type « Condition → Action », théorisé par Anderson [1993]. Dans un premier temps, les apprentis scripteurs repèreraient les oppositions de marques linguistiques et associeraient ces marques linguistiques avec des signifiés dans le cas de l'accord en nombre, la singularité et la pluralité. Dans un deuxième temps, les apprentissages deviendraient procéduraux et les enfants appliqueraient la première des marques qu'on leur a enseignée pour le pluriel nominal « si pluriel alors -s » et généraliseraient cette règle aux verbes. En outre, au même moment, les enfants mémoriseraient, de manière implicite, les associations probables entre les marques et les bases rencontrées dans les textes lors de lectures. Par conséquent, ils intérioriseraient le fait que la séquence *montre*, que nous avons vue précédemment, est plus souvent associée à la flexion *-nt* (pluriel verbal) qu'à la flexion *-s* (pluriel nominal). Lors de cette deuxième phase, les enfants ont également appris une nouvelle règle de l'accord en nombre relatif aux verbes cette fois « si pluriel et verbe alors *-nt* ». Pour appliquer cette règle, l'élève doit être en mesure de différencier en contexte les deux catégories grammaticales, et cette distinction nécessite au préalable une analyse syntaxique.

Néanmoins une question subsiste : est-on sûr que les activités de production écrite mobilisent effectivement les règles enseignées ? Cette opération de « gestion contrôlée » serait cognitivement coûteuse et amènerait ainsi les apprentis scripteurs à utiliser un moyen plus rapide et moins coûteux : celui de la récupération en mémoire d'instances particulières qu'ils ont mémorisées.

3.1.2 Mémorisation d'instances en lien avec leur fréquence d'apparition dans les textes : l'automatisation

L'étude de Cousin *et al.* [2003] a montré que la rencontre de noms fléchis plutôt au pluriel ou plutôt au singulier, par les élèves de CE1 et CE2, a une influence sur l'orthographe ultérieure de ces mots, avant même l'apprentissage des règles explicites. Les auteurs ont dicté 64 items (32 noms caractérisés par leur fréquence d'emploi majoritairement au singulier et 32 noms majoritairement au pluriel) contrôlés du

point de vue de la fréquence de ces noms chez les enfants ¹¹, à 24 élèves de chacun des quatre niveaux primaires CE1, CE2, CM1 et CM2. Leurs analyses statistiques sur les performances des élèves ont fait apparaître deux résultats :

1. Quand il est attendu un accord au singulier, les noms rencontrés plus fréquemment au pluriel sont très nettement moins bien accordés (11,5% d'accords erronés) que les noms plus souvent rencontrés au singulier (5,1%). Mais cet effet n'est présent que chez les élèves de CE1 et de CE2 ; il disparaît à partir du niveau CE2.
2. Quand il est attendu un accord au pluriel, les noms rencontrés plus souvent au singulier sont moins bien accordés que les noms employés plus fréquemment au pluriel (respectivement 29,8% et 25,7% d'accords erronés ¹²). Cet effet s'observe une fois de plus uniquement au CE1 et au CE2.

Cousin *et al.* [2003, 128] concluent à « l'existence, avant que la règle d'accord soit apprise, d'une mémorisation d'instances infléchies au singulier et au pluriel. Dans un certain nombre de cas au moins, la récupération de ces instances intervient dans la production des enfants et interfère avec l'application de la règle d'accord ». Les enfants de CE1 et CE2 mémorisent donc des formes orthographiques littérales, des instances dans leur globalité. En d'autres termes, ils réutiliseraient à l'écrit des formes globales du pluriel (ou de singulier) mémorisées, sans analyse syntaxique et sémantique qui leur permettraient au préalable de connaître leur fonction et leur nombre.

En utilisant une méthodologie semblable, différant cependant sur le matériel utilisé, Largy *et al.* [2007] ont testé l'impact de la rencontre effective de noms au singulier ou au pluriel sur les productions écrites des élèves de CP et de CE1. Leurs analyses les amènent aux mêmes résultats observés chez les enfants de niveau scolaire CE1 et CE2 de l'étude de Cousin *et al.* [2003]. En revanche, les élèves les plus jeunes, ceux du niveau CP commettent beaucoup plus d'erreurs d'accord des noms attendus au pluriel mais plus souvent rencontrés au singulier et vice versa, que les élèves de CE1. Ces nouveaux résultats viennent compléter le scénario de Cousin *et al.* [2003] : chez les enfants les plus jeunes de CP, CE1 et CE2, la récupération directe en mémoire du nom rencontré interfère avec l'application de la règle d'accord. Cet effet disparaît au fil des années scolaires.

11. L'étude de Cousin *et al.* [2003] s'appuie sur les fréquences offertes par la base de données lexicales informatisée, *Manulex* [Lété *et al.*, 2004]. La base de données propose des normes fiables et actualisées de l'exposition à l'écrit des enfants à trois niveaux d'âge : le CP, où, d'après Lété *et al.* [2004], se construit le lexique de l'enfant sur la base de la médiation phonologique ; le CE1, où se construit le lexique orthographique par automatisation progressive de la reconnaissance du mot écrit ; et le cycle 3, où se consolide et s'enrichit le stock lexical par exposition répétée à l'écrit.

12. Les auteurs soulignent que dans le cas de l'accord pluriel, le pourcentage d'accords erronés ne diffère pas significativement selon que les noms ont été rencontrés initialement au singulier ou au pluriel. Ils attribuent cet effet aux contraintes liées au matériel utilisé : les mots au singulier choisis pour l'expérience étaient systématiquement rencontrés au singulier dans les manuels de lecture des enfants ce qui n'était pas le cas pour les mots au pluriel.

La mémorisation d'instances rend compte de nombreuses erreurs, y compris chez les adultes cultivés censés maîtriser parfaitement l'orthographe. Fayol *et al.* [1994, 1995] ont observé que même les adultes cultivés (universitaires) commettent des erreurs de détection d'accord sujet-verbe quand ils écrivent des phrases sous dictée et qu'ils doivent gérer une tâche secondaire en parallèle. Mais ils ont remarqué que ces erreurs n'apparaissent pas quand seul le rappel écrit des phrases était demandé aux adultes car dans le cadre d'une double tâche, les adultes experts utiliseraient préférentiellement une procédure automatisée qui consisterait en une récupération directe en mémoire de régularités de surface. Autrement dit, ils récupérerait des configurations prototypiques entre flexions proximales, ce qui expliquerait, par conséquent, qu'ils réalisent des erreurs de détections d'accord sujet-verbe dans les deux types de configurations phrastiques testées où le verbe a un homophone nominal plus fréquent et qu'il est inséré dans un cadre syntaxique [Pronom1 + Pronom2 + verbe] (*Il les asperge*), et dans un contexte sémantique (Le jardinier a des légumes et il les asperge) inducteurs. Ainsi, des adultes experts, qui réalisent peu de variations orthographiques, privilégieraient l'activation des marques les plus fréquemment associés à un item quand ils sont en surcharge cognitive.

Les travaux de recherche de Dédéyan *et al.* [2006] utilisant des méthodes employées en psychologie cognitive (par exemple, Gelman [1993]) ont montré qu'en manipulant les caractéristiques « graphoperceptives » de la trace écrite, les performances des experts, qui utilisent la procédure automatisée, s'avèrent sensibles à la manipulation de la police de caractères de phrases : ils commentent davantage d'erreurs de détection lorsque les phrases sont transcrites en police « dégradée » que lorsqu'elles sont transcrites en police normale. Autrement dit, les performances orthographiques d'un scripteur varient en fonction de la tâche accomplie, de l'énergie mobilisée dans ce but, et de facteurs de surface sur les procédures de détections automatisées (exemple avec la police « dégradées » de caractères). Et même si les règles sont connues, bon nombre d'erreurs peuvent être imputées à la surcharge cognitive imposée par la tâche. Néanmoins, ces erreurs d'accord en nombre surviennent plus souvent dans des circonstances particulières comme nous venons de le voir :

1. dans des structures syntaxiques de type « il + les + verbe » (par exemple, *il les cherche*) ;
2. dans les formes pouvant appartenir aux deux catégories de verbe et de nom (*fouille(r)*, *asperge(r)*, *juge(r)*, etc.) (phénomène d'homophonie verbo-nominale) :
 - (a) dans les formes nominales (*les fouilles*) ayant un homophone verbal plus fréquent que le nom (*ils fouillent*) : l'adjonction de la marque pluriel verbal *-nt* aux noms est plus probable ;
 - (b) à l'inverse, dans les formes verbales (*ils timbrent*) ayant un homophone nominal plus fréquent

(*les timbres*) : l'adjonction de la marque du pluriel nominal -s aux verbes est plus fréquente.

L'automatisation de l'utilisation des marques consisterait donc à récupérer en mémoire des formes globales porteuses de marques du pluriel dont l'émergence est automatique et peut être conditionnée par le contexte (par exemple, *les* implique la marque -s).

En outre, les enfants peuvent connaître la forme et la signification des marques morphologiques, sans pour autant les mobiliser systématiquement lors de la production lorsque le contexte les rend nécessaires. La raison d'un tel décalage revient probablement à la non automatisation de l'emploi de ces marques. Alors qu'apporte l'automatisation ? Elle rend certains processus mentaux plus rapides, moins coûteux et non délibérés. Dès lors, il n'est plus nécessaire de se poser consciemment la question de l'opportunité de l'utilisation des marques et du contrôle de leur emploi. L'attention s'en trouve libérée et peut ainsi se porter sur d'autres aspects du travail à accomplir [Fayol *et al.*, 1997].

Nous pouvons alors considérer avec Fayol *et al.* [1997] que les scripteurs dits « experts » disposent d'au moins deux voies pour réaliser l'accord :

D'une part, ils disposent d'un algorithme (procédure correspondant à la mise en oeuvre de la règle d'accord) fiable mais relativement lent et attentionnellement encore coûteux, ce qui a pour conséquence qu'il est assez facile d'en gêner la mise en oeuvre. D'autre part, ils ont, du fait des nombreuses lectures et productions, stocké en mémoire (comme pour les tables de multiplication) des associations entre mots et flexions : tel ou tel mot co-occure massivement ou au contraire rarement avec telle ou telle marque morphologique (par exemple *timbre* avec -s mais *trompe* avec -nt). Lorsqu'ils doivent écrire [...] les deux voies sont simultanément mobilisées. La plus rapide gagne, simplement parce que celui qui rédige doit faire face à la résolution de nombreuses difficultés et qu'en conséquence, tout problème rapidement résolu (éventuellement erroné) lui permet de se consacrer à une autre tâche. [Fayol *et al.*, 1997, 101]

Une automatisation se fera petit à petit, pour le jeune scripteur, et sans que l'oral puisse fournir de soutien. Cette automatisation sera longue et difficile, et elle suppose une pratique régulière et fréquente de l'écrit [Totereau *et al.*, 1997]. À partir de ces recherches, mettant en évidence la mémorisation de formes globales, une nouvelle interrogation émerge : dans quelles mesures ce travail de mémorisation est-il compatible avec le repérage de régularités et la formulation de généralisation ?

3.1.3 Extraction de régularités

Comme nous venons de le voir, les scripteurs mémoriseraient des formes orthographiques ou instances rencontrées fréquemment sous telle forme, et réutiliseraient à l'écrit ces formes littérales, commettant ainsi des erreurs ou réalisant des formes correctes par défaut. La question est de savoir si les enfants extraient des régularités à partir de ces instances et les généralisent. Cette question n'est pas

évidente pour la morphologie écrite du nombre en français. En effet, le pluriel nominal et adjectival (-s) est très fréquent mais il n'a pas de correspondant phonologique : sa présence signe la pluralité du nom du fait que les noms pluriels sans -s final (par exemple, les noms en -ou ou en -au, noms en -z) ne sont qu'une minorité, de même que les noms singuliers terminés par -s (par exemple, *souris*, *cours*, *tapis*). En conséquence, l'emploi de la flexion -s pour marquer le pluriel « se rapproche d'une règle idéale, ne souffrant que peu d'exceptions, et donc susceptible de s'appliquer à tous les noms et adjectifs, quelle que soit leur forme sonore » [Fayol, 2008a, 202].

L'automatisation est utile car elle permet une économie cognitive. Néanmoins, pour assurer l'accord normé dans toutes les circonstances et les contextes, et notamment les contextes « piégés » – par exemple, une configuration phrastique dans laquelle le COD est un pronom anté-posé au verbe et qui par conséquent peu induire des erreurs d'accord du verbe avec le pronom pluriel (*il les mange*) –, une analyse morphosyntaxique ou sémantique de la phrase et de ses constituants est nécessaire. Dans ces conditions, il est improbable qu'une maîtrise effective de l'orthographe grammaticale, notamment verbale, dans une langue telle que le français, puisse être atteinte sans la mise en oeuvre d'une certaine conscience morphologique.

3.2 Le rôle de la conscience morphologique

L'orthographe de nombreux mots dans la langue française, et dans beaucoup d'autres langues également, dépend de leur structure morphologique. Ainsi, les connaissances morphologiques augmentent la possibilité que les usagers du code graphique tirent davantage profit de leur apprentissage explicite de la lecture et de l'écriture.

3.2.1 Conscience morphologique : définition et évaluation

La conscience morphologique est la capacité à analyser consciemment la structure morphologique des mots, à réfléchir sur cette structure et à la manipuler délibérément [Carlisle, 2000]. L'évaluation de la conscience morphologique se fait à l'aide de différentes tâches, qui mettent en oeuvre des traitements variés, à la fois en termes d'opération (produire un dérivé en contexte ou sans contexte, identifier une base dans un dérivé, repérer des mots de même famille morphologique, etc.) et également en termes de niveau de contrôle sur les opérations par le scripteur (tâches implicites, explicites). De plus, on doit distinguer les situations de compréhension (ou réception) et celles de production. Dans les épreuves de réception, on peut demander à l'élève de choisir la forme dérivée la plus adéquate, tandis que dans les situations de production, l'élève peut, par exemple, donner une forme dérivée lorsqu'on lui fournit une

base et produire le plus grand nombre possible de dérivés associés à une base [Berko, 1958]. On peut ainsi mesurer la « fluidité » morphologique des sujets [Carlisle, 2000].

3.2.2 Lien entre conscience morphologique et maîtrise de l'orthographe grammaticale

Il est à présent reconnu que la conscience métalinguistique a un impact sur les apprentissages scolaires [Gombert, 1990]. À ce jour, les études sur cette thématique concernent plus souvent la langue anglaise que la langue française. De nombreuses recherches ont eu pour ambition d'étudier si l'emploi des marques morphologiques à l'écrit était lié à la conscience que les élèves en avaient. Dans le domaine anglophone, Nunes *et al.* [1997a, 2006], présentent deux grandes études longitudinales sur cette idée d'une connexion causale entre l'apprentissage explicite des morphèmes et l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. Plus précisément, leur hypothèse de départ est qu'il existe un lien entre conscience morphologique et l'utilisation correcte du morphème *-ed* pour marquer le prétérit des verbes réguliers [Nunes *et al.*, 2006].

À travers une première étude sur l'apprentissage précoce de l'orthographe du prétérit anglais (apprentissage de la terminaison *-ed*), Nunes *et al.* [1997a] ont observé s'il y avait un lien entre la conscience morphologique et l'utilisation correcte du graphème *-ed* pour marquer le prétérit des verbes réguliers. Ils ont vérifié ce résultat par une deuxième étude longitudinale (2006) qui a été réalisée sur trois ans, auprès de 363 enfants âgés de 6, 7 ou 8 ans lorsqu'ils étaient testés pour la première fois. Il a été demandé aux enfants d'écrire plusieurs sortes de mots assimilables à des verbes passés car ils se terminaient par le phonème /t/ ou /d/. Il s'agissait d'abord de deux types de verbes au passé : des verbes réguliers ayant une orthographe *-ed* (*played*) et des verbes irréguliers dont la terminaison était orthographiée phonétiquement (*felt*). En outre, il était inclus dans ces tests proposés aux enfants, des non-verbes qui se terminaient par une sonorité similaire à celle des verbes au passé (*next*). Par ailleurs, trois autres tâches étaient utilisées afin d'explorer le niveau de conscience morphologique des enfants : deux tâches d'analogie – une tâche d'analogie de phrases, une tâche d'analogie de mots – et une tâche d'écriture de pseudo-mots.

Dans la tâche d'analogie de phrases, une marionnette manipulée par l'expérimentateur prononçait une phrase à voix haute et prononçait ensuite la même phrase à la différence que le temps du verbe était changé : du présent au prétérit ou du prétérit au présent. Puis, la marionnette prononçait une autre phrase dans laquelle le temps du verbe était le même que celui de la première des deux phrases originales, et demandait ensuite à l'enfant d'effectuer la même transformation sur cette nouvelle phrase (*Tom helps Mary : Tom helped Mary ; Tom sees Mary :*).

Dans la tâche d'analogie de mots, la procédure était la même que pour la tâche d'analogie phras-

tique, utilisant cette fois-ci des mots isolés (*anger* : *angry*; *strength* : ; *teacher* : *taught*; *writer* :). Ces mots isolés subissent des transformations grammaticales mettant en jeu des verbes au passé et d'autres aspects grammaticaux.

Dans la tâche d'écriture de pseudo-mots, les chercheurs veulent comprendre comment les enfants utilisent l'analyse morphologique pour interpréter ces nouveaux mots. Afin d'être sûrs que les mots du test sont des mots nouveaux pour tous les enfants, Nunes *et al.* [2006] créent des pseudo-mots néanmoins formés avec de « vrais » morphèmes (*The boy decided to *unwork on Tuesday*). Les chercheurs trouvent des résultats similaires à ceux de leur première expérience : les enfants orthographient plus souvent avec *-ed* les pseudo-verbes à base régulière que les pseudo-verbes à base irrégulière. La cohérence des enfants pour orthographier des morphèmes prédit leur habileté à découvrir des mots nouveaux sur la base de leur structure morphémique.

Les mesures obtenues par ces tests mettent en évidence qu'il existe un lien entre la conscience morphologique et l'orthographe correcte des morphèmes par les enfants : « the spelling measures were significant longitudinal predictors of performance in the new assessment of morphological awareness, we could conclude that spelling promotes children's morphological awareness » [Nunes *et al.*, 2006, 779].

Selon les expérimentateurs, ces résultats suggèrent deux stratégies pour distinguer les verbes réguliers des verbes irréguliers. Tout d'abord, les enfants procéderaient par analogie avec de vrais verbes ayant les mêmes bases phonétiques au présent et au passé. Ensuite, les jeunes scripteurs utiliseraient la règle générale mais abstraite qui permet de différencier les verbes réguliers des verbes irréguliers.

Les auteurs soulignent également que les trois tests prédisent les progrès des enfants dans l'échelle de développement : une bonne conscience morphosyntaxique au temps *t* annonce un changement d'étapes au temps *t+1*. L'étude de Nunes *et al.* [2006] suggère que l'évolution dans l'utilisation du patron orthographique *-ed* est étroitement liée à la conscience morphologique : plus celle-ci est développée, plus les élèves utilisent (rapidement) la terminaison *-ed* de manière appropriée.

3.3 Bilan

L'étude des productions orthographiques d'enfants et d'adultes qui apprennent le français et l'anglais amène à l'interrogation suivante : où se situe l'acquisition de la morphologie écrite dans l'alternative entre règle et mémoire ? Les différentes études ont mis en évidence deux faits : d'une part, les connaissances des scripteurs ne sont pas exclusivement organisées sous forme de règles à appliquer ; d'autre part, elles ne peuvent pas être ramenées à la mémorisation d'instances spécifiques comme nous le montre le rôle de la conscience morphologique. Ainsi, il semblerait que l'apprentissage de la morpho-

logie écrite soit beaucoup plus complexe. En premier lieu, là où l'existence de règles paraît plausible, comme dans l'accord en nombre en français, les erreurs relevées indiquent que les règles ne seraient pas seules à intervenir. En effet, l'homophonie, la fréquence et le contexte sémantique entreraient également en jeu. Ainsi, l'acquisition de la morphologie flexionnelle du nombre dépendrait d'un système composite d'algorithmes et d'associations comme le défendent Fayol *et al.* [1997]. En deuxième lieu, dans le cas où aucune règle n'est enseignée explicitement, par exemple, comme nous venons de le voir, en ce qui concerne la distinction des verbes réguliers et irréguliers en anglais, enfants comme adultes semblent faire référence à ce qu'il reste possible de considérer comme des règles : les verbes anglais dont la racine se prononce de la même façon au prétérit et au présent sont réguliers et se terminent par *-ed* ; les verbes dont la racine se prononce différemment au présent et au prétérit sont irréguliers et s'orthographient phonétiquement. N'ayant fait l'objet d'aucun enseignement explicite, ces connaissances auraient été construites par les sujets par extractions de régularités repérées dans l'environnement linguistique. Cette conception est une variante des théories qui estiment que les hommes sont dotés de capacités spécifiques au langage permettant de détecter et d'organiser des régularités [Bloom, 1994]. Cette conception prédit donc que l'exercice ou la pratique de la langue écrite serait nécessaire et suffisante à l'élaboration de régularités et à leur réalisation à l'écrit par les enfants. Pacton *et al.* [2001] ont recueilli des résultats compatibles avec cette théorie. Néanmoins cette théorie pose un problème particulier en ce qui concerne la morphologie du nombre en français. En effet, les marques de la pluralité sont diverses et se distribuent sur plusieurs formes d'une même proposition. La détection de régularités devient ainsi complexe du fait de la taille des unités à prendre en compte probablement trop longues [Thévenin *et al.*, 1999] – excepté peut-être le groupe *déterminant + nom* [Kareev, 1995]. Finalement, même s'il est possible d'acquérir certaines régularités orthographiques par exposition répétée à des instances, les conditions d'extraction de régularités se révèlent difficiles concernant l'acquisition de la morphologie du nombre [Fayol, 2008c].

Il semblerait finalement que trois sortes d'informations interviennent dans l'apprentissage de la morphologie écrite :

1. des règles explicites enseignées (par exemple, « si Nom + pluriel alors *-s* ») ;
2. des régularités probabilistes, difficilement enseignables et non descriptibles sous forme de règles (par exemple, le verbe *aider* est plus souvent écrit dans les textes (manuels scolaires et de lecture) sous la forme infinitive *aider* que sous la forme participiale *aidé*) ;
3. des régularités descriptibles sous la forme de règles (par exemple, « si préposition alors le verbe s'écrira : base (radical) + morphème de mode infinitif »).

Chapitre 3

Approche sociolinguistique de l'orthographe

Sommaire

1 Repères et enjeux sociétaux et scolaires sur l'orthographe	62
1.1 La « crise » de l'orthographe : réalité ou idée reçue ?	62
1.2 Les sujets d'inquiétude	70
2 Les notions en jeu : la faute, la variation, la norme, l'usage...	74
2.1 Faute, erreur, variante et variation	74
2.2 Norme, usage et hypercorrection	76
2.3 Le scripteur expert, qui est-il ?	80
3 Pratiques et représentations de l'orthographe du français	81
3.1 Les pratiques orthographiques des futurs professeurs de français et des futures secrétaires : enquête de Lucci & Millet [1994]	82
3.2 Les représentations de l'orthographe	88
3.3 Réformer : une demande sociale ?	97

Ce chapitre témoigne d'une réflexion théorique sur l'orthographe du français dans une perspective sociolinguistique. L'orthographe interpelle tout le monde car elle est un des outils du quotidien de tout usager – outil personnel, scolaire, professionnel –, mais elle peut être une raison d'inquiétudes en cas de non maîtrise, et au regard du poids qu'elle a dans la sélection sociale. Dans les discours et les représentations sur l'orthographe, la question de la « crise orthographique » liée principalement à la baisse du niveau des élèves, la faute « énorme », le non respect de la norme, la « beauté » de l'orthographe, etc. sont autant d'éléments avancés qui demandent à être recontextualisés et expliqués à l'aune des théories du système graphique du français et de son histoire.

1 Repères et enjeux sociétaux et scolaires sur l'orthographe

En France, le niveau orthographique des élèves aurait atteint son apogée dans la première moitié du XX^e siècle. Depuis lors, ce niveau est en baisse constante [Chervel & Manesse, 1989; Manesse & Cogis, 2007; Chervel, 2008]. L'orthographe du français, de par la complexité de son système d'écriture, qui tient à son histoire, entraîne des difficultés d'acquisition pour les apprentis scripteurs et de maîtrise pour les adultes. Aussi cette orthographe a-t-elle inéluctablement dû évoluer – via des réformes successives – sous la pression de ses usagers. D'autre part, l'orthographe ne peut rester l'apanage d'une certaine classe sociale, appelée communément l'élite, qui s'en fait la gardienne, au risque de la changer en instrument de ségrégation des classes sociales [Chervel, 2008].

1.1 La « crise » de l'orthographe : réalité ou idée reçue ?

1.1.1 Le mythe de la crise orthographique

Dès la fin des années 1960, la notion de crise est au centre des débats sur l'orthographe et intéresse la recherche pendant une très large partie des années 70. Des chercheurs comme Legrand [1972], Guion [1973] et Ters [1973] portent leur intérêt sur ce concept de crise, mais ils arrivent à chaque fois à la conclusion commune que la crise de l'orthographe est une illusion. Reconnaisant que l'orthographe est le lieu d'une « lutte » sociale entre ceux qui la maîtrisent et ceux qui réclament un outil pratique, Legrand [1972] et Ters [1973] s'opposent à une prétendue crise de l'orthographe car ils observent que la baisse du niveau d'orthographe relève davantage d'idées reçues : « Ceux qui déplorent la perte de l'orthographe sont ceux qui la possèdent. Ils ont oublié ou ignorent ceux de leur génération qui accumulaient des fautes dignes des plus mauvais élèves contemporains » [Legrand, 1972, 109]. S'appuyant sur des données de recherches sur l'orthographe dans les épreuves du B.E.P.C. (anciennement le Brevet des Collèges) et sur

les données d'une enquête portant sur la dictée à différentes époques (de 1921 à 1965), Legrand et Ters constatent que « l'orthographe de nos élèves en 1965 est meilleure que l'orthographe des élèves de 1904 en France » [Legrand, 1972, 109].

Guion [1973], plus extrémiste, pense que la crise de l'orthographe est une idée montée de toute pièce. Il dénonce les discours qui ne seraient pas de nature scientifique et montre que la notion de crise remonte et naît au siècle précédent avec le début de l'école. Enfin, à partir de la comparaison d'anciennes enquêtes – datant successivement de la fin du XIX^e siècle, de 1913, de 1918 et de 1938 – et de deux de ses enquêtes portant sur 638 élèves de premier cycle et 126 élèves de niveau sixième du collège, Guion [1973] ne constate aucune différence de niveau en ce qui concerne l'orthographe d'usage. À l'époque, aucune enquête de référence ne faisait état de comparaison entre niveau de différentes « époques » pour l'orthographe grammaticale.

Catach [1991], dans son ouvrage *L'orthographe en débat*, soulignait que la phrase *Les jolies jeunes filles étudient les plantes qu'elles ont ramassées hier*¹³ dictée régulièrement de 1904 à 1984 n'engendrait pas plus de fautes dans les années 80 qu'au début du XX^e siècle : « Dictée à des élèves de sept à onze ans en Suisse francophone et en France en 1904, 1912, 1921, 1948, 1965 et 1984, cette phrase n'est pas plus mal inscrite aujourd'hui qu'au début du siècle [XX^e siècle] » [Catach, 1991, 32].

Les travaux de Chervel & Manesse [1989], portant sur les années 1980-1990, confirment que les élèves de fin de collège (âgés d'environ 15 ans) font en moyenne cinq fautes sur une dictée courte de quatre phrases de 83 mots, soit autant que ceux du même âge, un siècle auparavant. Il est donc montré que les performances sont semblables et qu'il n'y aurait ni progrès, ni recul. Mais les auteurs constatent que les fautes commises ne sont plus les mêmes.

1.1.2 Une réalité tangible... celle de la crise de la société

Alors que certains linguistes, dans les années 1970, attestent que l'orthographe n'est pas en crise, d'autres au contraire, comme Maistre [1974] pensent que la crise est bien réelle. Selon elle, les causes sont socio-culturelles et elle dénonce notamment les exigences de l'époque qui font de l'orthographe un obstacle excessif pour les apprenants tout particulièrement. Elle s'insurge contre cet état de fait : « Il est inconcevable que des jeunes gens intelligents, capables de prendre des responsabilités, [...] soient privés de moyens de réaliser leur idéal, plus ou moins rejetés dans la communauté dans laquelle ils vivent » [Maistre, 1974, 92]. La crise a également des causes pédagogiques. En effet, pour elle, l'école

13. Cette phrase a été construite par le pédagogue et psychologue français André Binet [1904] dans le cadre d'une demande de mission du ministère de l'instruction publique qui a fait appel à ses compétences pour imaginer un outil qui permettrait de repérer les enfants susceptibles de rencontrer les plus grandes difficultés scolaires.

ne serait pas capable de s'adapter à un enseignement de masse, et les connaissances des enseignants sur les processus cognitifs impliqués dans les apprentissages de la lecture et de l'orthographe seraient défectueux.

Pour aborder la question de l'existence d'une crise de l'orthographe, Catach [1991] cite, en préambule de *L'orthographe en débat*, un rapport établi par un député de l'Hérault, J.-C. Martinez, parlant nommément de « désastre culturel », ou bien encore de « déséducation nationale ». Ce député disait encore « les illettrés se comptent par millions. Les crédits budgétaires servent souvent à financer ceux qui contribuent activement à délabrer l'institution scolaire ». N. Catach parle de débordement de la part de ce politicien mais reconnaît d'une part qu'il existe bien un problème de l'orthographe, et d'autre part, qu'il y en a toujours eu un. En effet, depuis le cours élémentaire jusqu'à la classe de 3^e de l'enseignement secondaire, sept à huit années sont consacrées à l'étude et à l'apprentissage de l'orthographe. Malgré cela, les résultats restent faibles et les fautes d'orthographe toujours présentes.

La démocratisation de l'enseignement et surtout le développement de l'enseignement scientifique dit « moderne » ont joué contre l'orthographe [Catach, 1991]. En effet, le poids de l'enseignement de l'orthographe pèse aujourd'hui non sur une minorité, mais sur l'ensemble de la nation française. Il n'y a pas crise de l'orthographe pour les chercheurs mais il y a crise pour l'Éducation Nationale – qui a perdu de son prestige et qui n'est plus garante d'une « promotion sociale » –, ainsi que pour les usagers qui écrivent de plus en plus.

Par ailleurs, Catach [2003] et Gueunier [1985] montrent que la société, dans la deuxième moitié du XX^e siècle, a changé dans ses fondements sociaux et économiques et dans son système de valeurs. La communication culturelle (télévision, introduction généralisée de l'informatique), les changements technologiques, l'accroissement de « la tertiarisation » des professions et l'investissement du secteur tertiaire par les classes moyennes, le plus grand nombre d'élèves éduqués pourraient tendre à l'amélioration de la langue écrite et orale du français, mais il en irait autrement. En effet, Gueunier [1985] montre que deux facteurs comme la concurrence des médias et le recul du français au niveau international viendraient contrebalancer les autres facteurs. Gadet [2007], en réponse aux constats faits par Gueunier [1985] dans son article, rend compte qu'une vingtaine d'années plus tard, cette crise sociale liée à l'orthographe, ou ces représentations sur la baisse de la qualité de la langue, se sont accentuées avec l'apparition des nouvelles technologies :

La situation évolue très vite. Plus de 20 ans après cet article, il semble que les effets des forces centrifuges dans les représentations se soient encore accentués, en particulier pour ce qui concerne l'écrit (avec l'explosion d'internet ou des SMS, et l'installation de graphies alternatives) et la déception devant l'école (chômage de jeunes diplômés). [Gadet, 2007, 32]

Avec l'apparition récente de nouvelles technologies (ordinateur, téléphone portable) et des pratiques de Communication Médinée par Ordinateur qui sont associées (désormais, CMO) (messages sur les chats, courriels, SMS), les citoyens adultes observent des changements de modalités d'écriture, et particulièrement sur les graphies et l'orthographe. Ils déplorent et s'alarment pour certains de voir que ces nouvelles formes ou ces « néographies » [Anis, 1999], qu'on appelle « orthographe phonétique », « langage SMS » ou bien encore « (forme) orale dans l'écrit », entreraient en concurrence directe avec l'orthographe officielle. De ces représentations et déclarations, Gadet [2008] s'interroge sur une telle caractérisation : existe-il une véritable « influence » de l'oral sur l'écrit ? À propos d'un corpus d'écrits relevés sur des chats, elle observe que des variations sur la graphie de correspondance phonie/graphie (par exemple, *ab1lto*, *a2m1*) sont des formes économiques à la production (gain de temps ou économie d'espace). Mais il est demandé un effort de décryptage au récepteur, ce qui ne rend pas la réception économique. Gadet [2008] souligne que si la langue française avait un rapport biunivoque – soit un rapport plus proche entre phonie et graphie –, il n'y aurait pas tant de variantes réalisées et observées dans les CMO. Dans un deuxième temps, elle montre que, d'un point de grammatical et discursif, les énoncés écrits dans les chats ne sont pas influencés par l'oral. S'il y a proximité avec l'oral, c'est par la présence de procédés « relâchés ou familiers » (dislocations, absence du *ne* de la négation, etc.).

Antérieurement à l'étude de Gadet [2008], Anis [1999, 2003] a analysé les formes linguistiques dans des chats et des SMS. Son questionnement naît de l'inquiétude des Français face à ces « néographies » qui viendraient, selon eux, entrer en concurrence avec l'orthographe officielle, et qui menaceraient l'acquisition de l'orthographe par les jeunes. J. Anis considère qu'il s'agit de compléments à l'écriture latine alphabétique qui évoquent les logographies, les syllabaires, les alphabets consonantiques. Et la combinaison, dans le cadre d'un nouveau mode de communication, de ces procédés pour produire des messages brefs et expressifs, est « originale ». Il observe, en outre, que les néographies ne portent que sur des fragments d'énoncés et ne se constituent pas en système : « un texte long de ce genre serait illisible, car il ne permettrait plus la lecture visuelle mais exigerait d'être déchiffré à haute voix. » [Anis, 2003, 69]. Enfin, aucun utilisateur ne les fera figurer dans une lettre d'emploi ou un travail scolaire car les variantes graphiques dans les CMO sont réservées à un usage particulier. Il s'agit donc d'un français écrit spécialisé.

Les réflexions et l'étude de Matthey [2006a] vont également dans le sens de celles de J. Anis. La sociolinguiste montre que ces nouveaux écrits ne supplantent pas les écrits traditionnels, mais ils s'y ajoutent et ils ne font qu'exploiter conjointement les ressources du système graphique du français (notamment le principe phonographique) et celles des claviers (exemple de la touche [é] du clavier surutili-

lisée en fonction du principe phonographique, ce qui confère à *é* un statut d'archigraphème). Ainsi, les nouveaux outils engendrent de nouvelles graphies et des textes beaucoup plus proches de l'oral. Matthey [2006a] souligne, d'autre part, que les contraintes techniques telles que le nombre limité des caractères sur les SMS, la rapidité des échanges sur les tchats, etc. amènent les scripteurs, souvent les jeunes, à utiliser dans les écrits électroniques des abréviations et/ou des lettres à valeur épellative pour renvoyer à la prononciation du mot ou à celle de la syllabe. Elle souhaite montrer que les néographies dans les CMO ne doivent pas être envisagées comme une menace pour le français. Selon Matthey, la situation actuelle semble une évolution normale et montre que les pratiques des jeunes en matière d'écrits électroniques apparaissent ainsi comme « des clins d'oeil adressés à ces lointains ancêtres humanistes ». En effet, elle fait remarquer que « les abréviations abondent également dans les manuscrits du Moyen Age, en raison du coût des parchemins d'une part, mais aussi parce que les scribes d'alors forment une communauté de pratiques pour lesquelles ces abréviations ont un sens, et dont l'utilisation leur confère une identité commune » [Matthey, 2006a, 5-6] et qu'au XVII^e siècle, les imprimeurs ont remplacé certaines lettres par d'autres par manque de casses en raison de sa fréquence d'utilisation (le *y* par le *i* et le *x* par le *s*). Enfin, cette crainte ressentie – entre deux orthographe, l'une « sauvage » et l'autre normée –, l'amène à rappeler aux Français que l'orthographe actuelle n'a pas évolué depuis près de 200 ans et à conclure que « L'orthographe électronique permet de renouer avec un aspect sympathique du français d'avant le catéchisme orthographique, les temps historiques où la variation était la règle et où l'orthographe de l'auteur-e faisait partie de son style ! » [2006a, 6].

1.1.3 La baisse du niveau orthographique des élèves

L'historien de l'enseignement du français Chervel [2006, 2008] explique, de son point de vue et à partir d'évènements historiques, ce qui met fin à la suprématie de l'orthographe et ce qui entrainerait une « forte baisse » du niveau en orthographe. Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, et Ferdinand Buisson, directeur de l'instruction primaire vont rénover l'ensemble du système éducatif à partir de 1880. En rendant la scolarisation obligatoire, Jules Ferry pose un défi au système éducatif : ce changement demandera à accélérer la formation des maitres, mais également à ajouter une formation continue à l'intention des maitres déjà en poste. En attendant, le dessein premier de ces rénovateurs de la pédagogie était d'endiguer la vague orthographique qui s'était emparée de l'école française pour lui substituer un autre enseignement du français, plus riche et plus vivant. Jules Ferry crée officiellement l'enseignement de « la langue française » à l'école (arrêté du 27 juillet 1882) réduisant ainsi autant l'orthographe et la grammaire de l'enseignement du français. Et « avec Jules Ferry entrent à l'école la lecture des beaux

textes de la littérature française, surtout contemporaine, l'explication de ces textes, la récitation de poésies qui étaient à peu près inconnue jusque-là, la pratique de la rédaction, les exercices de vocabulaire, le chant, la leçon des choses » [Chervel, 2008, 52-53] mais le temps scolaire s'est réduit, appelant ainsi à reconsidérer les objectifs de l'école primaire. Ferdinand Buisson, quant à lui, mettra en place une nouvelle politique éducative : la préparation du brevet élémentaire sera retiré aux écoles normales. En outre, l'âge minimum des candidats au brevet est abaissé de deux ans et l'admission dans une école normale se fera si le candidat est titulaire du brevet. La conséquence directe sera la réduction du temps d'apprentissage de l'orthographe pour l'ensemble des futurs instituteurs. Enfin, pour être en accord avec l'enseignement de la langue française, la formation normalienne portera davantage sur la littérature française et d'une façon tout à fait accessoire sur la grammaire et l'orthographe. Cette réforme pédagogique suscitera de vives contestations qui feront, d'une part, naître le premier véritable conflit entre les défenseurs de l'enseignement orthographique et les partisans d'un enseignement plus moderne ; et qui, d'autre part, amèneront rapidement F. Buisson à proposer une circulaire, un équivalent d'une réforme de l'orthographe – circulaire rejetée par le corps enseignant du primaire. En définitive, ce nouvel enseignement du français serait le premier responsable de la baisse progressive du niveau en orthographe et en grammaire [Chervel, 2008].

À l'heure actuelle, il existe seulement trois enquêtes sur l'évolution du niveau orthographique des élèves français qui soient fondées sur une comparaison historique aboutissant à des conclusions solides sur la hausse ou sur la baisse du niveau. La première enquête menée par Chervel & Manesse [1989], en 1986-1987, a consisté à comparer un corpus de 3048 dictées – portant sur le même texte, *Les arbres* de Fénelon – des années 1873-1877 avec un effectif quasi équivalent de dictées (3048 dictées) passées par un échantillon d'élèves âgés de 10 à 15 ans. Les analyses sont sans conteste : le niveau orthographique est en hausse considérable entre les deux époques, de 1877 à 1987. Mais cette hausse est difficile à chiffrer au vu du manque d'homogénéité des deux échantillons. En effet, le premier échantillon n'était pas représentatif : l'inspecteur général Gaspard Beuvain ne sélectionnait que les « bonnes » classes et les « bonnes » copies. D'autre part, les auteurs de cette enquête soulignent qu'en 1830 et même en 1850, le niveau des instituteurs était faible, l'alphabétisation n'était pas généralisée en 1872 (72% des hommes et 55% des femmes savaient lire et écrire [Chervel, 2008]). Il n'est donc pas surprenant que le niveau des élèves « testés » soit faible dans les années 1873-1877. Selon Chervel & Manesse [1989], plusieurs raisons expliquent cette hausse du niveau moyen en orthographe chez les élèves de 10-15 ans : 1/ le nombre d'heures d'enseignement à l'école a certes diminué, mais l'acquisition de l'orthographe passe par une meilleure compréhension de la langue et non plus par l'inculcation de formes graphiques par

des exercices mécaniques ; 2/ les types de fautes réalisées en 1873 ne sont plus les mêmes en 1987 : le poids relatif des fautes les plus graves, celles qui engagent la compréhension des mots et des phrases, a considérablement baissé ; en revanche le poids de celles qui portent sur la grammaire et le lexique a augmenté ; 3/ les élèves « d'aujourd'hui » apprennent moins rapidement l'orthographe (en nombre d'années) que ceux d'« hier » mais tout le monde l'apprend : pour Chervel & Manesse [1989], l'enseignement de l'orthographe, depuis 1977¹⁴, s'étale sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, ce qui soulage les enseignants de l'école élémentaire qui l'assumaient seuls jusqu'ici ; 4/ la démocratisation de l'enseignement primaire a été décisive pour l'école élémentaire : contre un enseignement d'élite dans le primaire, une instruction de masse a été rendue possible.

La deuxième enquête menée en 1995 par Thélot [1996], directeur de l'Évaluation et de la Prospective au ministère de l'Éducation nationale, a consisté en la passation de dictées de dix lignes à un échantillon d'élèves du même âge (de 12 à 14 ans). Les performances ont été comparées avec celles de 9000 élèves, des années 1923-1925, ayant effectué les mêmes évaluations, des épreuves de certificat d'études¹⁵. Des analyses comparatives du nombre d'erreurs, il apparaît que les élèves de 1995 font 2,5 fois plus de fautes, toutes catégories confondues, que leurs pairs de 1923-1925. En revanche, les progrès sont très nets dans l'épreuve de rédaction. Ces données viennent alors invalider la thèse de la progression continue des performances orthographiques des élèves du XIX^e à la fin du XX^e siècle (thèse de Chervel & Manesse [1989]).

L'enquête plus récente de Manesse & Cogis [2007] confirme cette tendance à la baisse du niveau orthographique des apprenants scripteurs français. Elle se présente comme un prolongement de la première enquête, dix-huit ans plus tard : la même épreuve, la dictée *Les arbres* est donnée à 2767 élèves en 2005. Cette enquête met au jour une importante baisse du niveau scolaire en orthographe entre 1987 et 2005. Cette baisse s'exprime par le nombre beaucoup plus important de fautes de grammaire dont le nombre double, que de fautes de lexique qui progressent cependant. Les erreurs de grammaire portent principalement sur les finales verbales en /E/ (infinitif vs. participe passé), sur la substitution de la marque du pluriel -s des noms à la marque -nt des verbes et réciproquement, et sur les accords erronés en genre et/ou en nombre sur les noms et les adjectifs. Les auteurs concluent qu'il existe, entre les deux dates, un retard de deux années scolaires dans l'acquisition de l'orthographe mais qu'il faut ramener à un an et demi si

14. Dans la circulaire du 14 juin 1977 « Enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges » (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n°25, 30 juin 1977), il est demandé aux enseignants de l'école primaire de s'attacher davantage à la « qualité des acquisitions » qu'à leur « quantité », et que l'acquisition doit se poursuivre au collège [Chervel & Manesse, 1989, 152].

15. Cette enquête comparative est consécutive à la découverte par B. Dancel, maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, de 9000 copies de certificat d'études des années 1923-1935.

l'on se réfère à l'âge réel des élèves : les élèves de 3^e de collège de 2005 seraient au niveau des élèves de 5^e un peu moins de vingt ans auparavant (1986-1987). Pour ce qui est des chiffres, les élèves de 2005 feraient près de trois fois plus de fautes de grammaire que leurs camarades de 1986-1987 (moyenne de 4,15 fautes au lieu de 1,49 fautes par élève).

Les données de ces trois enquêtes rendent compte de l'évolution de la maîtrise de l'orthographe des apprenants français à quatre époques différentes, 1873-1877, 1923-1925, 1986-1987 et 2005. Chervel [2008] schématise cette évolution par une courbe : « la courbe monte fortement entre 1873 et les années 1920 (ou la première moitié du XX^e siècle ?). Elle baisse ensuite jusqu'à la fin du XX^e siècle mais en restant à un niveau très supérieur à celui du XIX^e siècle. Elle connaît enfin une descente rapide qui la laisse encore, n'en doutons pas, largement au-dessus de l'époque de l'inspecteur général Beuvain » [Chervel, 2008, 65].

Et au niveau international ? L'enquête PISA 2009¹⁶ (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) mesure, en mathématiques, en sciences et en compréhension de l'écrit, les acquis des élèves dans les pays de l'OCDE, à 15 ans, quand ils approchent de la fin de leur scolarité obligatoire. Le concept PISA de compréhension de l'écrit englobe l'éventail des situations dans lesquelles les individus sont amenés à lire, les différents formats dans lesquels l'écrit se présente et les diverses approches que les lecteurs adoptent, dans les situations suivantes : « lorsqu'ils abordent un texte, des techniques fonctionnelles simples qui consistent à trouver un renseignement pratique, aux stratégies plus complexes où la lecture sert à apprendre et comprendre d'autres façons de faire, de penser et d'être. Des études montrent que ces compétences en compréhension de l'écrit sont des variables prédictives plus probantes du bien-être économique et social des nations que le nombre d'années d'études de formation initiale et continue. » [OCDE, 2010]. Les résultats mettent au jour que le score des apprenants français, concernant le niveau de littéracie en compréhension de l'écrit, est loin du palmarès du score des meilleurs pays : la France se positionne au 22^e rang sur 65. Cependant, les compétences d'écriture et donc de l'orthographe ne sont pas évaluées en tant que telle dans les enquêtes PISA. Mais nous pensons que si cela était fait, les conclusions seraient certainement les mêmes : résultats moyen des élèves français, avance des filles sur les garçons et retard des élèves de milieux défavorisés sur ceux de milieux favorisés.

En revanche, les élèves de 15 ans à l'heure, c'est-à-dire n'ayant pas redoublé un niveau (soit 60% de la population en France) obtiennent en mathématiques un score supérieur à celui des pays les mieux placés [Baudelot & Establet, 2009]. Mais les élèves en retard (plus d'une année) feraient moins bien que les élèves des pays les plus mal classés. Il y a donc une rupture entre les 60% à l'heure dans leurs

16. La dernière enquête PISA s'est effectuée en 2012, et à ce jour, les résultats ne sont pas encore diffusés.

apprentissages et les autres élèves. Sur ce fait, Forestier & Thélot [2007] disaient déjà en 2007 que l'Éducation se préoccupe davantage de ceux qui poursuivent leurs scolarité que de ceux qui abandonnent ou qui sont en échec dans leurs études.

Enfin, pour ce qui du mauvais classement des élèves français concernant leurs compétences de compréhension de l'écrit, mesurées par PISA, il est important de souligner d'une part, comme l'a fait Brissaud [2011], que les pays les mieux classés de l'OCDE sont la Finlande et la Corée du Sud qui ont un système d'écriture bien plus « transparent » que d'autres systèmes, plus « opaques », comme celui du français. Et d'autre part, Baudelot & Establet [2009] précisent que les enquêtes PISA ont tendance à interpréter le taux conséquent de non-réponses des élèves français comme la conséquence directe de la peur de se tromper, et plus particulièrement, de la peur de la faute d'orthographe.

Finalement, la démocratisation de l'orthographe à partir de la première moitié du XX^e siècle a permis l'accès à l'écriture d'un plus grand nombre de Français. Si la société a connu des changements importants, ce n'est pas le cas de l'orthographe du français qui se fige et garde son statut de système d'écriture figurant parmi les plus difficiles au monde [Jaffré, 2001]. La crise n'est donc pas plus celle de l'orthographe que celle de la société qui s'inquiète, voire qui s'alarme, de l'insécurité linguistique très prégnante chez un grand nombre d'utilisateurs apprenants et même adultes. Mais également, du fossé qui se creuse entre ceux qui la maîtrisent et ceux qui tentent difficilement de le faire ou bien ceux qui ont déjà renoncé, faute de résultat. L'école ne peut répondre efficacement aux besoins et aux attentes de chacun ; la formation des enseignants n'est pas assez complète pour être satisfaisante. La réponse aux maux se trouve très probablement dans la reconsidération de l'orthographe actuelle, dans la formation didactique des enseignants, dans le changement des représentations sur l'orthographe.

1.2 Les sujets d'inquiétude

1.2.1 Les futurs enseignants et leurs connaissances de la norme

On attend de l'enseignant qu'il fasse un usage professionnel de la langue car il sert de modèle linguistique à de nombreux élèves [Lebrun & Préfontaine, 1999]. La formation en didactique du français ne peut passer outre les représentations des futurs enseignants sur lesquelles se construisent les nouveaux apprentissages [Lefrançois & Montésinos-Gelet, 2005] : cette formation doit rectifier les idées fausses et renforcer celles qui sont justes. Pour ce faire, il apparaît capital, dans un cours de didactique de l'écrit, que les étudiants futurs enseignants aient des connaissances de la langue et de son système.

Élalouf *et al.* [1998] ont cherché à cerner les représentations de l'orthographe, de sa norme et son enseignement de futurs enseignants. Ils ont donc proposé un questionnaire à 221 stagiaires de deuxième année d'IUFM : 90 lauréats d'un CAPES de Lettres modernes et 131 du concours de professeur d'école : 131 stagiaires professeurs des écoles et 90 stagiaires professeurs de collèges et lycées. Des réponses des futurs enseignants, il résulte plusieurs constantes que les chercheurs ont ainsi exprimées :

la sous-estimation de la complexité du domaine graphique se traduit par la fréquence des explications monofactorielles quand il y en a ; la focalisation de l'attention sur certains outils pédagogiques se réalise aux dépens de la manipulation des aspects scientifiques de la réflexion didactique ; la prise en compte des contraintes psycholinguistiques demeure exceptionnelle. [Élalouf *et al.*, 1998, 13]

Selon les auteurs, la fragilité des acquis s'expliquerait en partie par le peu de temps accordé à l'étude du système graphique que ce soit en formation universitaire et en formation à l'IUFM – temps consacré qui n'excède pas les vingt heures. L'étude du système graphique devrait alors s'effectuer dans le cadre d'une formation « active et graduelle » : une formation active qui impliquerait les futurs enseignants à réfléchir sur leur rapport à l'orthographe, et une formation graduelle sur l'étude du système graphique qui s'inscrirait dans une formation de l'université à l'IUFM en s'articulant à d'autres domaines linguistiques et pour s'enrichir des dimensions socio- et psycholinguistique de l'orthographe.

Dans la lignée de l'étude de Élalouf *et al.* [1998], Péret *et al.* [2008], dix ans plus tard, ont mis en évidence la fragilité de la connaissance du système orthographique des enseignants entrant dans le métier. Par des entretiens semi-directifs effectués auprès de 36 jeunes professeurs des écoles, les auteurs de l'enquête ont recueilli des discours sur l'orthographe et les pratiques professionnelles de ces jeunes enseignants. Ils constatent que la norme orthographique telle qu'elle est définie dans les discours apparaît comme un « ensemble de tensions et de ruptures », alors même qu'elle devrait être un consensus propice à l'enseignement. De fait, les jeunes enseignants montrent qu'ils n'ont pas une représentation claire de leur compétence orthographique et des erreurs qu'ils réalisent ; pas plus que du fonctionnement du système linguistique du code qu'ils restreignent souvent à un seul aspect « en général grammatical ou lexical, rejetant la phonographie dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, la morphographie de la syntaxe dans celui de la grammaire » [Péret *et al.*, 2008, 212]. Les jeunes professeurs des écoles ont une perception très floue voire fautive de la complexité du plurisystème graphique du français défini par N. Catach. Leurs discours montrent qu'ils ne font que rarement mention de la phonographie et parlent plutôt de « phonétique » ou « d'orthographe phonétique ». Ils ne parlent pas de la morphographie de façon naturelle mais leur discours relève davantage de la logographie concernant laquelle ils emploient de manière erronée le terme d'« homonymes » pour celui d'« homophones » grammaticaux. Mais ce

dont ils parlent le plus et qui semble donc les avoir marqués, ce sont les lettres historiques. Sous peine de transmettre la relative insécurité dans laquelle les jeunes enseignants sont, il conviendrait, pour les auteurs, de déterminer des objectifs adaptés aux stagiaires. Et de conclure, qu'il serait bénéfique pour ces derniers d'avoir un équilibre entre une formation à la linguistique et une formation à la didactique afin de les déculpabiliser concernant leur pratique et de leur offrir un savoir minimum qui serait à transmettre aux apprenants.

Dans un article *Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ?*, Brissaud [2011] offre des repères théoriques dans le domaine de la description du fonctionnement de l'orthographe du français, de son acquisition, de son enseignement et de son apprentissage. Elle récapitule à grands traits ce que de nombreuses études ont permis de mettre au jour concernant les thèmes de l'enseignement et de l'apprentissage, et du rapport entre l'enseignant et la norme [Brissaud, 2011, 220] :

- l'écart entre les difficultés supposées par l'enseignant et les difficultés effectives des élèves (étude de Garcia-Debanc, 2009¹⁷) ;
- le décalage entre les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés (étude de Dolz & Schneuwly, 2009¹⁸) ;
- l'écart entre savoirs enseignés et savoirs appris (études de David, Guyon & Brissaud, 2006¹⁹ ; Gourdet, 2009²⁰) ;
- la disjonction entre ce que les enseignants pensent pratiquer et ce qu'ils font effectivement (Péret, Sautot & Brissaud, 2008) ;
- l'écart entre les connaissances nécessaires et les connaissances effectives (étude de Élalouf, 2008²¹).

Au Québec, en 2005, une enquête menée par les formatrices et didacticiennes Lefrançois & Montésinos-Gelet [2005] a porté sur l'évolution des représentations des futurs enseignants à propos de l'enseignement du français écrit en fonction de leur maîtrise linguistique et de l'adéquation entre celle-ci et leur perception de compétences en français. Les résultats de cette enquête arrivaient à des conclusions et des propositions semblables à celles des chercheurs français Élalouf *et al.* [1998] et Péret *et al.* [2008].

17. Garcia-Debanc, C. (2009). « Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques orthographiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle », in J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammaticale*, Québec, Presses de l'université Laval, 99-124.

18. Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). « Ces maudites relatives ! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire », in J. Dolz et C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammaticale*, Québec, Presses de l'université Laval, 125-153.

19. David, J., Guyon, O. & Brissaud, C. (2006). Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/, *Langue française*, 151, 109-126.

20. Gourdet, P. (2009). *Un enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe en CE2. Des savoirs à enseigner aux savoirs appris : un facteur efficient, l'enseignant*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

21. Élalouf, M.-L. (2008). « La réception des travaux didactiques de la langue : quelles résistances ? », in J. Durand, B. Habert, B. Laks (dir.), *CMLF 08*, 599-603.

Il devient impérieux de changer les représentations des (futurs) enseignants et de leur apporter les outils et les informations nécessaires. Un autre sujet d'inquiétude existe et met à mal les apprentissages et les acquis des élèves : l'écart entre ce qui est attendu par l'Éducation (le socle commun des connaissances) et ce que les élèves sont capables de réaliser et d'acquérir.

1.2.2 Écart entre le socle commun des connaissances et les capacités des élèves

Les décideurs ou le législateur définissent, en 2005, le socle commun de connaissances et de compétences orthographiques de l'école élémentaire à la fin de la scolarité obligatoire, à l'âge de 16 ans. Malgré l'imprécision donnée aux enseignants et aux parents d'élèves, sa lecture laisse entendre que l'élève qui arrive en fin de scolarité au collège est censé maîtriser le système d'écriture du français.

D'autre part, les nouveaux programmes pour l'école élémentaire de 2008 présentent comme devant être acquis à la fin du CE1, « les accords entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté » et « dans le groupe nominal simple, [...] l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie »²². Sur ce sujet, Brissaud & Cogis [2011, 14] répondent : « Or, pour appliquer une règle d'accord et mettre une marque de genre et de nombre au bon endroit, il ne suffit pas de pouvoir réciter la règle, il faut aussi savoir catégoriser les mots et identifier les relations qui les unissent. Pour accorder un adjectif, il faut d'abord le reconnaître comme adjectif et trouver avec quoi il s'accorde ; pour accorder un verbe, il faut d'abord le reconnaître comme un verbe et trouver avec quoi il s'accorde ; il faut aussi savoir ce qui n'est ni un adjectif, ni un verbe ». Les exigences des programmes apparaissent d'une ambition quelque peu démesurée. Un autre exemple, le rapport de Rocher [2008] sur l'enquête comparative conduite en 1987 et 2007 auprès d'élèves de CM2 attirait l'attention sur les performances des élèves concernant l'accord du participe passé avec le complément antéposé :

En revanche, sur des conjugaisons difficiles pour les élèves de CM2, comme l'accord avec l'auxiliaire *avoir*, le pourcentage de réussite n'évolue pas : environ 30% des élèves, que ce soit en 1987 ou en 2007, écrivent correctement le verbe "vus" dans la phrase "Elle les a peut-être vus" [Rocher, 2008]

Cette donnée montre que 70% des élèves de fin de primaire réalisent de nombreuses erreurs d'accord du participe passé dans ce contexte, et pourtant que cette zone complexe de l'orthographe n'est pas reconnue comme telle par le législateur, qui n'envisage pas la poursuite de l'apprentissage. Pourtant, la recherche dans le domaine des acquisitions de l'orthographe est fertile et les décisions des décideurs manquent sans conteste d'assises scientifiques. Tout se passe comme si le chercheur, chaînon indispensable pour informer sur les compétences orthographiques des élèves, n'était pas considéré par les

22. Pour consultation, se référer au *BO*, hors série n°3, 19 juin 2008, p.32.

décideurs, ceux pour qui il travaille. Et dans cet état des faits, un écart apparaît entre ce que le législateur voudrait que les élèves sachent faire et ce qu'ils sont réellement capables de faire. La progression telle qu'elle est envisagée dans les programmes officiels, se définit comme « objectifs annuels, précis et communs à toutes les écoles »²³, semble impossible et Brissaud [2008] souligne le cercle vicieux :

Les élèves n'écrivent pas parce qu'ils ont peur de faire des fautes. Or c'est en écrivant qu'on apprend à écrire, etc. L'orthographe, c'est à prendre ou à laisser, c'est juste ou faux. Pas de demi-mesure dans le monde manichéen de l'orthographe. J'ai envie à ce stade-là de rappeler des voix qui se sont tues ; celle de Roland Barthes en 1984 : « Qu'on arrête d'exclure pour motif d'orthographe », de Nina Catach en 1981 : « Peu savent et ils veulent le garder pour eux... » ou encore « Il faut savoir qu'au moins la moitié des connaissances nécessaires en lecture et en orthographe à un adolescent français de notre temps ne sont acquises et ne peuvent être acquises au niveau de la 6e ». [Brissaud, 2008, 10]

Finalement, il apparaît de la part des décideurs une forme de maintien des difficultés liées à l'acquisition de l'orthographe, sans désir de les comprendre et de les considérer, sans prise en compte également des facteurs linguistiques – fréquence des mots à un niveau scolaire donné, secteur morphosyntaxique – et extralinguistiques – type d'exercices, âge et genre du scripteur, origine socioculturelle – liés à l'apparition des erreurs.

2 Les notions en jeu : la faute, la variation, la norme, l'usage...

2.1 Faute, erreur, variante et variation

2.1.1 Des connotations morales marquées idéologiquement...

La première édition du dictionnaire de l'Académie française en 1694 fait apparaître pour la première fois le syntagme *faute d'ortographe*²⁴. La deuxième entrée du mot *faute* la définit comme étant le « Manquement contre les règles de quelque Art.[...] *faute de grammaire, faute d'ortographe* ». Aujourd'hui, le terme de *faute* (d'orthographe) est largement présent dans les discours et les écrits des personnes lambda comme dans ceux des enseignants. Le terme *faute* porte en lui une connotation morale dépréciative et subjective (« ce n'est pas bien »). Le terme *erreur* est probablement moins marqué idéologiquement et met l'accent sur une approche plus technique [Jaffré, 1992]. Sur l'utilisation de ces deux termes, Brissaud [2008, 87] précise que « le changement de terme n'est pas toujours accompagné d'une modification de la façon d'envisager la chose. L'essentiel n'est donc pas dans la terminologie mais dans le changement

23. *BO*, hors série n°3, 19 juin 2008, p.11.

24. Le substantif *orthographe* y est écrit *ortographe* en accord avec les règles de l'époque (voir Dictionnaire de l'Académie française première édition, page 423).

des mentalités (essayer de comprendre les conceptualisations des élèves, chercher les progrès et la part du savoir derrière l'erreur) ». Catach [1995] déplorait que l'erreur, en matière de langue, soit souvent considérée comme un accident, une exception, un fait anormal, dangereux, condamnable. Elle appelle à prendre conscience de l'entière « artificialité » de ce que nous appelons la norme et rappelle que l'erreur d'aujourd'hui peut être la règle d'hier, ou deviendra peut-être celle de demain. En accord avec la conception du philosophe Bachelard [1968], il conviendrait d'envisager l'erreur comme « l'inachèvement fondamental de la connaissance », connaissance qui est une création continue et dynamique.

2.1.2 ... aux connotations plus neutres sans jugement *a priori*

Quand on veut penser la diversité des réalisations graphiques, les termes *variante* et *variation* conviennent mieux que le terme *faute*, et évitent, d'autre part, tout jugement *a priori*. Le terme *variante* renvoie à la possibilité offerte au scripteur de choisir une graphie parmi plusieurs, alors que toutes sont acceptées comme étant normées. Avec les rectifications orthographiques de 1990, qui ont été votées et recommandées, certains mots ont deux orthographes reconnues conformes à la norme : par exemple, *événement* ou *évènement*, *nénuphar* ou *nénufar*, *maitre* ou *maître* sont des choix parmi deux formes aujourd'hui acceptables. Catach [1989] a comptabilisé plus de 10 000 mots dont l'orthographe varie ou n'est pas fixée (avant la réforme orthographique de 1990).

Le terme *variation* en sociolinguistique renvoie davantage à l'écart par rapport à une norme géolinguistique ou sociolinguistique : forme ou sens d'un mot, d'un élément, d'une construction, différents de ceux de la forme de référence de même origine et de même nature. Concernant l'orthographe, ce terme de *variation* est finalement synonyme de *faute* ou *erreur*. La notion de variation est ainsi conçue, pour l'orthographe, par référence à la norme. Ce terme *variation* est préférentiellement utilisé par les sociolinguistes Lucci & Millet [1994, 33], dans leur ouvrage rendant compte de leur enquête sur les pratiques orthographiques des Français : « Nous avons voulu d'une part éviter toute connotation morale ou de jugement, et d'autre part inclure dans la variation orthographique une part de ce que la norme autorise, c'est-à-dire les « tolérances » comme les « rectifications » de 1990 ». L'étude des variations orthographiques, telle que nous l'envisageons, concerne les variations involontaires ou spontanées, c'est-à-dire celles qui n'appliquent pas la norme mais ne présupposant pas la méconnaissance de celle-ci. Ne sont pas considérées en outre les variations « scripto-graphiques », comme les nomme Millet [1989], soit les signes non alphabétiques (les nombres, les symboles, etc.) et les abréviations présentes en particulier dans les prises de notes (par exemple, « pendt » pour « pendant » ou « tps » pour « temps »).

Pour mesurer la variabilité, des grilles d'analyse ont été élaborées permettant ainsi une typologie

des variations. Certaines, comme celles de Catach [1980] et Blanche-Benveniste & Chervel [1969], sont liées à une approche théorique et descriptive de l'orthographe. La typologie élaborée par Lucci & Millet [1994] tient compte dans une large mesure des approches théoriques de l'orthographe ; elle permet une approche objective de la variation tant qualitative que quantitative et elle est conçue comme « un instrument de mesure applicable à d'autres écrits » [Lucci & Millet, 1994, 35]. Notre analyse de la variation orthographique s'effectuera majoritairement à partir de cette typologie (pour présentation exhaustive de la typologie de Lucci & Millet [1994], voir la section 5.1 page 128). Les auteurs considèrent le graphème comme étant l'unité minimale de variation dans leur étude : si celui-ci renvoie à la composante phonologique, il sera considéré comme un phonogramme, et s'il renvoie à la composante sémiographique (ou idéographique pour Lucci & Millet [1994]), il sera considéré comme un morphogramme, s'il s'agit de la morphologie, ou bien comme un logogramme, s'il renvoie à la sémantique. Pour les auteurs, les cas à part sont les mutogrammes (consonnes doubles et lettres historiques ou étymologiques), les diacritiques et les auxiliaires d'écriture (accents, cédille, trait d'union, tréma, blancs graphiques à l'intérieur d'un mot). Les variations orthographiques, enfin, peuvent se réaliser selon quatre modalités : l'omission d'un graphème, l'adjonction, la substitution et le choix de l'une des formes admises par la norme en cas de variantes.

2.2 Norme, usage et hypercorrection

2.2.1 Norme et usage : synonymes ou antonymes ?

La communauté de locuteurs et de scripteurs partage un consensus selon lequel la norme est une et indivisible – une forme appartient à la norme, ou n'y appartient pas [Gadet, 1989] –, et qu'elle n'a pas varié dans le temps. Sur ce dernier point de consensus, Pellat [2001, 2003] a montré qu'au XVII^e siècle de nombreuses réflexions dynamiques sur l'orthographe ont permis des changements de la norme. Autrement dit, l'orthographe ou l'écriture n'est en réalité pas déterminée une fois pour toutes.

Gadet [1989, 2007] offre une définition complète et une approche étayée de la notion de norme de l'oral mais pouvant tout autant s'appliquer à la norme de l'écrit. Le terme « norme » est un terme relativement récent et porte une forte polysémie. Si le terme de norme renvoie dans son premier sens à ce qui relève du « normal », il renvoie également à un deuxième sens qui est celui de « normatif » ou « normé », c'est-à-dire ce qui est conforme à l'usage valorisé. La norme se construit alors face à la variation. Pour Gadet [2007], il convient de distinguer la norme objective de la norme subjective. Cette dernière, qualifiée également de norme évaluative, impose à tous les locuteurs une contrainte acceptée

collectivement qui amène à des jugements de valeurs ou à l'élaboration d'un système de valeurs. Cette norme subjective s'appuie sur la norme objective de l'écrit. Celle-ci impose sa domination sans qu'aucun locuteur ne la remette en cause en tant que norme, qu'il s'y conforme habituellement ou non :

Elle [la norme] a donc un effet unificateur, sous les deux aspects complémentaires de la norme objective (les signes d'une stratification linguistique fonction de la variation sociale et stylistique), et de la norme évaluative (les jugements émis par les locuteurs). C'est par elle que les valeurs sociales qui touchent à la langue ont une stabilité et une uniformité remarquables. [Gadet, 1989, 16]

Wynants [1997] rappelle que l'orthographe, en tant que norme unique, absolue et prescriptive, symbolise l'unité de l'Etat-nation français et contribue à assurer la correspondance de l'« acteur » et du système : « Apprendre et se conformer à l'orthographe au XIX^e siècle, c'était tout à la fois se soumettre à la culture écrite et à la rationalité instrumentale, s'engager dans la quête de la distinction sociale, [...] et célébrer un système de normes sur lequel la société nationale avait projeté son unité » [Wynants, 1997, 273].

Gruaz [1995] remet en cause la définition de la norme donnée par Grevisse [1975, 124], en tant que « manière considérée comme la seule correcte » alors même que les dictionnaires admettent plusieurs graphies (exemples présentés : *cabillaud* ou *cabillau*, *eskimo* ou *esquimau*). Ces variantes devraient donc être considérées, du point de vue strict de la norme, comme une « faille ». C. Gruaz arrive à la conclusion que la norme se caractérise par des « déviances » par rapport au système et propose de la représenter par l'équation suivante « norme = système + déviances » [Gruaz, 1995, 45]. Pourtant les déviances de la norme sont régulièrement sanctionnées chez les apprenants par leurs enseignants [Gruaz, 1995].

Honvault [1995b] montre que la notion de *norme* comme elle est définie dans le *Dictionnaire de Linguistique* de Larousse s'oppose à l'usage : « On appelle *norme* un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socio-culturel. La norme, qui implique l'existence d'usages prohibés, fournit son objet à la grammaire normative ou *grammaire* au sens courant du terme ». De cette définition, Honvault constate que la norme est un *système* d'instructions, un choix parmi des usages possibles, des variantes – est-ce pour une facilitation de l'accès à la culture, se demande-t-elle, ou au contraire, un moyen de sélection ? –, et qu'elle implique que l'infraction à la norme constitue une faute qui doit être sanctionnée.

Cependant, qu'entend-on par le terme *usage* ? Cette notion d'*usage* est polysémique et de ce fait tangiblement ambiguë. Le mot *usage* vient du latin *usus*, du verbe *uti* signifiant « se servir de ». Pasques [1992] propose une définition intéressante de l'usage en ce sens qu'elle est neutre mais qu'elle devrait s'appliquer ainsi :

L'usage, en matière de langue, est la manière d'employer les éléments du langage dans le discours, oral ou écrit, dans un espace de temps donné, selon la tradition. L'usage peut être oral, écrit, courant (appelé en ce sens au XVII^e siècle "usage ordinaire"), populaire, ou individuel.[1992, 107]

Il s'agit donc de l'usage de ceux qui font l'usage. « L'usage graphique » d'un auteur, d'un homme politique, à une époque donnée correspond à l'emploi que fait cet auteur de la langue écrite usuelle, avec des écarts éventuels. À ce sujet, Catach [1989, 78] disait qu'« on admet le "quarteron" de De Gaulle, qui est entré dans la langue, tout comme l'absence de ponctuation chez Aragon, ou de majuscules dans certaines revues ».

Cependant, depuis plusieurs siècles, la notion d'*usage* renvoie préférentiellement à la notion de « bon usage » qu'implique la référence à une norme, qui est variable selon les époques. Maurice Druon, dans La Préface du *Dictionnaire de l'Académie* de 1986, présente l'usage comme « ce qui est consacré parmi les gens les plus éclairés ». Vaugelas [1647] avait présenté, trois siècles auparavant, une définition semblable ; l'usage était défini comme celui de « la plus saine partie de la cour et de la plus saine partie des auteurs du temps ». Malgré les critiques dont il fut l'objet, le « modèle » du bon usage se révélera tenace. Ainsi les pratiques langagières, orales et écrites, d'une élite « éclairée » ou d'experts, doivent servir de norme de référence, et le *Dictionnaire de l'Académie* de 1986 est d'ailleurs présenté comme la « consécration » de l'usage : « Le Dictionnaire de l'Académie est celui de l'usage, simplement et suprêmement, le dictionnaire du bon usage, qui par là sert, ou devrait servir, de référence à tous les autres ».

Finalement, quand l'argument de l'usage est avancé, il est plutôt question de la manière de déposséder les usagers ordinaires de leur langue et de conserver l'orthographe en référence à une norme. Les rectifications orthographiques de 1990 en sont une illustration plus récente. En effet, un an après le vote des rectifications, l'Académie française, constituée des personnalités marquantes de la vie culturelle (poètes, romanciers, hommes de théâtre, critiques, philosophes, historiens et des scientifiques), proclame qu'elle « souhaite que ces simplifications et unifications soient soumises à l'épreuve du temps, et elle [l'Académie] se propose de juger, après une période d'observation, des graphies et des emplois que l'*usage* aura retenus ».

Le terme d'*usage* se retrouve également dans le syntagme *orthographe d'usage* ou *faute d'usage*. L'usage, dans ce cas, s'oppose à *orthographe grammaticale* et renvoie à l'orthographe lexicale. Celle-ci définit la façon d'écrire les mots du lexique. L'orthographe grammaticale, quant à elle, définit la façon d'indiquer graphiquement les éléments variables des mots (leurs formes fléchies) dont la graphie est généralement dépendante des autres éléments phrastiques.

Il semble donc bien que ce concept d'usage en matière d'orthographe soit d'une polysémie extraordinaire. Si c'est l'usage qui compte aujourd'hui pour l'Académie française, alors de quel usage s'agit-il ? D'autre part, comment l'usage peut-il décider si les usagers ne sont pas informés, voire s'ils sont désinformés, c'est-à-dire s'ils n'ont pas connaissances des variantes [Brissaud, 2008] ? Enfin, pourquoi les graphies réalisées par les élèves apprenants ne pourraient ou ne sont-elles pas estimées comme relevant des usages ?

2.2.2 La notion d'hypercorrection

Dans son ouvrage *Sociolinguistique : concepts de base*, Moreau [1997, 158] cite la définition donnée par M. Francard de la notion d'*hypercorrection* : « La propension de certains locuteurs à produire des formes qu'ils veulent conformes à un usage socialement légitimé, mais qui en réalité s'en écarte ». Francard fournit des exemples tels que la tendance de certains locuteurs à produire des liaisons ou à employer des mots vieillis et le relatif *dont* de manière erronée. L'hypercorrection semble donc relever d'une variation non conforme à la norme écrite plus particulièrement.

Labov [1976] utilise également le terme d'*hypercorrection* pour rendre compte d'usages observés à l'oral. Il y a, selon lui, un lien entre faits sociaux et faits linguistiques : la variation linguistique est socialement stratifiée (variable classe socio-économique). Le comportement de la petite et moyenne bourgeoisie est particulièrement remarquable car il est caractérisé, selon Labov, par l'hypercorrection. Dans leur tendance à réaliser des formes réputées correctes et appropriées au style soigné en situation formelle, les locuteurs de ces classes outrepassent ceux de la haute bourgeoisie : « Autrement dit, lisant une liste de mots comme *bat, bad, back, bag, batch, badge*, les locuteur de cette classe [petite bourgeoisie] tendent plus que les autres [haute bourgeoisie] à prononcer [bæt, bæ :d, bæ :g, ...], alors même que pour *bad* par exemple, leur prononciation ordinaire est probablement [bɛ :d], homonyme de *bared* (dénudé). » [Labov, 1976, 194]. En outre, ils sont davantage concernés par l'insécurité linguistique – qui se traduit par une grande variation stylistique, par un effort de correction et par une auto-évaluation sévère. L'hypercorrection telle qu'elle est conçue par Labov renvoie à un phénomène qui relève de la conscience, c'est-à-dire à une volonté de certains locuteurs de réaliser des formes estimées « prestigieuses ».

Gadet [2007, 173] rend compte, elle aussi, de ce phénomène comme étant la « conséquence d'une attitude d'insécurité, qui se manifeste soit par la faute, soit par l'excès dans l'application d'une règle ». L'insécurité linguistique d'un locuteur peut donc induire de l'hypercorrection. En outre et en accord avec les conclusions de Labov, l'hypercorrection relève « d'une attitude sociale de recherche du prestige, avec des effets sur la langue pratiquée » [2007, 30]. Gadet montre également que les inquiétudes portées dans

le discours puriste de certains Français, concernant l'utilisation de la langue qui est faite par une masse d'usagers qui ne l'apprécient ou ne la respectent pas, peuvent conduire certains usagers à l'insécurité et au phénomène d'hypercorrection.

Au sujet de la notion d'*hypercorrection* dans le domaine de l'orthographe, Pach & Jacquemin [1994, 94] dans l'ouvrage de Lucci & Millet [1994], considèrent que les adjonctions de marques erronées sont des « formes hypercorrigées résultants d'une insécurité », et d'autre part, que les omissions de marques graphiques sont interprétées comme tendant à l'économie du système :

Dans le cas de l'orthographe, les variantes par omission sont des variantes qui, comme nous l'avons vu, tendent à l'économie du système : elles sont de loin les plus nombreuses. Cependant, si la variante est socialement dénigrée, le scripteur pourra chercher – peut-être inconsciemment – à lutter contre cette tendance à la suppression, il produira alors des « formes longues », des variantes par adjonction. On considèrera que ces formes par adjonction sont des formes hypercorrigées résultant d'une insécurité. [Pach & Jacquemin, 1994, 94]

Les travaux menés par C. Brissaud durant ces quinze dernières années (entre autres, Brissaud [1998]; Brissaud & Sandon [1999]; Brissaud & Cogis [2002]; Brissaud *et al.* [2006]), vont à l'encontre des interprétations de Pach & Jacquemin [1994]. Selon elle, l'omission n'est pas plus intentionnelle que l'adjonction hypercorrective : « Faire de toutes les erreurs par ajout des formes hypercorrigées me semble pour le moins simpliste : c'est faire bien peu de cas des conceptualisations des sujets scripteurs au profit de l'intention ou du besoin de valorisation sociale » [Brissaud, 2008, 89]. Du grand nombre de graphies qu'elle a observé et analysé dans les écrits des élèves en apprentissage, cette notion d'*hypercorrection* telle qu'elle est définie par Pach & Jacquemin [1994] ne semble pas satisfaisante et ne pas être en accord avec ce que la recherche sur la production orthographique offre aujourd'hui. La littérature offre de nouvelles connaissances sur le poids des configurations morphosyntaxiques, des procédures morphosémantiques, des phénomènes de contamination très localisés, etc. Enfin, les commentaires métagraphiques des élèves ne donneraient pas d'informations qui laissent entendre l'existence d'une volonté d'alignement ou d'imitation sociale. Sur ce dernier point, on peut se demander si les apprenants scripteurs du niveau primaire jusqu'au niveau du secondaire – publics étudiés par C. Brissaud et al. – ne sont pas trop jeunes pour être conscients de la valeur sociale de l'orthographe. Finalement, pour Brissaud [2008], les formes récurrentes, les erreurs systématiques doivent être envisagées comme une source d'information sur la complexité relative du système et sur les changements en cours du système d'écriture : « une erreur qui revient, cela signifie une succession d'opérations mentales partagées et récurrentes » [Brissaud, 2008, 89].

2.3 Le scripteur expert, qui est-il ?

Une dernière notion en jeu est celle d'*expert*, que nous aimerions discuter. L'*expert*, tel qu'il est défini dans les dictionnaires, au sens le plus large, renvoie au spécialiste, au connaisseur d'un domaine particulier. Dans la littérature sociolinguistique, psycholinguistique et didactique, nous rencontrons fréquemment le terme *expert* ou le syntagme *scripteur expert*, *discours d'expert*, *niveau d'expertise*. Alors, est-il le détenteur de la norme ? Ou bien est-ce celui qui s'oppose à l'apprenant ? Ces questions se posent car il semblerait que le terme d'*expert* renvoie à des fonctions ou statuts différents.

Dans de nombreuses recherches en psycholinguistique [Fayol *et al.*, 1999; Largy *et al.*, 2004; Dédéyan *et al.*, 2006; Dédéyan & Largy, 2006], l'*expert* est l'étudiant du supérieur, et plus spécialement, l'étudiant en deuxième année de psychologie. Il est souvent comparé aux « novices » ou aux « apprenants », c'est-à-dire aux élèves de niveau primaire et secondaire – ceux qui sont encore en cours d'apprentissage de la langue. Ainsi tout laisse penser que pour nombre de psycholinguistes, l'étudiant a la maîtrise du système d'écriture du français et plus largement de la langue. Mais peut-on estimer que sa maîtrise soit effective ? En outre, les universités accueillent-elles les adultes ayant de bonnes connaissances de la langue écrite ? Quelle est l'assise linguistique de tels critères ? Des études portant sur l'analyse d'écrits universitaires montrent pourtant la présence de variantes orthographiques [Lucci & Millet, 1994], les difficultés concernant la syntaxe de l'écrit [Rinck & Pétilion, 2011], les difficultés déclarées des étudiants d'un niveau avancé sur leurs pratiques d'écriture [Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010], et sur leur orthographe [Péret *et al.*, 2008]. Et l'on sait aujourd'hui que l'université se donne pour mission de former des « rédacteurs professionnels » et des professionnels qualifiés.

Les sociolinguistes qui s'intéressent aux pratiques langagières de l'oral et de l'écrit et les didacticiens attribuent à l'*expert* ou au *scripteur expert* le statut d'un spécialiste de l'écrit ou d'un technicien. Catach [1989] donnait l'exemple de secrétaires et d'écrivains. Et l'*expert* est comparé à l'enfant qui, lui, n'est pas un technicien car il apprend à écrire ; il est en cours d'apprentissage. Lucci & Millet [1994] envisagent de même l'*expert*, et le définissent comme étant celui qui a une relation obligée et privilégiée avec l'orthographe et qui doit ou devra de par sa profession faire un « usage actif », c'est-à-dire professionnel, de l'orthographe tout particulièrement. Cette catégorie comprend les secrétaires et les enseignants. Nous préférons cette conception de l'*expert* car elle paraît plus appropriée et plus justifiée au regard des autres catégories d'utilisateurs de la langue écrite.

Des sociolinguistes comme Gadet [2007], qui s'intéresse à la variation dans les pratiques de l'oral, utilisent aussi la notion d'*expert* mais celle-ci apparaît plutôt dans les syntagmes « discours d'expert »

et « statut d'expert ». Dans le premier cas, le discours d'expert est réalisé par un locuteur utilisant un lexique de spécialité ou spécialisé ; en ce sens, il s'oppose au langage ordinaire. Gadet [2007, 47] donne l'exemple d'un médecin « qui "traduit" ses propos pour le profane ». Ainsi, les juristes, les hommes politiques, les professions libérales plus largement, pratiquent professionnellement des discours d'expert. Dans le deuxième cas, l'expert est le chercheur en sciences sociales, le sociolinguiste, celui qui est le plus apte à juger, à évaluer et à analyser une situation.

De notre point de vue, l'expert ne doit pas se définir uniquement par la variable « capital scolaire » – même s'il y a ici une part de vérité – et non pas également sur sa maîtrise effective de l'orthographe ou de la langue en général ; nous appellerons expert celui qui, parce qu'il entretient une relation professionnelle avec l'orthographe, est susceptible d'avoir une relative maîtrise de la langue.

3 Pratiques et représentations de l'orthographe du français

Qu'on l'aime ou non, l'orthographe du français réclame une attention de tous les instants, un travail constant et rigoureux qui n'aura probablement jamais de fin puisque l'orthographe n'est jamais définitivement acquise, alors même qu'on écrit tous les jours et de plus en plus.

Des travaux en sociolinguistique de l'écriture, depuis les années 1990, ont permis de rendre compte des usages et des représentations des scripteurs ordinaires français et francophones qui entretiennent une relation quotidienne avec l'orthographe, voire pour certains une relation professionnelle avec celle-ci. La parole a été donnée aux secrétaires, aux professionnels du livre (libraires, imprimeurs, éditeurs) et aux enseignants et futurs enseignants du primaire et du secondaire – vecteurs et « gardiens » de la norme orthographique. Parce qu'ils sont les plus concernés par le devenir de l'orthographe, les apprenants scripteurs aux élèves de terminale ont également intéressé les linguistes et les sociolinguistes. L'objectif des enquêteurs était, d'une part, d'appréhender les usages orthographiques des scripteurs ; d'autre part, de mettre au jour les représentations orthographiques qu'ont les usagers de la langue écrite, plus particulièrement sur leurs souvenirs d'apprentissage, leurs réactions face à la « faute », sur leurs difficultés ; et enfin, de recueillir leurs attitudes face à la proposition d'une réforme orthographique. L'objectif final était, quant à lui, de fournir des informations aux « décideurs », sur les représentations de ceux qui occupent une place privilégiée en raison du rôle qu'ils jouent dans sa transmission ou ses modifications éventuelles, afin de construire un véritable débat raisonné et dé-passionné autant que possible sur l'orthographe française (et son devenir).

3.1 Les pratiques orthographiques des futurs professeurs de français et des futures secrétaires : enquête de Lucci & Millet [1994]

3.1.1 Sujets de l'enquête, variables sociolinguistiques, corpus : aspects méthodologiques

Les chercheurs Lucci & Millet ont observé les écrits de 58 scripteurs âgés de 18 à 22 ans. Ils ont mesuré les performances orthographiques de 28 étudiants de licence de Lettres modernes se destinant au professorat de français, et d'autre part, de 30 élèves de lycée professionnel de la section Comptabilité, Administration, Secrétariat (CAS), se préparant au métier de secrétaire. Les analyses de la variation orthographique ont été effectuées à partir de copies d'examens et d'écrits de prises de notes des étudiants de licence de Lettres modernes, et de copies de devoirs des élèves de lycée professionnel : il y a donc des « écrits pour soi » et des « écrits pour autrui », une situation de scription avec des espaces de libertés graphiques et une situation formelle.

Le corpus général représentait un nombre de 69 880 mots répartis de la manière suivante en trois sous-corpus :

- Lycéens en situation d'examen : 14 782 mots
- Étudiants en situation d'examen : 25 265 mots
- Étudiants en situation de prise de notes : 29 833 mots

Les auteurs de l'enquête ont effectué et analysé trois types d'observations : 1/ observation des données quantitatives, soit des moyennes de variation par rapport à l'ensemble des mots écrits ; 2/ observation de la modalité de réalisation de la variation (substitution, omission, adjonction) ; 3/ observation des données en pourcentages relatifs de variation selon les sous-corpus observés (examens et prises de notes des étudiants Lettres modernes / devoirs des élèves de lycée professionnel).

Les analyses ont été effectuées à partir d'une typologie de la variation (voir section 5.1 page 128) pour une présentation de la grille d'analyse de Lucci & Millet [1994]) : une grille pour traiter les variations orthographiques et une grille spécifique pour les diacritiques et les auxiliaires d'écriture (accents, tréma, cédille, trait d'union, blanc graphique à l'intérieur d'un mot). Enfin, chaque variation peut se réaliser selon quatre modalités : par omission d'une lettre ou d'une combinaison de lettres, par adjonction, par substitution et par sélection (choix de l'une des deux formes admises par la norme).

3.1.2 Les neuf secteurs de variations orthographiques et les variations diacritiques

Les analyses des auteurs ont mis en évidence plusieurs tendances. D'une façon générale, le pourcentage moyen de variation de ces 58 jeunes adultes est de 5,3%. La répartition générale des variations

réalisées par les 58 témoins de l'enquête est la suivante :

1. Élèves de lycée professionnel en situation d'examen. Variations : 4,97% / variations orthographiques : 1,92% / variations diacritiques : 2,97%
2. Étudiants en situation d'examen. Variations : 4,25% / variations orthographiques : 0,61% / variations diacritiques : 3,54%
3. Étudiants en situation de prise de notes. Variations : 6,86% / variations orthographiques : 1,29% / variations diacritiques : 5,4%

Les données montrent que, même si les écarts sont minimes, les variables « situation » de scription (prise de notes vs. examen) et « capital scolaire » ont une incidence sur les moyennes générales. Autrement dit, en situation formelle de scription, les futurs enseignants de français réalisent moins de variations qu'en situation de prise de note, et d'autre part, ces témoins ayant un capital scolaire plus élevé que les élèves de lycée professionnel, ils produisent moins de variations que les futures secrétaires.

Nous présentons, dans l'ordre décroissant, les neuf façons favorites des 58 « professionnels de l'écriture » d'enfreindre la loi, comme le disent Lucci & Millet [1994]. Les auteurs donnent deux pourcentages : le premier correspond au pourcentage relatif (VAR) c'est-à-dire la part des variantes sur l'ensemble de la variation, le deuxième correspond au pourcentage moyen (MOY), soit leur fréquence par rapport au nombre de mots. Nous notons les pourcentages de variations réalisés par chacun des sous-corpus quand ces valeurs sont renseignées par les auteurs. Nous inscrivons enfin deux ou trois exemples de variantes données par Lucci & Millet [1994, 91-106].

1. omission de pluriel sur les nominaux : VAR 16% / MOY 0,23%

les jeunes ont beaucoup de crainte / des famille

- (a) élèves de lycée professionnel en situation d'examen : MOY 0,41%
- (b) étudiants en situation d'examen : MOY 0,12%
- (c) étudiants en situation de prise de notes : MOY 0,37%

Le pluriel serait une variante orthographique moins surveillée par les élèves de lycée professionnel que par les étudiants de Lettres modernes. En effet, la moyenne des variations sur les pluriels des nominaux est nettement plus élevée chez les futures secrétaires que chez les futurs enseignants de français dans la situation formelle comme dans la situation la moins formelle. Dans sa globalité, le pluriel serait une zone de difficulté qui « comme c'est souvent le cas en matière d'évaluation sociale, servirait la distinction du sujet écrivant.

2. **variations sur les doubles consonnes : VAR 12,6% / MOY 0,15%**

Il aperçoit / morcellé / précédement / appanage

Les auteurs ont observé que les pourcentages d'erreurs par adjonction et par omission sont sensiblement les mêmes. Ils ont donc regroupé le tout dans « variations sur les doubles consonnes » considérant que les deux modalités de réalisation de la variation s'annulent.

(a) **adjonction d'une double consonne : VAR 6,9% / MOY 0,08%**

i. élèves de lycée professionnel en situation d'examen : VAR 4,9% / MOY 0,09%

ii. étudiants en situation d'examen : MOY 0,04%

iii. étudiants en situation de prise de notes : MOY 0,11%

(b) **omission d'une double consonne : VAR 5,7% / MOY 0,07%**

i. élèves de lycée professionnel en situation d'examen : VAR 2,8%

ii. étudiants en situation d'examen : VAR 12,9%

iii. étudiants en situation de prise de notes : VAR 5,4%

Lucci & Millet [1994] avancent l'hypothèse que les variantes sur les doubles consonnes génèrent des formes hypercorrigées chez les futures secrétaires : les formes erronées par adjonction sont plus fréquentes que par omission. En revanche, les doubles consonnes sembleraient laisser les futurs professeurs de français indifférents : les omissions croissent en situation la plus formelle. Cette zone serait donc une zone de difficulté, « face à laquelle les performances scripturales des futurs secrétaires – qui, rappelons-le, exercent une surveillance accrue sur cette zone – manifesteraient une légère insécurité, tandis que celles des futurs professeurs, manifesteraient plutôt une certaine indifférence » [1994, 95].

3. **substitution de phonogrammes : VAR 11,2% / MOY 0,13%**

dépossetion / criptique / exocer

4. **substitution de logogrammes : VAR 9,2% / MOY 0,11%**

d'avoir tout le monde pour soie / un groupe de paires / le Président est sensé aller dans le Golfe

5. **substitution des marques de mode/temps/personne : VAR 8,7% / MOY 0,10%**

c'est Marot qui a décider d'accorder le participe passé / Effet de dialogue prit sur le fait

6. **adjonction de lettres mutogrammiques : VAR 5% / MOY 0,06%**

un décore / un champs / un nid familiale / son manteau hivernale

Les variations sur les mutogrammes sont qualitativement les mêmes du groupe des élèves de lycée professionnel au groupe d'étudiants de Lettres modernes. Les variations sont majoritairement des adjonctions de « -e » sur des adjectifs, en contexte masculin, et exclusivement adjoints aux lettres « l » et « r ».

7. omission des marques de genre sur les nominaux : VAR 4,9% / MOY 0,06%

Le bonheur est une chose essentiel / Une meilleur logique / une vue imparfaite, assez flou

Pour les trois corpus, les omissions sont les plus fréquentes (aucune adjonction dans les examens). Les auteurs soulignent l'absence de formes hypercorrigées sur ce secteur. Enfin, cette variable laisserait les scripteurs indifférents – les discours ne mentionnent que très rarement ces marques de genre.

8. omission des marques de nombre sur les verbaux : VAR 4,7% / MOY 0,06%

les canuts mangeait / être entouré de gens qui vous considère

(a) élèves de lycée professionnel en situation d'examen : MOY 0,17%

(b) étudiants en situation d'examen : MOY 0,06%

(c) étudiants en situation de prise de notes : MOY 0,04%

Selon les auteurs, la grande sécurité orthographique ressentie par les étudiants de licence Lettres modernes ferait que l'attention sur cette zone serait relâchée car ils seraient persuadés que cette variante n'appartient pas à leurs pratiques orthographiques.

Les principaux enseignements de cette étude sur la variation orthographique, nous amènent à souligner, d'une part, que les variations orthographiques sont qualitativement identiques : les étudiants de licence Lettres modernes réalisent les mêmes types d'erreurs que les élèves de lycée professionnel. D'autre part, les performances des lycéennes futures secrétaires sont relativement proches de celles des futurs professeurs de français en situation de prise de note. En outre, les étudiants de Lettres surveillent et corrigent des variantes en situation formelle : les performances orthographiques observées sont la plupart du temps meilleures en situation d'examen au regard de celles en situation de prise de notes. Enfin, les secteurs orthographiques qui sont difficiles pour l'ensemble des sujets de l'enquête témoignent des zones de fragilité du système (pluriel, double consonne, phonogrammes).

L'analyse des résultats d'ensemble a montré que la variation qui porte sur **les diacritiques et les auxiliaires d'écriture** est très largement dominante : **elle représente 4,05% sur l'ensemble des mots graphiés, soit près de 4 variations sur 5 affectent ces signes**. Mais les signes sont inégalement concer-

nés par la variation, celle qui affecte les auxiliaires d'écriture (cédille, majuscule, apostrophe) à l'exception du trait d'union, représente une quantité infime au regard des variations sur les accents. Les auteurs remarquent par ailleurs que le nombre de variations fluctue selon la situation de scription (examen *vs.* prise de notes) et selon le capital scolaire des sujets (élèves lycée professionnel section CAS *vs.* étudiants licence Lettres modernes). Nous présentons dans l'ordre décroissant les pourcentages de variations sur les diacritiques et les auxiliaires d'écriture (uniquement le trait d'union) rapportés au nombre de mots (MOY) pour les trois sous-corpus :

1. **l'accent aigu**

- (a) élèves de lycée professionnel en situation d'examen : **MOY 1,70%**
- (b) étudiants en situation d'examen : **MOY 2,24%**
- (c) étudiants en situation de prise de notes : **MOY 4,15%**

Les futures secrétaires tendent à se conformer beaucoup plus à la norme que les futurs professeurs de français : ils semblent manifester une recherche plus fidèle à la prononciation. Les auteurs font remarquer que les étudiants ne considèrent pas cette zone comme « digne d'intérêt ». Les analyses sur les modalités de réalisation de la variation ont montré que la neutralisation était appliquée par tous les sujets et qu'elle s'interprétait comme une simplification de son tracé dans un principe d'économie. La seconde modalité de réalisation de la variation est l'omission de l'accent en début comme à l'intérieur du mot.

2. **l'accent grave** (base phonographique pour marquer l'/ɛ/ ouvert)

- (a) élèves de lycée professionnel en situation d'examen : **MOY 0,26%**
- (b) étudiants en situation d'examen : **MOY 0,23%**
- (c) étudiants en situation de prise de notes : **MOY 0,32%**

Conformément aux résultats sur l'accent aigu, la situation de scription a une incidence sur les variations observés par les auteurs. Les modalités des variations sur l'accent grave sont par ordre d'importance la neutralisation, la substitution, l'omission et l'adjonction qui est minime et présente uniquement dans les copies d'examen des étudiants. L'analyse qualitative des occurrences a montré qu'il s'agissait la plupart du temps des mêmes mots (*très, après, élèves, problèmes, etc.*).

3. **l'accent circonflexe mutographique**

- (a) élèves de lycée professionnel en situation d'examen : **MOY 0,18%**

(b) étudiants en situation d'examen : **MOY 0,38%**

(c) étudiants en situation de prise de notes : **MOY 0,22%**

Les étudiants de Lettres modernes ont un taux de variation plus important que les élèves de lycée professionnel quelque soit la situation de scription. Et d'autre part, les futurs enseignants de français, en situation d'examen, réalisent un grand nombre d'adjonctions (*ladîte, rajôût, prétendûment*). Les auteurs soulignent que l'analyse de leurs données viennent confirmer les conclusions et les interrogations de Tournier [1991] sur l'utilité de l'accent circonflexe : « l'accent circonflexe sert à la distinction sociale » [1991, 107]. L'accent circonflexe s'établit en vériatble outil de distinction sociale. Lucci & Millet pensent, en outre, que ce phénomène ou cette tendance à « en rajouter » dans une situation très formelle révélerait une conduite d'hypercorrection liée probablement à une insécurité linguistique.

4. le trait d'union

(a) élèves de lycée professionnel en situation d'examen : **MOY 0,26%**

(b) étudiants en situation d'examen : **MOY 0,25%**

(c) étudiants en situation de prise de notes : **MOY 0,19%**

L'analyse quantitative effectuée par les auteurs révèle qu'en situation la plus formelle, les deux publics observés réalisaient quasiment le même taux de variation sur le trait d'union. Lucci & Millet ont observé que le contrôle ou la surveillance était plus accentuée chez les futures secrétaires qui présentent en situation d'examen, plus d'erreurs d'adjonction que les futurs professeurs (respectivement, MOY 0,08% et 0,04%). Cependant et comme pour l'accent circonflexe, la moyenne des adjonctions du trait d'union augmente avec la situation de scription chez les étudiants de licence Lettres modernes (MOY prise de note : 0,01% et MOY examen : 0,04%). Il semblerait pour les auteurs que, d'une part, la surveillance provoquerait la graphie de formes hypercorrigées ; et d'autre part, que ce qui prédomine avant tout c'est la méconnaissance généralisée de son utilisation.

En conclusion, la partie de l'enquête de Lucci & Millet [1994] s'intéressant aux pratiques orthographiques des « professionnels de l'orthographe » a permis de poser deux zones de forte fragilité du système graphique du français car quels que soient les usagers et les situations de scription, la variation s'y concentre ; il s'agit des zones correspondant aux pluriels sur les nominaux et les accents aigus.

D'autre part, les auteurs ont montré que la situation de scription ainsi que le contrôle de telle ou telle variante, paraissent se faire de manière entièrement différente (voire presque inverse) selon le niveau de

scolarisation : les analyses ont montré que le taux de variations croît chez les scripteurs les plus scolarisés (étudiants de licence Lettres modernes) dans la situation la plus formelle mais cet accroissement des variations n'est dû qu'à une augmentation des variations sur les diacritiques ; alors que les performances des scripteurs les moins scolarisés (élèves de lycée professionnel) n'offrent pas de différence selon le degré de formalité de la situation. Pour les auteurs, la norme orthographique produirait des pratiques différenciées selon les situations de scription (formelle vs. informelle) mais uniquement chez les populations de scripteurs les plus scolarisés qui auraient « aurait accès à la variété haute de notre système d'écriture. Il s'agirait alors d'une partie d'échec programmé, où même les réussites des moins scolarisés, se constituant en comportements orthographiques spécifiques, auraient un arrière goût de dévalorisation sociale. » [1994, 129].

Enfin, les résultats de cette enquête font ressortir que les « règles de ce jeu social » paraissent comme relativement floues car les scripteurs de capital scolaire différencié n'accordent pas la même importance aux différentes variables possibles. De ce fait, ce comportement constitue un frein à l'évolution orthographique : « Si le regard social ne varie pas il y a toutes les chances pour que cet état de fait perdure, puisque les usages et leurs innovations n'ont pratiquement aucun droit, étant relégués en permanence au rang de faute. [Lucci & Millet, 1994, 135-136].

3.2 Les représentations de l'orthographe

3.2.1 Représentations des élèves de l'école primaire aux classes de terminales

Dans l'ouvrage *Orthographe mon amour!*, les auteurs Millet, Lucci & Billiez [1990] donnent la parole – par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs – aux apprentis scripteurs, des élèves de primaire, des collégiens et des lycéens²⁵. Les élèves étaient appelés à s'exprimer sur les thèmes suivants « les souvenirs d'apprentissage », « leurs réactions face à la faute », « leurs difficultés et leurs fautes ». Le dernier temps de l'entretien était consacré au thème de la réforme (voir section 3.3.2 page 98).

Les discours des élèves de CM2 (11 ans) montrent que l'orthographe est survalorisée dans la réussite scolaire et notamment au moment du passage en classe de sixième. Encore jeunes, ils ont déjà intériorisé l'enjeu scolaire que représente la maîtrise de l'orthographe. En outre, l'orthographe apparaît, pour eux, comme un travail scolaire constant et nécessaire et certains d'entre eux voient même son utilité pour leur future carrière : « Moi, je travaille le soir mon orthographe parce que ça va me servir pour mon prochain

25. Les élèves interrogés étaient répartis comme suit : 49 élèves de CM2 et 19 élèves du secondaire dont 7 élèves de fin de cycle de collège (niveau 3^e), 6 élèves de fin de cycle de lycée (niveau Terminale) et 6 élèves de deuxième année de lycée professionnel.

métier (avocat) ».

Les auteurs de cette enquête montrent, dans un second temps, les tourments, le stress des trois quarts des élèves de CM2 interrogés quand ils sont en situation d'évaluation et tout particulièrement lorsqu'ils font des dictées de contrôle. La « mauvaise note » à la dictée apparaît pour eux comme étant la sanction suprême « parce qu'elle est imminente et que l'entrée en sixième constitue l'objectif de la fin de l'école primaire ». Quelques élèves ont conscience que cela peut être également une sanction sociale ou professionnelle. L'enjeu intériorisé est donc bien celui de la réussite scolaire, voire de la réussite sociale. Millet *et al.* [1990] ont montré également que les enfants n'aimaient et n'acceptaient pas vraiment que leurs parents « jouent les censeurs scolaires » car cette attitude renforçait leur malaise : ils préfèrent que les remarques et les sanctions viennent de leur enseignant qui seraient, d'après les enfants, moins excessives que celles des parents. Enfin, les élèves de cet âge-là n'ont pas encore perçu tous les signes annonciateurs « du mirage orthographique », c'est-à-dire de la complexité ou de l'opacité du système du français.

Quelques années plus tard, les adolescents de niveau 3^e du collège (14-15 ans) découvrent que l'orthographe est une « montagne inaccessible » et que sa maîtrise effective laisse encore du chemin à parcourir, alors qu'ils sont en principe au terme de l'apprentissage de l'orthographe. Certains collégiens parlent de l'orthographe en employant les expressions « c'est nul », « c'est idiot » ou bien encore « c'est illogique » : l'orthographe n'apparaît plus pour eux comme un système mais comme une absurdité. La majorité des collégiens et des lycéens portent un jugement qui s'exprime avec moins de véhémence que les autres mais qui reste négatif : « très compliquée », « difficile », « dure », etc.

La grande majorité des élèves dénoncent l'apprentissage de cet outil complexe qui se révèle comme étant un véritable labyrinthe dans lequel bon nombre d'élèves se sentent égarés : « Ce que les élèves découvrent au bout de 8 à 12, 13 années d'apprentissage, c'est justement que l'orthographe française n'est pas un système, mais un véritable labyrinthe, dans lequel la société, l'école les ont placés » [Millet *et al.*, 1990, 192]. Les problèmes mis en avant sont les règles grammaticales auxquelles s'ajoutent les exceptions. Ainsi, quelques collégiens et élèves de lycée professionnel se demandent ou interpellent les enquêteurs pour savoir qui est à l'origine, « qui a inventé » l'orthographe du français qui leur semble absurde. Mais ils se disent tout de même qu'il est inimaginable qu'un outil indispensable puisse être aussi déconcertant. De ce fait, les adolescents se résignent à un apprentissage par cœur, un apprentissage un peu stupide à leurs yeux. Mais cet apprentissage est fastidieux et douloureux comme en témoignent les discours de la plupart des collégiens et des lycéens. Il faut « se souvenir », « essayer d'apprendre », « ne pas oublier », etc.

La dictée est abordée par les collégiens et les élèves de lycée professionnel notamment. Elle n'est plus

discutée pour son côté stressant comme pour les élèves de CM2 mais elle est évoquée pour son aspect décourageant, voire abject, particulièrement quand les résultats sont mauvais. Ils reconnaissent pourtant tous qu'ils font des fautes. Les auteurs ont constaté que les élèves caractérisaient la faute réalisée selon une progression allant de « petite faute », « faute de grammaire », faute « d'alignement dans les mots » à « mauvaise utilisation ». En outre, ils repèrent dans les discours des élèves que ceux-ci distinguent orthographe et grammaire : « Moi, l'orthographe ça va... c'est plutôt la grammaire qui me dérange » et « Je préfère l'orthographe parce que je suis meilleure qu'en grammaire » (discours d'élèves de lycée professionnel).

Quelles stratégies adopter quand les performances orthographiques ne sont pas effectives ? Très rares sont ceux qui arrivent au terme de l'apprentissage formel de l'orthographe en affirmant être en sécurité orthographique. Les élèves de lycée professionnel sont, quant à eux, les seuls à dire que leur stratégie est l'apprentissage par coeur des mots (les « photographier ») et des règles. Pour tous les autres, l'orthographe est relativisée, en la situant à une place mineure par rapport à l'expression française : « placer ses intérêts ailleurs, ne pas dépenser trop d'énergie pour de faibles espoirs de réussite, traiter l'orthographe par le mépris, semble alors constituer l'ébauche du raisonnement » [Millet *et al.*, 1990, 201]. Néanmoins, malgré des stratégies compensatoires pour pallier leur déficit orthographique, les élèves de lycée professionnel (des futures secrétaires) sont conscients de l'importance du niveau orthographique pour l'embauche professionnelle dans leur secteur, voire pour l'évolution de leur carrière. Ayant connu l'expérience de l'orientation vers le lycée professionnel, une orientation souvent par l'échec, ces adolescents sont relativement sensibles aux phénomènes sociaux de sélection. Et les auteurs d'ajouter : « Une bonne orthographe, gage de la réussite sociale, est en même temps un indice puissant de la valeur individuelle, le moyen de se démarquer de tous ceux qui n'ont pas accédé au minimum vital orthographique » [Millet *et al.*, 1990, 205]. Enfin, les représentations des six élèves de lycée professionnel se distinguent des six lycéens de filière générale par le fait que les élèves de lycée professionnel affirment posséder une relative maîtrise de l'orthographe et situent leurs difficultés dans un « au-delà grammaticale » qui n'aurait aucune incidence sur leurs performances orthographiques. Ces six futurs secrétaires se trompent ainsi sur l'identification des erreurs orthographiques et ne sont pas conscientes de leur niveau en orthographe.

3.2.2 Représentations des professionnels de l'écriture : les enseignants, secrétaires et les « métiers du livre »

3.2.2.1 L'enquête de Millet *et al.* [1990]

Les sociolinguistes Millet *et al.* [1990] ont consacré une partie de leur étude à recueillir les représentations d'adultes ayant un rapport professionnel et donc quotidien avec l'orthographe : des enseignants et « des professionnels »²⁶. Quand les adultes sont appelés à définir l'orthographe, aucune définition objective n'est offerte – les enseignants ne se distinguant pas des autres. Même si certains des témoins interrogés définissent l'orthographe comme étant un code, ils ne peuvent l'expliquer linguistiquement. D'autres restent sans voix : « la tentative de définition les rend muets ». Enfin, certains donnent une définition tautologique de l'orthographe : « l'orthographe c'est la manière d'orthographier » (discours d'un instituteur).

Cependant, quand ils sont amenés à qualifier l'orthographe, les discours sont plus étayés et nombreux. De fait, l'orthographe dans ce cas précis devient tout à la fois langue, culture, histoire, pensée, barrière sociale, etc. soit autant de thèmes qui amènent à l'expression de la subjectivité. Les auteurs constatent l'absence d'attitude hostile à l'orthographe de la part d'un sixième des adultes interrogés, essentiellement les secrétaires et les « métiers du livres ». Même si l'outil est évalué et/ou apprécié comme complexe ou difficile, il semble, pour les auteurs, qu'un véritable interdit s'exerce et qu'aucune remise en cause de cet outil ne s'effectue. D'autre part, pour un quart des témoins, l'orthographe est certes reconnue comme étant complexe mais elle tire ses avantages de sa beauté, de son histoire. Enfin, entre attitude enthousiaste et attitude réservée, il y a l'attitude contradictoire adoptée par tous les enseignants de l'échantillon de Millet *et al.* [1990]. Pour cette catégorie, l'orthographe n'est ni facile, ni difficile, ce sont les usagers qui ont ou qui n'ont pas de difficultés. Les auteurs concluent qu'« avoir une attitude contradictoire face à l'orthographe, ce n'est jamais risquer une qualification de l'orthographe dans son ensemble ». Tous reconnaissent finalement la complexité de l'orthographe du français. De ce fait, l'ensemble des adultes se console en se disant « tout le monde peut se tromper », « c'est rassurant que tout le monde fasse des fautes d'orthographe ». Mais même si l'outil est jugé inadapté, il n'est pas pour autant concrètement remis en cause ; au contraire, il est magnifié.

Cependant, les discours des enseignants sur leur enseignement de l'orthographe laissent entendre que l'enseignement de celle-ci change : l'enseignement traditionnel de l'orthographe – la dictée, les

26. Les adultes interrogés se répartissaient ainsi : 12 enseignants dont six professeurs des écoles et six professeurs de collège et de lycée, et 12 « professionnels » dont six secrétaires et six « métiers du livre » (éditeurs, libraires, imprimeurs).

exercices, les règles – est rejeté. En revanche, tous les enseignants s'accordent pour considérer que, pour ce qui est de l'orthographe grammaticale, les règles sont déjà existantes et qu'elles sont utiles et efficaces dans leur maniement et leur compréhension. Ensuite, leurs commentaires expriment une volonté de dédramatiser l'orthographe et de relativiser son rôle. Mais certains pensent qu'elle doit répondre à une exigence sociale qui demande le respect de la norme et que par conséquent, elle doit continuer de s'exercer scolairement. Les auteurs constatent que cette exigence d'une maîtrise de l'orthographe est très présente dans les discours des secrétaires et des « métiers du livre ». Et les non-enseignants « accusent » les enseignants de réduire la part de temps et d'importance accordée à l'orthographe et souhaitent une pédagogie traditionnelle et autoritariste : « bien qu'inenseignable, il faut l'apprendre ». Enfin, quelques enseignants, notamment les plus jeunes, avouent rencontrer des difficultés en orthographe, sur certains secteurs plus particulièrement. Aussi, dans ces conditions d'incertitudes et de fragilité, appliquent-ils une pédagogie traditionnelle, certainement plus sécurisante.

Une partie des discours déplore ensuite le fait que l'orthographe puisse avoir une fonction de sélection sociale : « c'est un peu dommage de barrer les gens à cause de ça [l'orthographe] » (professeur des écoles), « quand je dis que c'est un instrument de sélection, c'est pas que je trouve ça bien, mais c'est une réalité » (professeur du secondaire). Globalement, les adultes déplorent le fait que l'orthographe soit un facteur d'inégalité, qu'elle soit élitiste et qu'elle constitue un frein à la mobilité sociale. Mais les discours individuels font ressortir une conclusion commune et paradoxale : « on souhaite voir se réduire le rôle de la sanction orthographique, mais la seule solution qu'on y trouve est un renforcement de la norme » [Millet *et al.*, 1990, 40].

De ces constats et réclamations faits par les « professionnels de l'écriture », les auteurs remarquent qu'aucun d'entre eux ne remet en cause l'orthographe. Mais un nouveau discours apparaît, celui sur la baisse générale du niveau orthographique. Une grande majorité des personnes interrogées évoque et déplore un âge d'or orthographique révolu : « Je pense à certaines personnes de ma famille qui ne sont pas allées à l'école au-delà de douze-treize ans (...) pourtant ces gens-là ont une orthographe tout à fait correcte, c'est-à-dire bien meilleure que des enfants qui sont en quatrième maintenant » (discours d'un professeur du secondaire).

Enfin, la faute d'orthographe ou plus exactement les fautes reviennent sans cesse dans les discours. Certains adultes montrent qu'ils confondent orthographe et faute. Les auteurs, dont l'objectif était de recueillir des discours sur l'orthographe, ont davantage obtenu des discours sur la faute faisant de l'orthographe une « vraie religion », pour reprendre les termes des auteurs. En effet, ces derniers recueillent dans les commentaires sur la faute de nombreux termes tels que « péché », « jugement » et « pardon ».

Les adultes dénoncent la faute qui est, selon eux, insupportable, inadmissible, gênante : « ça m'attriste », « c'est épouvantable », « c'est une désolation », « je m'insurge », « ça me fait bondir », etc. Comme le disent les auteurs, la faute semble agresser davantage le corps que l'esprit. « L'orthographe ne pouvait se définir, la réaction à la faute ne peut s'expliquer » [Millet *et al.*, 1990, 51]. Or dans ces discours sur la faute, il existe une fois de plus des contradictions ; lorsqu'ils parlent de leurs propres fautes, ils la relativisent. Les « professionnels » de l'écriture ne tolèrent que peu chez les autres, les erreurs qu'ils font pourtant, mais ils s'imaginent que les autres leur accorderont ou leur pardonneront des écarts à la norme. En réalité, ils sont peu nombreux à avouer qu'ils font des fautes car ce qui ressort de leurs discours c'est de la honte, de la peine et de la vexation lorsqu'ils sont mis face à leurs fautes. Et quand les auteurs leur demandent de dire quels sont les types de fautes qu'ils réalisent, les adultes déclarent en premier lieu maîtriser « l'orthographe grammaticale » – fautes qu'ils considèrent comme « énormes », « graves », « très grosses » –, et en second lieu, ils disent faire des fautes d'usage. Ces dernières étant jugées comme plus excusables par l'ensemble des usagers de la langue écrite, ils avouent donc sans trop remords et de honte faire ce type de faute. Enfin, la faute est dédramatisée et considérée comme une faute d'inattention si elle est produite par « ceux dont le rang social ou le prestige professionnel interdisent de penser qu'ils puissent faire des fautes d'orthographe » [Millet *et al.*, 1990, 66].

3.2.2.2 L'enquête internationale du Groupe RO [2009-2010]

En 2009 et 2010, une enquête internationale menée par le Groupe RO²⁷, un groupe de chercheurs réunissant une vingtaine de sociolinguistes dont nous étions membre a interrogé 1738 enseignants et futurs enseignants du primaire et du secondaire issus de six pays francophones : la France, la Belgique, la Suisse, le Québec – représentant la francophonie du Nord –, l'Algérie et le Maroc – représentant la francophonie du Sud. Cette enquête a été réalisée à partir d'un questionnaire dont quelques questions demandaient aux enquêtés de se positionner par rapport à leurs propres représentations de l'orthographe [GroupeRO, 2012b] et de qualifier l'orthographe du français [GroupeRO, 2012g]. Nous rendrons compte à présent des grandes tendances repérées dans les représentations des vecteurs de la norme.

Les enseignants et futurs enseignants francophones étaient appelés à **donner trois adjectifs qui qualifient, selon eux, l'orthographe du français** (une épreuve d'association verbale). Les données révèlent

27. Pour une présentation détaillée du Groupe RO, de ses objectifs, de sa méthodologie et des terrains observés, nous vous renvoyons à la section 4.2 page 123 et à l'article GroupeRO [2012a].

deux catégories²⁸ de réponses qui se classent en tête : l'orthographe est jugée paradoxalement « difficile » (30,4% du total des adjectifs) et « intéressante » (26,9%). L'orthographe est également qualifiée d'« utile » (16%), contenant des « vertus » esthétiques-culturelles-historiques (6,6%), et relevant d'un vrai « défi » (6%). Pris dans leur ensemble, l'éventail des associations proposées apparaît comme plus fourni pour évoquer des aspects positifs de l'orthographe que des aspects négatifs. Les auteurs ont le sentiment que les enquêtés se rabattent sur un fonds culturel traditionnel après avoir mentionné les difficultés orthographiques. Ils constatent des différences entre les pays du Nord et ceux du Sud, entre les futurs enseignants et les enseignants en poste, et enfin entre les (futurs) enseignants du primaire et du secondaire. Les témoins d'Algérie et du Maroc sont les plus nombreux à fournir des réponses aux catégories « Intéressante » et « Utile » mais également « Inutile ». En revanche, ils sont les moins nombreux à visiter le champ « Difficile » et davantage à faire des associations de type « Facile ». Les auteurs expliquent ces attitudes du fait que les témoins du Sud parlent des difficultés de leurs apprenants – dont le français est une langue seconde – et non des leurs. Aussi *difficile* renvoie-t-il à l'apprenant, et *facile* à l'enseignant lui-même. Enfin, les Algériens et les Marocains se distinguent des pays du Nord par le fait qu'ils ne mentionnent jamais l'aspect historique de l'orthographe.

Par ailleurs, les futurs enseignants, des étudiants, sont plus nombreux que les enseignants à associer *orthographe* et *difficulté*, *orthographe* et *logique*, *orthographe* et *utilité* mais ils sont moins nombreux à associer *orthographe* et *intéressante*. Ces attitudes s'expliquent parce qu'ils ne sont probablement pas encore confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves.

Enfin, les (futurs) enseignants du primaire sont plus sensibles à la difficulté de l'orthographe et le sont moins pour ce qui est de son intérêt et de ses valeurs esthétiques et historiques. En charge de la mise en place des premiers apprentissages, les professeurs des écoles connaissent bien les réelles difficultés rencontrées par les jeunes apprenants liées à la complexité de l'orthographe du français. Les auteurs montrent en conclusion l'influence qu'exerce l'expérience – professionnelle, en particulier – dans la formation des réseaux sémantiques sur l'orthographe.

Que répondent les enseignants et les futurs enseignants concernant les difficultés orthographiques qu'ils rencontrent dans leurs pratiques personnelles ? (question : *Quand vous écrivez, est-ce facile pour vous de ne pas faire de faute d'orthographe ?*). Les 1738 témoins se disent en relative sécurité orthographique – ils sélectionnent majoritairement les réponses positives « Oui, plutôt facile », « Oui, facile », « Oui, très facile » : la moyenne des pourcentages pour ces trois types de réponses os-

28. Les catégories sont constituées à partir d'un regroupement d'associations verbales qui représentent des ensembles sémantiques cohérents. Par exemple, les auteurs ont intégré dans la catégorie « Difficile » les associations verbales *complexe*, *compliquée*, *ardue*, *difficile*, *exigeante* etc.

cille entre 95,6% pour les Québécois, 91,8% pour les Belges, 90,5% pour les Français, 89,2% pour les Suisses, 83,5% pour les Algériens, et enfin, 69,2% pour les Marocains. Les (futurs) enseignants des pays du Sud estiment être en relative sécurité mais ils le sont toutefois un peu moins que ceux des pays du Nord. Les auteurs remarquent que les réponses varient selon qu'elles sont fournies par les étudiants ou les enseignants Belges, Suisses et Algériens (pour les trois autres pays, il n'existe pas de différences significatives pour la variable étudiants/enseignants) : il y a moins de réponses positives chez les étudiants que chez les enseignants, et, à l'intérieur de ces deux catégories, un peu moins chez ceux qui enseignent ou enseigneront dans le primaire plutôt que dans le secondaire.

Les témoins étaient amenés, par la suite, à **indiquer les secteurs qui leur étaient « problématiques, même occasionnellement »**, dans une liste non exhaustive de 24 difficultés orthographiques. Hormis les témoins algériens qui cochent en moyenne six difficultés, les autres témoins reconnaissent avoir en moyenne deux à trois difficultés parmi les items présentés. L'ensemble des (futurs) enseignants des pays du Nord et de ceux de l'Algérie classent comme difficulté première l'accord du participe passé des verbes pronominaux. Vient ensuite en deuxième position la difficulté des doubles consonnes qui ne concerne cependant pas les (futurs) enseignants des pays du Sud, lesquels classent les homophones grammaticaux pour l'Algérie et lexicaux pour le Maroc. Nous constatons que les difficultés déclarées par les (futurs) enseignants français présentent de nombreuses analogies avec celles déclarées et observées par les témoins (enseignants, secrétaires, élèves du primaire et du secondaire, imprimeurs...) des enquêtes de Millet *et al.* [1990] et Lucci & Millet [1994]. En définitive, la difficulté déclarée semble correspondre à la difficulté dans la pratique effective, et paraît surtout plus facilement avouable car elle concerne un/des secteurs reconnus difficiles à maîtriser. En revanche, certaines difficultés se révèlent plutôt inavouables, parce qu'il n'est pas souhaité de remettre en cause le principe des fondements historiques de l'orthographe française – la valeur des marques étymologiques. Les pays du Sud, avec une situation de langues en contact, « un autre rapport idéologique avec la langue française et à son orthographe » [GroupeRO, 2012b, 34], et une autre culture didactique, réagissent différemment sur ces points.

En conclusion, les discours des enquêtés de ces deux enquêtes montrent que l'orthographe est soit critiquée, blâmée, soit plus sereinement jugée inadaptée à la société (au moment des enquêtes), soit au contraire, justifiée, bien souvent glorifiée (son histoire, sa beauté, etc.) et par conséquent défendue avec acharnement, voire avec passion.

3.3 Réformer : une demande sociale ?

Nous venons de voir que l'orthographe est la propriété de tous dans le sens où tout le monde en parle, y compris les usagers qui peuvent avoir des connaissances approximatives sur le français (notamment les élèves) : les témoins sont intarissables sur ce sujet. De fait, parce qu'il existe un malaise concernant sa baisse supposée de niveau, son enseignement, elle est l'objet d'un débat toujours renouvelé. Alors, comment réagissent les francophones quand il est question d'une réforme de l'orthographe française ? La seule évocation de cette possibilité par une personnalité en vue dans le monde politique ou culturel, la parution d'un ouvrage partisan d'une simplification des règles, la signature d'une circulaire officielle recommandant, comme en Belgique à la rentrée scolaire de 2008-2009, d'enseigner prioritairement les formes touchées par les rectifications orthographiques de 1990, provoquent inmanquablement des remous, qui se traduisent sur la place publique par des prises de parti, souvent véhémentes, dans des articles de presse, dans les courriers des lecteurs, dans les forums associés à certains quotidiens, etc.

Il n'est pas dans notre intention de présenter en préambule un panorama de la genèse et des modifications successives apportées à l'orthographe du français par l'Académie française, ni même l'histoire des projets non aboutis des réformes (voir pour cela Gak [1976], Catach [2003] et Chervel [2008]). En revanche, nous proposons dans cette dernière section de faire un état des positionnements et des attitudes des français ainsi que plus largement des francophones sur la question d'une nouvelle réforme.

3.3.1 Attitudes des Français sur la question d'une réforme

La question n'est documentée à grande échelle que pour la France, où deux sondages ont été réalisés. En septembre 2009, dans le sondage Ifop²⁹ réalisé pour *Sud-Ouest Dimanche*, à la question « Êtes-vous favorable à une réforme de simplification de l'orthographe ? », 29% des personnes interrogées se déclarent *tout à fait opposées*, 27% *plutôt opposées*, 33% *plutôt favorables* et 10% *tout à fait favorables*. Même s'ils se modulent un peu différemment, ces chiffres confirment les tendances qu'observait, en août 1990 – un peu avant la parution du texte des *Rectifications* –, une enquête Ipsos³⁰ menée auprès de 900 personnes, effectuée pour Bernard Pivot dans la revue littéraire *Lire*. La question « Seriez-vous très favorable, assez favorable, assez hostile ou très hostile à une réforme de l'orthographe ? » y recueillait 26% d'avis *très hostile*, 33% de *plutôt hostile*, 28% de *favorable* et 12% de *très favorable* (avec 1% d'indécis). Toutefois, à une autre question de la même enquête, 76% des personnes interrogées se prononçaient en

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

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

faveur de la « correction d'anomalies ». Il n'est pas hasardeux de déduire de cette discordance – entre 40% d'avis favorables à une question et 76% à une autre – que dans les représentations du public, il y a réforme et réforme, et que les tendances observables dans les réponses à une question ne peuvent pas être généralisées à une autre question. D'autre part, cette contradiction des données peut s'expliquer du fait que les partisans d'un changement sont souvent présentés comme de « dangereux extrémistes » [Catach, 1991], qui souhaitent un bouleversement complet. Aussi se font-ils discrets et peuvent-ils être découragés, privant ainsi le public d'un réel débat de fond sans a priori.

3.3.2 Positionnement des écoliers, des collégiens et des lycéens

Les sociolinguistes Millet *et al.* [1990] ont cherché, en partie, dans leur enquête, à recueillir les attitudes d'écoliers, de collégiens et de lycéens sur la question d'une réforme de l'orthographe. Les résultats sont intéressants.

Les écoliers de fin de primaire ne s'opposent pas à une réforme mais leur adaptation à la norme et le travail qu'ils ont déjà fourni et qui porte ses fruits pour certains d'entre eux, les font hésiter à répondre favorablement à des formes rectifiées même si celles-ci seraient plus faciles que celles qu'ils connaissent. En somme, le problème est d'ordre relationnel et c'est plus par pragmatisme qu'ils rejettent la proposition d'une écriture plus simple. Pour les auteurs, tout se passe comme s'il était déjà trop tard au bout de cinq années d'apprentissage de la langue écrite pour introduire un changement de cette nature, que les habitudes sont installées et que des progrès ont été reconnus par eux-mêmes ou par leurs enseignants. Et même s'ils reconnaissent la complexité du système d'écriture du français et leurs difficultés à l'apprendre, « la prise de conscience des difficultés causées par l'orthographe n'entraîne pas automatiquement la remise en cause de la norme orthographique actuelle qui, sans être fétichisée ou adulée, comme chez certains adultes, n'en n'est pas moins très docilement, utilitairement, rationnellement préférée et légitimée. » [Millet *et al.*, 1990, 163]. D'autre part, à l'âge de 10 ans, les élèves commencent à percevoir que l'orthographe est un outil de sélection scolaire et sociale : ils ont intériorisé l'enjeu qui est celui de la réussite. Mais ce n'est pas pour autant qu'ils montrent leur enthousiasme à l'idée d'une simplification de l'orthographe.

En définitive, cette partie de l'enquête de Millet *et al.* [1990] met au jour des désirs de conformités des élèves de CM2 qui sont dans une période d'intégration des normes socio-culturelles. De fait, l'orthographe s'impose tout à la fois comme une norme scolaire et sociale qui fait que les écoliers de fin de primaire choisissent « la prudence contre l'aventure, préfèrent le confort des habitudes plutôt que le déconditionnement perturbateur [...]. Qu'ils s'imaginent maîtriser déjà la plus grande partie du système,

ou qu'ils espèrent grâce à leurs efforts méritants, améliorer leurs performances, ils sont persuadés qu'ils parviendront au but, dans quelques années ! » [Millet *et al.*, 1990, 173].

Les collégiens de niveau 3^e, les lycéens de terminale et les lycéens de deuxième année de lycée professionnel sont pour les trois quarts favorables aux changements qui leur sont proposés par Millet *et al.* [1990] tels que les suppressions des doubles consonnes, du *h* des mots grecs et plus largement des lettres étymologiques, l'écriture phono-graphique simple³¹ – mais qui n'est pas l'écriture totalement phonétique – avec un peu plus de réserve toutefois. Mais ils ne sont pas favorables à des rectifications en ce qui concerne les marques grammaticales, comme la suppression de la marque du pluriel *-s*. Cependant, les auteurs de l'enquête constatent, au cours des entretiens, des changements d'attitudes de la part des élèves de lycée professionnel : ces derniers se montrent parfois les plus conservateurs. Non seulement parce qu'ils « en ont bavé » et que l'orthographe « c'est du charabia », comme ils le disent, mais aussi parce que leurs lacunes ou leurs connaissances sur la langue sont tangibles, ils préfèrent l'immobilisme de l'orthographe complexe à un changement qui irait dans le sens d'une simplification du système.

Ce revirement de positionnement de la part des élèves de lycée professionnel s'expliquerait par la prise de conscience de la distance qui sépare leurs performances de ces modèles de rectifications proposées – hors rectifications de 1990 – (notamment des rectifications de l'orthographe lexicale, l'écriture phono-graphique auxquelles, ils étaient, au départ, favorables), ils se sentiraient peu à peu dépossédés d'un bien si chèrement acquis. Les auteurs précisent, en outre, que le changement de positions de ces élèves de lycée professionnel, qui se forment à être de futures secrétaires, est dû au fait que l'idée d'ascension sociale dont elles rêvent risquerait de leur échapper. Ces élèves se retrouvent en fin de compte sur des positions défensives comme celles qui sont majoritaires chez les lycéens dont le Baccalauréat est en fin d'année, à portée de main. Finalement, les auteurs constatent qu'« au même âge, avec des trajectoires scolaires opposées, ils vont refuser d'éventuelles modifications orthographiques mais avec des arguments d'ordres différents : d'ordre social chez les élèves de LP et d'ordre plutôt esthétique-culturel chez les lycéens » [Millet *et al.*, 1990, 214]. Les discours des élèves apportent des réponses, plus esquissées qu'achevées, sur les relations complexes entre le langage et la société : modifier la norme constituerait un sacrilège ; en revanche, la posséder est un privilège. Alors que l'objectif d'une réforme serait de briser un des facteurs de distinction sociale, et de rendre l'orthographe plus « visible » et mieux adaptée, les scripteurs non favorables à une réforme et plutôt victimes de la norme actuelle se contredisent et vont contre leurs intérêts, comme c'est singulièrement le cas des élèves de lycée professionnel qui préconisent le maintien du statu quo.

31. Millet *et al.* [1990, 212] donnent l'exemple : « l'orthographe à la manière d'écrire correctement le mot d'une langue ».

3.3.3 Attitudes des enseignants du primaire et du secondaire

En 1990... Les arguments les plus nombreux et qui reviennent le plus souvent dans les discours des douze enseignants du primaire et du secondaire de l'enquête de Millet *et al.* [1990], sont ceux qui « militent » en faveur de la conservation de l'orthographe actuelle. Même si certains énumèrent avec lucidité les secteurs de l'orthographe qu'il faudrait simplifier en priorité – accents, accords des verbes pronominaux, consonnes doubles, etc. –, ils reculent devant une application de rectifications allant en ce sens. Les auteurs regroupent les arguments conservateurs en trois catégories : « les arguments irrationnels ou subjectifs », « les arguments pseudo-linguistiques » et « les arguments socio-pédagogiques ».

Un type d'arguments est qualifié d'irrationnel car il est davantage lié « à l'impulsion, à la subjectivité et à l'affectivité » [Millet *et al.*, 1990] et non pas à une argumentation rationnelle. Cette catégorie recense, d'une part, une argumentation qui consiste à n'attribuer à l'orthographe que le mérite d'exister ; il suffit alors de l'apprendre, d'ailleurs elle a été apprise par les autres et soi-même et par conséquent, elle est « apprenable ». Le raisonnement est exprimé ainsi par un des enseignants : « je l'ai orthographié comme ça, et après tout, c'est la norme... il faut la respecter... elle fonctionne... elle n'est pas compliquée... il suffit de l'apprendre... on n'en meurt pas... il y a une raison ». D'autre part, cette catégorie rassemble une attitude caractéristique liée à la beauté de l'orthographe et qui est susceptible de faire éprouver à celui qui la pratique un réel plaisir : ce plaisir est lié à la beauté du mot à écrire. Pour les auteurs, cet argument irréfléchi et intuitif relève davantage de la subjectivité que d'une réflexion cohérente sur la langue écrite. Enfin, cette catégorie réunit un argumentaire, lié en partie à celui de la beauté, qui est celui de la difficulté et de la complexité de l'orthographe reconnues comme vertus, améliorant l'attention et la réflexion. Les auteurs pensent que cet argument naît d'une volonté des enseignants de se distinguer des autres scripteurs : « Si les enseignants [...] sont aussi attachés à la complexité de notre orthographe jusque dans ses bizarreries les moins défendables, c'est probablement parce qu'elle les valorise. Plus un objet est difficile à acquérir, plus grande est sa valeur. La connaissance n'échappe pas à cette loi, et l'orthographe vient à point pour rehausser le prestige des hommes et des femmes dont c'est le métier de la connaître » [Millet *et al.*, 1990, 102].

Un deuxième type d'arguments conservateurs est qualifié de pseudo-linguistiques. Les enseignants pensent qu'une modification de l'orthographe serait une atteinte aux fondements mêmes de la langue, et par conséquent à leur culture, voire, de façon plus extrême, à leur façon de penser. Ce type d'argumentaire rassemble des arguments qui montrent que les enseignants font un amalgame entre orthographe et langue : langue orale et langue écrite ne font qu'une même langue dont l'orthographe « fixerait la face la

plus prestigieuse ». D'autres arguments, plus proches d'une démarche raisonnée, font appel à l'histoire de la langue et au désir de conserver des lettres à valeur « historique », comme en témoigne un professeur des écoles : « Pour moi, derrière l'orthographe d'un mot, il y a tout son passé, toute son histoire », ou bien un professeur du secondaire : « Ce qui aide à la compréhension des mots qu'on connaît pas, c'est par exemple de repérer l'origine des mots... et ça, on peut le faire par rapport à la graphie, par rapport à l'orthographe actuelle [...] ». Enfin, certains enseignants ne souhaitent pas de réforme car celle-ci pourrait causer des problèmes de reconnaissance visuelle et globale du mot écrit : « Si on uniformise, si on simplifie, je crois que les enfants auront peut-être du mal à identifier les mots et à les reconnaître par leur graphie, leur silhouette » (discours d'un instituteur). Ces enseignants abordent le rôle de la lecture et donc le rôle de l'identification des mots pour une compréhension et un accès rapide et direct au sens du texte.

Le dernier type d'arguments des conservateurs est qualifié de socio-pédagogique. Il est question d'arguments relevant des problèmes qu'entraînerait une réforme chez les usagers, sur la société en général. Quelques discours d'enseignants révèlent qu'ils préféreraient une réforme de la pédagogie de l'orthographe et non de cette dernière. Mais la majorité des arguments met en avant l'attitude des élèves, qui n'écoutent pas, et c'est ce qui expliquerait que l'enseignement de l'orthographe échoue : « Y'a pas crise de l'orthographe, mais de l'attention (...) il est important qu'on trouve les moyens de rééduquer la façon d'écouter » (discours d'un professeur des écoles). En outre, cette catégorie d'arguments rassemble également des discours laissant entendre que les autres usagers ne voudraient pas d'une réforme car cela serait trop difficile. Mais l'argumentation est très imprécise et approximative. D'autre part, des enseignants disent qu'une réforme impliquerait obligatoirement de ré-imprimer les livres d'auteurs et que ce changement amènerait une non compréhension entre générations et entre l'ancienne et la nouvelle orthographe. Pour ces raisons, les enseignants sont hostiles à un changement. Enfin, les auteurs montrent que les enseignants se positionnent en défaveur d'une réforme parce qu'ils ont le sentiment qu'ils seront « moins utiles », parce qu'ils ont l'impression de « détenir un certain pouvoir ». Autrement dit, il s'agit là, dans ces arguments, de l'utilité sociale et des pouvoirs réels ou supposés de ceux qui détiennent l'orthographe.

En somme, pour une majorité des usagers, l'orthographe du français est justifiée dans son intégralité du fait qu'elle existe, et parce qu'elle est la norme. Cette tendance à l'immobilisme ou à une hostilité envers une réforme dénote une méconnaissance du fonctionnement d'une langue, dans sa dualité oral/écrit [Millet *et al.*, 1990; Péret *et al.*, 2008].

Vingt ans après, en 2010... les chercheurs du GroupeRO [2012f], qui se situent du côté des aménageurs convaincus que l'orthographe actuelle est socialement relativement inadaptée, ont voulu savoir

comment les enseignants et les futurs enseignants se positionnaient face à une éventuelle réforme orthographique du français. Comme nous l'avons précisé dans la partie sur les représentations, cette enquête, contrairement à la précédente de Millet *et al.* [1990], est en premier lieu quantitative et ne se limite pas aux enseignants de France : elle intègre des enseignants suisses, belges, québécois, algériens et marocains. Des réponses au questionnaire proposé à 1738 enseignants de français et futurs enseignants du primaire et du secondaire, il résulte des avis partagés s'inscrivant dans une tendance pro- et antiréformiste mais n'allant jamais dans les extrêmes. Les discours peuvent se caractériser ainsi « D'accord, à condition de... » ou « Pas d'accord. Pourtant... ».

Un changement orthographique permettant un accès à un apprentissage de la langue écrite plus facilement pour les apprenants semble souhaité par une majorité d'enseignants [GroupeRO, 2012e]. En effet, c'est à une large majorité que, dans les six pays francophones de cette enquête, les enseignants comme les futurs enseignants se prononcent en faveur d'un aménagement des normes orthographiques, qu'il s'agisse d'une simplification des secteurs orthographiques jugés difficiles ou d'une réforme en général. Mais ces données ont également montré que l'adhésion variait selon les situations linguistiques et les politiques éducatives de chaque pays. Les deux pays du Sud (Algérie et Maroc), ayant le français comme langue seconde, se montrent nettement plus accueillants à la perspective d'une simplification que ceux du Nord. C'est dans la francophonie du Nord (France, Suisse, Belgique et Québec), en revanche, que l'on trouve les résistances les plus fortes à une nouvelle réforme orthographique. Il est probable que ces résistances proviennent du fait que le français est la langue maternelle pour la quasi-totalité des citoyens. Tout se passe comme si, pour ces pays, la langue faisait partie du patrimoine immatériel du groupe auquel appartiennent les témoins et comme si la remise en cause de l'orthographe s'apparentait toujours plus ou moins à une transgression et à une mise en cause de l'ordre social. En outre, c'est dans la francophonie du Nord que l'on trouve le plus de disparités entre les groupes : enseignants en fonction et enseignants en formation ne partagent pas toujours les mêmes opinions ; les enseignants du primaire sont davantage demandeurs que ceux du secondaire – la tâche qui leur est attribuée, l'enseignement de l'orthographe aux apprentis scripteurs et la réalité du terrain expliquent en partie ce positionnement. Mais ces différences ne doivent pas masquer que les positions favorables à une réforme sont largement dominantes.

Lorsqu'il est demandé aux témoins de se justifier comme c'était le cas dans une question ouverte [GroupeRO, 2012c], les réponses nous informent sur ce que les personnes interrogées mettent en première ligne de leur argumentaire, sur ce qu'elles estiment devoir déclarer en priorité. Et il est dès lors intéressant de constater, quand la réforme en cause n'est que peu définie ou pas définie, que le spectre d'une orthographe phonétique surgit : l'inquiétude d'une réforme radicale prend le dessus et offre ainsi

des réactions plus partagées, oscillant entre des positionnements tantôt favorables et tantôt défavorables à une réforme. Par ailleurs, une proportion importante de témoins exprime le manque d'informations pour ce qui regarde les rectifications dans la perspective d'une nouvelle réforme, et ceci a nécessairement influé sur leur positionnement. Enfin, nombreux sont les enseignants et futurs enseignants qui mettent en avant la complexité et la difficulté de l'orthographe actuelle, ils s'empressent d'ailleurs aussitôt de préciser qu'ils marqueraient leur accord seulement sur une réforme limitée – la culture linguistique dans laquelle ils ont baigné étant trop prégnante.

Quels secteurs souhaiteraient-ils voir réformer et quels secteurs ne devraient pas l'être ? Les réponses des 1738 témoins enseignants ont permis de dégager quatre grands ensembles [GroupeRO, 2012d] :

1. **des aménagements linguistiques souhaitables, voire attendus** : l'accord systématique du participe passé conjugué avec l'auxiliaire *être* avec le sujet, et l'invariance du participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir*³² ;
2. **des aménagements linguistiques possibles** : la simplification des doubles consonnes quand cela ne modifie pas la prononciation, et l'abandon des formes en *-amment* et *-emment* au profit de *-ament* dans les adverbes ;
3. **des rectifications impossibles** « dans l'état présent des mentalités » : la suppression des morphèmes grammaticaux des verbes redondants avec le sujet (exemple : *je danse, tu danse, il danse, ils danse*), la généralisation du pluriel par la marque *-s* (*des journaux, des chevaux*), et la systématisation du son [s] transcrit par la lettre *s* et le son [k] par la lettre *k* ;
4. **des rectifications envisageables** : suppression des trémas, remplacement de *ê* par *è* et suppression des autres circonflexes, suppression des graphies étymologiques (*ph, th, y, h-* initial), et enfin, transcription de [g] par la lettre *g* devant *-a-* et *-o-* dans la conjugaison des verbes en *-guer* (*en fatigant, nous fatignons*).

Les données de cette enquête internationale révèlent finalement trois positionnements distinctifs dans le monde enseignant : des partisans d'une réforme (majoritairement l'Algérie et le Maroc), des anti-réformistes (principalement la France), mais surtout des témoins ayant un positionnement partagé participant de cette logique du « oui, mais... »/ « non, mais... ». D'autre part, les données concernant des aménagements linguistiques attendus – sur l'accord du participe passé – concordent parfaitement avec les

32. Les données chiffrées du Groupe RO sont inférieures à celles de trois autres enquêtes réalisées auprès d'enseignants en Belgique [Collard & Legros, 2009], au Québec [Simard, 1994] et en Suisse [Matthey, 2006b] qui sont davantage favorables à l'accord systématique du participe passé des pronominaux (68, 78 et 68% / Groupe RO : 36.5, 38.1 et 42,9%) et à l'invariance du participe passé avec *avoir* (58, 70 et 58% / Groupe RO : 35.2, 42.5 et 46%).

nouvelles propositions de rectifications orthographiques qui ont émises par l'AIROE (voir section 2.4.3.2 page 30).

En définitive, **qui devrait décider d'une réforme ou de changements de l'orthographe du français ?** Les enquêtes de Millet *et al.* [1990] et du Groupe RO [Vicari, 2012] montrent que les décideurs en matière d'orthographe ne sont pas les mêmes. En 1990, pour les enseignants, les secrétaires et les personnes travaillant dans le métier du livre, les décideurs devraient être, à peu près à égalité, les linguistes-grammairiens et les enseignants jugés spécialistes aptes à mener de front une réforme de l'orthographe. Parmi les décideurs d'une réforme, le pouvoir politique est cité par quelques enquêtés. En 2010, de nombreux enseignants de français de la francophonie dénoncent l'impossibilité d'appliquer toute réforme venant du haut. Selon eux, la langue et/ou l'usage et les locuteurs eux-mêmes sont les seules entités susceptibles de déterminer la bonne réussite de tout projet de réforme. Finalement, pour eux, la langue évolue, elle change dans le temps et personne ne peut rien faire contre cette évolution dont le moteur devrait être l'usage qu'en font ses locuteurs. De ce fait, les linguistes, les spécialistes doivent être mis hors jeu des décisions sur la langue écrite car pour les enseignants et futurs enseignants francophones, la nature de l'objet – l'orthographe – appartient à tous.

Chapitre 4

Présentation de l'enquête : problématique, objectifs, aspects méthodologiques

Sommaire

1	Problématique et objectifs	106
2	Présentation des sujets	107
2.1	Les lycéens des filières professionnelles : les élèves de BEP	107
2.2	Les futurs enseignants du secondaire : les étudiants de Master	110
2.3	Les personnels administratifs	111
3	Recueil des compétences orthographiques des sujets : présentation du corpus . .	113
3.1	Les productions écrites des élèves de lycée professionnel	113
3.2	Les productions écrites des futurs enseignants du secondaire	117
3.3	Les productions écrites des personnels administratifs	118
3.4	Pour résumer	120
4	Recueil des représentations de l'orthographe des sujets : présentation du corpus	121
4.1	Les données sur les représentations orthographiques des lycéens	121
4.2	Les données sur les représentations orthographiques des futurs enseignants . . .	123
4.3	Les données sur les représentations orthographiques des personnels administratifs	125
4.4	Pour résumer	127
5	Les outils de description et d'analyses	128
5.1	Les grilles d'analyses pour l'étude de la variation orthographique	128
5.2	Les tests statistiques	129
5.3	Les bases de données lexicales : <i>Manulex</i> et <i>Brulex</i>	130

Ce chapitre qui clôt cette première partie présente les différentes options méthodologiques que nous avons choisies et qui ont conduit au recueil d'un certain nombre de données. Il s'agit, dans un premier temps, de spécifier la problématique et les objectifs de notre enquête. Dans un second temps, nous présenterons l'ensemble des volets qui composent notre corpus : les sujets, les types de données recueillies ainsi que les choix méthodologiques. Nous terminerons enfin par une présentation des outils de descriptions qui se sont imposés à nous pour analyser les données des différents corpus de notre enquête.

1 Problématique et objectifs

Les réflexions menées à partir des soubassements théoriques que nous venons d'exposer dans les chapitres précédents, nous amènent à porter un regard sur l'orthographe d'adultes français en difficulté scolaire, et de « professionnels » de l'orthographe – des usagers de la langue souvent peu étudiés, non par manque d'intérêt des chercheurs mais dû aux difficultés d'intégrer les terrains – pour appréhender la manière dont ils se sont approprié l'orthographe et comment ils se la représentent.

Notre recherche est essentiellement fondamentale car elle vise à accroître les connaissances sur les compétences et les représentations orthographiques des scripteurs adultes français. Mais elle revêt également, moindrement certes, une dimension applicative du fait qu'elle vise à proposer des pistes didactiques pour les enseignements et les apprentissages de l'orthographe et qu'elle interpelle les décideurs en matière orthographique. Notre recherche adopte ainsi trois démarches qui sont corrélées : 1/ une démarche descriptive, sans jugement de valeur, qui représente en détails les phénomènes pour rendre compte de leur complexité ; 2/ une démarche explicative qui met en relation les phénomènes observés en cherchant des liens de causalité ; 3/ et une démarche compréhensive qui vise à saisir le sens que les usagers de la langue donnent à leurs conduites ou aux objets sociaux qui les entourent. Enfin, les méthodologies quantitatives et qualitatives ont été utilisées et doivent être envisagées comme complémentaires.

Se poser la question de la méthodologie de recherche revient nécessairement à se demander quels moyens nous pouvons légitimement nous donner compte tenu de la question que nous nous posons. Notre objectif est, d'une part, de décrire les compétences orthographiques de scripteurs adultes français au regard de la variation réalisée, et de définir des profils orthographiques de ces usagers de la langue écrite et pour certains de les situer sur un parcours d'apprentissage par rapport à des élèves tout-venant ; d'autre part, de mettre au jour les représentations – positionnements, réactions et attitudes – sur l'orthographe du français et sur une éventuelle nouvelle réforme. Ainsi, l'observation nécessite que les sujets écrivent

et produisent.

Notre approche s'inscrit donc dans une perspective principalement sociolinguistique. Notre questionnement sur l'enjeu social de l'orthographe se centre plus précisément sur la manière dont les usagers de la langue écrite, en difficulté ou en relative sécurité, se construisent des savoirs orthographiques et se représentent l'orthographe ; il pourrait se formuler en ces termes : **Face au système complexe de l'écriture du français, quels sont les secteurs de fragilité ou d'insécurité orthographique des scripteurs experts et des scripteurs en difficulté ? En d'autres termes, ces secteurs recouvrent-ils les zones d'instabilité du code ? Quels jugements les scripteurs portent-ils sur l'orthographe et sur leurs pratiques orthographiques, ainsi que sur les propositions d'une nouvelle réforme ?**

Nos objectifs que recouvrent ces questions sont nombreux, nous essaierons d'apporter des éléments de réponse sur :

1. la variation orthographique dans les écrits formels afin de déterminer les secteurs de fragilité orthographique des usagers de la langue écrite ;
2. les patrons ou schémas intériorisés, responsables des variantes orthographiques ;
3. l'existence d'une demande sociale ou non, de la part des « professionnels » de l'orthographe, en matière d'une réforme orthographique.

Nous faisons la double hypothèse que nous répondrons à ces objectifs 1/ en nous appuyant sur un corpus représentatif de la diversité des usagers de la langue écrite, composé de données recueillies sur les terrains scolaire et professionnel ; 2/ en analysant la relation entre pratiques et représentations orthographiques des trois publics observés. En effet, notre travail a la particularité de présenter, d'une part, des échantillons composés d'adultes socio-différenciés – apprenants adultes de lycée professionnel, étudiants futurs enseignants du secondaire et professionnels personnels administratifs – et d'autre part, des matériaux variés et complémentaires – tests standards, enquête par questionnaire, entretiens semi-directifs, productions écrites. Les différents volets de notre corpus seront développés dans les sections suivantes de ce chapitre.

2 Présentation des sujets

2.1 Les lycéens des filières professionnelles : les élèves de BEP

Notre étude a porté, en partie, sur les lycéens exclus des sections générales et fréquentant différentes sections et filières de lycée professionnel. La majorité de ces lycéens s'est trouvée en situation d'orienta-

tion non choisie, une orientation par l'échec, en lycée professionnel – à l'exception des orientations dans les filières dites « nobles ». En effet, la non maîtrise de la langue écrite et la notion d'écart par rapport à la norme scolaire et sociale expliquent les mécanismes d'exclusion scolaire et d'orientation par l'échec.

La première étude sur les compétences orthographiques des élèves de lycée professionnel a été conduite pendant le printemps de l'année 2007 auprès de 138 élèves de Brevet d'Études Professionnelles (désormais BEP) dont 51 élèves d'un lycée professionnel de l'agglomération grenobloise dans l'Isère, et 87 élèves d'un lycée professionnel de Bron dans le Rhône³³. Neuf classes ont participé au test.

Le tableau suivant présente la répartition des sujets selon le lieu, les spécialités de BEP et le genre³⁴ des élèves.

Lycée / ville	Spécialité	Filles	Garçons	TOTAL	Age moyen
Lycée professionnel GRENOBLE	Métiers des Industries de Procédés (terminale)	7	8	15	17,1
	Électronique (2 ^{nde})	0	11	11	16,5
	Secrétariat (2 ^{nde})	7	2	9	17,1
	Métiers de la mode / prêt-à-porter (terminale)	16	0	16	18
Lycée professionnel BRON	Maçonnerie (2 ^{nde})	0	17	17	17,3
	Techniques installations sanitaires et thermiques (2 ^{nde})	0	20	20	16,11
	Équipement technique énergie (terminale)	3	9	12	19,5
	Technique de l'architecture et de l'habitat (2 ^{nde})	12	10	22	17
	Bois et matériaux associés (2 ^{nde})	1	15	16	16,5
TOTAL		46	92	138	17,5

Tableau 1 – Présentation des 138 élèves de lycée professionnel : lieu de formation, spécialité, genre (nombre et âge moyen)

Le lycée professionnel situé à Bron offre aux lycéens la possibilité de se former dans la quasi totalité des différents corps de métiers du bâtiment. Quant au lycée professionnel de Grenoble, il offre des formations diverses telles que les métiers du tertiaire, des industries et de la communication graphique, de la mode et de l'habillement, etc.

Il existe une grande disproportion entre le nombre de filles et le nombre de garçons : au total, il y a deux fois plus de garçons (92 lycéens vs. 46 lycéens). Certaines spécialités de BEP sont demandées exclusivement par les garçons (BEP électronique, maçonnerie, techniques d'installations sanitaires et

33. Le choix de ces deux établissements scolaires est lié à l'implication de Catherine Brissaud dans un projet financé par la région Rhône-Alpes : le *Cluster 12*. Nous remercions Marie-Cécile Guernier pour la passation des tests à Bron. Nous précisons enfin qu'une partie des données recueillies a fait l'objet de notre recherche en Master 2.

34. À l'instar des chercheurs anglophones qui opèrent une distinction entre *sex* et *gender*, nous avons choisi d'utiliser le terme de *genre* pour référer à la catégorie dite du sexe. En effet, nous concevons le *sexe* comme une caractéristique biologique et le *genre* comme une élaboration sociale, culturelle et psychologique construite sur le sexe biologique. Cette construction sociale, le genre, qui ne s'acquiert qu'après la naissance du fait de la vie en société, est le facteur qui peut ou non influencer les usages langagiers.

thermiques) ou, inversement, par les filles (métiers de la mode et du prêt-à-porter).

L'âge moyen des élèves de BEP est de 17 ans et 5 mois. L'écart d'âge entre l'élève le plus jeune et l'élève le plus âgé est relativement important : six années les séparent (21 ans et 6 mois vs. 15 ans et 6 mois). Cette tendance s'explique du fait que certaines sections à dominante féminine sont des sections de terminale BEP, alors que les classes où les garçons sont sur-représentés sont des classes de seconde. Par ailleurs, au regard des âges des élèves, nous remarquons qu'un certain nombre de lycéens a redoublé une année voire deux, de leur scolarité.

La seconde étude portant sur les représentations et les performances orthographiques des élèves de lycée professionnel a été conduite en mars 2009 auprès de 56 élèves de BEP d'un lycée professionnel de Grenoble, dont 23 élèves sont de niveau seconde et 33 élèves de niveau terminale. Trois classes d'un lycée professionnel de Grenoble ont participé à l'enquête.

Le tableau ci-dessous présente la répartition des sujets selon les spécialités du BEP et le genre des élèves et l'âge moyen par spécialité.

Lycée / ville	Spécialité	Filles	Garçons	TOTAL	Age moyen
Lycée professionnel GRENOBLE	Sanitaire et social (2 nd e)	21	2	23	16,6
	Vente Administration Marketing (terminale)	7	5	12	18,1
	Sanitaire et social (terminale)	20	1	21	17,5
TOTAL		48	8	56	17,4

Tableau 2 – Présentation des 56 élèves de lycée professionnel : lieu de formation, spécialité, genre (nombre et âge moyen)

Les caractéristiques sont semblables à celles des 138 lycéens de BEP présentées auparavant. La disproportion entre le nombre de filles et le nombre de garçons y est aussi très importante : il y a six fois plus de filles que de garçons (48 filles contre huit garçons). Mais cette disproportion s'explique du fait que nous avons travaillé avec des lycéens de filières privilégiées par les filles, la spécialité « sanitaire et sociale ».

L'âge moyen des 56 lycéens est de 17 ans et 4 mois. L'écart d'âge entre le lycéen le plus jeune et le lycéen le plus âgé est de six années (16 ans et 2 mois vs. 21 ans et 3 mois). Comme précédemment, cette tendance s'explique car une partie des lycéens est en classe de seconde et une autre partie en classe de terminale. Cependant, nous remarquons que ces spécialités recensent également des élèves ayant redoublé une année ou deux, voire trois années pour l'élève le plus âgé.

En résumé, les compétences orthographiques des élèves de lycéen professionnel seront étudiées à partir des données de 138 élèves de BEP, et leurs représentations orthographiques seront analysées à partir des discours de 56 autres lycéens de BEP. Lorsque nous transcrivons les discours des élèves de

lycée professionnel ou lorsque nous présenterons leurs écrits, nous l'introduirons par un numéro d'ordre suivi du niveau scolaire et de la filière : par exemple, [1, 2nde BEP] réfère au lycéen numéro un de la classe de seconde BEP.

2.2 Les futurs enseignants du secondaire : les étudiants de Master

Notre étude s'est également attachée à analyser les usages et les représentations orthographiques de 55 futurs professeurs du secondaire, qui auront donc à charge de transmettre la norme d'écriture. Du fait du métier qu'ils ont choisi d'exercer, ils entretiendront une relation professionnelle à l'orthographe. Ce public nous intéresse donc car il est le vecteur de la norme constitué d'experts scripteurs.

Le tableau 3 présente les étudiants selon leur filière, le niveau d'étude, le niveau de concours préparé et le genre.

Établissement	Filière / niveau	Concours préparé	Femme	Homme	TOTAL
Université Grenoble Alpes	Master 1 Physique-Chimie	CAPES	9	12	21
		CAPES	22	4	26
	Master 1 Lettres modernes	Agrégation	7	1	8
TOTAL			38	17	55

Tableau 3 – Présentation des futurs enseignants du secondaire : filière, niveau, concours préparé et genre (nombre)

Les futurs enseignants sont des étudiants de niveau Master première année qui étudient dans deux disciplines différentes, à l'Université Grenoble Alpes : 21 étudiants de Physique-Chimie et 34 étudiants de Lettres modernes. Ils préparent tous le concours de professeurs des collèges et des lycées. Huit étudiants préparent l'agrégation de Lettres modernes et 47 étudiants le concours du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) de Lettres modernes (26 étudiants) ou de Physique-Chimie (21 étudiants).

La disproportion entre les femmes et les hommes est très nette dans le corpus des étudiants de Lettres modernes : les femmes sont sur-représentées (22 femmes contre 4 hommes dans le groupe d'étudiants de CAPES, et 7 femmes contre un homme dans le groupe des agrégatifs). La répartition hommes-femmes est plus homogène dans le groupe des étudiants de Physique-Chimie. Ces répartitions présentes dans notre corpus, ne se distinguent pas de celles que l'on retrouve dans les données nationales de l'Éducation nationale (en 2010, les enseignantes dans le second degré représentent 57,6%. Parmi les professeurs certifiés, elles sont 61,9% et parmi les agrégés, elles représentent 51%³⁵). La disproportion entre le

35. Les données sont issues de l'ouvrage *Repères et références statistiques 2010* dirigé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), travaillant pour le Ministère de l'Éducation nationale et pour le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

nombre d'agrégatifs et le nombre d'étudiants qui préparent le CAPES, s'explique également par des réalités sociales : le nombre d'agrégatifs et le nombre d'agrégés sont significativement moins importants que le nombre d'étudiants qui préparent le CAPES et qui sont admis (en 2012, 1589 agrégés et 6135 certifiés³⁶). La préparation à l'agrégation est reconnue comme étant plus exigeante et par conséquent, réservée à des étudiants ayant un bon niveau dans leur discipline.

Enfin, nous n'avons pas d'information sur l'âge des étudiants de Master première année de notre échantillon. Parmi ces étudiants, certains ont probablement fait un parcours linéaire sans redoublement et d'autres avec redoublement et/ou réorientation pendant leurs études universitaires, enfin d'autres encore, suite à un « échec », ne préparaient pas le concours pour la première fois au moment de l'enquête en décembre 2009.

Dans notre étude sur les compétences et les représentations orthographiques des étudiants futurs enseignants du secondaire, nous restituerons les discours ou les extraits de productions écrites par un code qui contient les trois premières lettres de la catégories à laquelle appartiennent les témoins, suivies d'un numéro d'ordre ainsi que du niveau de concours et de filière : par exemple, [Etu.2, agrégation Lettres modernes] pour l'étudiant numéro deux agrégatif de Lettres modernes.

2.3 Les personnels administratifs

Un troisième public a nourri notre étude : des personnels administratifs. Comme pour les futurs enseignants, ils entretiennent une relation professionnelle à l'orthographe. Ils ont à charge de faire circuler la norme orthographique dans leurs écrits de type transactionnel, c'est-à-dire des écrits de type formels à destination d'autrui. Aussi nous est-il paru intéressant d'approcher la réalité des usages orthographiques de ce public d'experts ainsi que leurs représentations sur le fonctionnement social et linguistique de l'orthographe.

Cela n'a pas été chose facile : nous avons essuyé de nombreuses défections – sans explication donnée la plupart du temps – que nous avons interprétées comme la manifestation d'une insécurité linguistique en ce qui concerne l'orthographe. Cependant, certaines entreprises nous ont dit qu'il n'était pas possible de mobiliser un nombre important de membres du personnel en même temps et pour une durée de deux heures – temps nécessaire pour notre recueil. Mais en avril 2010, une Mutuelle complémentaire « santé et soins à la personne » a répondu favorablement à notre demande. Elle propose des solutions en matière de santé, prévention, action sociale, dépendance, prévoyance, retraite, épargne et participe également à la gestion du régime obligatoire des travailleurs indépendants (RSI). La direction des ressources humaine a

36. Les effectifs ont été pris sur le site *education.gouv.fr*

réussi à réunir 20 personnels administratifs volontaires pour le temps de notre enquête (sur approximativement une trentaine de personnels administratifs). Nous avons demandé à la directrice des ressources humaines avec qui nous étions en contact de ne pas informer les personnels administratifs de l'objet de notre enquête – le recueil de leurs pratiques et de leurs représentations orthographiques – et de signaler dans « l'appel à volontaires » que l'enquête durerait une heure – temps qui en réalité nous était imparti par la direction.

Le tableau 4 présente les personnels administratifs selon leur âge, leur profession, leur diplôme et leur genre.

Identifiant	Sexe	Age (ans)	Profession	Dernier diplôme obtenu
Pro.1	F	29	Directrice Ressources humaines	DESS Droit social
Pro.2	F	23	Secrétaire	BTS Assistante de direction
Pro.3	F	37	Assistante de direction	BTS Assistante de direction
Pro.4	F	38	Assistante commerciale	BTS Secrétariat trilingue
Pro.5	M	46	Responsable département gestion	Master Protection sociale complémentaire
Pro.6	F	44	Responsable centre d'appels	BEP Secrétariat médical
Pro.7	F	46	Téléactrice centre d'appels	DUT Gestion Entreprises Administrations
Pro.8	F	51	Téléactrice centre d'appels	BEP Commerce
Pro.9	F	49	Conseillère d'agence	Licence Tourisme
Pro.10	F	22	Conseillère commerciale	Master 1 Assurance Finance
Pro.11	F	24	Responsable Ressources humaines	Licence Droit administratif
Pro.12	F	58	Secrétaire	Baccalauréat
Pro.13	F	27	Secrétaire	Licence Lettres modernes
Pro.14	F	46	Secrétaire	BTS Secrétariat
Pro.15	F	52	Responsable logistique	Baccalauréat G1 (Techniques administratives)
Pro.16	F	43	Directrice Ressources humaines	Master Ressources Humaines et Organisation
Pro.17	F	48	Assistante aux ressources humaines	BEP Comptabilité
Pro.18	F	45	Secrétaire	DEUG Langues Etrangères Appliquées
Pro.19	F	44	Assistante aux ressources humaines	BEP Comptabilité
Pro.20	F	47	Chargée gestion des contrats	niveau DEUG

Tableau 4 – Présentation des personnels administratifs

L'échantillon des personnels administratifs est quasi exclusivement composé de femmes : 19 femmes et un seul homme. Cette disproportion de genre se retrouve également dans l'ensemble de l'Agence qui nous a accueillie.

L'âge moyen des 20 personnels administratifs est de 40 ans et 9 mois. La personne la plus jeune avait 23 ans ([Pro.2, secrétaire]) l'année de notre venue, et la personne la plus âgée avait 58 ans ([Pro.12, secrétaire]).

Sous cette hyper-catégorie « personnels administratifs », les professions sont diverses : secrétaires « bureautique », assistantes de direction, assistantes et conseillères commerciales, assistantes aux res-

sources humaines, téléactrices en centre d'appels, responsables du département gestion, centre d'appels, ressources humaines et logistique, une chargée de gestion des contrats et de directrices des Ressources humaines.

Enfin, concernant les formations suivies et les diplômes obtenus, tous les personnels, à l'exception de deux personnes, ont obtenu le baccalauréat général ou professionnel. Les personnels administratifs [Pro.8] et [Pro.19] ont pour dernier diplôme obtenu le Brevet d'Études Professionnelles. Nombreux sont ceux qui ont un diplôme de niveau Bac +2 : Brevet de Technicien du Supérieur (BTS), ou Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG), ou bien Diplôme Universitaire de Technologie (DUT). Quelques-uns ont validé une licence et ont donc un niveau Bac +3. Enfin, quatre adultes ont un niveau Bac +4 ou Bac +5 : les témoins qui possèdent un Master 1 ou Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS) et ceux qui ont validé les deux années de Master.

En résumé, l'échantillon des personnels administratifs est composé de personnes relativement jeunes qui, pour la majorité, ont poursuivi des formations après le baccalauréat, entre deux et cinq ans après la fin des études secondaires. Nous utiliserons un code pour restituer les dires et les extraits d'écrits des personnels administratifs. Ce code se compose des trois premières lettres qui renvoient à la catégorie professionnelle, suivies d'un numéro d'ordre et de la profession de l'employé administratif : par exemple, [Pro.3, secrétaire].

3 Recueil des compétences orthographiques des sujets : présentation du corpus

Cette section présente les types de données recueillies dans chacun des groupes de sujets de notre étude. Les explications sur la construction des tests orthographiques seront présentées exhaustivement dans les parties sur l'étude des compétences (Partie 2) et des représentations orthographiques (Partie 3) de chacun des publics.

3.1 Les productions écrites des élèves de lycée professionnel

Notre corpus d'écrits des élèves de lycée professionnel est composé de trois évaluations. Nous avons recueilli des réponses à deux tests standards évaluant leurs performances orthographiques sur des secteurs orthographiques reconnus difficiles, et des rédactions manuscrites de type lettre argumentative.

3.1.1 Test standard 1. Dictée de phrases à trous : notation des finales verbales homophones en /E/ (participe passé et infinitif)

Une partie de notre étude sur les compétences orthographiques des élèves de lycée professionnel a consisté à mesurer les performances de ces élèves de BEP en ce qui concerne les finales verbales homophones-hétérographes en /E/ – un secteur qui rencontre de la variation – et plus particulièrement sur le participe passé *-é* et l'infinitif *-er*. Par souci de comparaison avec un échantillon d'élèves tout-venant, nous avons fait le choix de réutiliser le test établi par Brissaud *et al.* [2006]. Ce test comporte 48 phrases courtes lacunaires de structure Sujet-Verbe-Complément d'objet direct. Le sujet apparaît sous quatre modalités différentes (genre et nombre différents) : *Quentin, Capucine, les filles et les garçons*. Les phrases sont construites selon deux structures :

1. **Sujet + auxiliaire *avoir* + participe passé *-é* + COD.**
2. **Sujet + semi-auxiliaire *aller* ou *devoir* + verbe à l'infinitif *-er* + COD.**

3. Recueil des compétences orthographiques des sujets : présentation du corpus

Le tableau 5 présente les 48 phrases du test classées selon la cible (participe passé *-é* et infinitif *-er*) et selon les quatre modalités de sujets.

24 phrases cible <i>-é</i> (participe passé)	24 phrases cible <i>-er</i> (infinitif)
Quentin a montré le chemin.	Quentin va tester un produit nouveau.
Quentin a ingurgité le dessert.	Quentin va décortiquer un crabe.
Quentin a berné le gardien.	Quentin va manquer le train.
Quentin a aidé son copain.	Quentin va illuminer le sapin.
Quentin a accumulé de l'argent.	Quentin va céder son tour.
Quentin a réalisé un rêve.	Quentin va recommencer le numéro.
Capucine a manipulé le pantin.	Capucine doit danser un tango.
Capucine a caché le chat du voisin.	Capucine doit chercher un livre.
Capucine a scruté l'horizon.	Capucine doit analyser le problème.
Capucine a posé son appareil.	Capucine doit intéresser le public.
Capucine a empoisonné son chat.	Capucine doit chronométrer son frère.
Capucine a examiné le document.	Capucine doit teinter le foulard.
Les garçons ont quitté le jardin.	Les garçons doivent troquer un jeu contre un disque.
Les garçons ont haché l'ail.	Les garçons doivent gagner le match.
Les garçons ont mené le chien chez le vétérinaire.	Les garçons doivent encourager le coureur.
Les garçons ont interrogé le voisin.	Les garçons doivent décommander le repas.
Les garçons ont confectionné un déguisement.	Les garçons doivent utiliser l'aspirateur.
Les garçons ont facilité le travail du professeur.	Les garçons doivent laisser un pourboire
Les filles ont sélectionné un film.	Les filles vont sculpter le bois.
Les filles ont causé un accident.	Les filles vont former un groupe.
Les filles ont vexé le professeur.	Les filles vont assaisonner le plat.
Les filles ont trouvé un prétexte.	Les filles vont garder le lit.
Les filles ont découragé le surveillant.	Les filles vont imaginer un scénario.
Les filles ont organisé son tournoi.	Les filles vont recommander ce restaurant.

Tableau 5 – Liste des 48 phrases du test pour les élèves de BEP selon la cible du verbe (*-é* ou *-er*)

De nombreuses contraintes ont été respectées lors de la construction des phrases du test. Non seulement les verbes sont transitifs mais le COD est systématiquement masculin et au singulier afin de ne pas induire de conflits d'accords avec le sujet de la phrase. Pour chacune des deux cibles, nous avons six occurrences de chacun des quatre sujets. Enfin, la longueur et la fréquence des verbes ont été contrôlées par les concepteurs du test³⁷.

Le test est présenté sous forme de carnets, à raison d'une phrase par page pour éviter les retours en arrière et les corrections. L'enseignant dicte les phrases et les formes verbales doivent être écrites par l'élève. Les 48 phrases sont présentées dans deux ordres différents de carnets afin de neutraliser les

37. Ce test a été construit à partir des fréquences données par *Brulex*, une base de données lexicales informatisée pour le français écrit et parlé [Content *et al.*, 1990] (voir section 5.3 page 130 pour une présentation détaillée). Mais aucun effet de ces variables sur les performances des élèves n'a été trouvé.

effets éventuels de la fatigue. Enfin, pour ce qui est de la passation du test, les consignes à l'attention des enseignants des classes étaient, entre autres, de lire les phrases lentement et deux fois chaque phrase, de ne pas autoriser des retours en arrière dans le carnet, d'expliquer aux lycéens qu'ils ne seraient pas notés.

3.1.2 Test standard 2. Dictée de six phrases : notation des morphogrammes flexionnels du nombre des noms, verbes et adjectifs

Un deuxième test a été construit pour recueillir les performances des élèves de lycée professionnel sur la notation des morphogrammes flexionnels du nombre des noms, des verbes et des adjectifs. La consigne était la suivante : *Je vais vous dicter six courtes phrases. Vous devez écrire une phrase par page sur le carnet. Vous devez tourner la page quand vous avez fini d'écrire la phrase. L'Annexe 3 offre un exemple d'écrit d'un lycéen. Nous présentons ci-dessous les six phrases du test : les noms apparaissent en gras, les verbes sont soulignés et les adjectifs sont mis en italique.*

1. Les *jeunes* **bergers** gardent les **moutons**.
2. Des **cloches** *puissantes* sonnent.
3. Les **facteurs** livrent des **colis** *urgents*.
4. Les *petits* **vacanciers** découvrent des **fermes**.
5. Des **tigres** *féroces* grognent.
6. Les **garçons** achètent des **timbres** *rare*.

Tableau 6 – Présentation des six phrases dictées aux élèves de BEP

Ce test a été construit pour la circonstance à partir d'hypothèses très ciblées. Les six phrases contiennent au minimum un nom, un adjectif et un verbe. Tous les mots sont volontairement au pluriel afin de tester les compétences des élèves de lycée professionnel sur l'accord pluriel (morphogrammes flexionnels du nombre : -s pour les noms et les adjectifs et -nt pour les verbes). Globalement, nous souhaitons savoir si les élèves de BEP savent identifier les catégories grammaticales des éléments phrastiques et notamment reconnaissent l'adjectif et repèrent le sujet nominal et le verbe .

Nous souhaitons observer plus précisément, si d'une part, les verbes qui ont un homophone nominal ((ils) *gardent*/(des) *gardes* ; (ils) *livrent*/(des) *livres* sont accordés correctement (-nt) ou bien si leur désinence est remplacée par celle correspondant au nom (-s). D'autre part, nous voulons voir si le fait que certains noms ou adjectifs qui ont des finales en -er ou -ent (*bergers*, *urgents*, *vacanciers*) semblables à la marque de l'infinitif des verbes du premier groupe (-er) ou à la marque de la troisième personne du pluriel (-(e)nt) amènent les scripteurs à produire de la variation, c'est-à-dire par l'omission du pluriel -s sur

les noms et les adjectifs – intégration d'un patron de type « sur un même élément, on ne peut réaliser un double marquage du pluriel ». Enfin, le test a été construit de manière à observer si la place de l'adjectif dans la phrase influence plus facilement l'accord avec le nom pluriel qu'il qualifie : deux adjectifs sont antéposés au nom (*Les jeunes bergers / Les petits vacanciers*), les quatre autres adjectifs sont postposés au nom qu'ils qualifient. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse que l'omission de l'accord de l'adjectif avec le nom sera moins fréquente quand l'adjectif est compris entre le déterminant pluriel et le nom que lorsqu'il est postposé au nom : la présence d'un déterminant pluriel entraîne peu d'erreurs d'omission du pluriel sur le nom ou l'adjectif qui le précède.

3.1.3 Rédaction d'une lettre argumentative à partir d'un sujet d'écriture

Pour évaluer la compétence orthographique en production d'écrit en lien avec leurs pratiques d'écriture, nous avons demandé à 56 lycéens de BEP d'écrire une lettre manuscrite argumentative (pour une lecture des écrits, voir *Annexe 1*). La consigne d'écriture était la suivante : *Vous écrivez une lettre à un journal sur le thème : « les jeunes sont-ils toujours libres de choisir dans la vie ? » Cette lettre devra être argumentée, c'est-à-dire que vous devrez expliquer votre position (ce que vous en pensez) et donner des exemples pour illustrer ce que vous dites.*

Les élèves de lycée professionnel ont composé durant une heure, pendant leur cours de français, en présence de leur enseignant et de la nôtre. Nous nous sommes présentée comme étant un chercheur qui s'intéressait, d'une manière globale, à leur manière d'écrire. Les enseignants ont demandé aux lycéens de surveiller leur orthographe et prendre du temps pour la relecture de leur écrit. Les rédactions n'étaient pas anonymes mais nous leur avons garanti de l'anonymat. Enfin, nous avons recueilli des écrits manuscrits d'une page et demi en moyenne, au format A4.

3.2 Les productions écrites des futurs enseignants du secondaire

La mesure des compétences orthographiques des futurs enseignants du secondaire s'est effectuée sur 55 copies du concours blanc de CAPES Physique-Chimie et Lettres modernes et de l'agrégation de Lettres modernes. Nous avons recueilli les écrits de concours blanc d'une épreuve de 21 étudiants Physique-Chimie, d'une dissertation de littérature française de 26 étudiants de CAPES Lettres Modernes, et d'une épreuve de littérature française de huit agrégatifs de Lettres modernes. Comme nous l'avons précédemment expliqué, les étudiants agrégatifs de Lettres modernes sont moins nombreux que les autres étudiants, mais pour autant nous fait le choix de ne pas traiter plus de une épreuve écrite des étudiants agrégatifs.

Les écrits de concours blanc sont pour la majorité des écrits relativement conséquents : globalement, les étudiants produisent plus de quatre pages manuscrites. Le nombre de pages des copies des étudiants de Physique-Chimie atteint parfois une dizaine de pages, mais la moitié comprend des démonstrations par des calculs. Finalement, ils sont la catégorie de futurs enseignants pour lesquels nous possédons le moins d'écrits rédigés (en moyenne 1,5 pages manuscrites de texte – les signes non alphabétiques n'étant pas pris en compte (nombres, symboles mathématiques) – contre 10 pages manuscrites en moyenne chez les étudiants de Lettres modernes). Nous présentons, à titre d'exemples, en *Annexes 4, 5 et 6* un écrit de concours blanc pour chacune des catégories d'étudiants.

3.3 Les productions écrites des personnels administratifs

Nous avons sollicité les 20 personnels administratifs pour la rédaction d'un texte argumentatif et pour la passation d'un test standardisé évaluant leurs performances sur la notation des formes verbales en /E/ et sur la détection des erreurs d'accord sujet-verbe.

3.3.1 Rédaction d'un texte argumentatif à partir d'un sujet d'écriture

Les personnels administratifs ont composé durant une demi-heure sur le sujet suivant : *Selon vous, savoir bien orthographier est-il important, voire nécessaire, pour s'insérer socialement et professionnellement dans la vie ? En d'autres termes, est-ce que la non maîtrise de l'orthographe peut être discriminante dans notre société ?* (pour une lecture des écrits argumentatifs produits, voir *Annexe 2*).

Les personnels administratifs ne disposaient pas d'outils leur permettant de réviser leur orthographe. Nous avons recueilli des écrits faisant en moyenne deux pages manuscrites au format A4.

3.3.2 Test standard : détection des erreurs d'accord sujet-verbe

Afin d'observer les performances des personnels administratifs sur le secteur de la morphographie flexionnelle du nombre des verbes mais également des finales verbales en /E/, nous les avons soumis à un test de détection des erreurs d'accord sujet-verbe. Ce test se compose de 40 phrases dont 16 sont correctement orthographiées et 24 contiennent des erreurs sur la désinence verbale, soit des erreurs d'accord sujet-verbe. La consigne du test était formulée ainsi : *Certaines phrases comportent des erreurs orthographiques. Entourez la ou les formes orthographiques que vous jugez incorrectes ; puis écrivez uniquement votre ou vos formes corrigées. Nous vous remercions de ne pas revenir sur les phrases que vous aurez déjà examinées.* Un espace libre au dessous de chaque phrase leur permettait d'écrire leurs formes corrigées. Les personnels administratifs disposaient de 20 minutes pour passer le test.

3. Recueil des compétences orthographiques des sujets : présentation du corpus

Le tableau suivant présente les 40 phrases du test et les 24 phrases incorrectes sont soulignées et mises en gras.

1. L'enfant de mes amis travaillent consciencieusement pour réussir son baccalauréat.
2. Les examinatrices vont garder un œil attentif sur les copies.
3. Le travail des chercheurs donnent un résultat intéressant.
4. Le chaton va apporté son jouet à son maître pour s'amuser.
5. Le jardinier prend soin de ses légumes et il les asperges quotidiennement.
6. Quentin a confectionné un collier de perles pour sa maman.
7. Les musiciens de la troupe danse tout en jouant.
8. Le pâtissier des mariés cuisonent un dessert au chocolat.
9. Les mariés cachètent les invitations et ils les timbrent ensuite.
10. Le président des Français écoute le discours des agriculteurs.
11. Les limaces ont mangées le plant de tomate du jardinier.
12. Le ballon des garçons dévalent la pente à toute allure.
13. Le chef des ventes demandent un compte-rendu.
14. Les facteurs trient les colis urgents et ils les livres au plus vite.
15. Quentin va nager le crawl pour son évaluation d'éducation physique.
16. Les fleurs du bouquet fanent rapidement.
17. Ma petite fille a visionnée le film de mon mariage.
18. Le chef des urgences ordonnent au médecin d'agir rapidement.
19. Les bénévoles recherchent des subventions et ils les demandent au Maire.
20. Les ouvrières doivent quittées l'entrepôt au plus vite.
21. L'avocat des inculpés apporte un nouvel élément à la cour.
22. La fille de mes amis dansent dans le ballet de l'opéra de Paris.
23. Les volets claquent au vent alors Marie les fermes immédiatement.
24. La candidate doit jouer son morceau de musique devant le jury.
25. Le supporter a acheter son billet pour la finale.
26. Le porte-parole des grévistes appellent à manifester.
27. Les enfants sont introuvables, les policiers les recherchent sans relâche.
28. Ma fille va gagnée le concours de beauté.
29. L'ingénieur des lumières préparent son jeu de scène pour le spectacle.
30. Nos amies ont recommandé ce restaurant gastronomique.
31. Les planètes du système solaire tourne sur leur orbite et sur elles-mêmes.
32. Le gestionnaire des patrimoines visitent un bien immobilier.
33. Les moutons broutent librement dans le pré mais les chiens les gardent de près.
34. Sa famille a organisé son anniversaire depuis des mois.
35. Les enfants doivent manger du poisson régulièrement.
36. Le guide aperçoit des marmottes et il les montres aux touristes.
37. Les gagnants ont remportés un voyage aux Baléares.
38. Les enfants de l'école mangent un goûter fait par leur maîtresse.
39. Mes fils ont créé un album photo pour leur grand-mère.
40. Les randonneurs doivent marchés un kilomètre pour arriver au chalet.

Tableau 7 – Présentation des 40 phrases du test de détection des erreurs d'accord sujet-verbe proposé aux personnels administratifs – les 24 formes erronées sont soulignées

Les phrases sont construites de façon à obtenir sept configurations phrastiques (voir Partie II, chap. 3 section 2.1.1 pour une présentation détaillée). Nos observations porteront sur les réussites de détection des erreurs d'accord sujet-verbe et sur les non détections – les erreurs pouvant être de types 1/ accords exacts jugés erronés, ou 2/ accords erronés jugés exacts, ou bien 3/ accords erronés dont la correction est fausse.

3.4 Pour résumer

Pour chaque terrain, deux types de méthodes sont mobilisées permettant de croiser données quantitatives et qualitatives : les écrits pour autrui et les tests standards.

3.4.1 Les écrits « pour autrui » ou « transactionnels »

Le recueil de données en milieu scolaire et universitaire est un travail quelque peu difficile quand bien même il est facilité par la confiance que le chercheur peut inspirer aux divers acteurs – enseignants, directeurs d'établissement, étudiants. Il convient de rencontrer les personnes, expliquer les objectifs de recherche et prendre le temps de discuter. Ce travail d'approche n'est pas sans obstacle dans le monde de l'entreprise où le responsable, la personne avec qui on établit le premier contact, ne souhaite pas forcément prendre du temps de travail de ses employés pour une étude qui n'aboutira pas à quelque chose de concret pour l'entreprise. Nous disposons néanmoins de trois corpus de textes qui ont été produits pour les besoins de notre recherche ou de projets de recherche dans lesquels nous nous sommes impliquée, à l'exception des écrits de notre échantillon d'étudiants qui ont été réalisés dans le cadre d'un concours blanc du CAPES et de l'agrégation. Les écrits recueillis sont des textes « pour autrui » ou « transactionnels » [Dabène, 1987] surdéterminés par un rapport social ou hiérarchique, c'est-à-dire des productions écrites pour un lecteur dont on sait qu'il sera sensible à la qualité orthographique. Autrement dit, les témoins de notre enquête ont composé dans le cadre de situations formelles. Ce type d'écrit est susceptible d'engendrer le moins de variations car la surveillance et le contrôle sont grands [Millet, 1994] ; ce qui nous permet une mesure optimale des performances orthographiques.

3.4.2 Les tests standardisés

Issus de la méthode expérimentale, les trois tests standardisés nous ont permis de vérifier des hypothèses de recherche très ciblées. Ces tests se rapprochent de ceux utilisés en psycholinguistique (nombre limité de variables, contrôle strict du matériel), et les passations ont toujours eu lieu dans les établissements scolaires, universitaires ou dans l'entreprise d'accueil. Les résultats obtenus sont objectifs car, d'une part, ils ne dépendent pas de facteurs externes – étant donné la standardisation – ; et d'autre part, ils ne dépendent pas de l'examineur ou du correcteur. L'analyse des résultats se fait au moyen d'outils statistiques que nous développerons dans la section 5.2 de ce chapitre.

Finalement, l'intérêt des tests standardisés est de pouvoir approcher le fonctionnement cognitif de la compétence orthographique des usagers de la langue française, ce qui nous importe pour comprendre la

variation et les secteurs orthographiques les plus touchés.

4 Recueil des représentations de l'orthographe des sujets : présentation du corpus

Le deuxième volet de notre enquête a porté sur l'étude des représentations orthographiques des trois publics (voir partie III page 253). Nous nous sommes intéressée, entre autres, à la manière dont ils se représentent leur orthographe, au jugement qu'ils portent sur la non maîtrise de l'orthographe des scripteurs lambda, à leurs attitudes face à une nouvelle réforme de l'orthographe, etc. Pour recueillir ces jugements et ces attitudes, nous avons fait passer des entretiens semi-directifs et des questionnaires que nous présenterons dans les sections suivantes.

4.1 Les données sur les représentations orthographiques des lycéens

Notre étude des représentations orthographiques des élèves de lycée professionnel s'est réalisée dans le cadre du projet « Formes langagières et exclusion scolaire : le rapport aux écrits des disciplines scolaires chez les 15-18 ans » conduit dans le cadre du *Cluster 12* « Dynamiques sociales et territoriales, exclusions et intégration, espaces et modes de vie : Exclusion scolaire, linguistique, apprentissage, socialisation » financé par la région Rhône-Alpes (programme n°4, responsable scientifique Dominique Glasman). L'objectif principal de ce programme 4 était de produire de nouvelles connaissances sur la manière dont s'opèrent, et le sens que revêtent, l'entrée dans les apprentissages linguistiques et scolaires, la socialisation et l'orientation pour les enfants et les adolescents, et en particulier ceux issus des milieux frappés par des processus de précarisation. Ce projet avait pour ambition de comprendre les mécanismes d'exclusion et de sélections scolaires liées à la maîtrise de la langue. Plus précisément, on s'intéressait à la manière dont les processus d'orientation entre collège et lycée sont liés à la non maîtrise des formes langagières nécessaires à l'appropriation des connaissances et des compétences dans les différentes disciplines scolaires de l'enseignement général.

Pour recueillir des discours sur l'orthographe et pour ainsi caractériser les représentations de l'orthographe de ces élèves de lycée professionnel en lien avec leurs pratiques d'écriture, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs à partir d'un texte support écrit par un élève de terminale BEP qui est présenté ci-après.

Vous écrivez une lettre à un journal sur le thème : « les jeunes sont-ils toujours libres de choisir dans la vie ? ». Cette lettre devra être argumentée, c'est-à-dire que vous devrez expliquer votre position (ce que vous pensez) et donner des exemples pour illustrer ce que vous dites.

1 Monsieur,

5 Je vous écrit pour vous parler d'un sujet qui me tiens à coeur. "les jeunes sont-ils toujours libres de choisir dans la vie?" Et bien moi je pense que non, la preuve : ils ne choisissent pas toujours la métier qu'ils veulent faire ou encore quand les filles ne choisissent pas avec qui se marier. Pour les mêmes, pourquoi on devrait faire une certaine taille? Après tout on est tous égaux, pourquoi certains sont rejete a cause qu'ils sont trop petits? Moi je ne trouve pas ça normale, j'appellerais même cela de l'injustice. Et pour les mariages, voyez-vous que toutes les filles sont encore toutes libres d'aimer vraiment la personne qu'elles aiment? Et bien non, il y a encore des parents qui décident pour leurs enfants par moi je pense qu'il

10 veut mieux se marier avec une personne que l'on n'a choisi, si c'est les parents qui choisissent je ne pense pas qu'ils se demandent si oui ou non ce mari peut de moment que se faire plaisir à eux c'est l'important après ils doivent s'en faire de ce que leurs fille aime.

15 Et pas après tout pourquoi les hommes auraient le droit de choisir eux aussi les filles? Il faut penser

20 que de notre temps l'égalité est passer, hommes ou femmes nous sommes tous égaux.

25 J'espère que ma lettre vous aura convaincu d'être passer dans votre journal par cette nouvelle enquête. Merci, en attendant nous de vos nouvelles au plus vite.

Figure 3 – Lettre support pour les entretiens semi-directifs auprès des élèves de BEP (lettre écrite par un élève de terminale BEP)

L'entretien semi-directif posait de nombreuses questions mais nous nous focaliserons uniquement sur le secteur de l'orthographe pour notre étude. Les élèves de BEP ont été interrogés sur leur perception

des aspects matériels de ce texte écrit, et sur l'orthographe pratiquée par l'auteur de la lettre ; ils étaient également invités à y repérer des erreurs. Nos analyses ont porté sur les réponses des élèves aux trois questions suivantes :

1. L'orthographe est-elle correcte ? (question 3.1³⁸)
2. L'élève fait-il des fautes graves ? Donne un ou deux exemples. (question 3.4)
3. L'élève fait-il des fautes sans importance ? Donne un ou deux exemples. (question 3.5)

La consigne aux élèves demandait de répondre aux questions par « oui » ou par « non », et de fournir des exemples pour deux des questions. Nous verrons dans le chapitre consacré aux analyses des réponses que certains lycéens de BEP ont parfois fourni des discours allant au delà de la question demandée et nous ont offert des attitudes et des ressentis personnels sur leurs propres compétences que nous avons intégrés dans nos analyses.

4.2 Les données sur les représentations orthographiques des futurs enseignants

D'un point de vue sociétal et sociolinguistique, il nous est apparu intéressant de connaître les représentations orthographiques d'adultes professionnellement reliés à la pratique de l'orthographe, les futurs enseignants du secondaire.

Notre étude s'inscrit dans le projet « Enquête internationale sur les représentations des francophones en matière d'orthographe du français », dirigé par Marie-Louise Moreau, sociolinguiste de l'Université de Mons-Hainaut, et soutenu financièrement par le Service de la langue française de la Communauté française de Belgique et par l'Université Joseph Fourier (Grenoble I). Ce projet international, mis en place par le Réseau francophone de sociolinguistique, réunissait une vingtaine de chercheurs, qui ont ainsi formé le Groupe RO. Il avait pour objectif d'évaluer les besoins en orthographe et de connaître s'il existe une réelle demande sociale en matière de réforme auprès des enseignants et des futurs enseignants. La France, la Belgique, la Suisse et le Québec, soit les quatre pays membres du réseau OPALE (Organisme de Politique et d'Aménagement Linguistique) ont participé à ce projet ainsi que d'autres pays, tels que l'Algérie, le Maroc durant les années 2009 et 2010. Cette enquête internationale a été réalisée à partir d'un questionnaire portant sur les usages et sur les représentations de l'orthographe du français [GroupeRO, 2012b]. Elle a été effectuée auprès de publics ayant un rapport particulier avec l'orthographe du français : en effet, ces publics se composent d'enseignants et de futurs enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur, qui sont ou se destinent à être enseignants de français. Les résultats d'ana-

38. Numéros des questions de l'entretien semi-directif tels qu'ils sont présentés dans le questionnaire.

lyses ont permis de connaître certaines tendances sur les attentes et les craintes concernant la perspective d'une nouvelle réforme orthographique pour les francophones [GroupeRO, 2012f].

L'échantillon de notre étude est composé de 55 futurs enseignants du secondaire à qui nous avons fait passer le questionnaire complet et qui constituait une partie de l'échantillon de l'enquête du Groupe RO. Dans le cadre de ce travail de thèse, nous analyserons les réponses à huit questions dont cinq sont des questions fermées et trois sont ouvertes.

Q1. Quand vous écrivez, est-ce facile pour vous de ne pas faire de faute d'orthographe ?

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

Q2. Avez-vous des doutes, des hésitations sur la façon adéquate d'écrire un mot, de faire un accord...?

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

Q3. Quelles difficultés orthographiques rencontrez-vous personnellement ? Cochez tous les points qui, pour vous, sont problématiques, même occasionnellement.

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

Rencontrez-vous d'autres difficultés ? Si oui, lesquelles ?

Q4. Si une réforme de l'orthographe proposait une nouvelle règle, simple, POUR CES SECTEURS QUI VOUS PARAISSENT DIFFICILES, quelle serait votre réaction ?

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

Q5. A priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une NOUVELLE réforme de l'orthographe (étant entendu que celle-ci ne pourrait pas être proposée dans les écoles avant 2014, au plus tôt) ?

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

Q6. Pouvez-vous justifier votre position ?

Q7. Si vous deviez qualifier l'orthographe française, quels sont les TROIS premiers mots qui vous viendraient à l'esprit (parmi, p.ex. : *chinoiserie*, *challenge*, *passionnant*, *barbant*, *intéressant*, *utile*, *inutile*, *stimulant*, *facile*, *difficile*, *utile*, *inutile*, etc.) ?

--	--	--

Q8. À votre avis, quelles conditions devrait remplir une BONNE réforme de l'orthographe ?

Tableau 8 – Présentation des questions posées aux futurs enseignants du secondaire

Pour quatre questions, les futurs enseignants devaient se positionner sur une échelle de 1 à 6 (échelle de Likert³⁹) allant d'un désaccord le plus total à une approbation enthousiaste. Trois autres questions

39. L'échelle de Likert, du nom du psychologue américain Rensis Likert, est une échelle de mesure répandue dans les questionnaires psychométriques. La personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation. L'échelle contient en général au moins cinq à sept choix de réponse qui permettent de nuancer le degré d'accord.

ouvertes offraient aux témoins un espace relativement restreint pour leurs justifications. Mais cette contrainte d'espace réservé à la réponse a permis de recueillir leurs arguments « prioritaires », ceux qui viennent immédiatement à l'esprit et qui ont motivé le plus leur opinion. Enfin, une question appelait les sujets à déclarer les secteurs orthographiques qui leur posaient des difficultés parmi 24 items proposés.

4.3 Les données sur les représentations orthographiques des personnels administratifs

Les représentations orthographiques des 20 personnels administratifs ont été analysées à partir de deux recueils : des écrits manuscrits argumentatifs et des réponses à un questionnaire.

4.3.1 Rédaction d'un texte argumentatif

Le sujet d'écriture « *Selon vous, savoir bien orthographier est-il important, voire nécessaire, pour s'intégrer socialement et professionnellement dans la vie ? En d'autres termes, est-ce que la non maîtrise de l'orthographe peut être discriminante dans notre société ?* » a permis de recueillir des écrits des personnels administratifs. À partir de ces écrits, nous avons analysé, d'une part, les compétences orthographiques des témoins (présentation section 1.1 page 217) ; et d'autre part, nous avons recueilli des discours sur l'orthographe en général et des discours sur les jugements personnels des employés administratifs sur les conséquences tant sociales que professionnelles d'une « bonne » ou d'une « mauvaise » maîtrise de l'orthographe des scripteurs français.

4.3.2 Questionnaire sur l'orthographe du français

Nous avons utilisé une partie du questionnaire élaboré par le Groupe RO dans le cadre de son enquête sociolinguistique de l'orthographe. Nous présentons ci-dessous le questionnaire qui a été proposé au 20 personnels administratifs. Certaines questions sont les mêmes que celles qui ont été choisies pour notre analyse des représentations orthographiques des futurs enseignants.

Chapitre 4. Présentation de l'enquête : problématique, objectifs, aspects méthodologiques

Q1. Pourriez-vous quantifier approximativement ce que vous écrivez, en tenant compte de toutes vos activités d'écriture : lettres, courrier électronique, SMS, forums, notes de cours, rapports, etc. ? En moyenne, si on dactylographiait tout ce que vous écrivez en format A4, on remplirait :

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

Q2. Quand vous écrivez, est-ce facile pour vous de ne pas faire de faute d'orthographe ?

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

Q3. Avez-vous des doutes, des hésitations sur la façon adéquate d'écrire un mot, de faire un accord... ?

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

Q4. Quel souvenir avez-vous, globalement, des cours d'orthographe et de conjugaison que vous avez suivis ?

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

Q5. Quelles difficultés orthographiques rencontrez-vous personnellement ? Cochez tous les points qui, pour vous, sont problématiques, même occasionnellement.

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

Q6. A priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une NOUVELLE réforme de l'orthographe (étant entendu que celle-ci ne pourrait pas être proposée dans les écoles avant 2014, au plus tôt) ?

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

Q7. Pouvez-vous justifier votre position ?

--

Q8. Si vous deviez qualifier l'orthographe française, quels sont les TROIS premiers mots qui vous viendraient à l'esprit ?

--	--	--

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

P1. Réformer l'orthographe simplifierait l'apprentissage du français.	---	--	-	+	++	+++
	1	2	3	4	5	6
P2. C'est la subtilité de son orthographe qui fait la beauté du français.	---	--	-	+	++	+++
	1	2	3	4	5	6
P3. Apprendre l'orthographe, c'est acquérir une certaine rigueur.	---	--	-	+	++	+++
	1	2	3	4	5	6
P4. Si on ne réforme pas l'orthographe, le fossé entre les classes sociales va encore s'accroître.	---	--	-	+	++	+++
	1	2	3	4	5	6
P5. Il ne faut pas réformer l'orthographe, mais mieux l'enseigner.	---	--	-	+	++	+++
	1	2	3	4	5	6

Tableau 9 – Présentation des questions posées aux personnels administratifs

Notre choix s'est porté sur les questions qui demandaient aux personnels administratifs d'évaluer leurs propres compétences orthographiques, de s'exprimer sur leurs difficultés et de se positionner par rapport à une réforme de l'orthographe et sur des assertions portant sur l'orthographe sociale et son enseignement.

4.4 Pour résumer

Pour recueillir les représentations de l'orthographe du français auprès des trois publics de notre corpus d'enquête, deux types de méthodes ont été utilisées : l'entretien semi-directif auprès des élèves de lycée professionnel et le questionnaire auprès des futurs enseignants du secondaire et des personnels administratifs.

4.4.1 Les entretiens semi-directifs

Lié à une démarche qualitative, participant d'une méthodologie directe – rencontre avec le terrain –, l'entretien semi-directif nous a permis de recueillir les dires, autrement dit des représentations liées à des opinions, des attitudes ou des pratiques.

Outre le fait que l'entretien peut créer une asymétrie des positions – l'interrogateur questionnant le savoir de l'intéressé –, nous n'avons pas ressenti de véritable gêne et pudeur de la part des élèves de lycée professionnel. Au contraire, les lycéens se sont sentis investis d'une mission de témoin social. Cependant, quelques-uns n'étaient tout de même pas très loquaces. L'entretien compréhensif a été choisi car il suscite un véritable intérêt de la part des enquêtés grâce à cette possibilité qu'ils ont d'exprimer leurs sentiments, leurs attitudes et leur vécu. Nous avons donc souhaité donner la parole à ces élèves en difficulté scolaire qui ne l'auraient pas forcément dans l'espace social.

4.4.2 Le questionnaire

Compte tenu du temps qui pouvait nous être accordé par les étudiants, les futurs enseignants, et les personnels administratifs, nous avons fait le choix du questionnaire pour recueillir leurs représentations de l'orthographe et leurs positionnements par rapport à une nouvelle réforme orthographique du français.

Le questionnaire nous a permis, en outre, d'obtenir parfois des informations sur des comportements plus personnels, non observables autrement. Enfin, l'introduction de questions ouvertes est intéressante car, d'une part, elles permettent d'approfondir un sujet, et d'autre part, elles obligent à mettre ce que les témoins estiment devoir déclarer en priorité quand l'espace destiné à la réponse est restreint, comme ce

fut le cas dans le questionnaire proposé. Dans la pratique, les questions ouvertes peuvent être difficiles à traiter – nous en faisons état dans les sections d'analyses des réponses aux questions ouvertes des témoins (chapitre 2 page 297 et chapitre 3 page 331).

5 Les outils de description et d'analyses

Nous présentons dans cette section les différents instruments d'analyses que nous avons choisis pour traiter qualitativement et quantitativement nos données.

5.1 Les grilles d'analyses pour l'étude de la variation orthographique

Il existe des grilles d'analyse conçues comme instrument d'évaluation de la variation orthographique : en ce qui concerne les erreurs des apprenants, la grille d'analyse de Catach [1980] et celle de l'équipe HESO et Blanche-Benveniste & Chervel [1969]. La grille d'analyse de Lucci & Millet [1994], plus récente mais qui tient compte des approches théoriques contemporaine de l'orthographe (en particulier celles de l'équipe HESO), a été le plus souvent adoptée pour notre étude de la variation orthographique des usagers de la langue écrite. En effet, elle présente la spécificité de faire une mesure relativement objective de la variabilité sur le plan qualitatif et quantitatif, et comme le spécifient les auteurs, elle est « conçue comme un instrument de mesure applicable à d'autres écrits ».

Nous présentons brièvement et uniquement les catégories retenues pour l'analyse de la variation dans les écrits des publics de notre étude. Nous avons travaillé sur deux grilles d'analyse : l'une pour traiter les variations orthographiques et l'autre pour les variations diacritiques et auxiliaires d'écriture.

Les erreurs repérées dans le texte support, relevant des variations orthographiques, ont une valeur **visuographique** – nous préférons parler de valeur sémiographique et nous adopterons cette terminologie pour la suite –, c'est-à-dire que les symboles graphiques représentent non pas un phonème ou une syllabe mais une ou plusieurs unités de sens. Ces erreurs ont été ramenées aux catégories suivantes :

1. **morphogrammes verbaux** qui marquent à l'écrit le genre, le nombre, la personne, le mode et le temps des verbes ;
2. **morphogrammes non-verbaux** qui marquent à l'écrit le genre, le nombre, les lettres dérivatives des substantifs non-verbaux ;
3. **logogrammes** qui concernent la distinction des homophones grammaticaux ou lexicaux ayant une entrée dans le dictionnaire : *mes/mais, a/à, et/est*, etc ;

4. **mutogrammes** qui constituent les lettres sans valeur ajoutées : *malgrés* pour *malgré*.

Les erreurs présentes dans le texte support qui relèvent, quant à elles, des variations diacritiques et auxiliaires d'écriture ont une valeur **phonogrammique** en ce sens que les erreurs modifient la valeur phonétique du graphème et par conséquent sa prononciation. Ces erreurs ont été catégorisées de la façon suivante :

1. **les accents**, ici, à valeur de base : les accents aigu, grave et certains accents circonflexes – l'autre catégorie étant à valeur auxiliaire (cédille, tréma, etc.) ;
2. **les lettres doubles** ou consonne double qui est incorrecte dans la forme normée.

Lucci & Millet [1994] ont proposé dans leur grille d'analyse des variations de classer celles-ci selon quatre modalités de réalisation. Nous avons souhaité conserver trois de ces modalités⁴⁰ pour rendre compte au mieux de notre évaluation de la variation orthographique du texte support :

1. par **omission** : oubli d'un graphème (ex. : *ils mange* pour *ils mangent*) ;
2. par **adjonction** : ajout erroné d'un graphème (ex. : *il mangent* pour *il mange*) ;
3. par **substitution** : remplacement d'un graphème par un autre (ex. : *ils manges* pour *ils mangent*).

5.2 Les tests statistiques

Pour mesurer les performances orthographiques sur les finales verbales en /E/ des lycéens de BEP par rapport aux autres élèves tout venant de 8 à 15 ans, nous avons effectué des tests statistiques, réalisés à l'aide du logiciel *StatView*. Nous avons utilisé trois tests d'inférences statistiques qui permettent d'estimer le risque que l'on prend à généraliser à tort un résultat à la population dont l'échantillon est issu.

L'analyse de la variance est un test qui doit son nom au fait qu'il utilise des mesures de variance afin de déterminer le caractère significatif, ou non, des différences de moyenne mesurées sur les populations. Nous parlons d'ANOVA à un facteur lorsque l'on mesure l'effet d'une seule variable explicative (par exemple, le niveau scolaire), auquel cas l'ANOVA remplit la même fonction que le test de Student. Mais l'ANOVA permet également de mesurer l'effet simultané de plusieurs facteurs et les interactions entre eux (par exemple, le niveau scolaire et le genre).

40. La quatrième modalité de réalisation de la variation est la « sélection ». La réalisation d'une variante sous cette modalité consiste à choisir une des deux formes admises par la norme orthographique : orthographe rectifiée de 1990 ou orthographe avant les rectifications, par exemple, *maîtriser* ou *maitriser*. Nous n'avons pas retenu cette modalité car il est clairement apparu que dans l'enquête par questionnaire adressée aux futurs enseignants et aux personnels administratifs, les sujets interrogés ne connaissaient pas les rectifications orthographiques de 1990.

Le test « t » ou test de Student permet de comparer des moyennes entre elles. Nous l'avons utilisé pour comparer des mesures différentes issues d'un même échantillon et des mesures identiques sur des groupes différents. Pour la réalisation du test, on calcule un rapport qui s'appelle un « t » de Student. Dans le cas du test bilatéral – lorsqu'on ne peut spécifier de direction particulière pour l'hypothèse alternative –, si la valeur du « t » est supérieure à la valeur de référence, l'hypothèse d'égalité des moyennes est rejetée et l'effet de la variable considérée est donc significatif. Le test « t » estime également le risque « p » d'obtenir cette valeur par hasard, du fait des fluctuations d'échantillonnage. Ainsi, pour qu'un résultat soit significatif, c'est-à-dire interprétable et généralisable, il faut que la probabilité « p » de généraliser à tort, associée au coefficient « t » calculé par l'ANOVA, soit inférieure ou égale à 0,05. On parle de tendance lorsque cette probabilité « p » est inférieure ou égale à 0,10. Nous utiliserons également un test de comparaison unilatéral qui repose sur le même principe pour évaluer la supériorité d'une moyenne par rapport à l'autre.

Le coefficient de corrélation de Spearman (appelé Rho de Spearman) qui indique le degré de relation linéaire entre deux variables. La valeur du coefficient de corrélation est comprise entre -1 et 1. La valeur 1 indique une relation linéaire positive entre les deux variables : si une variable augmente, l'autre augmente aussi ; 0 indique l'absence de relation entre les deux variables ; enfin, -1 indique une relation linéaire négative entre les deux variables : si une variable augmente, l'autre diminue.

Quant aux autres données traitées quantitativement, nous avons seulement effectué des analyses descriptives telles que des calculs d'effectifs et de moyennes sur les données des variables observées. Nous jugeons que les effectifs n'étaient pas suffisants pour réaliser des tests d'inférences statistiques : nous aurions tiré des conclusions généralisables erronées.

5.3 Les bases de données lexicales : *Manulex* et *Brulex*

Manulex est une base de données sur le lexique écrit adressé à l'enfant dans les manuels scolaires de lecture [Lété *et al.*, 2004]. Elle fournit les fréquences d'occurrences de 23 900 lemmes (unités autonomes constituantes du lexique) et 48 900 formes orthographiques extraits d'un corpus de 54 manuels scolaires de lecture. Nous y trouvons des normes fiables et actualisées de l'exposition à l'écrit des enfants à trois niveaux d'âge : le CP, où se construit, d'après Lété *et al.* [2004], le lexique de l'enfant sur la base de la médiation phonologique ; le CE1, où se construit le lexique orthographique par automatisation progressive de la reconnaissance du mot écrit ; et le cycle 3, où se consolide et s'enrichit le stock lexical par exposition répétée à l'écrit. Nous disposons donc d'une bonne estimation du lexique écrit adressé à l'enfant à l'école primaire.

Cette base de données contient tous types de mots, dont les formes verbales en /E/. La base de données *Manulex* n'était pas disponible au moment où le test a été construit par Brissaud *et al.* [2006]. Cependant, nous avons souhaité utiliser les renseignements fournis par *Manulex* pour tester l'effet de l'orientation des formes verbales utilisées et pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves de BEP mobiliseraient globalement, à l'écrit, les séquences verbales ou instances qu'ils rencontrent le plus en lecture.

Nous avons extrait de ces tables de fréquence les formes verbales en *-é*, *-és*, *-ées*, *-ée* et *-er* des verbes utilisés dans le test afin de préciser s'ils se présentent plus souvent sous la forme *-er* (infinitif) ou sous la forme *-é* (participe passé).

Le tableau 10 suivant indique pour chaque verbe utilisé dans le test⁴¹, le nombre d'occurrences en *-er*, le nombre cumulé d'occurrences en *-é* (*-é*, *-és*, *-ées*, *-ée*), la fréquence cumulée d'apparition du verbe sous ces deux formes, ainsi que l'orientation du verbe, selon que la forme *-er* ou bien *-é(e)(s)* est la plus fréquente, exprimée par un coefficient (le rapport $er/é+er$). Si ce rapport est inférieur à 0,5, il s'agit d'un verbe à orientation *-é*, et s'il est supérieur à 0,5 il s'agit d'un verbe à orientation *-er*.

Formes	Verbe -er	Participe passé -é	-é + -er	Coefficient -er / -é + -er	Formes	Verbe -er	Participe passé -é	-é + -er	Coefficient -er / -é + -er
accumuler	0	4	4	0	ingurgiter	1	0	1	1
aider	286	38	324	0,883	intéresser	13	29	42	0,31
analyser	11	1	12	0,917	interroger	28	21	49	0,571
assaisonner	1	5	6	0,167	laisser	238	125	363	0,656
acher	122	295	417	0,293	manipuler	6	2	8	0,75
causer	22	13	35	0,629	manquer	23	35	58	0,397
céder	9	4	13	0,692	mener	33	16	49	0,673
chercher	575	66	641	0,897	montrer	149	40	189	0,788
chronométrer	2	1	3	0,667	organiser	40	51	91	0,44
confectionner	13	7	20	0,65	poser	164	225	389	0,422
danser	123	14	137	0,898	quitter	110	73	183	0,601
décommander	1	0	1	1	réaliser	66	55	121	0,545
décourager	11	28	39	0,282	recommander	2	21	23	0,087
empoisonner	4	12	16	0,25	recommencer	48	6	54	0,889
encourager	12	7	19	0,632	scruter	1	2	3	0,333
examiner	31	9	40	0,775	sculpter	4	12	16	0,25
faciliter	12	4	16	0,75	sélectionner	5	9	14	0,357
former	123	242	365	0,337	teinter	2	7	9	0,222
gagner	174	171	345	0,504	tester	5	4	9	0,556
garder	170	54	224	0,759	troquer	2	0	2	1
hacher	7	24	31	0,226	trouver	590	430	1020	0,578
illuminer	4	13	17	0,235	utiliser	152	198	350	0,434
imaginer	91	35	126	0,722	vexer	13	41	54	0,241

Tableau 10 – Orientation des 46 formes verbales du test dans *Manulex*

Nous n'avons retenu que les verbes qui offraient plus de 100 occurrences de formes *-é* et de formes *-er* réunies (colonne « *-é + -er* ») et qui avaient une orientation nette, c'est-à-dire un coefficient qui s'éloigne

41. Seulement 46 verbes sur 48 ont été répertoriés : les verbes *décortiquer* et *berner* sont absents de la base de données *Manulex*.

le plus de 0.5, la valeur de « transition ». Aussi n'avons-nous pas pris en compte le verbe « réaliser » qui se présente 66 fois sous la forme *-er* et 55 fois sous la forme *-é* (coef. orientation = 0,545) ; ainsi que le verbe « gagner » pour lequel on a autant d'occurrences *-er* que *-é* (coefficient d'orientation = 0,504) ; et le verbe « trouver » pour lequel la différence entre le nombre de formes en *-é* et le nombre de formes en *-er* n'est pas nettement marquée : le coefficient d'orientation est 0,578. Enfin, nous ne traiterons pas des verbes « utiliser » et « poser » pour les mêmes raisons que le verbe « trouver » : leur coefficient d'orientation est relativement proche de 0,5 (respectivement, coefficient d'orientation de 0,434 et 0,422). Ainsi, 7 verbes apparaissent orientés *-er* et 2 verbes orientés *-é* (voir verbes en gras et surlignés en gris).

Nous avons également utilisé *Brulex*, une base de données lexicale informatisée pour le français écrit et parlé [Content *et al.*, 1990], pour construire deux tests standardisés (le test de détection des erreurs d'accord sujet-verbe et la dictée des six phrases sur la morphographie flexionnelle du nombre des noms, des adjectifs et des verbes). *Brulex* contient environ 36000 entrées lexicales et fournit non seulement l'information sur l'orthographe et la forme phonémique, mais également, une information sur la fréquence d'usage (basée sur les données du dictionnaire *Trésor de la Langue Française* (TLF)) et une série d'autres données calculées (point d'unicité, structure, syllabes, voisinage orthographique, etc.).

Une partie de notre recherche a consisté à vérifier si le fait qu'un verbe ayant un homophone nominal a une influence sur la notation de la finale du mot. Autrement dit, nous avons voulu voir si les erreurs de substitution de la finale du nombre *-nt* des verbes par la finale du nombre *-s* des noms pouvaient s'expliquer, en partie, du fait que la forme nominale ou verbale est plus souvent rencontrée dans la littérature et les dictionnaires. Pour notre recherche sur l'orientation statistique des homophones verbo-nominaux, nous avons donc utilisé les bases de données *Brulex* et *Manulex*.

Dans nos deux tests standardisés, nous avons huit verbes qui ont un homophone nominal. Dans les deux bases de données lexicales informatisées, nous avons fait des requêtes à partir d'une liste d'homophones verbo-nominaux que nous avons établie en partie grâce à des études de psycholinguistique (en autres, Dédéyan *et al.* [2006]; Largy & Dédéyan [2002]). Pour une observation fine de l'effet de l'orientation, nous avons fait le choix de mettre dans les phrases de nos tests quatre verbes plus fréquemment rencontrés que leur homophone nominal, et à l'inverse, quatre verbes moins fréquemment rencontrés que leur homophone nominal. Les fréquences des homophones verbo-nominaux obtenues ont conduit notre choix sur les huit verbes suivants :

1. les formes verbales ***garde***, ***demande***, ***montre*** et ***ferme*** sont plus fréquentes que le nom homophone ;
2. les formes verbales ***timbre***, ***recherche***, ***livre*** et ***asperge*** sont moins fréquentes que le nom homophone.

Ce chapitre a eu pour objectif de récapituler les différentes options méthodologiques que nous avons adoptées dans notre étude et qui ont conduit au recueil d'un certain nombre de corpus. Du point de vue de la démarche, nous nous sommes appuyée sur deux types de méthodologies, l'une plus quantitative, fondée sur le recueil de l'analyse des variations orthographiques en production, et l'autre plus qualitative, consistant à recueillir des représentations sur la variation orthographique et sur la question d'une nouvelle réforme. Mais ces types de méthodologies ont été utilisées en complémentarité sur un même objet d'étude afin de permettre une approche plus compréhensive et explicative.

Nous clôturons ce chapitre par une représentation schématique de la manière dont s'articule les trois études dans les différents chapitres, ainsi que les échantillons impliqués et les types recueils :

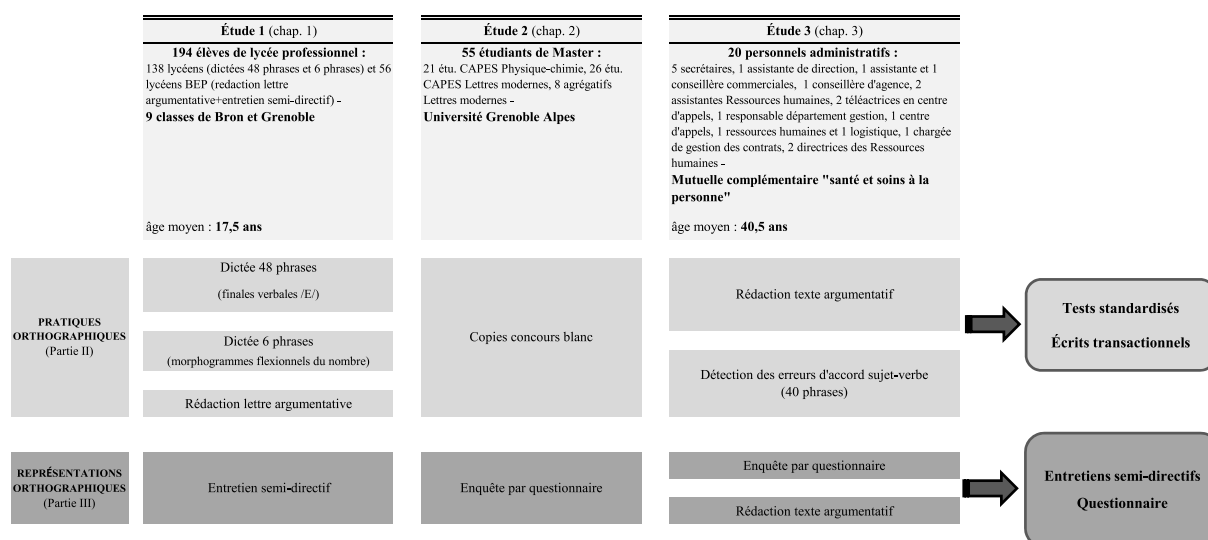


Figure 4 – Vision d'ensemble de l'enquête

Deuxième partie

Études des pratiques orthographiques des scripteurs : mesures de la compétence orthographique dans des tâches variées

Chapitre 1

Morphographie flexionnelle du français des élèves de lycée professionnel : mesure des performances et compréhension des stratégies de contrôle

Sommaire

1 Acquisition des formes verbales homophones en /E/	138
1.1 Rappel sur la méthodologie de l'enquête	139
1.2 Analyses des données sur les erreurs : résultats	140
1.3 Pour une comparaison fine des résultats des lycéens et des élèves de 6° de collège	149
1.4 Éléments de conclusion	151
2 Acquisition de la morphographie flexionnelle du nombre	152
2.1 Rappel du protocole expérimental	153
2.2 Analyses des données : résultats	155
3 Conclusions	165
3.1 Retour sur les hypothèses de recherche	165
3.2 Discussion sur les performances des élèves de lycée professionnel.	168
3.3 Élèves en difficulté : connaissances renforcées et nouveaux apports	171

De nombreux travaux de recherche en psycholinguistique ont permis de mettre au jour l'acquisition de la morphographie flexionnelle du français des élèves tout-venant âgés de 6 à 15 ans (voir revue de la littérature Partie I chapitre 2). Les recherches sur l'acquisition de la morphographie flexionnelle du nombre [entre autres, Allal [1996]; Totereau *et al.* [1997]; Totereau [1998]; Bryant *et al.* [1999]; Fayol [2008c]] et sur l'acquisition des finales verbales en /E/ [entre autres, Totereau & Brissaud [2006]; Jaffré & Brissaud [2006]; Brissaud & Chevrot [2011]] de scripteurs apprenants plus spécifiquement mais aussi d'adultes ont permis de dégager des modèles développementaux sur l'acquisition de ces secteurs.

Cependant, les compétences des élèves de lycée professionnel reconnus en grande insécurité orthographiques n'ont pas été étudiées sur ces deux secteurs d'homophonie-hétérographie du système orthographique, qui sont socialement et scolairement valorisés. Notre objectif est donc de caractériser le profil d'acquisition de ce public et ce à partir d'une enquête exploratoire.

La première partie de ce chapitre sera consacrée à l'examen de l'acquisition des finales verbales homophones en /E/ de 138 élèves de lycée professionnel. Leurs performances nous permettront de les situer par rapport aux performances d'élèves de niveaux scolaires différents, au regard du modèle développemental de Brissaud & Chevrot [2011]. La seconde partie de ce chapitre s'emploiera à présenter notre étude des performances de 93 élèves de lycée professionnel⁴² sur la morphographie flexionnelle du nombre. Nous verrons si le marquage de la marque du pluriel sur les noms, les verbes et les adjectifs se révèle être une tâche difficile. Enfin, la dernière partie de ce chapitre présentera des schémas d'acquisition de ces élèves en difficulté langagière reconnue.

1 Acquisition des formes verbales homophones en /E/

Les recherches sur l'acquisition des finales verbales homophones en /E/ [Jaffré & Brissaud, 2006] ont permis de dégager un scénario développemental [Brissaud *et al.*, 2006] (voir section 2 page 39). Nous avons donc une idée assez précise des performances et des procédures des élèves tout-venant âgés de 8 à 15 ans. En revanche, nous ne savons pas quelles sont les procédures utilisées par les élèves présentant de grandes difficultés en orthographe [Brissaud & Barré-De Miniac, 2009]. Afin de mieux les connaître, nous avons exploré les graphies produites par des élèves de lycée professionnel, souvent stigmatisés pour leurs difficultés langagières. Notre question principale est la suivante : **les élèves en difficulté orthographique sont-ils sur des chemins d'apprentissage identiques à ceux des élèves tout-venant, mais avec**

42. Les 93 lycéens sont issus du même échantillon que les 138 élèves de lycée professionnel de Bron et de Grenoble. Les 45 lycéens absents de cette deuxième partie de notre enquête sont d'une part, six élèves absents le jour du test – la dictée de six phrases –, et d'autre part, les 17 lycéens de la section « Maçonnerie », les 22 lycéens de la section « Technique de l'architecture et de l'habitat ».

un retard ? Ou construisent-ils des procédures différentes de celles des apprentis scripteurs ? Une partie de cette section est reprise dans notre article à paraître en 2013 [Mout & Brissaud, 2013].

1.1 Rappel sur la méthodologie de l'enquête

1.1.1 Les témoins de l'enquête

Notre échantillon est composé de 138 élèves de Brevet d'études professionnelles (désormais BEP) de classe de 2nde et de terminale, de deux lycées professionnels de deux départements français, l'Isère et le Rhône : 46 filles et 92 garçons âgés de 15,6 ans à 21,6 ans et dont l'âge moyen est 17,5 ans.

Dans la suite de cette partie, la variable genre ne sera pas pris en compte car nos analyses n'ont montré aucune différence entre les performances des filles et celles des garçons.

1.1.2 Procédures et matériel

Nous avons réutilisé le test construit par Brissaud *et al.* [2006]. Ce test se présente sous la forme de 48 courtes phrases lacunaires de structure sujet-verbe-complément d'objet direct où le sujet apparaît sous quatre modalités différentes (voir Tableau 5 page 115) : *Quentin*, *Capucine*, *les filles* et *les garçons*. La cible est soit un passé composé avec un participe passé non marqué (24 phrases ; par exemple, *Quentin a montré le chemin* ; *Les garçons ont facilité le travail*), soit un semi-auxiliaire suivi d'un infinitif (24 phrases ; par exemple, *Capucine va garder le secret* ; *Les garçons doivent gagner le match*). La longueur et la fréquence des verbes ont été contrôlées dans *Brulex*, la base de données lexicales informatisée pour le français écrit et parlé [Content *et al.*, 1990].

Les 48 formes verbales doivent être écrites par le lycéen sous la dictée de l'enseignant. Enfin, les 48 phrases sont présentées dans deux ordres différents afin de neutraliser les effets éventuels de la fatigue.

1.1.3 Variables observées et hypothèses de recherche

L'objectif principal de nos analyses est de situer les performances des élèves de lycée professionnel par rapport au scénario développemental établi par Brissaud *et al.* [2006], à partir du même test passé à l'école élémentaire et au début du secondaire.

Sept indicateurs permettront de situer les performances des élèves de lycée professionnel par rapport à celles d'élèves tout-venant :

1. le nombre total d'erreurs ;
2. le nombre d'erreurs quand la cible est -é ;

3. le nombre d'erreurs quand la cible est *-er* ;
4. le nombre d'erreurs qui consistent à remplacer *-é* par *-er(s)* ;
5. le nombre d'erreurs qui consistent à remplacer *-er* par *-é(e)(s)* ;
6. le nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe quand la cible est *-é* ;
7. le nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe quand la cible est *-er*.

Nous avons utilisé un test d'inférences statistiques, le test « t » ou test de Student, qui permet d'estimer le risque que l'on prend à généraliser à la population dont ils sont issus une comparaison entre des moyennes de nos échantillons.

Trois hypothèses de recherche ont guidé notre enquête sur l'acquisition des finales verbales homophones-hétérographes en /E/ : **[Hypothèse 1]** Les lycéens de BEP connaissent un retard orthographique. Nous faisons l'hypothèse que leur niveau de performance est comparable à celui d'élèves plus jeunes. **[Hypothèse 2]** En ce qui concerne les procédures en place pour réaliser la flexion des finales verbales en /E/, nous faisons l'hypothèse que les élèves de BEP sont comparables à des élèves plus jeunes. Nous espérons pouvoir les situer plus précisément par rapport au scénario développemental de Brissaud *et al.* [2006]. **[Hypothèse 3]** Étant donné l'âge des élèves de BEP (âge moyen : 17 ans et 5 mois), la fréquence statistique de co-occurrence entre base verbale et flexion *-é* ou *-er* rencontré en lecture ne devrait pas avoir d'incidence sur les productions écrites des élèves de BEP.

1.2 Analyses des données sur les erreurs : résultats

Dans cette partie, nous tenterons de vérifier notre première hypothèse selon laquelle les lycéens de LP connaissent un retard en orthographe et se situeraient par conséquent à un niveau de performances comparable à celui d'élèves plus jeunes (élèves du CE2 au niveau 4^e de l'étude de Brissaud *et al.* [2006]). Pour ce faire, nous comparerons les résultats des élèves de LP avec ceux des autres niveaux scolaires : tout d'abord, globalement, puis en fonction de la cible (*-é* et *-er*).

1.2.1 Nombre total d'erreurs

Afin de pouvoir situer les lycéens, nous avons calculé pour chaque élève le nombre d'erreurs (sur 48). La figure suivante permet de visualiser le nombre moyen d'erreurs pour chacun des niveaux scolaires.

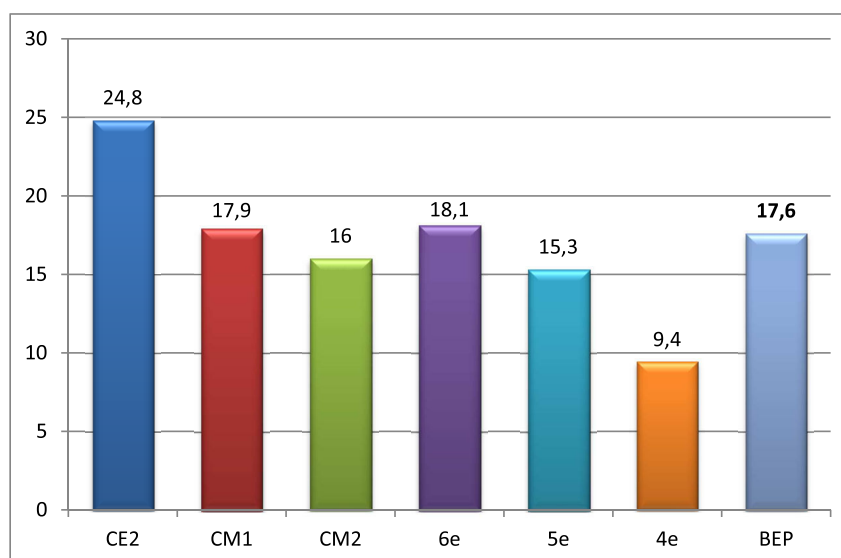
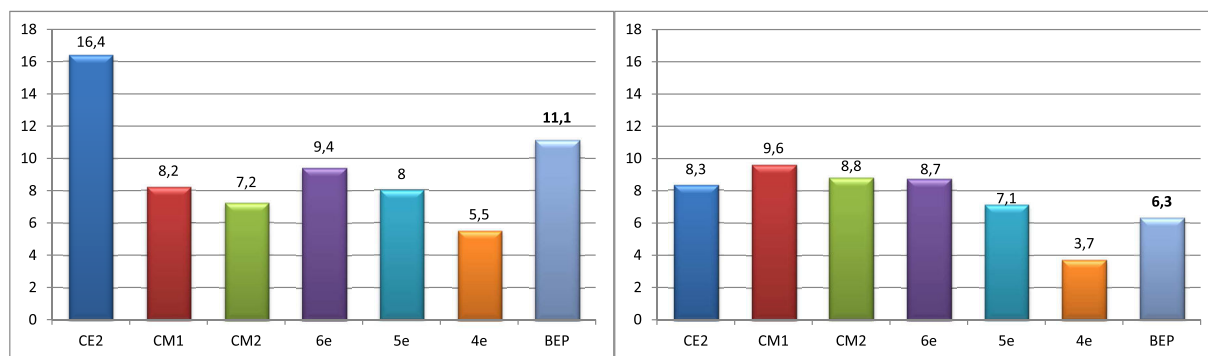


Figure 5 – Nombre total d'erreurs pour chaque niveaux scolaires (sur 48)

Un test de Student permet d'établir que les performances des élèves de BEP se distinguent uniquement de celles des élèves de CE2 et de 4^e : ils produisent moins d'erreurs que les élèves de CE2 ($t = -5,984$; $p < 0,0001$) mais plus d'erreurs que les élèves de 4^e ($t = 5,673$; $p < 0,0001$). **Ainsi, leurs performances ne sont pas significativement différentes de celles des élèves de CM1, CM2, 6^e et 5^e.**

1.2.2 Nombre d'erreurs en fonction de la cible (-é et -er)

Nous rappelons que nous avons limité notre exploration à deux flexions susceptibles de s'insérer dans des environnements proches : la flexion *-é* du participe passé après l'auxiliaire *avoir* et la flexion *-er* de l'infinitif après les semi-auxiliaires *devoir* et *aller*. Les deux diagrammes en bâtons présentent le nombre moyen d'erreurs par niveau de scolarité pour chacune des deux cibles. Nous comptabilisons comme formes erronées les finales verbales homophones en /E/ qui ne correspondent pas à la cible attendue : par exemple *-és, -ée, -ées, -er, -ers* quand la cible est *-é*, et *-é, -és, -ée, -ées, -ers* quand la cible est *-er*.



(a) Nombre moyen d'erreurs pour la cible *-é* (sur 24)

(b) Nombre moyen d'erreurs pour la cible *-er* (sur 24)

Figure 6 – Nombre moyen d'erreurs en fonction de la cible (*-é* et *-er*) pour chaque niveau scolaire

Nombre d'erreurs quand la cible est -é (diagramme (a))

Un test de Student permet d'établir que les élèves de BEP font moins d'erreurs que les élèves de CE2 ($t = -5,742$; $p < 0,0001$), et davantage d'erreurs que les CM1 ($t = 2,923$; $p = 0,003$), les CM2 ($t = 3,982$; $p < 0,0001$), les 5^e ($t = 3,138$; $p = 0,001$) et les 4^e ($t = 6,215$; $p < 0,0001$). En revanche, le test n'a pas permis de déceler de différence entre le nombre moyen d'erreurs des élèves de BEP et celui des élèves de 6^e.

Nombre d'erreurs quand la cible est -er (diagramme (b))

Un test de Student montre que les élèves de BEP font moins d'erreurs que les élèves de CE2 ($t = -2,044$; $p = 0,042$), CM1 ($t = -3,407$; $p = 0,0008$), CM2 ($t = -2,393$; $p = 0,017$), 6^e ($t = -2,311$; $p = 0,021$) et plus d'erreurs que les 4^e ($t = 2,967$; $p = 0,003$). En revanche, les résultats des élèves de BEP ne sont pas significativement différents de ceux des 5^e.

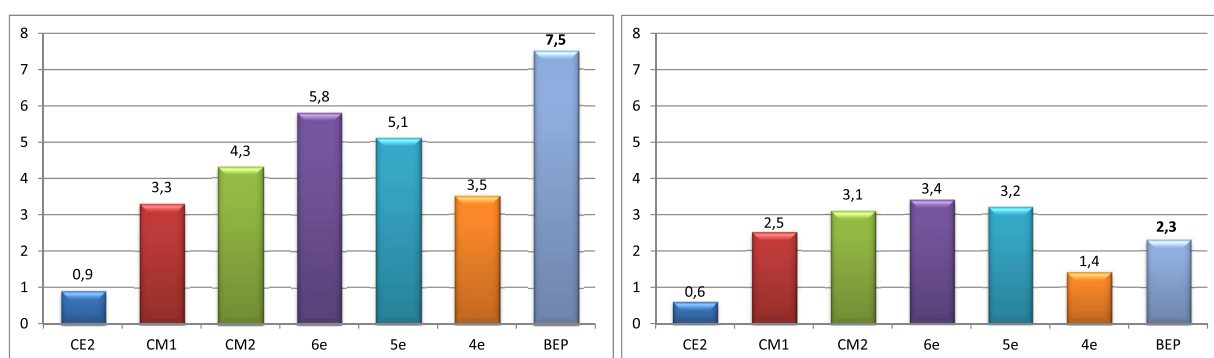
En résumé, concernant les erreurs réalisées sur la cible *-é*, la performance des lycéens de lycée professionnel est proche de celle des élèves de 6^e ; concernant la cible *-er*, les performances des élèves de BEP sont proches de celles des élèves de 5^e du collège.

1.2.3 Surgénéralisation de l'accord du verbe avec le sujet

Nous nous intéresserons dans cette section au choix des morphogrammes qui permettent de marquer l'accord en genre et en nombre. Plus précisément, nous cherchons à savoir si les élèves surgénéralisent l'accord sujet-verbe au participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* (cible *-é* ; par exemple, *Capucine*

a *cachée le chat du voisin) et s'ils le font également quand la cible est *-er* (en sélectionnant la flexion *-é* à la place de *-er* ; par exemple, *Les garçons doivent *gagnés le match*).

Nous avons travaillé sur 36 phrases du test dont le sujet peut entraîner un accord marqué en genre ou en nombre : sujet féminin singulier (*Capucine*), masculin pluriel (*les garçons*) ou féminin pluriel (*les filles*). Nous avons comptabilisé le nombre moyen d'erreurs manifestant un accord avec le sujet : adjonction de *-e* avec le sujet *Capucine*, de *-s* avec *les garçons*, de *-es* avec *les filles*. Nous l'avons fait pour chacune des deux cibles. Nous avons donc comptabilisé les erreurs du type *Capucine doit *analysée le problème* pour la cible *-er*, et du type *Capucine a *rencontrée un ami* pour la cible *-é*.



(a) Erreurs d'accords sujet-verbe quand la cible est *-é* (sur 18) (b) Erreurs d'accords sujet-verbe quand la cible est *-er* (sur 18)

Figure 7 – Nombre moyen d'erreurs de sélection des flexions *-ée*, *-és* et *-ées* compatibles avec le genre et le nombre des sujets *Capucine*, *les garçons*, *les filles* (sur 18 pour chaque cible)

Un test de Student montre que globalement, la différence entre le nombre d'erreurs « accord sujet-verbe » selon que la cible est *-er* ou *-é*, est significative ($t(1,96) = -10,054$; $p < 0,0001$). Les élèves de tous les niveaux scolaires accordent davantage le verbe avec le sujet lorsque la cible est en *-é* que lorsqu'elle est en *-er* (les élèves de CE2 sont cependant moins concernés par cette propension à l'accord). Et les élèves de BEP n'y échappent pas.

Accord sujet-verbe quand la cible est *-é* (diagramme (a))

Les élèves de BEP sont ceux qui accordent le plus le verbe avec le sujet (7,5) quand la cible est *-é*. Leurs scores d'erreurs manifestent une différence significative avec tous les autres niveaux scolaires : CE2 ($t = 9,338$; $p < 0,0001$), CM1 ($t = 5,036$; $p < 0,0001$), CM2 ($t = 3,710$; $p = 0,0003$), 6^e ($t = 2,016$; $p = 0,0449$), 5^e ($t = 2,856$; $p = 0,0047$) et 4^e ($t = 5,192$; $p < 0,0001$).

Les élèves de LP se singularisent donc par rapport aux autres niveaux : leur propension à faire l'accord du participe passé avec le sujet est plus forte que chez les élèves plus jeunes.

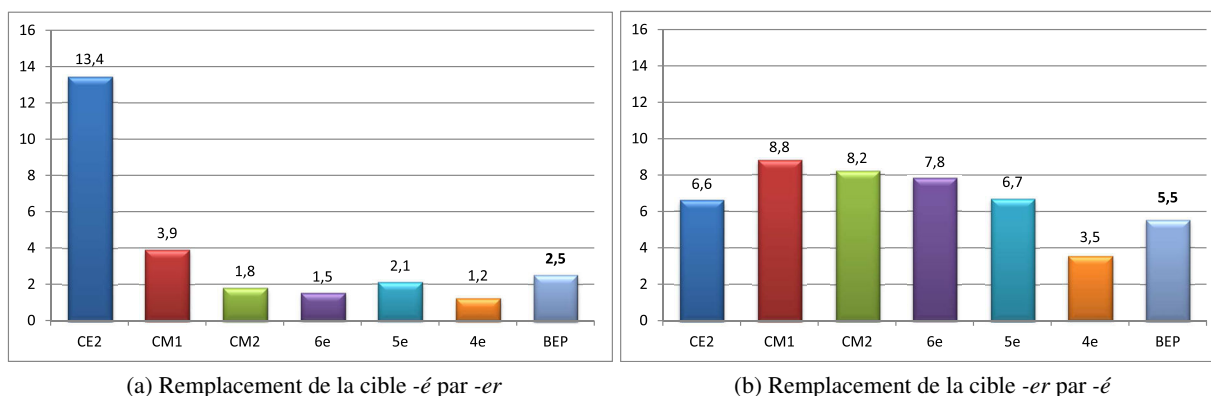
Accord sujet-verbe quand la cible est -er (diagramme (b))

Les BEP font plus d'erreurs d'accord sujet-verbe que les élèves de CE2 ($t = 4,115$; $p < 0,0001$) et que les collégiens de 4^e ($t = 2,049$; $p = 0,0415$). En revanche, les BEP sont proches de tous les autres niveaux scolaires : leur performance n'est pas significativement différente de celle des CM1, CM2, 6^e et 5^e.

En conclusion, à tous les niveaux scolaires, l'accord à l'aide des flexions *-ée*, *-és* et *-ées* est plus fréquent lorsque la cible est *-é* (*Capucine a *analysée le problème*) que lorsqu'elle est *-er* (*Capucine doit *analysée le problème*). En d'autres termes, quand la cible est un participe passé *-é*, les élèves ont tendance à plus faire l'accord sujet-verbe que lorsque la cible est l'infinitif en *-er*. Les élèves produisent par conséquent de nombreux accords erronés en ajoutant au participe passé précédé de l'auxiliaire *avoir* les marques du pluriel ou du féminin compatibles avec le genre et le nombre du sujet. Quand la cible est *-é*, le taux d'erreurs des élèves de BEP est élevé par rapport aux autres niveaux. Les BEP se différencient de tous les autres élèves sur ce point-là. Lorsque l'on attend un verbe à l'infinitif en *-er*, on observe des erreurs d'accord du verbe avec le sujet à tous les niveaux. La performance des BEP est proche de celle des CM1, des CM2, des 6^e et des 5^e. Ainsi, ces niveaux contrôlent relativement bien la sélection juste du morphonogramme quand la cible est *-er*, mais réalisent tout de même des accords erronés sujet-verbe.

1.2.4 Évolution de la compétition entre -er et -é : remplacement de la cible -é par -er et remplacement de la cible -er par -é

Afin de préciser davantage le niveau d'acquisition des élèves de BEP par rapport à celui des autres niveaux scolaires, nous allons nous attacher à l'observation des types d'erreurs et en particulier aux erreurs en *-é* quand la cible est *-er* (*Quentin va *manqué le train. Capucine doit *dansé un tango*) et aux erreurs en *-er* quand la cible est *-é* (*Quentin a *aider son copain*). Les deux figures ci-dessous présentent, pour chaque niveau scolaire, le nombre moyen de réponses *-é* et de réponses *-er* quand la sélection des finales verbales en /E/ est erronée.

Figure 8 – Sélection de la flexion *-er* (sur 24) et *-é* (sur 24) dans les contextes où elle est erronée

Remplacement de la cible *-é* par *-er* (diagramme (a))

Les élèves de BEP font moins d'erreurs de remplacement que les CE2 ($t = -12,914$; $p < 0,0001$), CM1 ($t = -2,414$; $p = 0,0165$), et plus d'erreurs que les 6^e ($t = 1,929$; $p = 0,05$) et 4^e ($t = 2,498$; $p = 0,0131$). En revanche, leurs performances ne sont pas significativement différentes de celles des CM2 et des 5^e.

Remplacement de la cible *-er* par *-é* (diagramme (b))

Un test de Student montre que les élèves de BEP font moins d'erreurs que les élèves de CM1 ($t = -4,301$; $p < 0,0001$), CM2 ($t = -3,507$; $p = 0,0005$) et 6^e ($t = -3,091$; $p = 0,002$); et plus d'erreurs que les élèves de 4^e ($t = 2,452$; $p = 0,0149$). Les performances des élèves de BEP ne sont pas significativement différentes de celles des élèves de CE2 et de 5^e.

En résumé, pour ce qui est des erreurs de type « *-é* remplace *-er* », les résultats des élèves de BEP sont proches de ceux des CE2 et des 5^e. Quant aux erreurs de type « *-er* remplace *-é* », les résultats en BEP ne sont pas significativement différents de ceux des CM2 et des 5^e. En outre, les élèves de BEP produisent plus d'erreurs de type « *-é* remplace *-er* » (5,5) que d'erreurs de type « *-er* remplace *-é* » (2,5). Un test de Student sur séries appariées montre que ces nombres moyens d'erreurs sont significativement différents ($t(1,96) = 3,786$; $p = 0,0002$). Il en est de même pour tous les autres niveaux scolaires, à l'exception des élèves de CE2 pour qui c'est l'inverse.

1.2.5 Existe-il une surgénéralisation des flexions en dehors de leur contexte normatif ?

L'éventualité d'une surgénéralisation des flexions en dehors de leur contexte normatif laisse prédire que les élèves qui produisent plus souvent un des deux morphogrammes devraient le mobiliser aussi bien dans les contextes où il est juste que dans les contextes où il est faux. Cette conjecture a été vérifiée par Brissaud *et al.* [2006] pour les niveaux scolaires de CE2 à la classe de 4^e du collège à partir d'un calcul de corrélation de Spearman. Nous avons fait de même pour les lycéens de BEP.

Dans le tableau 11 suivant, nous représentons les valeurs calculées par Brissaud *et al.* [2006] pour les élèves d'école primaire et de collège auxquelles nous ajoutons celles des 138 élèves de lycée professionnel.

	BEP	CE2	CM1	CM2	6 ^e	5 ^e	4 ^e
1. Corrélation entre réponses justes en -é et erreurs "-é remplace -er"	-0,471 ****	0,812 ****	NS	-0,318 **	NS	NS	-0,245 **
2. Corrélation entre réponses justes en -er et erreurs "-er remplace -é"	-0,945 ****	0,811 ****	NS	-0,253 *	NS	NS	NS
3. Corrélation entre réponses justes en -er et réponses justes en -é	0,205 **	-0,682 ****	NS	0,467 ****	0,209 *	0,218 *	0,534 ****
4. Corrélation entre erreurs "-é remplace -er" et erreurs "-er remplace -é"	NS	-0,746 ****	NS	0,411 ****	NS	NS	0,483 ****

Tableau 11 – Étude des corrélations de Spearman entre sélections justes et sélections fausses des morphogrammes -er et -é ; * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; **** $p \leq 0.0001$

Nous constatons que les lycéens de BEP qui produisent des formes justes en -é ne sont pas ceux qui produisent beaucoup d'erreurs de type « -é remplace -er » (ligne 1). De la même façon, ceux qui produisent de nombreuses formes justes en -er ne sont pas ceux qui produisent beaucoup d'erreurs de type « -er remplace -é » (ligne 2). La corrélation entre le nombre de réponses justes en -er et le nombre de réponses justes en -é est sensiblement positive : les élèves de BEP qui font beaucoup de réponses justes en -er ont tendance à réaliser des réponses justes en -é, et inversement (ligne 3). Le patron des élèves de BEP se rapproche au mieux de celui des élèves de CM2 pour lesquels la production d'erreurs en -er est corrélée inversement à la production de formes justes en -er et pour lesquels la production d'erreurs en -é est corrélée inversement à la production de formes justes en -é.

En définitive, un calcul de corrélation de Spearman a permis de savoir si les sujets de BEP surgénéralisaient des flexions en dehors de leur contexte normatif. Il en ressort que les BEP qui écrivent correctement -é ne sont pas les élèves qui utilisent -é à la place de -er. De même que ceux qui utilisent la flexion juste -er ne sont pas ceux qui réalisent -er à la place de -é. Les tests montrent que les BEP savent bien écrire l'infinitif des verbes en -er.

1.2.6 Fréquence statistique des formes verbales en /E/ dans les manuels scolaires : incidence sur les productions écrites des élèves de LP ?

L'objectif, dans cette section, est de voir si l'orientation des verbes (-*er* ou -*é*) du test a une incidence sur les graphies des élèves de BEP. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur la base de données *Manulex* [Lété *et al.*, 2004], bien que le test n'ait pas été construit en tenant compte de la variable « orientation ».

Pour cette analyse, nous avons travaillé uniquement sur les verbes répertoriés par *Manulex* dont la différence entre le nombre de formes en -*er* et en -*é* était assez significative pour témoigner d'une orientation en -*er* ou en -*é* (voir Tableau 10 page 131) – à supposer que l'orientation est la même dans les écrits et les lectures auxquels sont exposés ces élèves de lycée professionnel.

Si l'orientation des verbes influence les productions des lycéens de BEP, alors nous devrions trouver moins d'erreurs lorsque l'orientation des verbes est la même que la cible du test, et plus d'erreurs lorsque l'orientation des verbes est différente de la cible. Plus précisément, lorsque la fréquence statistique de la forme en -*é* est supérieure à la fréquence statistique de la forme en -*er*, alors nous nous attendons à trouver plus d'erreurs de type « -*é* remplace -*er* » et inversement si la fréquence statistique de la forme -*er* est supérieure à celle de la forme en -*é*.

Le tableau 12 qui suit présente le nombre d'apparitions des verbes sous la forme participiale (-*é*, -*ée*, -*és*, -*ées*) ou infinitive (-*er*) dans la base de données *Manulex*, l'orientation dominante (-*é* ou -*er*) déduite, la flexion verbale attendue dans le test, le nombre d'erreurs commises par les élèves de LP pour chaque verbe et enfin le nombre moyen d'erreurs des lycéens sur les verbes dont la cible du test correspond à l'orientation dans les manuels scolaires et sur les verbes dont la cible ne correspond pas à l'orientation.

	Verbes	Nb verbes cible -er <i>Manulex</i>	Nb verbes cible -é <i>Manulex</i>	Orientation cible dominante <i>Manulex</i>	Cible (-er ou -é) du verbe dans test BEP	Nb erreurs BEP	Moyenne des erreurs BEP
Cible verbe test = cible dominante verbe <i>Manulex</i>	<i>caler</i>	122	295	-é	-é	26	16,14
	<i>chercher</i>	575	66	-er	-er	14	
	<i>danser</i>	123	14	-er	-er	5	
	<i>garder</i>	170	54	-er	-er	9	
	<i>imaginer</i>	91	35	-er	-er	17	
	<i>laisser</i>	238	125	-er	-er	15	
	<i>poser</i>	164	225	-é	-é	27	
Cible verbe test ≠ cible dominante verbe <i>Manulex</i>	<i>aider</i>	286	38	-er	-é	8	14,20
	<i>former</i>	123	242	-é	-er	15	
	<i>montrer</i>	149	40	-er	-é	5	
	<i>quitter</i>	110	73	-er	-é	31	
	<i>utiliser</i>	152	198	-é	-er	12	

Tableau 12 – Nombre moyen d’erreurs des élèves de LP en fonction de la correspondance entre l’orientation donnée par *Manulex* et la cible du test.

L’observation de la dernière colonne du tableau semble suggérer que les élèves de BEP font plus d’erreurs quand l’orientation de la cible converge avec la cible du test que lorsqu’elle est divergente. Toutefois, un test de Student sur séries appariées montre que les deux moyennes ne sont pas significativement différentes ($t = 2,228$; $p = 0,36$). Ainsi au vu de cet échantillon limité de verbes, il semblerait que l’orientation modale des verbes n’ait pas d’incidence sur les productions des élèves de lycée professionnel.

1.2.7 Pour résumer

Les résultats obtenus nous ont permis de situer les productions des élèves de lycée professionnel concernant les finales verbales en /E/ par rapport à celles d’élèves de l’école primaire et de collégiens. Nous aboutissons aux tendances suivantes.

En ce qui concerne le nombre moyen d’erreurs réalisées sur les 48 formes verbales en /E/, le nombre d’erreurs des élèves de BEP est proche de celui des élèves de CM1, CM2, 6^e et 5^e. Leurs performances sont donc voisines de celles d’élèves de fin de primaire et de début du collège. Tout se passe comme si les élèves de lycée professionnel n’étaient pas parvenus à passer le seuil d’amélioration observé entre la classe de 5^e et celle de 4^e [Brissaud & Chevrot, 2011]. Quand la cible est -é, leur score est très proche de celui des élèves de 6^e. Quand la cible est -er, leur niveau est proche de celui des élèves de 5^e.

Pour ce qui est des erreurs de type « -é remplace -er », les élèves de BEP font plus d’erreurs que les

élèves de classe de 4^e et moins d'erreurs que les élèves de CM1, CM2 et 6^e. Quant aux erreurs de type « -er remplace -é », les lycéens de BEP font moins d'erreurs que les élèves de CE2 et de CM1 ; et plus d'erreurs que les élèves de 6^e et de 4^e collège.

Si l'on observe globalement les résultats, nous sommes amenée à situer les performances des élèves de BEP à l'articulation des performances des élèves de l'école élémentaire et de collège. Si l'on prend en compte les performances pour les deux cibles (-é et -er), c'est plutôt en début de scolarité au collège qu'il convient de situer les élèves de BEP : 6^e pour la cible -é et 5^e pour la cible -er. Compte tenu du fait que les élèves de lycée professionnel se distinguent davantage par leurs erreurs sur la cible -é que sur la cible -er, qu'ils réussissent beaucoup mieux, nous faisons l'hypothèse qu'ils se situent davantage au niveau des élèves de 6^e de collège.

1.3 Pour une comparaison fine des résultats des lycéens et des élèves de 6^e de collège

Pour vérifier cette hypothèse de proximité avec les 6^e, nous avons décidé de comparer les performances des BEP d'une part avec celles des élèves de 6^e, d'autre part avec celles des élèves de 5^e. Pour ce faire, nous avons procédé à deux appariements entre les lycéens de BEP et les collégiens.

L'appariement a été plus difficile avec les collégiens de 5^e, qui produisent moins d'erreurs que les élèves de 6^e, ce qui nous a conduit à écarter un grand nombre d'élèves et à ne retenir que 52 élèves pour chacun des deux niveaux scolaires. Nous n'avons pas poursuivi la comparaison, estimant que celle-ci – du fait d'un effectif faible d'élèves – aurait une validité toute relative. Par conséquent, nous avons comparé les performances des lycéens de BEP avec celles des élèves de 6^e seulement.

1.3.1 Variables testées pour appairer les élèves de LP et les collégiens de 6^e

Nous avons procédé à un appariement entre les lycéens de BEP et les collégiens de 6^e. Après avoir ordonné les élèves de chacun des deux groupes en fonction de leur nombre global d'erreurs, nous avons formé des couples d'élèves manifestant des performances égales ou voisines, et nous n'avons gardé que les élèves qui pouvaient être appariés. Au départ, nous avions 100 élèves de 6^e et 138 élèves de BEP et nous avons formé deux groupes homogènes de 97 élèves chacun dont les performances étaient comparables.

	Avant appariement		Après appariement	
	Élèves 6 ^e	Lycéens BEP	Élèves 6 ^e	Lycéens BEP
Nb total	100	138	97	97
Nb filles	49	46	48	36
Nb garçons	51	92	49	61
	TOTAL 238		TOTAL 194	

Tableau 13 – Récapitulatif du nombre d'élèves par niveau et par genre avant et après appariement

Les groupes filles et garçons ne sont pas équilibrés, mais nous avons vérifié que les performances des filles n'étaient pas différentes de celles des garçons. L'appariement effectué, nous allons tout d'abord vérifier que les deux groupes sont effectivement de même niveau pour l'ensemble du test et pour chacune des cibles.

1.3.2 Analyses des comparaisons des performances des élèves de LP et de 6^e

À partir des deux nouveaux groupes d'élèves de BEP et de 6^e obtenus après appariement, nous avons calculé les nombres moyens d'erreurs pour chacun des deux niveaux scolaires sur les sept variables testées précédemment. Le tableau ci-dessous expose les résultats des comparaisons BEP-6^e pour les sept variables, et les valeurs obtenues aux tests de Student effectués pour savoir s'il existe une différence significative entre les deux niveaux sur chaque variable testée.

Variables testées	Nombre moyen d'erreurs lycéens BEP	Nombre moyen d'erreurs élèves 6 ^e	Comparaison des niveaux scolaires (test Student)	Différence entre BEP et 6 ^e (NS= non-significatif)
Nombre total d'erreurs (sur 48)	17,63	17,37	t = 0,150 / p = 0,881	NS
Nombre d'erreurs quand cible -é (sur 24)	8,90	9,04	t = -0,078 / p = 0,93	NS
Nombre d'erreurs quand cible -er (sur 24)	7,30	8,33	t = -0,86 / p = 0,39	NS
Nombre d'erreurs de remplacement "-é par -er" (sur 24)	2,37	1,58	t = 1,562 / p = 0,12	NS
Nombre d'erreurs de remplacement "-er par -é" (sur 24)	5,69	7,60	t = -1,728 / p = 0,08	NS
Nombre d'erreurs accord sujet-verbe quand cible -é (sur 18)	5,87	5,71	t = 0,187 / p = 0,85	NS
Nombre d'erreurs accord sujet-verbe quand cible -er (sur 18)	2,57	3,22	t = -0,987 / p = 0,32	NS

Tableau 14 – Nombre moyen d'erreurs en BEP et en 6^e appariés sur les variables testées

Au total, les tests de Student ne révèlent aucune différence notable sur aucune variable entre les performances des lycéens de BEP et celles des collégiens de 6^e. Cependant, on observe que la différence

des performances entre les deux niveaux scolaires est tendanciellement significative pour les erreurs de remplacement de la cible *-er* par le participe passé *-é* ($t = -1,728$; $p = 0,08$) : les élèves de 6^e ont tendance à produire davantage d'erreurs en *-é* quand la flexion *-er* s'impose (6^e : 7,6 erreurs en moyenne sur 24 ; BEP : 5,69 erreurs en moyenne sur 24).

L'appariement effectué permet donc de conclure que les élèves de lycée professionnel se comportent comme des élèves de classe de 6^e pour les variables observées : leurs performances sur la morphographie flexionnelle des finales verbales homophones en /E/ sont semblables à celles des collégiens de 6^e. Ces résultats nous amènent à conclure que les élèves de lycée professionnel ont un retard d'acquisition sur ce secteur, et nous pouvons évaluer ce retard à environ quatre années scolaires.

1.4 Éléments de conclusion

Ce travail de recherche a permis de voir si les tendances constitutives du scénario développemental établi par Brissaud & Chevrot [2011] sont présentes chez des élèves caractérisés par leurs relatives grandes difficultés en orthographe. L'objectif était de savoir si les élèves de lycée professionnel sont sur des chemins d'apprentissage identiques à ceux des autres élèves tout-venant, mais avec un retard, ou bien s'ils construisent des procédures différentes des apprentis scripteurs qui sont plus jeunes. L'exploration des graphies produites par ces élèves a permis d'aboutir à deux conclusions principales.

1. **Les élèves de BEP maîtrisent relativement bien la forme infinitive en *-er*.** On aurait pu penser que les élèves en difficulté orthographique sur-utilisent le graphème simple *-é* compatible avec le statut du verbe, mais nos résultats montrent qu'il n'en est rien. Ces résultats sont à rapprocher de ceux de Brissaud & Chevrot [2011], qui ont montré que les collégiens réussissaient relativement bien à écrire la forme infinitive dans les écrits scolaires, notamment quand la forme verbale suivait une préposition (75% de réussite en début de la classe de 6^e ; 90% en fin de 5^e ; 98% en fin de 3^e). Les élèves de lycée professionnel ne réussissent donc pas *-er* par défaut mais ils semblent maîtriser cette flexion en relation avec son contexte.
2. **Dans le cas du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, les élèves de BEP accordent le participe passé avec le sujet.** En effet, la tendance des élèves de BEP est de produire la flexion *-é* marquée de l'accord en genre et en nombre du sujet quand la cible est *-é*. Ce phénomène concerne environ 42% des graphies produites, ce qui nous amène à conclure que la forme participiale en *-é* n'est pas maîtrisée dans le cas du non-accord, contrairement à la forme infinitive en *-er*. Tout se passe comme si les lycéens n'arrivaient pas à contrôler cet accord. Cependant, cette tendance à l'accord avec le sujet ne favorise pas la sélection de *-é* lorsque la cible est *-er*. La question est de

savoir pourquoi cet accord est généralisé. Brissaud & Chevrot [2011] émettent l'hypothèse qu'un schéma général *pluriel — pluriel* émergerait à partir de rencontres de type *ils — és, elles — ées*. Ce schéma général transcenderait les catégories et expliquerait les erreurs d'accord entre le sujet et le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*. Il se pourrait donc que les élèves de BEP appliquent ce cadre d'accord de gauche à droite de façon systématique quand ils sélectionnent la forme *-é*.

En définitive, en ce qui concerne la scription des formes infinitives en *-er*, les élèves de lycée professionnel se situent sur un parcours d'apprentissage proche de celui des élèves de 5^e ; en revanche, pour ce qui est des formes participiales en *-é*, ils semblent en être restés à une tendance qui pouvait passer pour provisoire dans le scénario développemental de Brissaud & Chevrot [2011] – à savoir que la tendance à sélectionner une forme verbale en *-é* accordée en genre et en nombre avec le sujet diminue entre la 5^e et 4^e de collège. **Les élèves de lycée professionnel ne construiront en définitive pas de procédures différentes des apprentis scripteurs tout-venant. Ils connaissent un retard d'au moins quatre années scolaires et ils n'ont pas franchi l'étape de fin de 5^e de collège, qui marque une amélioration quantitative et qualitative des performances. Ils sont en retard scolaire et ils le sont également en ce qui concerne l'acquisition de l'orthographe.**

2 Acquisition de la morphographie flexionnelle du nombre

Nous venons de montrer dans la première partie l'effectif retard d'acquisition des élèves de lycée professionnel en ce qui concerne la morphographie flexionnelle des finales verbales homophones en /E/. Dans cette deuxième partie, nous allons mesurer les performances de ces mêmes élèves sur un autre secteur homophonique-hétérographique : la morphographie flexionnelle du nombre. Il n'est pas question ici de mesurer le retard des lycéens au regard des performances de scripteurs plus jeunes mais de voir quelles sont les zones de fragilité et les zones de réussite. Sur ce secteur reconnu difficile à maîtriser du fait d'une homophonie prégnante, notre objectif est de voir si les élèves reconnus en difficulté orthographique distinguent les catégories grammaticales dans un énoncé afin de noter correctement les morphogrammes du pluriel correspondants : *-s* pour le pluriel des noms et des adjectifs et *-nt* pour le pluriel verbal. Pour appréhender les performances des lycéens, nous avons volontairement construit un test qui contient des formes ambiguës : des verbes ayant un homophone nominal, des noms ayant une finale similaire au mode de l'infinitif des verbes du premier groupe (*-er*), etc. (voir présentation détaillée dans la section suivante).

Dans un premier temps, nous présenterons à nouveau mais brièvement le protocole expérimental qui a permis le recueil des graphies des élèves de LP sur le pluriel des nom, des verbes et des adjectifs. Le second temps de cette partie sera consacré à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies.

2.1 Rappel du protocole expérimental

2.1.1 Les témoins de l'enquête

L'enquête sur les performances des élèves de LP concernant l'acquisition de la morphographie flexionnelle du nombre est réalisée à partir des mêmes élèves que l'étude sur l'acquisition des finales verbales en /E/. Cependant, 45 élèves n'ont pas participé à la passation du test. Pour cette enquête, notre échantillon est donc constitué de 93 élèves de BEP (contre 138 dans l'enquête précédente).

2.1.2 Procédure et matériel

Le test se présente sous la forme d'une dictée de six phrases courtes lues par l'enseignant. Chaque élèves reçoit un carnet vierge dans lequel il écrit une phrase par page afin d'éviter les retours en arrière et les corrections.

Nous rappelons à nouveau les six phrases du test :

1. Les *jeunes* **bergers** gardent les **moutons**.
2. Des **cloches** *puissantes* sonnent.
3. Les **facteurs** livrent des **colis** *urgents* .
4. Les *petits* **vacanciers** découvrent des **fermes**.
5. Des **tigres** *féroces* grognent.
6. Les **garçons** achètent des **timbres** *rares* .

Tableau 15 – Présentation des six phrases dictées aux élèves de BEP

Toutes les phrases sont au pluriel et au présent de l'indicatif. Nous recensons dix noms (en gras), six verbes (soulignés) et six adjectifs qualificatifs (en italique). Concernant les noms, deux noms ont une finale en *-er* (*bergers* et *vacanciers*), deux autres noms ont une finale en *-on* (*moutons* et *garçons*), et quatre noms ont une finale en *-e muet* (*cloches*, *fermes*, *tigres* et *timbres*). Concernant les adjectifs, deux adjectifs sont antéposés au nom qu'ils qualifient (*Les jeunes bergers* / *Les petits vacanciers*), et les quatre autres adjectifs sont postposés au nom qu'ils qualifient (*Des cloches puissantes* / *des colis urgents* / *Des tigres féroces* / *des timbres rares*). Enfin, concernant les six verbes au pluriel, deux verbes ont un

homophone nominal ((*les jeunes bergers*) **gardent**/(*des*) **gardes** ; (*les facteurs*) **livrent**/(*des*) **livres**) et les quatre autres n'en ont pas.

2.1.3 Variables observées et hypothèses de recherche

L'objectif est, d'une part, de connaître précisément quels secteurs de la morphographie flexionnelle du nombre posent le plus de problème, et d'autre part, pour chaque secteur, de savoir si les lycéens de LP font davantage d'erreurs d'omission du pluriel ou de remplacement de la flexion attendue par une flexion erronée.

Cinq indicateurs permettront de mesurer les performances des 93 élèves de lycée professionnel sur ce secteur orthographique :

1. Pourcentages d'erreurs sur le pluriel des noms, des verbes et des adjectifs ;
2. Pourcentages d'erreurs d'omission du pluriel des noms dont la finale est *-er* (*bergers, vacanciers*), *-on* (*moutons, garçons*) ou *-e* muet (*cloches, fermes, tigres, timbres*) ;
3. Pourcentages d'erreurs d'omission ou de substitution du pluriel des adjectifs dont la finale est *-e* muet (*jeunes, féroces, rares*) ou *son vocalique* (*puissantes, urgents, petits*) ;
4. Pourcentages d'erreurs de substitution des finales *-es* ou *-e* à la finale pluriel des verbes *-nt* ;
5. Pourcentages d'erreurs d'omission ou de substitution du pluriel des verbes ayant un homophone nominal ou n'en ayant pas.

L'ensemble des traitements statistiques a été réalisé avec le test de Student.

Partant des travaux de recherche sur l'acquisition et la gestion de la morphographie flexionnelle du nombre chez les jeunes apprenants et les adultes « experts » [Fayol *et al.*, 1997; Totereau *et al.*, 1997; Totereau, 1998; Fayol, 2008a,c], trois hypothèses de recherche ont conduit notre étude sur l'acquisition de la marque du nombre des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves de lycée professionnel : **[Hypothèse 1]** Si un verbe a un homophone nominal alors nous faisons l'hypothèse que les **erreurs de substitution de la marque du pluriel** seront plus importantes que pour les verbes qui n'ont pas d'homophone nominal correspondant. **[Hypothèse 2]** Nous faisons l'hypothèse que les finales des noms ou des adjectifs qui sont semblables à la marque du mode infinitif des verbes du premier groupe (*-er*) et à la marque du pluriel de la troisième personne (*-nt*) induisent des **erreurs d'omission du pluriel**. **[Hypothèse 3]** Nous faisons l'hypothèse que la place de l'adjectif dans un syntagme est déterminante pour faire son accord correctement – sensibilité à la place. De fait, les erreurs de morphogramme devraient être plus importantes quand l'adjectif est post-posé au nom qu'à l'inverse.

2.2 Analyses des données : résultats

Dans cette partie, nous présenterons les pourcentages d'erreurs pour chacun des secteurs ; puis nous verrons plus précisément pour chacun des secteurs les pourcentages d'erreurs selon les finales des noms et des adjectifs, les pourcentages des types d'erreurs de substitution sur le pluriel des verbes, et enfin l'influence de l'homophonie verbo-nominale entraînant des erreurs de substitution de la flexion du nombre.

2.2.1 Pourcentages d'erreurs sur le pluriel des noms, des verbes et des adjectifs

Nous avons calculé les pourcentages d'erreurs commises sur le pluriel des noms (-s), des verbes (-nt) et des adjectifs (-s) que nous présentons dans la figure suivante.

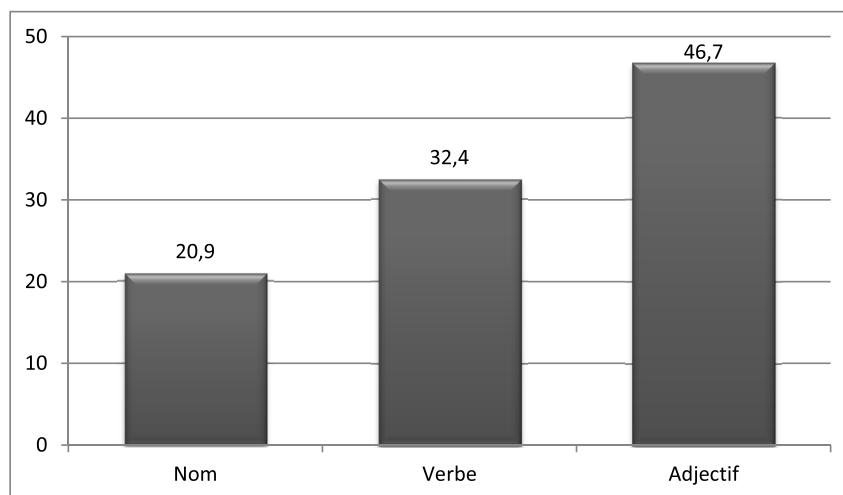


Figure 9 – Pourcentages d'erreurs sur le pluriel des noms, des verbes et des adjectifs réalisées par les élèves de LP

Au total, les 93 élèves de BEP ont commis 287 erreurs sur la morphographie flexionnelle du nombre des noms, des verbes et des adjectifs dans les six phrases dictées. Parmi ces 287 erreurs, nous relevons 20% d'erreurs sur le pluriel des noms (60 sur 287), 32,4% d'erreurs sur le pluriel des verbes (90 sur 287) et 46,7 % d'erreurs sur le pluriel des adjectifs (134 sur 287). C'est donc sur les adjectifs que les élèves font le plus d'erreurs d'omission du pluriel – des résultats similaires de ceux des travaux de Totereau *et al.* [1997]; Totereau [1998] réalisés auprès d'élèves de CP, CE1 et CE2. Mais nous verrons dans la section 2.2.4 que ces erreurs ne sont pas uniquement des erreurs d'omission et qu'elles peuvent être des erreurs de substitution de flexion du pluriel.

Des tests de Student mettent en évidence une différence significative entre le nombre d'erreurs commises sur les adjectifs et sur les verbes ($t = 2,659$; $p = 0,009$) et entre le nombre d'erreurs sur les adjectifs et sur les noms ($t = 6,791$; $p < 0,001$). Il existe, en outre, une différence significative entre le nombre d'er-

reurs sur les noms et sur les verbes ($t = -2,370$; $p = 0,019$).

Pour résumer, marquer le pluriel sur les adjectifs qualificatifs se révèle être une tâche difficile pour les élèves de BEP. Par ailleurs, un tiers des fautes sont des erreurs sur le pluriel des verbes. Enfin, les erreurs de nombre sur les noms sont celles qui sont les moins nombreuses.

2.2.2 Pourcentages d'erreurs sur les trois types de finales de noms

Nous venons de voir que les élèves de BEP rencontraient moins de difficultés à écrire le pluriel des noms (-s) que celui des verbes et des adjectifs. Pour la construction du test des six phrases, nous avons choisi des noms qui ont des finales différentes afin d'observer si ces finales influenceraient les scripteurs à marquer ou non le pluriel.

Pour rappel, nous avons deux noms dont la finale est *-er* (*bergers* et *vacanciers*). Nous pensons que cette finale nominale étant également une finale associée aux verbes à l'infinitif du premier groupe peut induire des erreurs d'omission de la marque du nombre sur le nom, si le nom est substitué au verbe.

Ensuite, nous avons deux noms dont la finale est *-on* (*moutons* et *garçons*). Il n'y a pas de réelle ambiguïté avec ce type de finale car *-ons* est une suite fréquente. Ainsi, nous pensons que les élèves de LP devraient produire peu ou pas d'erreurs d'omission du pluriel sur ce type de nom.

Enfin, quatre noms ont une finale en *-e muet* (*cloches*, *fermes*, *tigres* et *timbres*). Comme pour les noms qui ont une finale en *-on*, nous pensons que les noms avec une finale *-e muet* ne présentent pas d'ambiguïté sauf pour les noms *fermes* et *timbres* qui ont en plus un homophone verbal correspondant : *(les) fermes / (ils) ferment* ; *(les) timbres / (ils) timbrent*. Pour ces deux noms ayant chacun un homophone verbal, il est probable de recueillir des erreurs de substitution erronées de type « *-nt* remplace *-s* ».

La figure 10 présente les pourcentages d'erreurs d'omission de la marque du nombre pour chaque type de finale de noms.

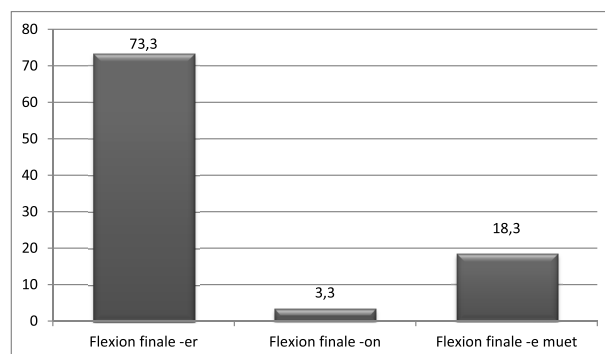


Figure 10 – Pourcentages d'erreurs d'omission du pluriel des noms ayant des finales différentes produites par les élèves de LP

L'analyse des statistiques descriptives montre que les erreurs d'omission du pluriel sur les noms se font très majoritairement sur les noms dont la finale est *-er* : 73,3 % des erreurs sur l'ensemble des noms sont des erreurs d'omission du pluriel sur les noms (*les*) *berger et (*les*) *vacancier (44 sur 60 erreurs).

Les tests de Student montrent des différences significatives entre les trois variables observées : une différence significative entre les erreurs sur les noms dont la finale est *-er* et les noms dont la finale est *-on* ($t = 6,211$; $p < 0,001$) ; une différence significative entre les erreurs sur les noms dont la finale est *-er* et les noms dont la finale est un *-e muet* ($t = 4,332$; $p < 0,001$) ; enfin une différence significative entre les erreurs sur les noms dont la finale est *-on* et les noms dont la finale est un *-e muet* ($t = -2,180$; $p = 0,032$).

Notre hypothèse selon laquelle les élèves de BEP n'inscriraient pas la marque du pluriel aux noms qui se finissent par *-er* se vérifie. Les lycéens s'interdiraient, à juste titre, la notation d'une séquence improbable de type *-ers* appartenant à l'algorithme que « tout verbe à l'infinitif reste invariable ». En d'autres termes, ils seraient sensibles à l'incompatibilité de marques comme les élèves plus jeunes [Tote-reau, 1998]. Par conséquent, cette donnée nous laisse penser que les élèves de LP ne contextualiseraient pas les catégories grammaticales. En d'autres termes, ils font vraisemblablement davantage une analyse de surface, peu coûteuse cognitivement et réalisent donc des erreurs quand il peut y avoir une ambiguïté.

Le deuxième type d'erreurs d'omission du pluriel sur les noms porte sur les finales en *-e muet* : 18,3% d'erreurs d'omission du pluriel (11 sur 60 erreurs). Lorsque nous regardons les noms qui sont affectés par l'absence de la marque du nombre, nous remarquons que seuls les noms *fermes* et *timbres* sont touchés. Les élèves de BEP ne réalisent aucune erreur sur les deux autres noms *cloches* et *tigres*. Contrairement à ce que nous pensions, les erreurs sur les deux noms ayant chacun un homophone verbal ne sont pas des erreurs de substitution « *-nt* remplace *-s* ». En effet, les erreurs sont exclusivement des omissions de la marque du nombre. En conséquence, l'homophonie verbo-nominale présente avec les noms *fermes* et *timbres* de notre test n'apparaît pas induire des erreurs de substitution des morphogrammes du nombre. Il est probable, en outre, que la place qu'occupent ces deux noms présents en fin de phrase dans le syntagme complément direct – contrairement aux deux autres noms *cloches* et *tigres* intégrés au syntagme sujet de la phrase, soit au début – ait une influence sur le nombre d'erreurs observées. En d'autres termes, les éléments grammaticaux des six phrases du test étant tous au pluriel, nous pouvons penser que la charge cognitive et attentionnelle réclamée pour faire l'accord en nombre est trop importante, expliquant de ce fait les omissions du pluriel sur les deux noms *fermes* et *timbres*.

Enfin, les 93 élèves de LP ne commettent quasiment pas d'erreurs d'omission du pluriel sur les noms qui se terminent par *-on* : 3,3% sur l'ensemble des erreurs sur les noms (2 sur 60 erreurs). Notre hypothèse, selon laquelle il ne devrait y avoir pas ou peu d'erreurs sur les noms qui ne connaissent pas

d'ambiguïté grammaticale ou lexicale, se vérifie.

Pour résumer, les élèves font majoritairement des erreurs d'omission du pluriel sur les noms qui ont une finale commune avec les verbes à l'infinitif du premier groupe (finale *-er*). L'homophonie verbo-nominale présente dans ce cas et le traitement de surface que font les élèves lorsqu'ils sont en situation de scription expliqueraient ces graphies erronées. En outre, les erreurs d'omission, qui sont les plus nombreuses, sont celles qui se font sur les noms qui ont une finale *-e muet* (*cloches, tigres, timbres, fermes*). Mais nos analyses ont montré que seuls deux noms sur les quatre sont écrits incorrectement : les noms ayant un homophone verbal (*timbres, fermes*). Or, cet état n'a pas d'incidence sur l'écriture de la marque du nombre car les élèves de BEP n'ont pas réalisé d'erreurs de substitution de la marque pluriel *-nt* sur le nom. Enfin, les erreurs sur les noms ayant une finale en *-on* sont très marginales et ceci s'expliquerait du fait que ce type de nom ne contient aucune ambiguïté.

2.2.3 Pourcentages d'erreurs de substitution de la marque du nombre sur les verbes

Les erreurs sur les verbes agrègent 32,4% de l'ensemble des erreurs, soit une erreur sur trois concerne le verbe. Dans cette section, nous souhaitons connaître si les erreurs sont davantage des erreurs d'omission de la marque du nombre attendue *-nt* ou bien si ce sont préférentiellement des erreurs de substitution « *-s* remplace *-nt* ». La figure 11 présente les pourcentages d'erreurs de la marque du nombre sur les verbes pour chacune des variables.

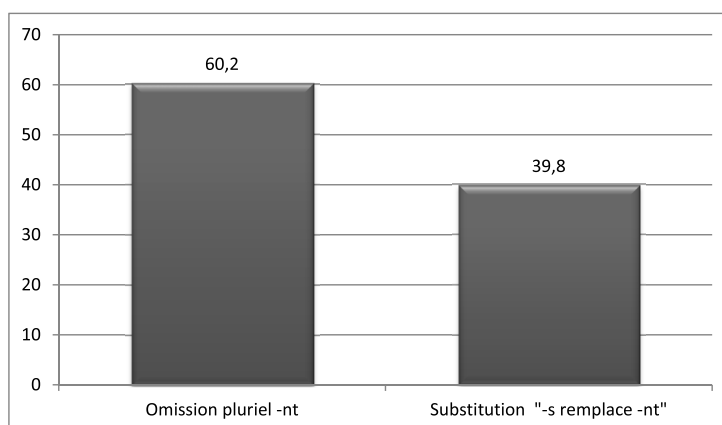


Figure 11 – Pourcentages d'erreurs d'omission ou de substitution du pluriel des verbes réalisées par les élèves de LP

Les statistiques descriptives mettent au jour la propension plus grande à faire des erreurs d'omission du pluriel (60,2% ou 56 erreurs sur 93) que des erreurs de substitution qui consistent à remplacer la désinence verbale *-nt* par la désinence du nombre *-s* (39,8% ou 37 erreurs sur 93). En revanche, un test

de Student montre que cette différence est tendancielle ($t = 1,70$; $p = 0,092$) : les élèves ont donc une légère tendance à produire davantage des erreurs d'omission de *-nt* que des erreurs de substitution de la marque du nombre *-s*.

Nous souhaitons voir, à présent, si les deux verbes du test ayant un homophone nominal amènent les lycéens à faire plus d'erreurs que sur les verbes n'ayant pas d'homophone nominal. Nous rappelons que les deux verbes concernés par l'homophonie nominale sont *gardent* et *livrent*.

Nous avons fait une recherche sur la fréquence d'apparition des formes homophones dans les bases de données lexicales *Manulex* et *Brulex*. Nous constatons que le nom *livre* apparaît plus souvent sous la forme nominale que la forme verbale : fréquence d'apparition plus importante sous la forme *(les) livres* que *(ils) livrent*. En revanche, nous observons le contraire pour le mot *garde* qui apparaît ainsi plus souvent sous la forme verbale : fréquence d'apparition plus importante sous la forme *(ils) gardent* que *(les) gardes*. La fréquence d'apparition des mots sous une forme plutôt qu'une autre, dans *Brulex*, a-t-elle une influence sur les productions des élèves de lycée professionnel de notre corpus ?

La figure 12 expose les pourcentages d'erreurs d'omission ou de substitution de la marque du pluriel des verbes ayant un homophone nominal et n'en n'ayant pas.

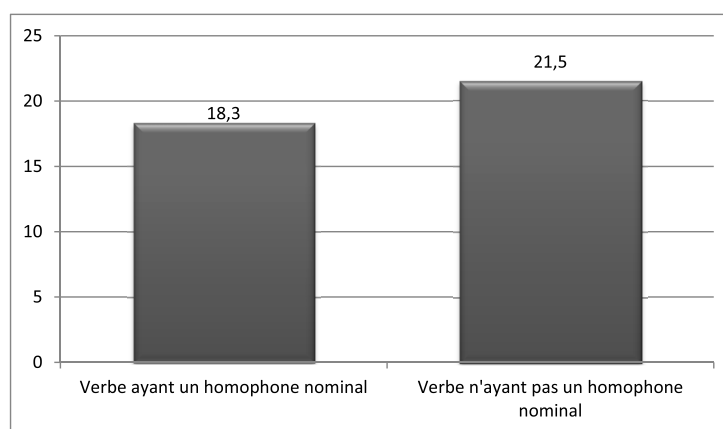


Figure 12 – Pourcentages d'erreurs d'omission ou de substitution du pluriel des verbes ayant un homophone nominal et n'en ayant pas réalisées par les élèves de LP

Les données montrent que les élèves de LP produisent davantage des erreurs d'omission ou de substitution du pluriel sur les verbes qui n'ont pas un homophone nominal (21,5%) que sur les verbes qui en ont un (18%). Cependant, un test de Student ne révèle aucune différence significative entre les deux variables ($t = -0,598$; $p = 0,551$). Les élèves de lycée professionnel commettent donc autant d'erreurs sur des verbes qui ont un homophone nominal que sur ceux qui n'en ont pas.

Nous avons regardé précisément ensuite le type d'erreurs commis sur les verbes ayant un homophone nominal afin de voir si la fréquence d'apparition d'un mot sous une forme préférentiellement nominale ou verbale dans les livres et les manuels scolaires influencerait les élèves de BEP à écrire la forme la plus souvent rencontrée dans les ouvrages et les films.

La figure 13 présente les pourcentages d'erreurs d'omission et de substitution de la marque du nombre sur les deux verbes ayant un homophone nominal.

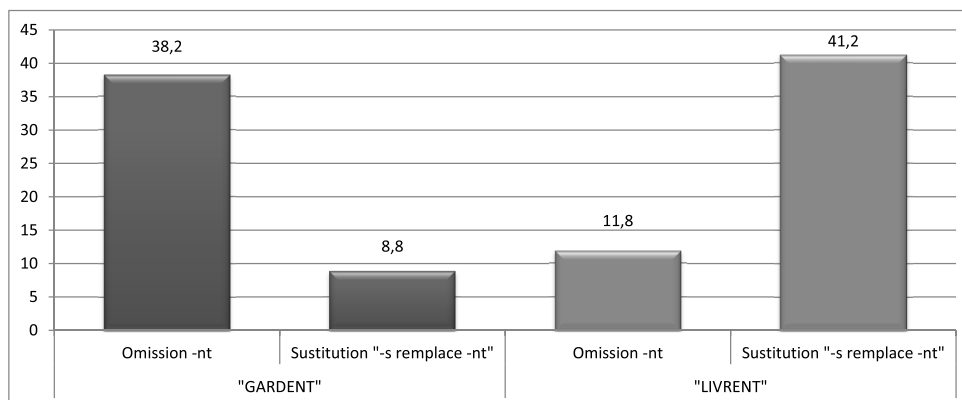


Figure 13 – Pourcentages d'erreurs d'omission et de substitution de la marque du nombre sur les deux verbes ayant un homophone nominal, par les élèves de LP.

Les élèves ont réalisé au total 34 erreurs d'omission et de substitution de la marque du nombre sur les deux verbes qui ont un homophone nominal. Les pourcentages d'erreurs sont différents selon le type de variation et selon le verbe : pour le verbe conjugué *gardent*, 38,2% d'omission -nt et 8,8% de substitution de la marque du pluriel ; et pour le verbe conjugué *livrent*, 11,8% d'omission -nt et 41,2% de substitution de la marque du pluriel.

Au regard des erreurs des lycéens sur les deux verbes ayant un homophone nominal, nous observons que le verbe *garder* – qui est plus souvent rencontré en lecture et en production sous la forme verbale (*Brulex*) – est préférentiellement écrit sans la marque du nombre -nt (13 erreurs sur les 16 erreurs du verbe *garder*). Puisque le verbe *garder* est plus souvent rencontré sous la forme verbale, nous pouvions nous attendre à ce que les lycéens commettent peu ou pas d'erreurs, or ce n'est pas le cas. Ainsi, la fréquence d'apparition d'une forme plus qu'une autre n'influencerait pas les scripteurs de lycée professionnel dans leurs écrits. Cependant, nous ne pouvons pas faire de ce constat une généralité. Une recherche basée sur l'étude de l'influence des fréquences d'apparition des formes dans les écrits des livres, des manuels scolaires et autres sur les productions écrites serait nécessaire. Il faut plutôt voir dans ce grand nombre d'omissions de la marque du pluriel sur ce verbe, un non accord lié au nom qui le précède « bergers » (*les (jeunes) bergers (gardent)*) qui n'est quasiment jamais marqué par la flexion

du pluriel nominal -s par les 13 élèves de BEP – accord de proximité, séquence de type *Nom-singulier + Verbe-singulier*.

Concernant le verbe *livrer* – qui est plus souvent rencontré sous la forme nominale dans les livres, les manuels scolaires –, il est préférentiellement écrit incorrectement avec la marque finale -s au lieu de la marque pluriel cible -nt (14 erreurs sur les 18 erreurs du verbe *lire*). La forme la plus souvent rencontrée dans ces écrits cités aurait une influence sur les formes écrites par les élèves de BEP. En effet, pour ceux qui commettent l'erreur *les facteurs *livres...*, nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils ont conscience de devoir mettre la flexion pluriel puisque le sujet de l'énoncé appelle à le faire, mais ils écrivent la marque du pluriel -s associée au nom probablement parce qu'ils l'écrivent eux-mêmes et le rencontrent plus souvent sous cette forme dans les écrits des manuels scolaires et des livres.

Pour résumer, nous constatons que le nombre d'erreurs sur les verbes ayant un homophone nominal n'est pas significativement différent du nombre d'erreurs sur les verbes n'ayant pas d'homophone nominal. L'essentiel à retenir est la difficulté réelle pour les élèves de lycée professionnel de notre étude à mobiliser toute leur attention et leur connaissance quand ils sont en situation de scription et encore davantage quand ils sont amenés à écrire des énoncés au pluriel. En effet, la seule présence d'un pluriel demande une analyse grammaticale des éléments constitutifs et en relation de la phrase.

2.2.4 Pourcentages d'omissions ou de substitutions de la marque du pluriel sur les adjectifs

Marquer le pluriel sur les adjectifs qualificatifs dans les six phrases dictées est la difficulté première pour les élèves de BEP (voir figure 9 page 155). Des recherches sur l'acquisition de la morphographie flexionnelle du nombre attestent que les élèves des niveaux scolaires du primaire rencontrent également plus de difficulté à marquer le pluriel sur les adjectifs que sur les noms et les verbes [Totereau *et al.*, 1997].

Dans cette dernière section, notre objectif est de voir sur quel type de finale d'adjectif ils font le plus d'erreurs d'omission de la marque du nombre -s et de voir s'ils font des erreurs de remplacement du pluriel -s par le pluriel verbal -nt. Nous rappelons que trois adjectifs ont une finale écrite en -e (*jeunes, féroces, rares*), deux autres, une finale *son vocalique* (*urgents, petits*), et un autre, une finale *son non vocalique* (*puissantes*).

La figure 14 présente les pourcentages d'erreurs d'omission du pluriel pour les deux types de finales d'adjectifs et le pourcentage d'erreurs de substitution de la marque du nombre.

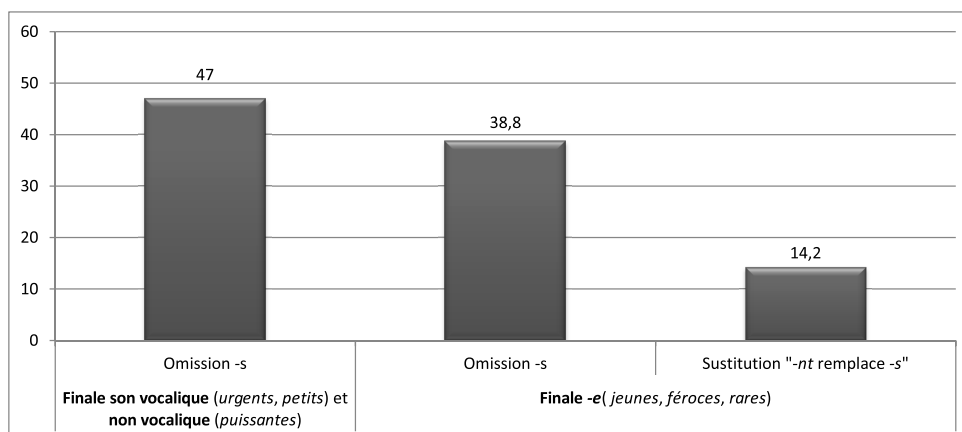


Figure 14 – Pourcentages d'erreurs d'omission et de substitution du pluriel par types de finales d'adjectifs réalisées par les élèves de LP

Les données mettent au jour que les erreurs d'omission du pluriel sur les adjectifs sont plus fréquentes que les erreurs de substitution de marques du nombre (85,8% d'omission du -s contre 14,2% de substitution). En outre, les erreurs de substitution des marques du pluriel se réalisent uniquement sur les adjectifs ayant une finale écrite en -e (*jeunes, féroces, rares*). Enfin, au regard des pourcentages d'erreurs, les erreurs d'omission du morphogramme -s sont plus importantes sur les adjectifs dont la finale est vocalique ou non vocalique (47% ou 63 erreurs sur 134) que sur les adjectifs qui ont une finale écrite en -e (38,8% ou 52 erreurs sur 134).

Un test de Student met en évidence qu'il n'existe pas de différence significative entre le nombre d'erreurs d'omission du pluriel sur les adjectifs qui ont une finale -e muet et le nombre d'erreurs d'omission du pluriel sur les adjectifs qui ont une finale son vocalique ou non vocalique ($t=0,861$; $p=0,391$).

Lorsque nous regardons plus précisément le nombre d'erreurs sur chacun des adjectifs, plusieurs résultats émergent :

1. L'adjectif qui connaît le plus de variation est l'adjectif (*des colis*) *urgents* (59 erreurs sur 134). Nous avons choisi de mettre cet adjectif dans le test de la dictée parce que nous pensons que sa finale identique à celle de la marque du nombre des verbes (-nt) ne serait pas accordé en nombre, pour la raison que les élèves ne s'autoriseraient pas à écrire une séquence improbable de type -nts. Les résultats viennent confirmer notre hypothèse : les élèves de BEP n'ont pas marqué le pluriel sur cet adjectif. Il semblerait ainsi que les élèves de lycée professionnel effectuent, pour la plupart, un traitement de surface sur les éléments grammaticaux de la phrase.

2. Les adjectifs qualificatifs *jeunes* et *petits* du test sont antéposés aux noms qu'ils qualifient et postposés à l'article défini *les*. Les places qu'ils occupent peuvent expliquer qu'aucune erreur n'ait été réalisée sur l'adjectif *jeunes* et seulement quatre erreurs d'omission du pluriel sur l'adjectif *petits* – des adjectifs relativement prototypiques. En effet, tout scripteur s'appuierait sur une régularité de type « après un article défini ou indéfini pluriel, le nom ou l'adjectif qui suit s'accorde au pluriel ». Autrement dit, l'article pluriel « les » est déclencheur d'accord. En conclusion, cette règle simple et enseignée relativement tôt dans le parcours scolaire des élèves est donc acquise pour les lycéens.
3. Les erreurs de substitution de la marque du pluriel *-s* des adjectifs par la marque du pluriel *-nt* se produisent sur trois adjectifs : nous recueillons 19 erreurs (sur 134) *des cloches *puissantent / Des tigres *férocent / Des timbres *rarent*. Nous partons du fait que tous les élèves ont assimilé que toute phrase se construit avec un sujet, un verbe et un complément, et ils le prouvent en faisant des erreurs. En effet, les erreurs montrent que les élèves appliqueraient de manière non réfléchie cette régularité et feraient donc des erreurs d'accord sur l'élément qui suit le sujet de la phrase si cet élément n'est pas un verbe. En d'autres termes, puisque les élèves de BEP marquent le pluriel verbal sur la forme qui suit le sujet, nous pensons que les élèves qui font ces erreurs de substitution de la marque du nombre n'analysent pas les éléments grammaticaux de la phrase.

Ainsi, si ces 19 élèves font ce type particulier d'erreurs, nous devrions retrouver des erreurs de substitution sur l'élément qui suit l'adjectif (*des cloches *puissantent *sonne(s) / Des tigres *férocent *grogne(s)*). La question se pose différemment pour les erreurs *Des timbres *rarent* car aucun élément ne suit l'adjectif. Mais nous allons regarder si dans les éléments qui précèdent l'adjectif, le verbe *acheter* est correctement accordé. L'analyse des données révèle quatre résultats intéressants. Premier résultat, huit élèves (sur 15) inscrivent deux fois à la suite la marque du pluriel verbal *-nt*, écrivant ainsi *des cloches *puissantent *sonnent / Des tigres *férocent *grogneent*. Pour ces élèves, il semblerait qu'ils ne voient pas de problème à mettre deux fois successivement le pluriel verbal – à l'adjectif, dans un premier temps, et au verbe, dans un deuxième temps. Ils réussissent donc la forme attendue du verbe mais cette réussite n'est qu'imparfaite.

Second résultat, quatre lycéens (sur 15) commettent l'erreur de ne pas marquer le verbe de la flexion *-nt*. Au contraire, ils écrivent le verbe à sa forme conjuguée la plus simple : *des cloches *puissantent *sonne / Des tigres *férocent *grogne*. Tout se passe comme si pour ces élèves le pluriel avait été appliqué au sujet et tout de suite après au verbe et que tous les éléments qui suivent n'attendent plus aucune marque du nombre. Autrement dit, nous avons le sentiment qu'à partir du moment où ils ont accordé (le verbe avec le sujet), l'attention peut se relâcher. Mais il est

probable par ailleurs que cette simple tâche soit cognitivement coûteuse et empêche toute poursuite d'analyses des éléments qui suivent.

Troisième résultat, trois lycéens (sur 15) écrivent le verbe de la phrase avec la flexion plurielle du nom : ils produisent les erreurs *des cloches *puissantent *sonnes / Des tigres *férocent *grognés*. À la différence des quatre lycéens précédents, ces trois élèves ont marqué le nombre à tous les éléments de la phrase mais en faisant des erreurs de substitution des marques du pluriel nominal et du pluriel verbal. Le contrôle est moins relâché que pour les élèves précédents mais il n'en reste pas moins que les éléments ne sont pas analysés grammaticalement et dans leur contexte phrastique.

Quatrième et dernier résultat qui concerne les erreurs sur la phrase *Les garçons achètent des timbres rares*. Quatre lycéens marquent l'adjectif *rares* de la marque du pluriel verbal (*des timbres*) **rarent*. Nous observons également qu'ils écrivent le verbe de la phrase correctement *Les garçons achètent des timbres *rarent*. Ces données montrent que ces quatre élèves de BEP appliquent la règle « accord du verbe avec le sujet » et font (uniquement) des accords de proximité, produisant ainsi des erreurs si l'élément qui précède immédiatement le verbe est autre que le sujet de la phrase ou bien si deux éléments se suivent, le premier prend la marque du pluriel *-s* et le deuxième prend obligatoirement la marque du pluriel verbal *-nt*.

En définitive, les adjectifs sont ceux qui connaissent le plus de variations – omission de la flexion du pluriel majoritairement mais également substitution. L'observation des erreurs effectuées sur les six adjectifs du test met au jour des schémas d'acquisition erronés de la morphographie flexionnelle du nombre qui expliquent le grand nombre de variations. Trois schémas d'acquisition permettent de mieux comprendre les difficultés effectives des élèves de LP sur les erreurs d'omission et de substitution du pluriel, mais également sur les réussites. D'une part, si un adjectif se finit par la finale *-ent*, il est associé, indépendamment de la prononciation [ã], à la marque du pluriel des verbes et ne prend donc pas la marque attendue (*urgent*)*s*. Tout se passe comme s'ils avaient compris que le pluriel ne peut pas être marqué deux fois sur un verbe, un nom ou un adjectif mais ne différenciaient pas si la fonction de l'élément grammatical [Cogis, 2007]. D'autre part, si l'adjectif qualificatif est directement positionné après un article défini ou indéfini au pluriel, il n'y a quasiment pas d'erreurs sur le marquage de la flexion du pluriel. La règle est maîtrisée mais cela ne signifie pas qu'ils aient analysé cet élément comme étant un adjectif. Enfin, on constate que les éléments grammaticaux de la phrase sont envisagés comme des mots dont la fonction est floue ou non déterminée. Nous avons l'impression qu'ils ont connaissance de schémas non autorisés mais qu'ils n'utilisent pas à bon escient les règles parce qu'ils ne font pas de

distinctions des catégories grammaticales dans la phrase. En conclusion, les élèves de lycée professionnel n'analyseraient pas ou très peu les éléments grammaticaux constitutifs de la phrases : il semblerait qu'ils fassent uniquement une analyse de surface ou bien une analyse peu coûteuse cognitivement.

3 Conclusions

Cette étude exploratoire concernant l'acquisition de la morphographie flexionnelle par les élèves de lycée professionnel a permis de circonscrire les difficultés orthographiques de ce public reconnu en grande insécurité orthographique et d'appréhender les procédures de contrôle mises en place pour produire des formes erronées et normées. Pour conclure sur cette enquête, nous reviendrons, dans un premier temps, sur nos hypothèses de recherche et dans un second temps, nous exposerons les grandes tendances concernant les performances des élèves de LP.

3.1 Retour sur les hypothèses de recherche

3.1.1 Hypothèse 1. Les performances sur la réalisation des finales verbales en /E/

Les lycéens de BEP ont un retard orthographique. Nous faisons l'hypothèse que leur niveau de performance est comparable à celui d'élèves plus jeunes. Nos résultats corroborent cette hypothèse. En effet, les performances des élèves de BEP se situent à des niveaux comparables à ceux d'élèves de collège et parfois d'école primaire. leurs performances se situent plus précisément à l'articulation de celles des élèves de fin primaire et de début collège. Si l'on s'intéresse aux performances pour les deux cibles (-é et -er), c'est plutôt en début de scolarité de collège qu'il convient de situer les élèves de BEP : 6^e pour la cible -é et 5^e pour la cible -er. Nous avons apparié les BEP avec les élèves de 6^e car les élèves de BEP se distinguent davantage par leurs erreurs sur la cible -é que sur la cible -er, qu'ils réussissent beaucoup mieux comme les élèves de collège (section 1.2.2 page 141). Les résultats de notre étude suggèrent que les performances des lycéens de BEP sont proches de celles des élèves de 6^e. En revanche, les BEP n'ont pas franchi le palier atteint par les collégiens de 4^e : des recherches ont en effet montré une amélioration substantielle des performances des collégiens en classe de 4^e [Brissaud, 1999]. Les élèves de BEP se situent au niveau des élèves de 6^e. L'âge moyen des élèves de 6^e à l'heure étant d'environ 12 ans en fin d'année scolaire, nous constatons donc un retard d'au moins quatre années des élèves de lycée professionnel.

3.1.2 Hypothèse 2. Les procédures utilisées pour la réalisation des finales verbales en /E/

En ce qui concerne les procédures, nous faisons l'hypothèse que les élèves de BEP sont comparables à des élèves plus jeunes. Nous souhaitons les situer plus précisément par rapport au scénario développemental de Brissaud & Chevrot [2011]. Les procédures testées concernaient les erreurs de remplacement de « -é par -er(s) » et « -er par -é(e)(s) » (section 1.2.4 page 144), les erreurs de surgénéralisation d'accord sujet-verbe (section 1.2.3 page 142). Sur ces deux indicateurs, les performances des BEP sont identiques à celles des élèves de 6^e auxquels nous les avons appariés. L'analyse des réponses des BEP a confirmé notre hypothèse : les procédures utilisées par les élèves de BEP sont comparables à celles d'élèves plus jeunes et notamment à celles des élèves de 6^e (section 1.3.2 page 150).

3.1.3 Hypothèse 3. L'effet de l'orientation des verbes en /E/

Étant donné l'âge des élèves de BEP (âge moyen : 17 ans et 5 mois), la fréquence statistique de co-occurrence entre base verbale et flexion -é ou -er ne devrait pas avoir d'incidence sur les productions écrites des élèves de BEP. Nos résultats seuls ne peuvent pas vérifier cette hypothèse. En effet, les élèves de BEP réalisent plus d'erreurs quand l'orientation de la cible converge avec la cible du test que lorsqu'elle est divergente (section 1.2.6 page 147). Les tests d'inférence montrent que cette différence n'atteint pas le seuil de significativité. Néanmoins, nous n'avons utilisé qu'un nombre très limité de verbes. Il conviendrait donc de reproduire cette démarche avec un nombre de verbes plus important. Le test a montré que l'orientation des verbes dans les manuels n'influçait pas les productions écrites des élèves de BEP. Les travaux de Fayol & Pacton [2006] ont montré quant à eux un effet de la fréquence pour les verbes à l'infinitif -er chez les lycéens de classe de première.

3.1.4 Hypothèse 4. Les performances et l'effet de l'orientation des verbes pour réaliser le pluriel des verbes quand ceux-ci ont un homophone nominal

Si un verbe a un homophone nominal alors nous faisons l'hypothèse que les erreurs de substitution de la marque du pluriel seront plus importantes que pour les verbes qui n'ont pas d'homophone nominal correspondant. Deux verbes sur les six de notre dictée de phrases sont concernés (*gardent* vs. *gardes* et *livrent* vs. *livres*) (section 2.2.3 page 158). Notre hypothèse ne se vérifie pas pour le verbe *garder* qui est largement écrit sans la marque du pluriel verbal (-nt) par les élèves de BEP tandis qu'il est rencontré plus souvent sous la forme verbale dans la littérature et les manuels scolaires [Lété *et al.*, 2004]. Autrement dit, pour que notre hypothèse se vérifie, nous aurions dû recueillir peu d'erreurs sur l'énoncé *les jeunes*

bergers **gardent** *les moutons*. En revanche, notre hypothèse se vérifie concernant le verbe *livrer* qui est majoritairement écrit avec la marque du pluriel nominal (-s). Il y a donc des erreurs de substitution de la marque du nombre mais celles-ci peuvent s'expliquer en partie par le fait que la forme *livre(nt)* est plus souvent rencontrée sous la forme nominale. Cependant, comme nous l'avons déjà dit, nous ne pouvons généraliser ces résultats car notre corpus de verbes n'est pas suffisant pour voir s'il existe un effet des fréquences d'apparition des mots dans les écrits « publics » en lien avec les productions effectives des élèves de BEP.

3.1.5 Hypothèse 5. L'effet de la finale *-er* des noms et de la finale *-(e)nt* d'un adjectif sur l'écriture de la marque du pluriel *-s*

Nous faisons l'hypothèse que les finales des noms ou des adjectifs qui sont semblables à la marque du mode infinitif des verbes du premier groupe (-er) et à la marque du pluriel de la troisième personne (-nt) induisent des erreurs d'omission du pluriel. Notre hypothèse se vérifie pleinement. En effet, sur les dix noms de la dictée de phrases, les deux noms, *bergers* et *vacanciers*, qui comptabilisent le plus grand nombre d'erreurs d'omission du pluriel sont les noms qui se terminent par *-er*. En outre, il en est de même pour l'adjectif *urgents* qui recense le plus grand nombre d'erreurs d'omission du pluriel sur les six adjectifs du test. Les élèves de BEP ont compris que le pluriel ne pouvait se marquer deux fois sur une même forme, mais ils montrent avant tout qu'ils sont sensibles aux aspects formels de surface.

3.1.6 Hypothèse 6. L'effet de la place de l'adjectif dans un énoncé

Nous faisons l'hypothèse que la place de l'adjectif dans un syntagme est déterminante pour que son accord soit réalisé correctement. De fait, les erreurs de morphogramme devraient être plus importantes quand l'adjectif est post-posé au nom qu'à l'inverse. Nous pensons que les élèves de BEP appliquent des régularités à partir de patrons ou schémas souvent rencontrés. Nous venons de mettre au jour que les élèves de BEP rencontraient des difficultés à écrire le pluriel des adjectifs. Mais nous pensons que la place de l'adjectif dans un énoncé va jouer un rôle pour écrire correctement ou non ce pluriel, notamment si l'adjectif est précédé d'un article défini ou indéfini au pluriel.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons fait en sorte que deux adjectifs (sur six) soient placés juste après un article défini au pluriel : *Les jeunes (bergers)* et *Les petits (vacanciers)*. Les données ont montré qu'aucune erreur n'avait été produite sur l'adjectif *jeunes* et seulement quatre erreurs d'omission du pluriel (sur 134 erreurs sur les adjectifs) sur l'adjectif *petits*. En définitive, lorsque qu'un adjectif est dans une configuration particulière et n'engendrant pas de difficulté (par exemple, la configuration :

Déterminant/article pluriel + Adjectif (+ Nom)), les réussites sont meilleures.

3.2 Discussion sur les performances des élèves de lycée professionnel.

Dans cette section, nous discuterons des grandes tendances repérées chez les élèves de BEP au regard de leur performances orthographiques et des procédures de contrôle mises en place par ces élèves pour produire des formes normées ou erronées.

3.2.1 Explications sur la réussite de la flexion infinitive (-er)

Nous avons pu constater que les élèves de BEP réussissaient bien la forme en *-er*. De plus, les élèves qui réalisent correctement l'infinitif *-er* ne surgénéralisent pas cette flexion à l'ensemble des verbes. Nous pouvons ainsi en conclure que la forme *-er* est bien installée : elle est relativement maîtrisée. On aurait pu penser que les élèves en difficulté orthographique surutilisent la forme en *-é*, graphème simple compatible avec le statut du verbe. Nos résultats montrent qu'il n'en est rien, et que les élèves de lycée professionnel ne surutilisent pas plus le *-é* que le *-er*. Ces résultats sont à rapprocher de ceux de Brissaud & Sandon [1999], qui ont montré que les collégiens réussissaient relativement bien à écrire la forme infinitive dans les écrits scolaires notamment quand la forme verbale suivait un autre verbe (75% de réussite en début de la classe de 6^e et 90% en fin de 5^e). Les lycéens de BEP ne réussissent donc pas *-er* par défaut en le généralisant dans toutes les formes verbales comme le font les élèves de CE2, mais semblent maîtriser cette flexion en relation avec son contexte.

3.2.2 Explications sur la propension à faire l'accord sujet-verbe

Si les élèves de BEP contrôlent la scription de la forme infinitive en *-er*, on ne peut pas en dire autant de la production de la forme participiale en *-é*. En effet, la tendance des élèves de BEP est de produire la flexion *-é* marquée de l'accord en genre et en nombre du sujet quand la cible est *-é*. Cependant, même si cette tendance à l'accord avec le sujet est présente, elle ne favorise pas la sélection de *-é* lorsque la cible est *-er*. En d'autres termes, la forme *-é* n'est pas surgénéralisée dans le but de marquer l'accord avec le sujet quand la cible est *-er*. En revanche, lorsque les lycéens de BEP réalisent la flexion *-é*, ils produisent massivement l'accord en genre et en nombre avec le sujet. Ce phénomène concerne 7,5 erreurs en moyenne sur 18 formes participiales en *-é* dont le sujet peut entraîner un accord (en genre et en nombre) des graphies produites, ce qui nous amène à conclure que la forme participiale en *-é* n'est pas maîtrisée dans le cas du non-accord, contrairement à la forme infinitive en *-er*. Les élèves de BEP

marquent massivement le participe passé employé avec *avoir* des marques de genre et de nombre du sujet. C'est pourquoi le nombre de formes erronées est important. La question est de savoir pourquoi cet accord est généralisé. L'hypothèse émise par [Brissaud *et al.*, 2006; Brissaud & Chevrot, 2011], est qu'un schéma général comme pluriel—pluriel émergerait à partir de rencontres de type ils—és, elles—ées. Ce schéma général transcenderait les catégories et expliquerait les erreurs d'accord entre le sujet et le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*. Il se pourrait donc que les élèves de BEP appliquent ce cadre d'accord de gauche à droite quand ils sélectionnent la forme *-é*. Nos données sur les lycéens de BEP ne nous permettent pas de dire si cette hypothèse se vérifie. Rappelons que ces élèves ne sont pas arrivés à dépasser cette tendance, comme le font les élèves de 4^e de collège qui contrôlent mieux l'accord.

3.2.3 Conséquences de l'effet de l'orientation des verbes

Dans l'étude conduite par Brissaud *et al.* [2006], l'effet de l'orientation des verbes sur les erreurs (certains verbes apparaissent plus souvent sous la forme *-er*, d'autres plutôt sous la forme *-é* dans les manuels scolaires) se vérifie pour les deux cibles chez les élèves de CE2 et CM2. En revanche, cet effet de l'orientation ne semble pas avoir d'incidence sur les productions des lycéens de BEP. En outre, *Manulex* a été établi à partir de manuels de lecture de l'école primaire, ce qui limite les conclusions que nous faisons. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que la sensibilité à l'orientation statistique du verbe diminuerait progressivement à mesure que s'affine la capacité de contrôle. Or, comme nous venons de le suggérer, cette capacité de contrôle semble peu efficace. Par ailleurs, ces élèves lisent très peu [Brissaud & Barré-De Miniac, 2009]. On peut donc penser qu'ils ont du mal à généraliser les séquences qu'ils rencontrent en lecture. Nous pouvons cependant conclure de notre étude que ces élèves ne les mémoriserait pas en tant que formes lexicales globales mais recomposeraient les formes verbales en « base + flexion ».

3.2.4 Explications sur les erreurs des verbes ayant un homophone nominal

Sur les deux verbes du test ayant un homophone nominal, nous avons remarqué que les élèves de BEP faisaient de nombreuses erreurs de substitution du pluriel *-nt* par *-s*. Notre hypothèse s'est vérifiée pour le verbe *livrent* mais pas pour le verbe *gardent* : en effet, le terme *livre(nt)(s)* est plus souvent rencontré dans les manuels scolaires sous la forme nominale *livre (s)*, et le terme *garde(nt)(s)* est plus souvent rencontré sous sa forme verbale. Comme nous l'avons déjà dit, un corpus plus conséquent de verbes ayant un homophone nominal ou l'inverse aurait été préférable pour analyser scientifiquement ces données : l'extraction de ces régularités ne peut s'opérer qu'à partir d'un lexique déjà établi. Toutefois,

nous pensons que les erreurs recueillies sur le verbe *livrer* pourraient s'expliquer par l'induction de régularités statistiques à partir de la confrontation répétée à des événements linguistiques. Les études de Lété [2004, 2006] ont montré cette capacité des élèves à extraire des régularités statistiques de leur environnement langagier : « Cette sensibilité de l'enfant à la fréquence des événements qu'il perçoit peut dès lors être invoquée comme le mécanisme essentiel à la construction d'une base de connaissances lexicales dans laquelle des parties de mots, des mots, ou des associations de mots fréquents sont renforcés en mémoire, les autres plus rares étant progressivement oubliés. » [Lété, 2006, 55-56]. Dans ce cas précis, les élèves procèdent à des apprentissages implicites. Finalement, le problème réside dans le fait que ces élèves mémoriseraient des informations fréquentielles sans isoler les erreurs en tant que telles – à la différence des apprentissages explicites à l'école, qui fonctionnent en identifiant et en éliminant par la suite les erreurs, avec l'aide des enseignants. Ainsi les élèves se familiarisent aussi bien avec les associations erronées qu'avec les associations correctes.

3.2.5 Explications des erreurs d'omission du pluriel sur les noms et l'adjectif ayant des finales semblables à celles des verbes

Nous avons pu constater que les erreurs du pluriel sur les noms étaient les moins nombreuses (20,9% des erreurs sur la morphographie flexionnelle du nombre). Ces données montrent ainsi que la maîtrise du pluriel nominal est effective chez les élèves de lycée professionnel. En revanche, quand il y a des erreurs sur le pluriel nominal, elles sont majoritairement sur deux noms qui ont une finale semblable à celle de l'infinitif des verbes du premier groupe (73,3% des erreurs sur le pluriel nominal) : les erreurs d'omission du pluriel se font sur les noms qui se terminent par la flexion *-er* (*(les jeunes) *berger* ; *(les petits) *vacancier*). En outre, les erreurs les plus nombreuses sont sur le pluriel des adjectifs (46,7% des erreurs sur la morphographie flexionnelle du nombre). Sur les six adjectifs du test, un adjectif se détache des autres du fait qu'il est écrit pratiquement une fois sur deux incorrectement (59 erreurs sur 134) : 44% d'erreurs d'omission du pluriel sur l'adjectif (*des colis*) **urgent* sur l'ensemble des erreurs du pluriel adjectival.

Ces données nous amènent à la conclusion que les élèves de BEP intérioriseraient des schémas non autorisés de type « la flexion *-er* appartient au verbe donc impossibilité d'adjonction du morphogramme *-s* » et « la désinence *-(e)nt* correspond à la flexion finale du verbe à la troisième personne du pluriel donc impossibilité d'adjonction du morphogramme *-s* ». Bien plus encore, les élèves de lycée professionnel ne semblent pas faire de traitement des catégories grammaticales dans la phrase, produisant ainsi de nombreuses formes erronées. Ils sont sensibles, par conséquent, à des patrons ou schémas récurrents. Des

entretiens métagraphiques seraient nécessaires pour appréhender les processus cognitif mis en oeuvre lors de la scription des morphogrammes du nombre.

3.2.6 Explications de la réussite du pluriel de certains adjectifs en lien avec le contexte linguistique

Marquer le pluriel des adjectifs se révèle une tâche difficile ; pourtant deux adjectifs de la dictée de phrases ne sont pas affectés par l'omission ou la substitution de la flexion *-s* du pluriel : quatre erreurs sur 134 d'omission du pluriel sur l'adjectif (*les*) *petits (vacanciers)* et aucune erreur relevée sur l'adjectif (*les*) *jeunes (bergers)*. Nous pensons que l'influence du contexte linguistique peut en effet déterminer le choix de telle ou telle flexion. Le fait que ces deux adjectifs soient postposés à un article défini pluriel en tout début d'énoncé amène le scripteur à appliquer une règle simple d'accord en genre et en nombre avec l'élément qui précède. Autrement dit, lorsqu'il s'agit de marquer le pluriel des adjectifs précédés d'un article au pluriel, la tâche apparaît relativement simple : les élèves de BEP recourent à une logique iconique ou un signal oral qui consiste à ajouter la marque appropriée – en l'occurrence le morphogramme-*s*. Ces résultats ne permettent pas cependant de conclure que les élèves de BEP utilisent un algorithme pour résoudre les formes et atteindre des formes normées. D'autre part, cela ne signifie pas qu'ils distinguent les catégories grammaticales des éléments constitutifs de la phrase : il n'est pas sûr qu'ils aient identifié *jeunes* et *petits* comme étant des adjectifs qualificatifs.

3.3 Élèves en difficulté : connaissances renforcées et nouveaux apports

Cette étude menée sur un échantillon conséquent d'élèves de lycée professionnel a permis d'apporter des précisions sur la question générale de l'acquisition de la morphographie flexionnelle du français chez les élèves de lycée professionnel : quelles sont les procédures qu'utilisent les lycéens quand ils sont confrontés à ces formes et quels sont les modes de contrôle qu'ils sont capables d'utiliser pour produire des formes normées ? Plus précisément, notre étude a tenté 1/ d'approcher, à partir des résultats obtenus, les différentes procédures disponibles et/ou mises en oeuvre dans la résolution de ces problèmes spécifiques à la morphographie flexionnelle – une complexité au plan orthographique avec les oppositions modales (infinitif vs. participe passé) et catégorielles (personne, genre et nombre) – ; 2/ d'évaluer la part des contraintes linguistiques et psycholinguistiques ainsi que leur probable interaction dans l'acquisition de ce secteur orthographique particulier ; 3/ de situer les élèves de lycée professionnel sur un parcours d'apprentissage par rapport aux élèves plus jeunes tout-venant, concernant l'acquisition des finales verbales en /E/.

De nombreuses recherches en linguistique et en psycholinguistique sur l'acquisition de la morphographie flexionnelle du français ont montré que les procédures utilisées par les élèves tout-venant du primaire au secondaire, quand ils sont confrontés à cette homophonie verbale, recourent différentes stratégies de l'oral [Clark, 1998; Kilani-Schoch & Dressler, 2001]. Dans certains cas, la réalisation des formes linguistiques provient de l'application de règles, principalement dans les zones de régularité importante, par exemple quand il faut inscrire le pluriel des noms [Jaffré & David, 1999]. Dans d'autres cas, les sujets utilisent des stratégies plus variées qui nécessitent la récupération en mémoire d'instances ou de schémas à force de rencontre dans les activités de lecture et/ou dans les expériences d'écriture [Brissaud & Chevrot, 2011; Fayol & Pacton, 2006], qui échappent généralement à toute règle synthétique. Les résultats de notre étude sont à rapprocher de ces éléments théoriques. En effet, nous avons pu constater que face à la complexité de ces phénomènes morphographiques qui exigent un contrôle très élevé, les élèves de lycée professionnel utilisent des stratégies éclectiques dont le surcoût cognitif est moins important.

En définitive, il nous faut retenir que les élèves de lycée professionnel, caractérisés par leur insécurité orthographique, utiliseraient des régularités pour résoudre les problèmes que pose la morphographie flexionnelle. Ils ont intériorisé, en outre, des schémas autorisés ou à l'inverse, non autorisés. Autrement dit, ils sont sensibles à des régularités et à des patrons récurrents. Cependant, l'analyse de la variation dans les tests standards que nous leur avons fait passer montre qu'il semblerait que l'analyse des catégories grammaticales des éléments dans la phrase ne s'effectue pas systématiquement : tout se passe comme si les éléments de la phrase étaient traités successivement sans analyse du contexte. La description des formes de la morphographie flexionnelle exige un contrôle élevé, un calcul particulièrement complexe et les élèves de lycée professionnel montrent qu'ils rencontrent des difficultés sur ce point là. Enfin, concernant l'acquisition des finales verbales en /E/, notre étude exploratoire, basée sur le scénario développemental établi par Brissaud & Chevrot [2011], montre que les élèves de lycée professionnel sont sur des chemins d'apprentissage identiques à ceux des autres élèves, mais avec un retard, et qu'ils ne construisent pas des procédures différentes des apprentis scripteurs qui sont plus jeunes. Ainsi, ils connaissent un retard d'au moins quatre années, retard qui les situe sur un parcours d'apprentissage significativement proche d'un niveau de première année de collège.

Chapitre 2

Compétences orthographiques de futurs enseignants du secondaire

Sommaire

1 Étude de la variation orthographique dans les copies de concours blanc du CAPES et de l'agrégation	175
1.1 Rappel sur la méthodologie de l'enquête	175
1.2 Analyses des erreurs : résultats	177
1.3 Synthèse sur les performances orthographiques des futurs enseignants	187
2 Comparaison des performances orthographiques entre les différentes filières . .	188
2.1 Caractérisation globale des performances pour chaque catégorie d'étudiants . .	189
2.2 Analyses des erreurs des trois catégories de futurs enseignants du secondaire . .	190
3 Caractérisation du profil orthographique des futurs enseignants du secondaire : éléments de conclusion	202
3.1 Les zones d'instabilité	204
3.2 Les zones relativement instables	209
3.3 Les zones stables	210
3.4 Conclusion	211

Il y a vingt ans, l'enquête sur les pratiques orthographiques des Français conduite par les sociolinguistes Lucci & Millet [1994] faisaient état des compétences orthographiques des futurs enseignants de français, 28 étudiants de licence de Lettres modernes. Les chercheurs ont mis au jour des zones de fragilité ou d'instabilité chez les « experts » que sont les futurs enseignants. L'étude plus récente de Péret *et al.* [2008] a dressé un « profil orthographique » de 36 professeurs des écoles stagiaires, qui venaient de réussir le concours de recrutement de professeurs des écoles (maternelle et élémentaire), à partir des variantes orthographiques (syntaxe uniquement) relevées dans des copies de concours blanc.

La spécificité de notre étude consiste en la mise au jour des compétences orthographiques d'étudiants préparant le CAPES ou l'agrégation, qui auront à charge de transmettre la norme, dont certains se destinent à être enseignants de français. Pour cela, nous avons analysé les copies de concours blanc de 55 étudiants de Master Physique-Chimie (21 étudiants) et de Lettres modernes (34 étudiants). Cette étude s'articule autour de trois objectifs : 1/ décrire les usages orthographiques – travail qui rappelle celui de Lucci & Millet [1994] –, de futurs enseignants du secondaire de filière scientifique et littéraire et de comparer ces compétences orthographiques selon les disciplines auxquelles ils appartiennent ; 2/ vérifier si les secteurs de fragilité coïncident avec ceux des étudiants de Licence Lettres modernes, futurs enseignants du corpus de l'étude de Lucci & Millet [1994] ; 3/ observer si ces secteurs de fragilité sont également des secteurs d'instabilité dans le système même du français. Il sera question également du poids des marques sociales dans les usages orthographiques de ces futurs enseignants. Nous savons que la haute surveillance accordée à certains secteurs est conditionnée par des évaluations sociales et scolaires.

La première partie de ce chapitre présentera les compétences orthographiques de l'ensemble des futurs enseignants du secondaire. Après le rappel du protocole expérimental mis en place, nous rendrons compte des résultats obtenus quant à la variation orthographique. La deuxième partie présentera les compétences orthographiques de chaque catégorie d'étudiants (étudiants de CAPES Physique-Chimie, étudiants de CAPES Lettres modernes et étudiants préparant l'agrégation de Lettres modernes). Ces résultats nous permettront d'apprécier plus précisément le profil orthographique de ces différentes catégories de futurs enseignants. Enfin, dans la dernière partie conclusive, nous reviendrons sur nos hypothèses de recherche et nous discuterons les grandes tendances observées dans la variation produite par les futurs enseignants du secondaire.

1 Étude de la variation orthographique dans les copies de concours blanc du CAPES et de l'agrégation

Est-ce que les futurs enseignants ont une maîtrise effective de l'orthographe face à la complexité du système d'écriture du français ? L'orthographe du français est mal adaptée à ses fonctions de transcription de la langue [Catach *et al.*, 1980; Jaffré & Pellat, 2008] et cette réalité ne peut que créer de la variation chez les usagers de la langue écrite, scripteurs experts y compris. Nous souhaitons donc observer quels sont les secteurs touchés par la variation chez les futurs enseignants du secondaire. Ces variations effectives seront porteuses d'informations sur ce public d'experts, mais elles permettront aussi de nous informer et de confirmer probablement les secteurs de fragilité et d'instabilité du code lui-même.

1.1 Rappel sur la méthodologie de l'enquête

Cette section présente le protocole expérimental mis en place pour recueillir et analyser la variation orthographique en présence dans les écrits des futurs enseignants du secondaire.

1.1.1 Les témoins de l'enquête

L'échantillon de notre enquête est composé de 55 étudiants de Master 1 (équivalent à Bac +4) qui préparent le concours pour obtenir le grade de certifié(e) ou d'agrégé(e) et qui se destinent donc à enseigner dans les collèges et les lycées.

Ils se répartissent dans deux disciplines et deux grades ou niveaux de concours préparés : **21 étudiants de CAPES Physique-Chimie, 26 étudiants de CAPES Lettres modernes et 8 agrégatifs de Lettres modernes** de l'université Grenoble Alpes (pour une présentation détaillée voir la section 2.2 page 110).

1.1.2 Procédures et matériels

La variation orthographique des futurs enseignants du secondaire a été observée et analysée à partir d'un corpus d'écrits d'examens de concours blanc du CAPES de Physique-Chimie et de Lettres modernes et de l'agrégation de Lettres modernes.

Le corpus d'examens des étudiants de Physique-Chimie contient :

1. 21 écrits « Composition de physique avec applications » (durée 5 heures). Cette épreuve comprend des démonstrations (calculs, formules) et des explications (écrits de connaissances) scientifiques.

Dans les consignes à l'attention des candidats, l'orthographe est appelée à être surveillée. Enfin, nous rappelons que les textes écrits (sans les formules, les calculs développés) sont quantitativement moins longs que ceux de tous les étudiants de Lettres modernes : les textes manuscrits des étudiants de filière scientifique n'excèdent pas trois pages de format A4 (contre 10 pages en moyenne chez les étudiants de Lettres modernes).

Le corpus d'examens d'étudiants de CAPES Lettres modernes se compose de :

1. 26 dissertations de « Littérature française » (durée 6 heures).

Le corpus d'examens d'étudiants de l'agrégation de Lettres modernes comprend :

1. 8 dissertations de « Littérature française » (durée 7 heures).

Nos analyses des différents écrits porteront uniquement sur les variations orthographiques produites par l'ensemble des futurs enseignants du secondaire. La typologie de la variation proposée par Lucci & Millet [1994] nous servira, dans un second temps, à classer les erreurs réalisées.

Enfin, selon les pourcentages d'erreurs, nous considérerons que les secteurs orthographiques qui agrègent moins 5% du total de la variation sont des zones du système qui sont relativement stables chez les futurs enseignants et dans le système lui-même.

1.1.3 Variables observées et hypothèses de recherche

Notre étude analysera les variables linguistiques suivantes, d'une part, pour l'ensemble des étudiants, et d'autre part, pour chaque catégorie d'étudiants :

1. le nombre total d'erreurs sur les secteurs orthographiques qui recueillent des variations ;
2. le nombre et les pourcentages d'erreurs sur les diacritiques selon les modalités de réalisation de la variation ;
3. le nombre et les pourcentages d'erreurs sur les morphogrammes non-verbaux (marques du genre et du nombre des noms et des adjectifs) selon les modalités de réalisation de la variation ;
4. le nombre et les pourcentages d'erreurs sur les morphogrammes verbaux selon les modalités de réalisation de la variation ;
5. le nombre et les pourcentages d'erreurs sur les mutogrammes selon les modalités de réalisation de la variation.

Nos hypothèses de recherche sont les suivantes : [**Hypothèse 1**] Les futurs professeurs de français surveillent et maîtrisent mieux la langue écrite pour des raisons propres à la profession pour laquelle ils se

1. Étude de la variation orthographique dans les copies de concours blanc du CAPES et de l'agrégation

destinent et pour des raisons propres aux formateurs (professeurs universitaires de Lettres) plus exigeants sur l'orthographe que les formateurs des filières scientifiques. Les performances orthographiques des étudiants de Physique-Chimie devraient être inférieures à celles de étudiants de Lettres modernes. Et d'autre part, les performances orthographiques des agrégatifs de Lettres modernes devraient être les meilleures car les attentes du concours de l'agrégation sont plus élevées et strictes que celles du concours du CAPES de Lettre modernes. **[Hypothèse 2]** Nous faisons l'hypothèse que les futurs enseignants, conscients de la valorisation sociale et scolaire portée à la maîtrise des secteurs complexes, vont hautement surveiller le secteur de la morphographie flexionnelle (finales verbales en /E/ et marques du pluriel des noms, des verbes et des adjectifs) pour produire des formes normées. Nous pensons observer ce fait chez les étudiants de lettres modernes et plus encore chez les agrégatifs. Et d'autre part, nous faisons l'hypothèse que tous les étudiants réalisent de nombreuses erreurs sur les diacritiques. Ce secteur est souvent malmené par les usagers hautement qualifiés car il semblerait que leur attention se focalise sur l'orthographe grammaticale qui est, si elle est maîtrisée, valorisée dans les évaluations sociales [Lucci & Millet, 1994; Chevrot *et al.*, 1994].

1.2 Analyses des erreurs : résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats et les analyses sur les variations relevées dans l'ensemble des copies de concours blanc des 55 étudiants de notre échantillon. Le travail de comparaison des performances entre niveaux de concours et filières sera présenté dans la deuxième partie de cette étude (Partie 2 page 188 de ce chapitre).

Le corpus général représente un nombre de 86 922 mots sur 393 pages manuscrites (feuille au format A4) répartis comme suit dans chacun des groupes d'étudiants :

1. Étudiants préparant le CAPES de Physique-chimie : 9 815 mots sur 45 pages manuscrites ;
2. Étudiants préparant le CAPES de Lettres modernes : 50 786 mots sur 243 pages manuscrites ;
3. Étudiants préparant l'agrégation de Lettres modernes : 26 321 mots sur 105 pages manuscrites.

1.2.1 Nombre total d'erreurs sur les secteurs qui recueillent de la variation orthographique

Au total, 492 erreurs ont été recensées dans les écrits des 55 futurs enseignants (voir *Annexe 7* pour un extrait du corpus d'erreurs classées par catégories d'étudiants, types d'erreurs et modalités de réalisation). Les performances globales des étudiants peuvent se résumer ainsi :

1. **En moyenne, les 55 étudiants réalisent 0,57% d'erreurs sur l'ensemble de leurs productions** (492 erreurs*100/86 922 mots), c'est-à-dire qu'**un étudiant commet 1,14 erreurs tous les 200 mots** ;
2. **En moyenne, un étudiant produit 8,9 erreurs sur l'ensemble de son écrit** (492 erreurs/55 étudiants) ;
3. **En moyenne, les 55 étudiants commettent 1,25 erreurs par page** (492 erreurs/393 pages) sur 221,18 mots par page.

Par conséquent, prises dans leur ensemble, les données montrent que les étudiants réalisent peu de variations (0,57%). Les 28 étudiants de licence Lettres modernes de l'étude de Lucci & Millet [1994] produisaient, quant à eux, 4,25% de variations. Les étudiants de notre échantillon ont donc une compétence orthographique meilleure. Nous présentons ici une moyenne et bien évidemment les effectifs d'erreurs varient selon les témoins : certains étudiants réalisent plus d'erreurs que d'autres étudiants et trois étudiants de CAPES Lettres modernes offrent des copies d'examen sans erreurs ([Etu.6, 8 et 24]).

Les erreurs relevées dans l'ensemble des copies du concours blanc ont été classées selon leur appartenance à cinq catégories. Les erreurs de signes qui accompagnent un graphème ou deux éléments, c'est-à-dire les accents et les traits d'union, ont été classées dans la catégorie « Diacritiques et auxiliaires d'écriture ». Les erreurs sur les marques morphologiques écrites du nombre et du genre des noms et des adjectifs « Morphogrammes non-verbaux ». Ensuite, les erreurs sur les marques morphologiques écrites des verbes ont été mises dans la catégorie « Morphogrammes verbaux ». Les erreurs sur les doubles consonnes (omission et adjonction) et les lettres mutogrammiques (elles n'interfèrent pas sur la prononciation et s'envisagent comme des lettres sans valeurs ajoutées) ont été classées dans la catégorie « mutogrammes ». Enfin, la catégorie « Logogrammes » rassemble les erreurs de substitution d'un mot par son homophone grammatical ou lexical.

La figure suivante présente le nombre d'erreurs recensées pour chacune des catégories.

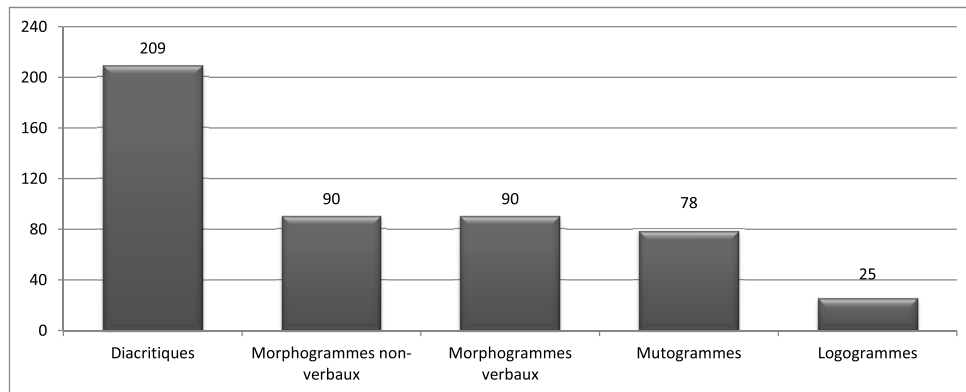


Figure 15 – Nombre d'erreurs réalisées par les futurs enseignants sur chacun des cinq secteurs orthographiques

Les données chiffrées présentées dans le diagramme montrent que les éléments les plus instables sont les diacritiques et les auxiliaires d'écriture : en effet, 42,9% du total des erreurs produites sont des erreurs sur les accents majoritairement et les traits d'union (209 erreurs sur 492) – les 28 étudiants de licence Lettres modernes de l'enquête de Lucci & Millet [1994, 84] ont réalisé, quant à eux, 79,86% de variations diacritiques. Autrement dit, même en situation formelle d'écriture – examens de concours blanc du CAPES ou de l'agrégation –, les futurs enseignants produisent de nombreuses variations sur les diacritiques. Ce résultat vérifie notre hypothèse selon laquelle les scripteurs experts ou scripteurs les plus scolarisés accorderaient moins d'importance et de surveillance à la graphie des diacritiques et commettent, par conséquent, de nombreuses variations sur ce secteur. Millet *et al.* [1990] avaient déjà montré dans leur étude sur les représentations et les jugements sociaux sur les variations que les « fautes » sur les accents ne sont pas estimées « graves » chez les scripteurs les plus scolarisés en comparaison avec des élèves de lycée professionnel, des futures secrétaires.

Les nombres de variations sur les morphogrammes grammaticaux sont semblables : les 55 étudiants ont commis 90 erreurs sur les finales verbales (erreurs toutes confondues sur le nombre, le genre et la personne) et 90 erreurs sur les finales des noms et des adjectifs (erreurs toutes confondues sur le nombre et le genre confondus). Ces secteurs agrègent chacun 18,3% du total de la variation. L'observation des erreurs a montré qu'aucune erreur sur le mode infinitif des verbes du premier groupe n'a été produite : **les étudiants maîtrisent la notation de la finale verbale infinitive -er.**

Les étudiants produisent 78 erreurs sur les mutogrammes, soit 15,8% du total de la variation. Ils commettent des erreurs en doublant des consonnes ou au contraire en omettant une lettre d'une consonne attendue double. Ils réalisent également des omissions de lettres ou des substitutions de lettres qui n'altèrent cependant pas la prononciation.

Enfin, les erreurs sur les logogrammes constituent 5,1% du total de la variation. Les erreurs sont majoritairement des substitutions de la forme conjuguée *a* de l’auxiliaire *avoir* à la préposition *à*, mais également la conjonction de coordination *ou* avec l’adverbe interrogatif de lieu *où*.

Résumons. Les résultats sur la variation orthographique des 55 futurs enseignants du secondaire pour les cinq secteurs sont présentés, d’une part, en pourcentage d’erreurs par rapport au nombre total d’erreurs (VAR), et d’autre part, en pourcentage moyen d’erreurs par rapport au nombre total de mots (MOY) car notre étude ne s’est pas attachée à comptabiliser le nombre de noms, d’adjectifs, de verbe, etc. présents dans tous les écrits de concours blancs des futurs enseignants du secondaire – quelques exemples sont donnés – :

1. Erreurs sur les diacritiques et les auxiliaires d’écriture : VAR 42,5% / MOY 0,24% (*deroulement, intéraction, c’est à dire, lui même, etc.*)
2. Erreurs sur les morphogrammes non verbaux : VAR 18,3% / MOY 0,10% (*deux plan, des aire, du noyaux, ils proviennent de substantifs ancien, etc.*)
3. Erreurs sur les morphogrammes verbaux : VAR 18,3% / MOY 0,10% (*la distance parcourus, le chemin suivit, on résoud, il envoit, etc.*)
4. Erreurs sur les mutogrammes : VAR 15,8% / MOY 0,09% (*nauffrage, consonnantique, la trajec-toir, etc.*)
5. Erreurs sur les logogrammes : VAR 5,1% / MOY 0,03% (*le couple père est fille, la loie de Keppler, Emilie impose a son amant, etc.*)

Dans les sections suivantes, nous allons voir sous quelle(s) modalité(s) se réalisent les variations dans chacun des quatre secteurs. Nous ne traiterons pas des logogrammes car, d’une part, les erreurs sur ce secteur sont minoritaires (MOY 0,03% d’erreurs) et d’autres part, elles ne peuvent que se réaliser sous la modalité de la substitution d’un élément par son homophone grammatical ou lexical.

1.2.2 Les diacritiques et auxiliaires d’écriture : nombre d’erreurs selon les modalités de réalisation de la variation

Parmi les variations recensées chez les futurs enseignants du secondaire, les diacritiques et les auxiliaires d’écriture sont le secteur le plus touché : 209 erreurs sur 492, soit 42,5% de l’ensemble de la variation réalisée par les étudiants (VAR). Ce secteur fait apparaître une zone de fragilité du système orthographique.

1. Étude de la variation orthographique dans les copies de concours blanc du CAPES et de l'agrégation

À la lecture des écrits de concours, nous avons observé qu'un seul étudiant, de CAPES Lettres modernes, a neutralisé tous les accents aigus et les accents graves attendus : les accents tracés sont tous à l'horizontal. Nous avons fait le choix de ne pas compter les accents comme étant erronés. Nous justifions cette décision du fait que l'étudiant a tout de même et systématiquement inscrit un signe attendu sur un graphème, dans une intention phonographique et sémiographique.

La figure 16 expose le nombre d'erreurs selon les modalités de réalisation de la variation pour chaque type de diacritiques.

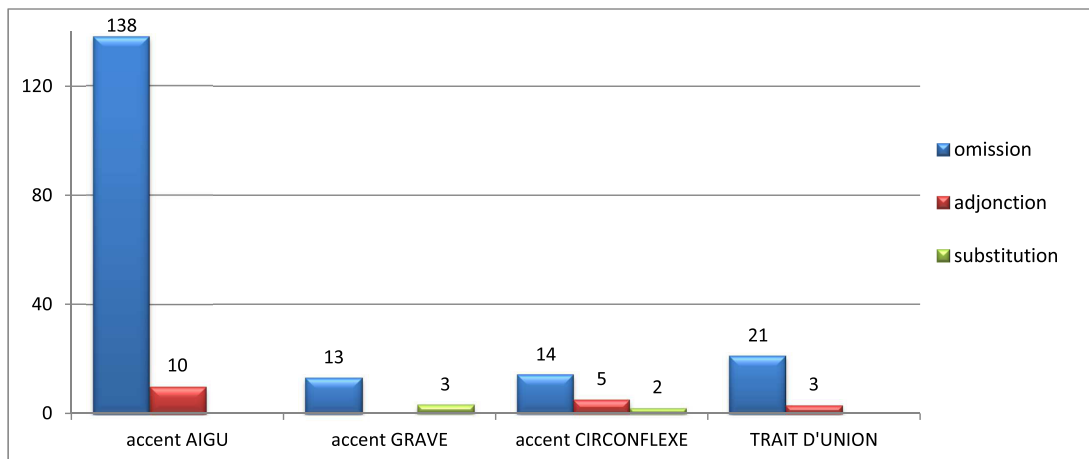


Figure 16 – Nombre d'erreurs des étudiants sur chaque type de diacritiques et auxiliaire d'écriture selon les modalités de réalisation de la variation (sur 209)

Les données mettent au jour plusieurs résultats. Tout d'abord, l'accent aigu est le diacritique qui est le plus affecté par la variation : nous relevons 148 erreurs sur l'accent aigu sur 209 erreurs sur les diacritiques et auxiliaires (soit 70,8%). Les accents aigus sont donc bien un secteur d'instabilité chez les futurs enseignants (VAR 30,1%). Les erreurs sont majoritairement des omissions de l'accent aigu (138 omissions contre 10 adjonctions d'un accent). Notre analyse des variations dans les copies d'examen a permis de voir que la majorité des accents aigus omis se faisait sur un graphème interne au mot. Autrement dit, nous relevons très peu d'erreurs d'omission de l'accent sur un graphème en début et/ou en fin de mot.

Ensuite, les erreurs sur le trait d'union et sur l'accent circonflexe sont les seconds types d'erreurs des diacritiques les plus fréquents : nous avons comptabilisé respectivement 21 erreurs et 24 erreurs. Une fois de plus la modalité de réalisation de la variation est très majoritairement l'omission de l'accent circonflexe (14 omissions contre 5 adjonctions et 2 substitutions) ou du/des traits d'union entre un nom composé (21 omissions contre 3 adjonctions erronées). Nous verrons par la suite que les erreurs sur ces deux secteurs relèvent, d'une part, d'un attachement à l'accent circonflexe chez les scripteurs experts

[Lucci & Millet, 1994; Cerquiglini, 1995, 1996], et d'autre part, d'une méconnaissance généralisée sur le trait d'union jugé lourd et inutile [Catach, 1991].

Enfin, les erreurs sur l'accent grave représentent 3,25% de l'ensemble des variations (VAR). Ce secteur est donc relativement maîtrisé. L'omission de l'accent est la modalité qui se réalise majoritairement : 13 omissions contre 3 substitutions de l'accent grave.

En résumé, la modalité de réalisation de la variation privilégiée par les témoins est l'omission. Les données sur les erreurs mettent au jour trois résultats : 1/ l'accent aigu est un secteur d'instabilité (VAR 30,1%, MOY 0,17%) ; 2/ l'accent grave est un secteur stable (VAR 3,25%, MOY 0,018%) ; 3/ l'accent circonflexe et le trait d'union sont des secteurs de moyenne stabilité (respectivement, VAR 4,5% MOY 0,025% et VAR 4,8% MOY 0,027%).

1.2.3 Les morphogrammes non-verbaux : nombre d'erreurs selon les modalités de réalisation de la variation

Après les diacritiques et les auxiliaires d'écriture, les erreurs sur les morphogrammes non-verbaux sont les plus fréquentes (égalité avec celles sur les morphogrammes verbaux). Les erreurs sur ce secteur agrègent 18,3% du total des erreurs produites (VAR) et représentent 0,10% d'erreurs rapportés au nombre total de mots (MOY). Les morphogrammes non-verbaux se subdivisent en deux catégories : les marques du genre (masculin vs. féminin) et les marques du nombre (singulier vs. pluriel) sur les noms et les adjectifs.

La figure 17 présente les effectifs d'erreurs réalisées par les futurs enseignants sur les morphogrammes non-verbaux selon les modalités de réalisation de la variation.

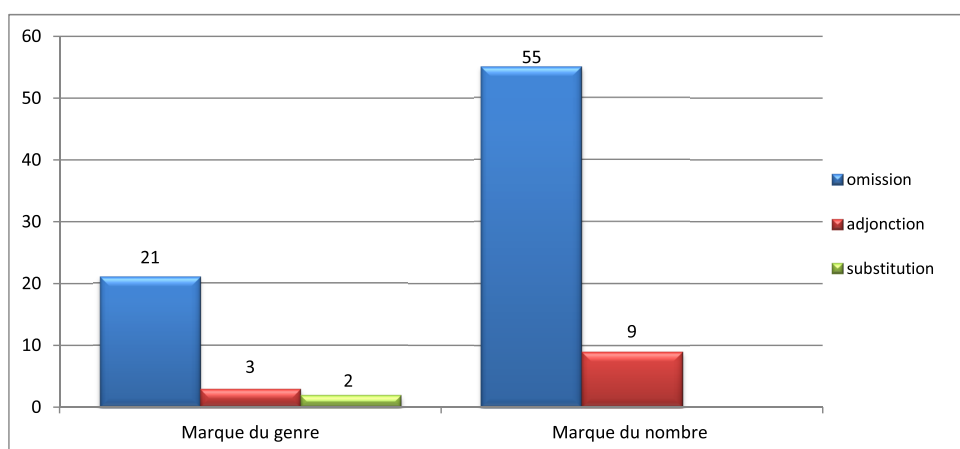


Figure 17 – Nombre d'erreurs des étudiants sur le genre et le nombre des noms et des adjectifs selon les modalités de réalisation de la variation (sur 90)

1. Étude de la variation orthographique dans les copies de concours blanc du CAPES et de l'agrégation

Les données mettent au jour que les erreurs d'omission des marques du genre et du nombre sont les plus courantes : 55 omissions contre 12 adjonctions et 2 substitutions.

Les erreurs sur le pluriel des noms et des adjectifs

Les erreurs sur le pluriel des noms et des adjectifs sont principalement des omissions de la marque -s du pluriel : 55 omissions contre 9 substitutions de marques. Les variations sur les morphogrammes flexionnels du nombre des noms et des adjectifs représentent 13% de l'ensemble de la variation orthographique réalisée (VAR).

Nous observons que les erreurs d'omission de la marque du pluriel ont été réalisées davantage sur les noms que sur les adjectifs qualificatifs (respectivement 37 erreurs contre 18). De même, les adjonctions erronées de la marque -s du pluriel se font uniquement sur les noms. Nous relevons, par exemple, les erreurs *cette expressions, la décharges* ou bien encore *la règles*.

Cependant, si les noms sont plus affectés par l'omission du pluriel que les adjectifs (VAR Adj 3,7%, MOY 0,02% vs. VAR Nom 7,5%, MOY 0,05%), on ne peut pas pour autant en conclure que le pluriel adjectival est mieux réussi. En effet, au regard des écrits produits, nous remarquons que les adjectifs sont moins présents que les noms : tous les noms n'ont pas un adjectif associé pour les qualifier ; d'où une différence d'effectifs.

Les erreurs sur le genre des noms et des adjectifs

Les marques du genre des adjectifs et des noms apparaissent plus stables (27 erreurs sur 90, VAR 5,3%) en comparaison avec les marques du nombre (64 erreurs sur 90). Ce secteur est une zone pas des plus stables mais il y tend (VAR 5,3%). Ainsi, écrire le féminin des adjectifs et des noms n'amène pas à de grandes difficultés pour les futurs enseignants.

Nous remarquons que toutes les erreurs se caractérisent par l'omission de la marque du féminin sur les adjectifs : autrement dit, les scripteurs laissent l'adjectif au masculin quand le féminin est attendu ; écrivant ainsi des formes erronées telles que *la force *gravitationnel, l'énergie *potentiel nul, l'énergie *total, la somme des forces est *nul, les forces extérieur* – majoritairement sur les adjectifs se finissant en -l.

En résumé, les erreurs d'omission de la marque du pluriel -s et des marques du genre sur les noms et les adjectifs sont les plus fréquentes. Les variations produites par les futurs enseignants offrent trois résultats : 1/ la marque du nombre des noms est une zone instable (VAR 11,2%) ; 2/ les étudiants ne

commettent aucune erreur pour noter le genre aux noms ; 3/ par conséquent, les erreurs sur la marque du féminin se réalisent uniquement sur les adjectifs mais pour autant ce secteur n'est pas une zone de fragilité (VAR 5,3%, MOY 0,03%).

1.2.4 Les morphogrammes verbaux : nombre d'erreurs selon les modalités de réalisation de la variation

Les futurs enseignants du secondaire ont réalisé 90 erreurs sur les morphogrammes verbaux sur 492 erreurs du total de la variation réalisée, soit VAR 18,3% et MOY 0,10%.

Les variations relevées ont été classées selon les types d'erreurs sur la finale du verbe : nous avons observés des erreurs sur la marque du genre et/ou la marque du nombre des participes passés et des erreurs sur les marques de la personne.

La figure 18 présente les nombres d'erreurs réalisées par les témoins selon chaque modalité de réalisation de la variation.

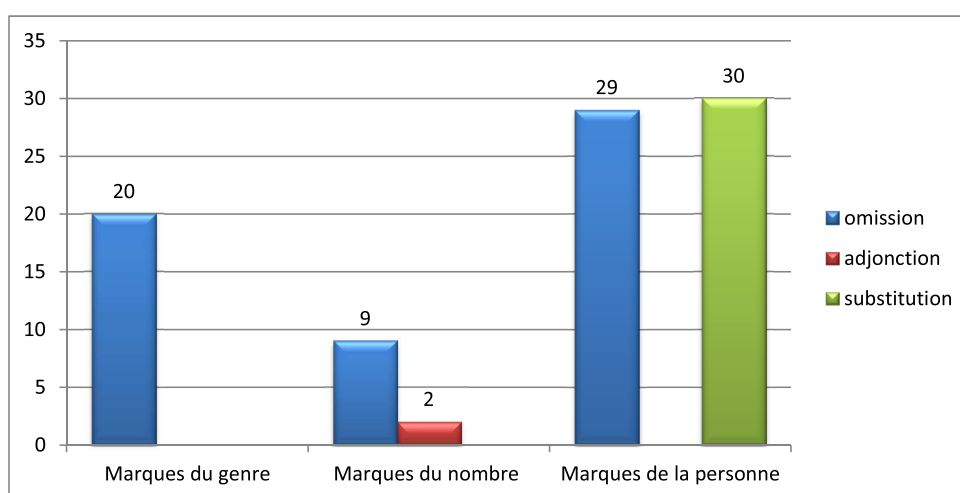


Figure 18 – Nombre d'erreurs des étudiants sur le genre, le nombre et la personne des verbes selon les modalités de réalisation de la variation (sur 90)

Les erreurs sur les morphogrammes verbaux se concentrent majoritairement sur **les marques de la personne** : nous comptabilisons 59 erreurs sur 90 (VAR 12%, MOY 0,06%). Les erreurs sont autant réalisées par omission de la marque de la personne (29 erreurs sur 59) que par substitution (30 erreurs sur 59). Nos observations de la variation dans l'ensemble des écrits ont révélé que les erreurs sur les marques de la personne se faisaient principalement sur la deuxième personne du singulier et troisième personne du singulier et du pluriel (*tu, il/elle/on* et *ils/elles*). Nous recueillons des erreurs d'omission de la marque de la personne telles que *ces expériences *date, deux forces qui *s'annule, on *identifi*,

1. Étude de la variation orthographique dans les copies de concours blanc du CAPES et de l'agrégation

la force centrifuge et leur poids *s'annule. Les erreurs de substitution de la marque de la personne sont essentiellement la marque de la troisième personne du singulier à la marque de la première personne ou de la deuxième personne du singulier : pour exemple, *quand r *tends vers l'infini, il *souhaitais, l'aiguille *vas, on *s'intéresses*.

Nous relevons, ensuite, 20 erreurs sur **la marque du genre des participes passés** (VAR 4,1%, MOY 0,02%). La modalité de réalisation de ces erreurs se fait uniquement par omission de la marque du féminin (-e). Autrement dit, certains témoins omettent de faire l'accord en genre du participe passé avec le sujet quand le verbe est construit avec l'auxiliaire *être* et/ou avec le complément d'objet direct quand il est antéposé à l'auxiliaire *avoir* et/ou encore quand le participe passé est adjectivé. Nous recueillons ainsi des erreurs telles que *la force gravitationnelle est *compensé*, ou bien *l'énergie potentielle était *exprimé, l'énergie cinétique *associé, la surface *fermé, la récurrence des rythmes ternaires et des constructions triangulaires chez Fénelon peut être *rattaché à une image de la Sainte Trinité*.

Enfin, les erreurs sur **la marque du nombre des participe passés** sont celles qui sont les moins nombreuses (11 erreurs sur 90, VAR 2,2%, MOY 0,012%). Les erreurs sont principalement des omissions de la marque -s du pluriel (9 erreurs sur 12 contre 2 erreurs d'adjonction sur 12). Quelques témoins omettent l'accord en nombre du participe passé avec le sujet de la phrase – quand celle-ci est construite avec l'auxiliaire *être* – ou bien avec le complément d'objet direct – quand celui-ci est antéposé à l'auxiliaire *avoir*. Mais ce type d'erreurs reste minoritaire par rapport aux autres types d'erreurs sur les morphogrammes flexionnels du verbe. Pour exemple, nous avons relevé des erreurs telles que *avec ceux que je vous ai *nommé, les bribes d'actions *prise séparément, ils ont le point commun d'être souvent *saisi dans toute leur histoire et d'être *lié à l'intervention d'autrui, certaines particules trouvent la matière alors que d'autres sont *arrêté* (NB : erreur sur le genre également).

En résumé, si ce secteur est considéré comme une zone relativement instable (VAR 18,3%) chez les futurs enseignants de notre étude, nos analyses différenciées des erreurs de la marque du genre, du nombre et de la personne des morphogrammes verbaux montrent que seules les marques de la personne des verbes constituent un secteur instable (VAR 12%). Les marques du genre et du nombre des participes passés constituent des secteurs de relative stabilité (respectivement, VAR 4,1% et VAR 2,2%).

1.2.5 Les mutogrammes : nombre d'erreurs selon les modalités de réalisation de la variation

Les erreurs sur les lettres doubles – omission ou adjonction d'une consonne ou d'une voyelle – et les lettres mutogrammiques qui n'ont pas de valeur et qui ne touchent pas à la prononciation de la forme sont classées dans la catégorie des « mutogrammes ». Ces erreurs représentent 15,8% de l'ensemble de

la variation (VAR), et 0,09% par rapport au nombre total de mots écrits (MOY).

La figure 19 présente les effectifs d'erreurs mutogrammiques réalisées par les futurs enseignants pour chaque modalité de réalisation de la variation.

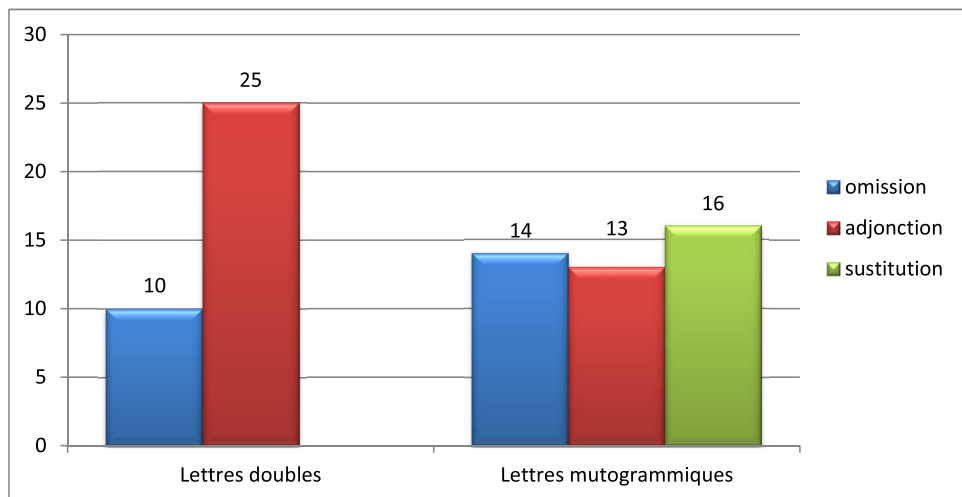


Figure 19 – Nombre d'erreurs des étudiants sur les mutogrammes selon les modalités de réalisation de la variation (sur 78)

Les erreurs sur les lettres doubles représentent 7,1% de la variation totale (VAR). Nous avons comptabilisé 25 adjonctions erronées d'une double lettre. Par exemple, nous avons recueilli les erreurs, *ammener*, *un enoncé*, *mécanique*, *intéresser*, *compensent*, *supprimer*, *ecclectisme*, *didascallie*, etc. Mais, ils font également des omissions d'une consonne double attendue (10 erreurs sur 35) : par exemple, *gravitationnelle*, *nomer*, *achoper*, *satelite*, *la some*, *tyranie*, *aditionnel*, etc.

Hormis les lettres doubles, les erreurs se concentrent, d'autre part, sur des lettres à valeur non grammaticale en position finale du mot ou en position interne au mot (VAR 8,7%, MOY 0,05%). Nous avons recensé 17 erreurs de lettres mutogrammiques en position finale qui sont autant des omissions (8 sur 17) que des adjonctions (9 sur 17). Parmi les omissions d'un graphème final à valeur non grammaticale, nous trouvons des erreurs du type *temp*, *trajectoir*, *poin de vue*, *univer*, *poïd*, *particul*. Concernant, à présent, les adjonctions d'une lettre finale non grammaticale, nous recueillons des erreurs du type *valeure*, *loie*, *malgrès*, *debouts*, *clée*, *l'assommoire*, etc. Enfin, nous avons comptabilisé 26 erreurs de lettres en position interne au mot dont la très grande majorité des variations sont des substitutions (16 sur 26) : nous trouvons, par exemple, les formes erronées *reigner*, *veilléités*, *conscientieux*, *stychomithie*, etc.

En résumé, 8,7% de l'ensemble de la variation porte sur les lettres mutogrammiques à valeur non grammaticale qui sont réalisées sous les trois modalités possible de la variation. Toutefois, les erreurs sur une lettre mutogrammique à l'intérieur d'un mot sont plus souvent réalisées par substitution d'une

1. Étude de la variation orthographique dans les copies de concours blanc du CAPES et de l'agrégation

autre lettre, et cela s'explique par une volonté de noter phonographiquement une syllabe ou un graphème. Et les erreurs sur une lettre mutogrammique en final de mot sont autant des omissions que des adjonctions erronées. Enfin, les lettres doubles sont plus souvent ajoutées de manière erronées qu'omises auprès d'une autre consonne, pour former des doubles consonnes attendues. Elles représentent 7,1% de la variation totale (VAR), et les consonnes doubles attendues mais écrites incorrectement représentent seulement 2% (VAR). En conséquence, le secteur des doubles consonnes ne constitue pas chez les futurs enseignants un secteur de réelle fragilité.

1.3 Synthèse sur les performances orthographiques des futurs enseignants

Pris dans leur tout, l'ensemble des résultats sur les variables testées mettent au jour des secteurs du système orthographique qui sont relativement stables, soit relativement maîtrisés, et d'autres plus fragiles chez les futurs enseignants du secondaire. Nous rappelons que nous considérons les secteurs orthographiques sont relativement stables lorsque la variation n'excède pas 5% du total des variations relevées dans leurs écrits [Lucci & Millet, 1994].

Nous reprenons, dans le tableau suivant, les pourcentages de variations sur chaque secteur orthographique (VAR) rapportés au nombre total d'erreurs réalisées (492 erreurs).

		% omission	% adjonction	% substitution	% ERREURS	
Diacritiques et auxiliaire d'écriture	accent aigu	28	2		30,1	
	accent grave	2,6		0,6	3,2	
	accent circonflexe	2,8	1	0,4	4,5	
	trait d'union	4,3	0,6		4,8	
Morphogrammes non verbaux	marque genre	nom	0,2		0,2	
		adjectif	4,1	0,6	0,4	5,1
	marque nombre	nom	7,5	1,8		9,3
		adjectif	3,7			3,7
Morphogrammes verbaux	marques personne	5,9		6,1	12	
	marque genre	4,1			4,1	
	marque nombre	1,8	0,4		2,2	
Mutogrammes	lettres doubles	2	5,1		7,1	
	lettres mutogrammiques	2,8	2,7	3,2	8,7	
Logogrammes	homophones grammaticaux			3,6	3,6	
	homophones lexicaux			1,5	1,5	

Tableau 16 – pourcentages de variations sur chaque secteur orthographique rapportés au nombre total d'erreurs réalisées par les étudiants

Au regard des pourcentages rapportés au nombre total d'erreurs dans chacune des catégories – nous l'avons déjà fait pour les zones du système orthographique (voir section 1.2.1 page 177) –, nous pouvons donc circonscrire plus finement les secteurs qui constituent des zones de fragilité et d'instabilité du système orthographique.

Les performances des futurs enseignants du secondaires sont relativement stables sur :

1. les homophones lexicaux (VAR 1,5%) et les homophones grammaticaux (VAR 3,6%);
2. l'accord en genre et en nombre du participe passé (respectivement VAR 4,1% et VAR 2,2%);
3. l'accord en genre des noms (VAR 0.2%);
4. l'accord en nombre des adjectifs (VAR 3,7%);
5. les accents grave (VAR 3,25%) et circonflexe (VAR 4,5%) et la notation du trait d'union (VAR 4,8%);
6. l'accord en genre des adjectifs (VAR 5,1%).

En revanche, leurs performances montrent que certains secteurs orthographiques sont plus instables :

1. la notation de l'accent aigu (VAR 30,1%);
2. la notation de la désinence de la personne correspondante aux verbes (VAR 12%).
3. l'accord en nombre des noms (VAR 9,3%);
4. les mutogrammes : lettres doubles (VAR 7,1%) et les lettres mutogrammiques (VAR 8,7%).

Les pourcentages d'erreurs montrent que l'accord en nombre des noms et les lettres mutogrammiques tendent vers la zone d'instabilité du système. À l'inverse, l'accord en genre des adjectifs, n'est pas relativement maîtrisé mais les performances sur ce secteur s'en approchent tout de même.

Est-ce que ces tendances sont semblables chez les trois publics observés ? Autrement dit, existe-il une différence des performances entre les étudiants de Physique-Chimie préparant le CAPES, les étudiants de Lettres modernes préparant également le CAPES et les étudiants préparant l'agrégation de Lettres modernes ? La partie suivante expose les résultats à ce questionnement.

2 Comparaison des performances orthographiques entre les différentes filières

Une de nos hypothèses est qu'il existe un écart entre les compétences orthographiques des futurs enseignants de physique-chimie et celles des futurs enseignants de lettres, mais également entre les com-

pétences orthographiques des futurs enseignants de Lettres qui préparent le CAPES et de ceux qui préparent l'agrégation. En effet, nous pensons que l'orthographe des étudiants en Lettres modernes est plus conforme à la norme que celle des étudiants de Physique-Chimie pour des raisons propres à la discipline qui sera enseignée : les étudiants en Lettres modernes se destinent à enseigner la langue française. Enfin, les préparations au concours de professeurs des collèges et des lycées et les examinateurs des concours ont des attentes voire des exigences différentes selon que l'étudiant prépare le CAPES ou l'agrégation. Le concours de l'agrégation est considéré comme plus élitiste, ne serait-ce que par le nombre de lauréats, par rapport au concours du CAPES. Mais surtout, les étudiants qui préparent l'agrégation ont potentiellement des performances orthographiques meilleures que ceux qui préparent le CAPES car les enseignants universitaires ont encouragé et conseillé l'agrégation à certains étudiants qu'ils jugeaient capables de réussir. Nous souhaitons préciser que cette hypothèse émerge d'une représentation sociale de la distinction entre étudiants qui préparent l'agrégation et ceux qui préparent le CAPES. C'est pourquoi, nous souhaitons tester ces variables sociolinguistiques afin de vérifier si notre hypothèse se confirme et si ces représentations sont donc fondées.

2.1 Caractérisation globale des performances pour chaque catégorie d'étudiants

Le corpus général de copies d'examen comptabilise 492 variations orthographiques. L'analyse quantitative des erreurs réalisées par chaque catégorie d'étudiants met au jour des différences de performances entre les groupes.

Les performances moyennes et globales des 21 étudiants préparant le CAPES de Physique-chimie s'expriment ainsi :

1. 241 erreurs sur 492 erreurs, soit 49% de l'ensemble des variations (VAR) ;
2. 2,45% d'erreurs sur l'ensemble de leurs 21 productions écrites ($241 \cdot 100 / 9815$ mots), c'est-à-dire qu'un étudiant réalise environ 4,9 erreurs tous les 200 mots ;
3. un étudiant de Physique-chimie produit en moyenne 11,5 erreurs dans sa copie (241/21 étudiants) ;
4. les 21 étudiants réalisent environ 5,3 erreurs par page (241/45 pages).

Les performances des 26 étudiants préparant le CAPES de Lettres modernes se caractérisent ainsi :

1. 185 erreurs sur 492, soit 37,6% de l'ensemble des variations (VAR) ;
2. 0,36% d'erreurs sur l'ensemble de leurs 26 productions écrites ($185 \cdot 100 / 50786$ mots), c'est-à-dire qu'un étudiant réalise environ 0,72 erreurs tous les 200 mots ;
3. un étudiant produit en moyenne 7,1 erreurs dans sa copie (185/26 étudiants) ;
4. les 26 étudiants réalisent environ 0,76 erreurs par page (185/243 pages).

Les performances des 8 agrégatifs de Lettres modernes se définissent de la façon suivante :

1. 66 erreurs sur 492, soit 13,4% de l'ensemble des variations (VAR) ;
2. 0,25% d'erreurs sur l'ensemble de leurs huit productions écrites ($66 \cdot 100 / 26321$ mots), c'est-à-dire qu'un étudiant réalise environ 0,5 erreurs tous les 200 mots ;
3. un étudiant produit en moyenne 8,25 erreurs dans sa copie (66/8 étudiants) ;
4. les huit agrégatifs réalisent environ 0,62 erreurs par page (66/105 pages).

En résumé, ces données chiffrées viennent valider notre première hypothèse. En effet, les étudiants de Physique-chimie se distinguent des étudiants de Lettres modernes : ils réalisent plus d'erreurs et ce sur des écrits plus courts que les étudiants de Lettres. Et d'autre part, les performances des agrégatifs de Lettres sont un peu meilleures que celles des étudiants qui préparent le CAPES de Lettres modernes : les agrégatifs commettent 0,25% d'erreurs sur l'ensemble de leurs productions, tandis que les étudiants CAPES Lettres produisent 0,36% d'erreurs dans les 26 écrits.

2.2 Analyses des erreurs des trois catégories de futurs enseignants du secondaire

Cette section présentera les pourcentages d'erreurs selon leurs différentes modalités de réalisation de la variation de chacune des catégories des futurs enseignants du secondaire : les diacritiques et auxiliaires d'écriture, les morphogrammes non-verbaux, les morphogrammes verbaux, les mutogrammes et les logogrammes.

Nous rappelons que les futurs enseignants de notre échantillon réalisent seulement 0,57% de variations orthographiques sur l'ensemble de leurs productions écrites : en moyenne, un étudiant réalise 8,9 erreurs dans sa copie soit 1,25 erreurs par page.

2.2.1 Nombre d'erreurs sur cinq secteurs de l'orthographe du français pour chaque catégorie de futurs enseignants du secondaire

Comme nous l'avons précisé auparavant, l'ensemble de la variation observée dans les écrits des 55 futurs enseignants du secondaire se répartit dans cinq secteurs du système orthographique du français : pour rappel, 209 erreurs sur les diacritiques et l'auxiliaire d'écriture, 90 erreurs sur les morphogrammes non-verbaux, 90 erreurs sur les morphogrammes verbaux, 78 erreurs sur les mutogrammes, et enfin 25 erreurs sur les logogrammes. À présent, notre intérêt porte sur la répartition du nombre d'erreurs dans chaque catégorie : est-elle similaire ou bien dissemblable dans les différentes catégories de futurs enseignants ?

La figure 20 présente les pourcentages moyens d'erreurs par rapport aux nombre de mots écrits (MOY) par les trois catégories de futurs enseignants, pour chacun des cinq secteurs. Par exemple, MOY 1,2% d'erreurs sur les diacritiques réalisé par les étudiants de Physique-chimie est calculé par rapport aux 9815 mots qu'ils ont écrits.

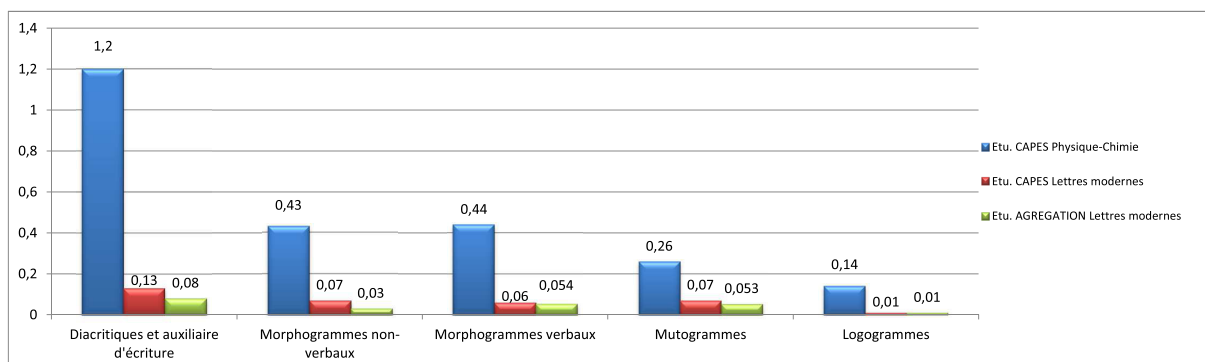


Figure 20 – Pourcentages moyens d'erreurs réalisées (MOY) par les trois catégories d'étudiants sur chacun des cinq secteurs orthographiques

Sur les cinq secteurs, les étudiants de Physique-chimie réalisent plus de la variation orthographique que l'ensemble des étudiants de Lettres modernes.

Les agrégatifs de Lettres modernes sont la catégorie d'étudiants qui produisent le moins de variations dans tous les secteurs et leurs pourcentages moyen d'erreurs par rapport au nombre de mots écrits n'excèdent jamais les 0,1% (MOY).

Quant aux étudiants préparant le CAPES de Lettres, leurs performances se situent presque toujours entre celles des deux autres catégories d'étudiants.

L'analyse effectuée de ces variables sociolinguistique (« filières ») et linguistique (« secteurs orthographiques ») permet de répondre à une de nos hypothèses : pris dans leur ensemble, les données mettent

au jour une différence entre filières (Physique-Chimie vs. Lettres modernes) mais également entre niveaux de concours (CAPES vs. agrégation). Comme nous l'avons déjà évoqué antérieurement, l'orthographe est bien plus surveillée par les étudiants qui se destinent à enseigner le français que ceux qui professeront une matière scientifique.

Le tableau synthèse 17 présente la répartition dans chaque groupe des pourcentages d'erreurs par rapport au nombre d'erreurs produites et par rapport aux nombres de mots écrits. Les pourcentages sont calculés sont rapportés au nombre total d'erreurs et de mots écrits par chaque catégorie d'étudiants.

	Étudiants CAPES Physique-chimie		Étudiants CAPES Lettres modernes		Étudiants agrégation Lettres modernes	
	% sur 241 ERR	% sur 9815 mots	% sur 185 ERR	% sur 50 786 mots	% sur 66 ERR	% sur 26 321 mots
Diacritiques et auxiliaire d'écriture	48,1	1,2	38,4	0,13	33,3	0,08
Morphogrammes non verbaux	17,4	0,43	20,5	0,07	15,1	0,03
Morphogrammes verbaux	17,8	0,44	17,3	0,06	22,7	0,054
Mutogrammes	10,8	0,26	20,5	0,07	21,2	0,053
Logogrammes	5,8	0,14	3,2	0,01	7,6	0,01

Tableau 17 – Pourcentages d'erreurs réalisées par les trois catégories d'étudiants par rapport au nombre total d'erreurs et au nombre total de mots dans leur corpus d'écrits

Les données du tableau mettent au jour deux tendances : d'une part, sur les cinq secteurs, les variations sur les diacritiques et l'auxiliaire d'écriture sont les plus nombreuses chez toutes les catégories d'étudiants ; et d'autre part, le total des variations dans les cinq secteurs n'excède pas les 1,2% d'erreurs sur l'ensemble des productions de chacune des trois catégories. En définitive, même si le secteur des diacritiques recense le plus de variations par rapport aux autres secteurs, les étudiants réalisent au maximum 1,2% d'erreurs sur l'ensemble des productions de leur groupe d'appartenance.

2.2.2 Les diacritiques et auxiliaires d'écriture : pourcentages d'erreurs par type de diacritique pour chaque catégorie d'étudiants

La première partie de notre enquête a fait état des effectifs d'erreurs sur les diacritiques. Les erreurs se concentraient principalement sur l'accent aigu (148 erreurs sur 209 au total) et plus particulièrement sur l'omission de celui-ci (138 sur 148). Nous avons également relevé des erreurs portant sur le trait d'union (24 erreurs sur 209) et l'accent circonflexe (21 erreurs sur 209) et enfin quelques erreurs sur l'accent grave (16 erreurs sur 209). Ces données ont permis de déterminer que l'accent aigu faisait partie des zones d'instabilité chez les futurs enseignants et que les accents grave et circonflexe et le trait d'union étaient des secteurs relativement maîtrisés. Concernant l'accent aigu, il est de loin l'accent le plus fréquent dans la langue française : il représenterait les deux-tiers des accents, soit 65,7% [Cibois, 1992;

Lucci & Millet, 1994]. Aussi est-il somme toute normal de recueillir plus d'erreurs sur ce diacritique que sur d'autres moins fréquents.

Nous présentons dans la figure 21 les pourcentages d'erreurs réalisées par chaque catégorie d'étudiants par rapport au nombre de mots écrits pour chaque secteur des diacritiques et de l'auxiliaire d'écriture.

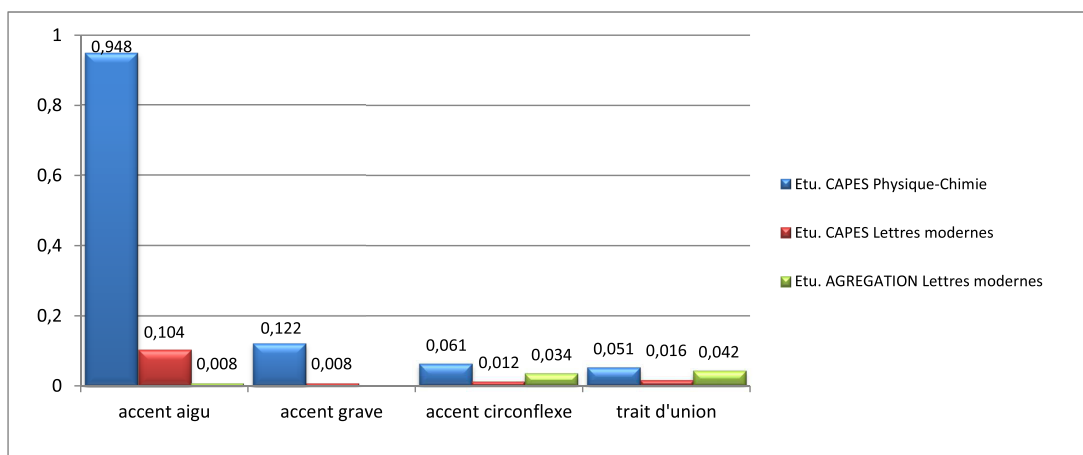


Figure 21 – Pourcentages moyen d'erreurs (MOY) sur les diacritiques produites par les trois catégories de futurs enseignants

L'accent aigu : grande instabilité pour certains et maîtrise pour d'autres

Les données révèlent que l'accent aigu est une zone d'instabilité surtout chez les étudiants de CAPES Physique-Chimie (VAR 38,6% / MOY 0,948%) mais également chez les étudiants de CAPES Lettres modernes (VAR 29% / MOY 0,104%). En revanche, les agrégatifs de Lettres modernes maîtrisent quasi parfaitement le marquage de l'accent aigu (VAR 3% / MOY 0,008%). Ce secteur des diacritiques est donc très stable. Lucci & Millet [1994] ont montré que les diacritiques faisaient partie du palmarès des erreurs les plus fréquentes chez les scripteurs experts, hautement scolarisés. Les principales raisons mises en avant sont l'attention portée sur l'orthographe grammaticale : par conséquent, l'attention se relâche sur ce secteur pour lequel le jugement social est moins strict et les notations des enseignants moins sévères. Ces résultats se vérifient en partie avec les témoins de notre corpus : effectivement, les futurs enseignants réalisent de nombreuses variations sur les diacritiques et principalement sur l'accent aigu. Cependant, en comparaison avec les performances en situation d'examen des 28 étudiants de licence Lettres modernes de l'étude de Lucci & Millet [1994], les étudiants de notre étude réalisent moins de variations : respectivement MOY 2,24% et MOY 0,17% (pourcentage de variations sur l'accent aigu rapporté au nombre de mots).

Retenons enfin que les agrégatifs se distinguent des deux autres catégories de futurs enseignants du secondaire : leurs performances sont bien plus normées. Nous pensons que les agrégatifs de Lettres modernes contrôlent l'ensemble des secteurs orthographiques en situation formelle de scription. Ce contrôle semble conditionné par des exigences institutionnelles (enseignants, examinateurs) et par une volonté de montrer une maîtrise parfaite de la langue écrite française.

Les accents grave et circonflexe, le trait d'union : entre maîtrise, stabilité et fragilité

Ces diacritiques sont des zones de relative stabilité, c'est-à-dire que les futurs enseignants du secondaire produisent des formes normées la plupart du temps (16 erreurs sur 209 erreurs des diacritiques). Toutefois, des différences apparaissent entre les catégories de futurs enseignants.

Concernant l'accent grave, sur les 16 erreurs relevées, aucune n'a été produite par les agrégatifs de Lettres modernes, seulement quatre par les étudiants de CAPES Lettres modernes et la majorité des erreurs (on en dénombre 12) par les étudiants de Physique-Chimie. Les étudiants de notre étude réalisent moins d'erreurs que les étudiants de licence de Lettres modernes en situation formelle (examens) de l'enquête de Lucci & Millet [1994] (MOY 0,018% vs. MOY 0,23% d'erreurs).

Concernant l'**accent circonflexe**, des trois catégories, les étudiants de Physique-chimie sont ceux qui réalisent le plus de variations (MOY 0,061%) et les étudiants de CAPES Lettres modernes le moins (MOY 0,012%). Les agrégatifs de Lettres modernes produisent 0,034% d'erreurs par rapport au nombre de mots qu'ils ont écrits. Au regard des modalités de réalisation de la variation, nous avons observé que les étudiants de Physique-Chimie commettent uniquement des omissions de l'accent circonflexe ; tandis que l'ensemble des étudiants de Lettres modernes réalisent quasiment autant d'omissions que d'adjonctions d'un autre accent. Avec ses fonctions phonologique, sémantique, morphologique et historique, la notation de l'accent circonflexe est difficile et le Conseil Supérieur de la Langue Française (C.S.L.F) a bien perçu cette difficulté. Les justifications étymologiques ne sont pas généralisables aux paradigmes non réguliers, ce qui fait que nous retrouvons des incohérences telles que, par exemple, *déjeuner* mais *jeûner* ou bien *gracieux* mais *grâce*. Même si le texte des *Rectifications* de 1990 a proposé des modifications sur ce secteur – maintien du circonflexe sur les voyelles *a*, *e* et *o* et suppression sur *i* et *u* excepté dans les cas où il revêt une fonction distinctive –, l'accent circonflexe pose toujours des problèmes aux scripteurs, y compris dans l'usage des personnes instruites. Ainsi les étudiants de Lettres modernes rencontrent également des difficultés de notation de cet accent et en sont probablement bien conscients. Aussi avons-nous le sentiment qu'ils font des adjonctions de l'accent circonflexe pour s'assurer de ne pas l'omettre. Les agrégatifs de Lettres modernes, la catégorie d'étudiants qui ont des performances

globales meilleures que celles des deux autres catégories, rencontrent des difficultés sur ce diacritique. Ainsi, les difficultés de ces scripteurs experts nous renseignent sur la fragilité de ce diacritique.

Enfin, concernant les variations sur l'omission du **trait d'union**, les résultats montrent que les étudiants de Physique-chimie sont ceux qui réalisent le plus de variation sur cet auxiliaire d'écriture (MOY 0,051%). Les étudiants de CAPES Lettres modernes sont ceux qui produisent le moins de variation sur cet auxiliaire : MOY 0,016%.

Quant aux agrégatifs de Lettres modernes, ils commettent 0,042% d'erreurs par rapport au nombre de mots écrits et 16,7% d'erreurs par rapport au nombre total de variations produites. Secteur qui est le plus touché par la variation chez cette catégorie d'étudiants. Ce secteur constitue donc une zone de fragilité pour les agrégatifs de Lettres.

Du fait de son aspect arbitraire et irrégulier, les scripteurs privilégient l'omission du trait d'union. Les étudiants en produisent sur les formes syntaxiques uniquement (par exemple, *lui même*, *c'est à dire*, *ci dessus*).

En résumé, sur ce secteur des diacritiques qui apparaît comme instable dans les performances des 55 étudiants, les pourcentages moyen d'erreurs par rapport au nombre de mots écrits (MOY) par chaque catégorie d'étudiants permettent d'en conclure qu'il existe bien une différence entre les performances des étudiants de disciplines et de niveaux de concours différents. Effectivement, les compétences orthographiques des agrégatifs se démarquent des autres étudiants de CAPES. Et les futurs enseignants de Physique-chimie réalisent globalement plus de variations orthographiques que les futurs enseignants de Lettres modernes.

2.2.3 Les morphogrammes non-verbaux : pourcentages d'erreurs sur le pluriel nominal et le genre adjectival pour chaque catégorie d'étudiants

L'ensemble des futurs enseignants du secondaire a réalisé 90 erreurs sur les morphogrammes non-verbaux, ce qui représente 18,3% du nombre total des variations. Au regard du nombre total de mots (86 922 mots), les 55 étudiants ont réalisé seulement 0,10% d'erreurs sur l'ensemble des productions écrites. Ce secteur ne constitue donc pas une zone de fragilité du système.

Les résultats sur la variation produite dans les cinq secteurs orthographiques ont montré que sur le secteur des morphogrammes non verbaux, seuls le genre des adjectifs (VAR 5,1%) et le nombre des noms (VAR 9,3%) étaient les plus instables dans les productions des 55 étudiants (voir Tableau 16 page 187).

Nous choisissons donc d'observer uniquement comment les pourcentages d'erreurs se répartissent dans ces deux secteurs pour chaque catégorie des futurs enseignants du secondaire.

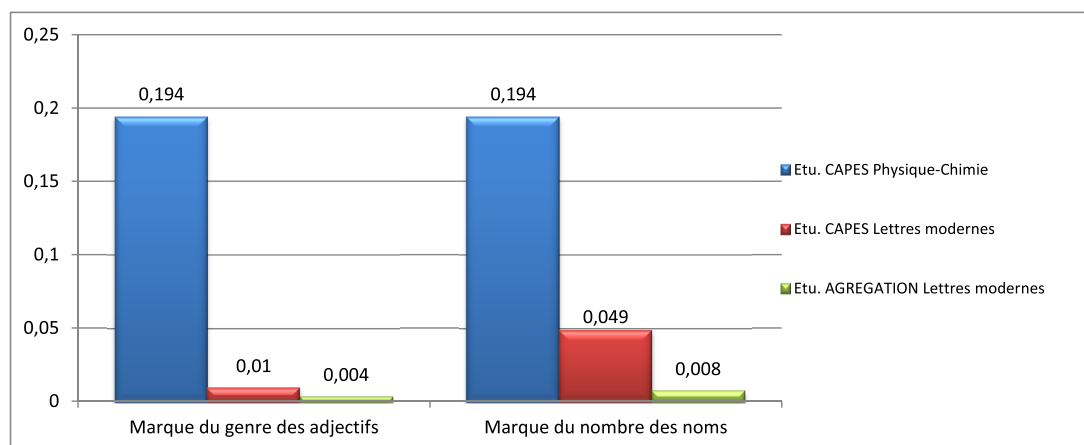


Figure 22 – Pourcentages moyen d'erreurs (MOY) sur le pluriel nominal et le genre adjectival pour les trois catégories d'étudiants

Les erreurs sur **les marques du genre des adjectifs** représentent 5,1% du total de la variation orthographique. Nos analyses des performances de chacune des catégories d'étudiants montrent que la plupart des erreurs sur le genre des adjectifs sont réalisées par les étudiants de Physiques-chimie : ils réalisent 0,194% d'erreurs par rapport au nombre de mots qu'ils ont écrit (MOY). Ils se distinguent clairement par leurs performances des étudiants de Lettres modernes. D'autre part, les agrégatifs de Lettres commettent une seule erreur (MOY 0,004%). Ils maîtrisent donc ce secteur qui constitue une zone du système relativement stable pour les agrégatifs. Enfin, les étudiants de CAPES Lettres modernes produisent 0,01% d'erreurs (MOY). Leurs performances les situent entre les deux autres catégories.

Les pourcentages d'erreurs sur **le pluriel des noms** montrent que les huit agrégatifs de Lettres se distinguent une fois de plus de tous les autres étudiants. En effet, ils produisent deux erreurs, ce qui représente MOY 4,3% d'erreurs au regard du nombre de mots qu'ils ont écrits. Les étudiants de Physique-chimie sont ceux qui produisent le plus de variations sur le pluriel nominal : ils commettent MOY 0,194% d'erreurs sur ce secteur. Les étudiants de CAPES Lettres modernes réalisent bien moins d'erreurs (MOY 0,049%) que les étudiants scientifiques mais six fois plus que les agrégatifs de Lettres. Les 55 étudiants de notre étude réalisent MOY 0,05% plus de deux fois moins d'erreurs (MOY 0,12%) que les étudiants de licence Lettres modernes, en situation d'examen, de l'enquête de Lucci & Millet [1994, 81].

2.2.4 Les morphogrammes verbaux : pourcentages d'erreurs pour chaque catégorie d'étudiants

Les 55 étudiants ont réalisé 90 erreurs sur 492, soit 18,3% d'erreurs sur l'ensemble de la variation. Rapportés au nombre total de mots, les erreurs sur les verbes représentent 0,10% d'erreurs.

Les premiers résultats mesurant les performances de tous les étudiants ont montré que les marques de la personne constituaient un secteur instable : 59 erreurs sur 90, ou 12% d'erreurs du total de la variation (VAR Totale). Les erreurs sur les marques du genre des participes passés représentent 4,1% du total de la variation. L'autre catégorie, les marques du nombre, agrège seulement 2,2% de la variation. Le pourcentage moyen d'erreurs réalisées par rapport au nombre de mots est MOY 0,012%. Les performances sur ce secteur sont inférieures, une fois de plus, à celles des 28 étudiants de licence Lettres modernes en situation d'examen de l'étude de Lucci & Millet [1994] (MOY 0,04%).

Nous allons donc porter notre intérêt sur les erreurs des marques de la personne et du genre des verbes et voir comment ces erreurs se répartissent selon les catégories d'étudiants. Les pourcentages d'erreurs sont calculés par rapport au nombre total d'erreurs de chaque secteur.

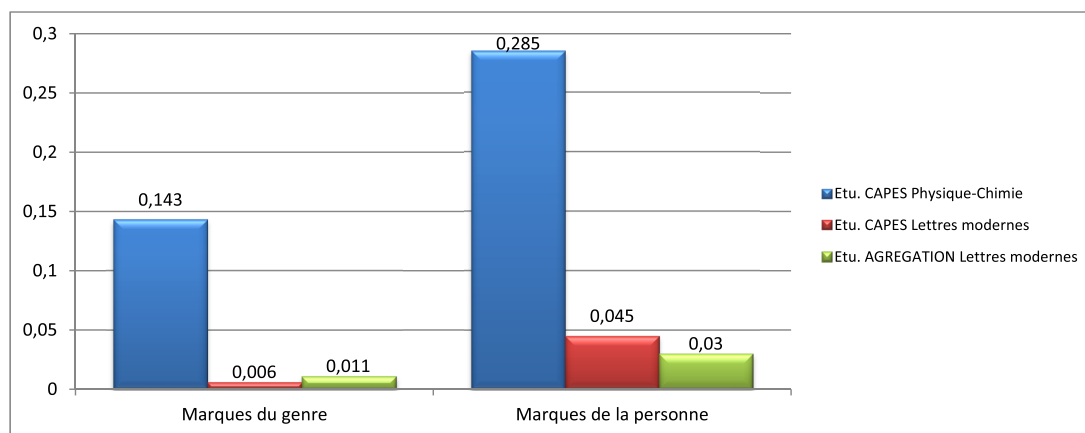


Figure 23 – Pourcentages moyen d'erreurs (MOY) sur les morphogrammes verbaux produites par les trois publics de futurs enseignants

Les marques du genre des participes passés

À l'exception de deux erreurs d'adjonction d'un morphogramme verbal, nous avons remarqué que la modalité de réalisation de la variation est essentiellement l'omission.

Nous avons remarqué que les erreurs des étudiants de Physique-Chimie sont exclusivement des omissions de la marque du féminin *-e* sur les participes passés. D'autre part, s'ils omettent d'accorder le parti-

cipe passé en genre, ils réussissent quasi parfaitement à l'accorder en nombre. Il apparaît que le contrôle de l'accord se focaliserait avant tout sur l'accord du pluriel.

Les étudiants de Lettres modernes sont similaires réalisent très peu d'erreurs de notation de la marque du genre : MOY 0,006% d'erreurs chez les étudiants de CAPES Lettres modernes et MOY 0,011% d'erreurs chez les agrégatifs de Lettres modernes. Les analyses des variations montrent que lorsqu'ils réalisent des erreurs, ils produisent quasiment autant d'omissions de la marque du féminin *-e* que de la marque du pluriel *-s*. D'ailleurs, quand nous regardons les erreurs écrites, nous constatons que la plupart des omissions du genre et du nombre sont réalisées sur un même participe passé : les étudiants de Lettres modernes, quand ils font des erreurs, écrivent le participe passé sous sa forme non accordée, au masculin singulier.

En résumé, les erreurs sur l'accord en genre des participes passés sont réalisées majoritairement par les étudiants de Physique-chimie. Leurs performances se démarquent de celles des étudiants de Lettres.

Les marques de la personne des verbes

Ce secteur de la morphographie verbale constitue le deuxième secteur orthographique le plus instable après les diacritiques (respectivement, VAR 12%/ MOY 0,06% et VAR 30,1% / MOY 0,24%). Les étudiants de sciences réalisent une fois de plus davantage de variations que les étudiants de Lettres (MOY 0,285%). La différence de performances est moins marquée entre les deux groupes de Lettres modernes : MOY 0,045% d'erreurs chez les étudiants de CAPES et MOY 0,030% d'erreurs chez les agrégatifs.

L'acquisition de la conjugaison des verbes demande un apprentissage de celles-ci et appelle donc à une certaine rigueur. Par ailleurs, sa maîtrise est valorisée par l'institution scolaire. Nous avons alors observé de plus près les erreurs pour mieux comprendre les types d'erreurs et leurs modalités de réalisation de leurs variations.

Les étudiants de Physique-chimie réalisent essentiellement des erreurs sur des configurations phrasiques relativement simples, c'est-à-dire que le sujet est soit un pronom personnel, soit un GN simple. Nous présentons une dizaine d'exemples d'erreurs de marque de la personne sur les 28 produites par les étudiants de sciences :

- (1) quand *r *tends* vers ... **[Etu.1]** ;
- (2) On s'aperçoit que TN ne **dépend*s pas de la position de N **[Etu.3]** ;
- (3) Il **souhaitais* de cette manière **[Etu.6]** ;
- (4) Il ne **s'attendais* pas à ce que les particules alpha **puisse* rebondir **[Etu.6]** ;
- (5) On **envoie* un faisceau de particules **[Etu.10]** ;
- (6) le travail effectué **varie*nt de r1 à r2 **[Etu.12]** ;

2. Comparaison des performances orthographiques entre les différentes filières

- (7) On **résoud* l'équation du second degré [Etu.17] ;
- (8) on **définie* deux repères [Etu.18] ;
- (9) L'aiguille **vas* s'alligner sur les lignes [Etu.20] ;
- (10) Les frottements **freine* le satellite [Etu.21].

Les étudiants de CAPES Lettres modernes commettent dans leurs écrits 23 erreurs sur la marque de la personne des verbes. Nous présentons quelques unes des erreurs relevées :

- (11) Il **trahi* la parole du personnage [Etu.2] ;
- (12) Le protagoniste d'un roman **choisi* de démêler [Etu.5] ;
- (13) Les bribes d'action prise séparément ne **signifie* pas grand-chose [Etu.5] ;
- (14) l'action et l'intrigue n'**existerait* pas [Etu.13] ;
- (15) Rebecca et Rosmer se **parle* mais **évite* de se parler [Etu.13] ;
- (16) L'ensemble des habitants se **métamorphose* progressivement [Etu.14] ;
- (17) Les interventions des autres le **modifie* sans cesse [Etu.20] ;
- (18) L'ensemble des actions des personnages s'**enchevêtrent* et *ont* des répercussions les unes sur les autres [Etu.23].

Les erreurs de la marque de la personne sont souvent dues à un GN étendu dont le nombre diffère ou non pour le Nom1 et le Nom2 : si Nom1 singulier (noyau du GN) et Nom2 pluriel, l'accord du verbe se fait souvent avec le Nom2 – accord de proximité ; et si Nom1 et Nom2 au singulier, l'accord du verbe se fait au singulier.

Dans les copies d'examen des huit agrégatifs de Lettres modernes, étudiants qui se conforment le plus à la norme orthographique, nous avons relevé les erreurs suivantes :

- (19) Je ne **dit* rien que je puisse regretter [Etu.1] ;
- (20) Si l'on **prenais* [Etu.3] ;
- (21) Comment **fonctionne* les lois sociales et naturelles [Etu.3] ;
- (22) Le niveau de figement ainsi que l'intégration de 'temps' dans d'autres adverbes créés par composition comme 'longtemps' nous **pousserait* à analyser ce groupe comme une locution verbale. [Etu.4] ;
- (23) C'est bien la morale et l'exercice de la vertu qui **semble* primer [Etu.4] ;
- (24) Ce n'est pas la morale et la dimension didactique qui **régirait* toute ambition littéraire [Etu.4] ;
- (25) Les mots à alternance de base se **simplifie* [Etu.2] ;
- (26) Dans quelle mesure les propos de Voltaire **s'applique* à l'oeuvre fénelonienne [Etu.6].

Les principales erreurs sont des omissions de la marque du pluriel des verbes, la flexion *-nt*. Nous relevons six erreurs sur les huit erreurs de la marque de la personne sur les verbes. D'autre part, ses huit erreurs sont réalisées majoritairement par deux étudiants [Etu.3] et [Etu.4].

Dans leur majorité, les configurations phrastiques sont plus complexes – comparativement à celles des étudiants de CAPES Physique-Chimie – et cette complexité pourrait expliquer la réalisation de variantes. En effet, le sujet des verbes est un GN étendu composé d'un Nom1 pluriel et d'un Nom2 singulier. Cette configuration peut amener les scripteurs à réaliser un accord de proximité avec le nom préverbal. D'autre part, pour deux erreurs (sur huit erreurs au total), le verbe est précédé du pronom relatif *qui* et ce pronom ne porte pas en lui la marque du nombre : il se pourrait que l'agrégatif [Etu.4] ait fait un accord de proximité avec le Nom2 singulier du GN étendu qui précède le pronom relatif.

En conclusion, les performances des étudiants de physique-chimie montrent qu'ils rencontrent plus de problèmes sur l'accord simple « Pronom personnel + verbe » : ils réalisent majoritairement des erreurs de ce type là. Les étudiants de Lettres produisent également des erreurs mais très largement dans des configurations phrastiques plus complexes, demandant une attention plus contrôlée.

Pour Lucci & Millet [1994], les futurs professeurs se sentant en grande sécurité relâcheraient dès lors leur attention sur cette zone, peut-être persuadés en quelque sorte que cette variante n'appartient pas à leurs pratiques orthographiques. Les auteurs montrent ainsi que les jugements sociaux s'élaborent davantage sur des représentations de pratiques que sur les pratiques elles-mêmes.

2.2.5 Les mutogrammes : pourcentages d'erreurs sur les lettres doubles et les lettres mutogrammiques pour chaque catégorie d'étudiants

La catégorie des mutogrammes recense 15,8% du total des variations (78 erreurs sur 492). Nous avons vu que les erreurs de lettres doubles représentaient 7,1% de l'ensemble des variations et les erreurs de lettres mutogrammiques comptabilisaient 8,7% du total de la variation (voir Tableau 16 page 187).

Les pourcentages moyen d'erreurs présentés dans la figure 24 nous permettent de voir comment se répartit la variation sur ces secteurs dans les trois catégories d'étudiants.

Les lettres doubles

Les 55 futurs enseignants du secondaire produisent MOY 0,040% d'erreurs par rapport au nombre de mots qu'ils ont écrits (86 922 mots) : 0,028% d'adjonctions et 0,011% d'omission. Ils réalisent pratiquement deux fois moins d'erreurs que les étudiants de licence Lettres en situation formelle d'écriture, de l'enquête de Lucci & Millet [1994, 95]. Les étudiants de Physique-chimie sont ceux qui réalisent le plus de variations (MOY 0,153%). Sur ce secteur, les agrégatifs ont un pourcentage moyen d'erreurs plus élevé que celui des étudiants de CAPES Lettres modernes : respectivement, MOY 0,034% et MOY 0,022.

2. Comparaison des performances orthographiques entre les différentes filières

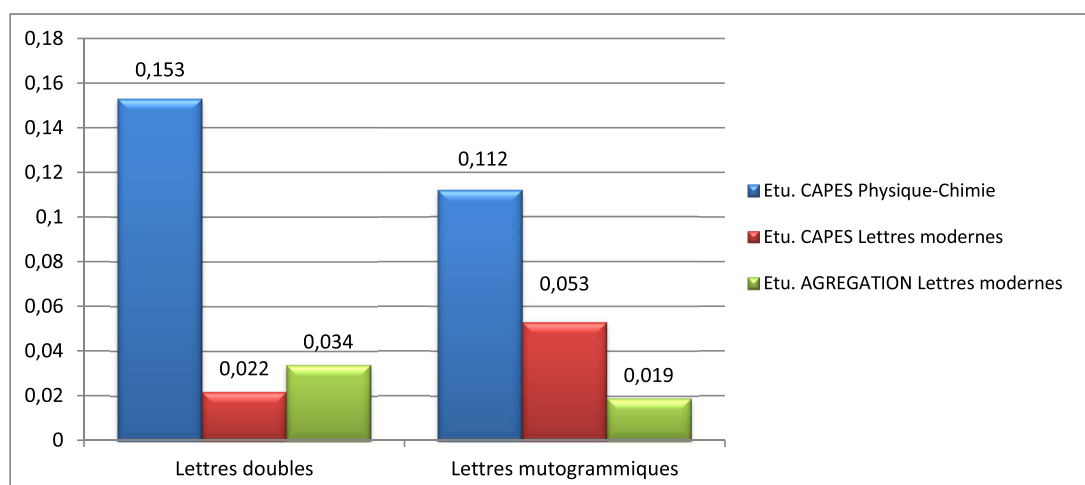


Figure 24 – Pourcentages moyen d’erreurs (MOY) sur les mutogrammes pour chacune des trois catégories d’étudiants

Même si les agrégatifs produisent 25,7% des erreurs sur ce secteur, ces erreurs ont été réalisées par seulement trois agrégatifs sur les huit. [Etu,1], [Etu,3] et [Etu,4] ont commis majoritairement des adjonctions de doubles consonnes : par exemple, **supprimées*, **supprimables*, **ecclectique*, **consonnantique*, *nauffrage*, **piettinement*.

Les étudiants de Physique-chimie ont également tendance à doubler des consonnes plutôt qu’à les omettre. Nous avons remarqué que les erreurs portaient principalement sur un « lexique » en lien avec leur spécialité : par exemple, **galliléen* (cinq fois l’erreur par des étudiants différents), **mécanique* (trois fois l’erreur), **satélite*, *gravitationnelle*.

Enfin, les étudiants de CAPES Lettres modernes réalisent la plupart du temps des adjonctions d’une double consonne : on trouve par exemple, **interpréter*, **interractif*, **jettée*, **didascalie*, ils **solliloquent*.

En conclusion, l’adjonction d’une double consonne apparaît comme la modalité de la variation privilégiée par tous les futurs enseignants. L’analyse des erreurs a montré que les étudiants de sciences produisent des erreurs sur des mots appartenant davantage à leur lexique de spécialité.

Les lettres mutogrammiques

À la lecture des pourcentages moyens d’erreurs dans le diagramme, nous remarquons que les étudiants de CAPES Physique-chimie se distinguent des deux autres catégories d’étudiants en réalisant MOY 0,112% des erreurs.

Les étudiants de CAPES Lettres modernes produisent 0,053% d’erreurs (MOY). Ils écrivent des formes incorrectes de type **malgrès*, *une *clée*, *de personnages *debouts*, *le *poin de départ*, **dépoéder*,

le **poid*, celle- **çi*, **distingo*, **shéma*, **démysthifiée*. On remarque que les erreurs portent sur des accords en genre (*une *clée*) et en nombre (*de personnages *debouts* (adverbe)), ou sur des mots dérivés du latin (**distinguo*) ou du grec (*schéma*) avec confusion ou rapprochement par analogie avec le grec (**démysthifiée* rapprochement possible avec *mythe*).

Les agrégatifs de Lettres sont ceux qui réalisent le moins de variations (MOY 0,019%). Ils produisent cinq erreurs : **himmonde*, **incensée*, *une *imbriuation*, **malgrès* et *mise en *abymes*.

Les étudiants de sciences commettent environ un quart du total des variations de ce secteur, et nous observons encore que les erreurs se réalisent sur des mots appartenant à leur lexique de spécialité : *une *particul*, **trajectoir* (trois fois l'erreur par des étudiants différents), **valeure*, *la *loie de Kepller*, *le *temp donné*. Il s'agit souvent d'omissions de « -e » ou d'adjonctions de « -e » en finale d'un mot de genre féminin.

3 Caractérisation du profil orthographique des futurs enseignants du secondaire : éléments de conclusion

L'objectif de cette étude sur les compétences orthographiques des futurs enseignants du secondaire était de déterminer les profils orthographiques des étudiants qui préparent les concours de professeurs des collèges et lycées. Pour caractériser ces profils orthographiques, il nous fallait dissocier les performances des étudiants selon leur filière (Physique-Chimie vs. Lettres modernes) et leur niveau de concours (CAPES vs. agrégation). Notre travail d'analyses a été réalisé sur les erreurs produites par les étudiants des différentes catégories.

Le tableau 18 ci-dessous répertorie et présente les secteurs où se concentrent les variations orthographiques observées. Pour chaque catégorie d'étudiants, les pourcentages de variations sont calculés par rapport au nombre total d'erreurs (% VAR) et rapportés au nombre total de mots produit par la catégorie des étudiants (% MOY).

Les secteurs qui ont des pourcentages d'erreurs excédant 10% de la variation sont considérées comme des secteurs instables chez les futurs enseignants du secondaire (zones rouges). Ces pourcentages nous renseignent également sur les secteurs instables du code graphique lui-même. Les secteurs orthographiques qui agrègent moins de 5% de la variation sont considérés comme des secteurs stables, voire parfaitement stables (zones vertes). Enfin, les secteurs qui ont des pourcentages compris entre 5% et 10% sont des secteurs intermédiaires relativement fragiles (zones bleues).

3. Caractérisation du profil orthographique des futurs enseignants du secondaire : éléments de conclusion

		Etu. CAPES Physique-chimie		Etu. CAPES Lettres modernes		Etu. Agrégation Lettres modernes		
		% VAR sur 241	% MOY sur 9815	% VAR sur 185	% MOY sur 50786	% VAR sur 66	% MOY sur 26321	
Diacritiques et auxiliaire d'écriture	accent aigu	38,6	0,948	28,6	0,104	3,0	0,008	
	accent grave	5,0	0,122	2,2	0,008	0		
	accent circonflexe	2,5	0,061	3,2	0,012	13,6	0,034	
	trait d'union	2,1	0,051	4,3	0,016	16,7	0,042	
Morphogrammes non verbaux	marque genre	nom	0	0,5	0,002	0		
		adjectif	7,9	0,194	2,7	0,010	1,5	0,004
	marque nombre	nom	7,9	0,194	13,5	0,049	3,0	0,008
		adjectif	1,7	0,041	3,8	0,014	10,6	0,027
Morphogrammes verbaux	marques personne	11,6	0,285	12,4	0,045	12,1	0,030	
	marque genre	5,8	0,143	1,6	0,006	4,5	0,011	
	marque nombre	0,4	0,010	3,2	0,012	6,1	0,015	
Mutogrammes	lettres doubles	6,2	0,153	5,9	0,022	13,6	0,034	
	lettres mutogrammiques	4,6	0,112	14,6	0,053	7,6	0,019	
Logogrammes	homophones grammaticaux	5,4	0,132	1,6	0,006	3,0	0,008	
	homophones lexicaux	0,4	0,010	1,6	0,006	4,5	0,011	
TOTAL		100	2,45	100	0,36	100	0,25	

Tableau 18 – Pourcentages de variations pour chaque catégorie d'étudiants rapportés au nombre d'erreurs (VAR) et au nombre de mots (MOY)

De par leur pourcentage d'erreurs au regard du nombre total de variation dans chacune des catégories d'étudiants, certains secteurs sont reconnus comme étant fragiles dans leur acquisition et d'autres relativement stables malgré des erreurs réalisées. Quelles sont les différences de performances entre les catégories de futurs enseignants ? Quelles sont, à l'inverse, les secteurs de relative stabilité et de fragilité communs aux trois catégories d'étudiants ? Les données du tableau permettent de répondre à nos questions et de confirmer nos hypothèses.

Nous rappelons que, sur le nombre total des variations relevées (492 erreurs), les étudiants de Physique-Chimie sont ceux qui en réalisent le plus (section 2.1 page 189) : 49% d'erreurs sur le total des variations (241 erreurs) contre 37,8% d'erreurs chez les étudiants de CAPES Lettres modernes (186 erreurs) et 13,4% chez les agrégatifs de Lettres modernes (66 erreurs). D'autre part, au regard des pourcentages de variations rapportés au nombre de mots que chaque catégorie de futurs enseignants a écrit, nous observons que les étudiants de filière scientifique réalisent donc plus de variations dans leurs écrits que ceux

de Lettres modernes et ce sur des écrits manuscrits plus courts : 2,45% d'erreurs sur le nombre total de mots des 21 copies d'examen (9815 mots) contre 0,36% d'erreurs chez les étudiants de CAPES Lettres modernes (50 786 mots) et 0,25% d'erreurs chez les agrégatifs de Lettres modernes (26 321 mots).

Notre première hypothèse se vérifie donc : il y a une différence des performances entre les étudiants de filières scientifique et littéraire et entre étudiants d'une même filière mais qui ne préparent pas le même concours. Ces différences de performances sont dues, nous le pensons, au fait que l'orthographe est bien plus surveillée par les étudiants qui se destinent à être professeurs de français que ceux qui enseigneront une matière scientifique. En outre, les agrégatifs de Lettres modernes, reconnus et jugés plus performants dans l'ensemble de la formation Lettres modernes, montrent par leurs performances observées que ces représentations sont réelles.

Mais les résultats de notre analyse (voir Tableau 18) nous renseignent davantage sur les zones de fragilité de la langue française que sur les compétences orthographiques des sujets observés, puisque ceux-ci font dans l'ensemble assez peu d'erreurs (MOY 0,57%). On peut en effet considérer qu'un scribe expert aura tendance à produire, malgré la qualité de ses compétences, une légère variation dans les domaines les plus instables de la langue française. Les secteurs qui comptabilisent les plus importantes parties de la variation, pourtant faible, des étudiants, pourront donc être considérés comme les secteurs les plus instables de l'orthographe du français. Notons cependant que les étudiants de CAPES Physique-chimie réalisent plus d'erreurs (MOY 2,45%) que les autres étudiants observés, et révéleront parfois des compétences fragiles sur certains domaines, fragilité allant bien sûr de pair avec une instabilité du système graphique.

3.1 Les zones d'instabilité

Les zones instables (zones rouges dans le tableau 18) révèlent donc le secteur d'instabilité de la langue, puisque les étudiants réalisent globalement peu d'erreurs sur ces secteurs (MOY proche de 0,5% dans la plupart des cas). Les pourcentages d'erreurs réalisées par les futurs enseignants montrent que l'accent aigu, l'accent circonflexe, le trait d'union, la marque du nombre adjectival et nominal, les marques verbales de personne, ainsi que les lettres doubles et les lettres mutogrammiques, apparaissent comme des zones instables de l'orthographe française.

3.1.1 Diacritiques et auxiliaire d'écriture : accents aigu et circonflexe et trait d'union

L'accent aigu

La variation qui concentre le plus grand nombre d'erreurs des étudiants de CAPES Physique-chimie et CAPES Lettres modernes se trouve être le cas de l'accent aigu (respectivement, MOY 0,948% et MOY 0,104% contre 2,24% chez les étudiants de licence Lettres modernes de l'enquête de Lucci & Millet [1994, 112]). Nous avons donc là un secteur qui présente une réelle fragilité notamment chez les étudiants de Physique-chimie. L'instabilité de ce secteur aurait pu venir de l'ambiguïté homophonique-hétérographique du son /E/, mais les étudiants ne réalisent jamais de substitution, et la variation observée repose quasi essentiellement sur des omissions (respectivement, 89 variations sur 93 et 48 variations sur 53). Le problème viendrait donc davantage d'une fragilité de la compétence des étudiants : la variation est en effet quantitativement singulièrement élevée chez les étudiants de CAPES Physique-chimie (MOY 0,948%, ce qui représente près d'une erreur tous les 100 mots), et assez élevée chez les étudiants de CAPES Lettres modernes (MOY 0,104%).

Une autre hypothèse. Si l'accent aigu est plus soumis à la variation que l'accent grave, c'est parce qu'il est de loin l'accent le plus fréquent dans la langue française. Selon l'étude de Cibois [1992], l'accent aigu représenterait les deux-tiers des accents soit 56,7% des diacritiques. D'autre part, il existe des règles de syllabation graphique – différentes de la syllabation phonique – que peu de scripteurs connaissent [Lucci & Millet, 1994]. La première règle énoncée dans les rectifications [CSLF, 1990, 13] : « La lettre *e* ne reçoit un accent aigu ou grave que si elle est en finale de la syllabe graphique : étude mais es/poir, mé/prise mais mer/cure, inté/ressant mais intel/ligent, etc. », ceci suppose que le scripteur sache réaliser des syllabations graphiques différentes de celles phoniques. Ensuite, pour sélectionner l'accent grave de l'accent aigu, il faut connaître la deuxième règle : « La lettre *e* ne prend l'accent grave que si elle est précédée d'une autre lettre, et suivie d'une syllabe qui comporte un *e* muet. D'où les alternances : aérer, il aère ; collège, collégien, etc. ». Nous partageons le point de vue de Lucci & Millet [1994] sur le fait que ces deux règles sont trop complexes pour être aussi fréquemment sollicitées dans les situations de description qui demandent une certaine rapidité d'exécution et une surcharge visuo-motrice. Ainsi, tous ces facteurs concernant l'accent aigu concourent à l'explication des variations en quantité importante relevées dans les écrits des étudiants. Nous voyons donc dans ces variations une économie du geste et un manque d'attention sur la notation de l'accent aigu.

Notons, pour finir sur ce point, que les agrégatifs de Lettres modernes semblent maîtriser ce secteur, puisqu'ils ne font quasiment aucune erreur (VAR 3,0% ; MOY 0,008%) : il pourrait donc bien être

question d'un secteur dans lequel la compétence orthographique entre réellement en jeu.

L'accent circonflexe

La variation sur l'accent circonflexe, diacritique qui fut introduit par l'Académie française en 1740 [Cerquiglini, 1996], représente en effet une part importante de la variation des agrégatifs de Lettres modernes (VAR 13,6% / MOY 0,034% contre MOY 0,38% des étudiants de l'enquête de Lucci & Millet [1994, 107]). Cette variation s'explique sans doute par la valeur souvent seulement étymologique de l'accent circonflexe, qui n'a pas toujours une valeur phonétique, notamment lorsqu'il est placé sur une lettre autre que le « e », et sert parfois uniquement à rappeler le souvenir d'un « s » que l'évolution phonétique a effacé. Les étudiants ne remplacent en effet jamais l'accent circonflexe par un autre accent (aucune erreur de substitution), et ont en effet plutôt tendance à l'omettre (5 erreurs d'omissions sur 9). Notons de plus qu'une partie de ces variations (4 sur 9) relève de l'adjonction : par souci d'hypercorrection, les étudiants auraient probablement tendance à ajouter un accent circonflexe, celui-ci étant souvent associé à une « belle » orthographe de par son caractère étymologique justement. En effet, nous pensons que cette conduite d'hypercorrection serait pour les futurs professeurs de français une marque de prestige social si elle est maîtrisée. Lucci & Millet [1994] disaient, sur les diacritiques en général, qu'ils pourraient correspondre à la catégorie labovienne des marqueurs, c'est-à-dire des unités linguistiques qui varient selon l'appartenance sociale et la situation de communication (formelle vs. informelle) [Labov, 1976]. Cet argument est ensuite repris et complété par Cerquiglini [1995] : « Signe visuel, idéographie labile, le circonflexe résume et illustre pour les conservateurs modernes la part la plus noble de l'orthographe française, celle qui, au-delà de la notation des sons, dépose sur le papier, admirable et provocante, toujours quelques figures... » [1995, 155].

Le trait d'union

Les erreurs sur le trait d'union représentent également une part importante de la variation des agrégatifs de Lettres modernes (VAR 16,7% / MOY 0,042% contre MOY 0,25% étudiants licence Lettres modernes de l'étude de Lucci & Millet [1994, 108]). Le trait d'union intervient dans la formation des noms composés, formation dont les règles sont relativement arbitraires : si la plupart des noms composés s'écrivent avec un trait d'union (*porte-monnaie*), certains accolent directement les deux termes composés (*portefeuille*), d'autres enfin n'utilisent qu'un espace (*pomme de terre*). L'absence de véritable règle et surtout l'abondance des variantes explique sans doute l'instabilité de ce domaine dans les performances

3. Caractérisation du profil orthographique des futurs enseignants du secondaire : éléments de conclusion

des agrégatifs. Catach [1991] a montré que l'usage courant, la plupart du temps, évite l'emploi du trait d'union jugé lourd et inutile. Les étudiants de licence Lettres modernes de l'étude de Lucci & Millet [1994] omettent également le trait d'union quel que soit la situation de scription (examens *vs.* prises de notes). À l'instar des auteurs, nous pensons que ce qui prédomine c'est avant tout la méconnaissance généralisée de son usage. Nos observations sur la variation de cet auxiliaire d'écriture ont montré que ces omissions se réalisent sur des items lexicaux très fréquents comme **c'est à dire, (lui)(eux)(soir) même, vis à vis, etc.*

Finalement, l'accentuation, parce qu'elle est jugée par la société comme « faute » moins importante par rapport à des fautes sur l'orthographe grammaticale, et parce que ces évaluations ou jugements naissent d'un barème observable et expliqué dans les discours des enseignants sur la question des sanctions portées sur ce secteur [Chevrot *et al.*, 1994], il semblerait que tous les usagers de la langue écrite surveilleraient moins la notation des diacritiques.

3.1.2 Morphogrammes non verbaux : marques du pluriel nominal et adjectival

La marque du nombre des adjectifs (Agrégatifs lettres modernes, VAR 10,6%) et des noms (Étudiants CAPES Lettres modernes, VAR 13,5%) peut par ailleurs être considéré comme un autre secteur instable du système au regard des performances des étudiants de Lettres modernes. Encore une fois, et comme nous l'avons souligné précédemment, c'est sans doute l'absence de valeur phonétique du morphogramme du pluriel « -s » qui explique l'instabilité de ce domaine.

Le pluriel adjectival

Notre regard porté sur leurs erreurs des agrégatifs de Lettres a permis de voir que ces étudiants, contrairement aux autres, construisaient des phrases bien plus complexes et plus longues. Ainsi, l'attention peut se relâcher lorsqu'ils doivent écrire l'adjectif au pluriel (et au féminin dans le cas d'un double accord) et cela pour deux raisons probablement : 1/ le pluriel adjectival n'est pas sémantiquement fondé (par exemple, dans *les poules blanches*, il y a plusieurs poules mais une seule couleur blanche) [Totereau, 1998] ; 2/ l'écriture d'une phrase complexe et longue appelle une attention simultanée à la syntaxe et au sens de la phrase dans son ensemble et à l'orthographe. Les étudiants de Physique-Chimie, quant à eux, produisent des écrits scientifiques qui se caractérisent par des phrases courtes (Sujet-Verbe-Objet).

Le pluriel nominal

Lucci & Millet [1994] ont montré que les omissions de la marque du pluriel des noms, dans leur corpus écrit, étaient souvent dues à « une redondance de type sémantique », c'est-à-dire que le pluriel étant clairement véhiculé par des éléments du lexique : par exemple, *un plus grand usage de formule polie / trois type d'unité linguistique / les femmes inventent moins de néologisme*. Nous retrouvons ce même type d'erreurs chez les étudiants de CAPES Lettres modernes. Mais nous recueillons également des omissions aléatoires (par exemples, *les personnage / des femme / des masse, etc.* qui paraissent se justifier par une forme de redondance morphologiques.

3.1.3 Morphogrammes verbaux : la marque de la personne

Les performances des étudiants de CAPES Physique-chimie, CAPES Lettres modernes et Agrégation Lettres modernes révèlent également l'instabilité des marques verbales de personne de notre système orthographique (respectivement VAR 11,6%, VAR 12,4% et VAR 12,1%). Il apparaît, comme nous l'avons déjà montré, que les étudiants de Lettres modernes réalisent un grand nombre d'erreurs d'omission de la terminaison du pluriel après un sujet composé de deux noms singuliers par exemple (accord de proximité) : la fragilité serait donc davantage due à une construction syntaxique particulière et plus difficile. En revanche, les erreurs des étudiants de CAPES Physique-chimie réalisent des constructions simples et des variations qui révèlent une fragilité comparable à celles des marques nominales et adjectivales du pluriel : l'instabilité des marques verbales de personne s'expliquerait à nouveau par l'absence de prononciation orale d'un grand nombre de terminaisons verbales (ex. : « -nt », « -s », « -t »?). Notons que cette instabilité pousse même les étudiants de Physique-chimie à réaliser un nombre d'erreurs assez important (MOY 0,285%) : cette zone est instable chez ces étudiants scientifiques.

3.1.4 Les mutogrammes

Les lettres doubles

Les performances des agrégatifs de Lettres modernes montrent que les lettres doubles peuvent être considérées comme une zone fragile de la langue française (VAR 13,6%). La majorité des variations relevées se trouve être des adjonctions de lettres doubles (7 adjonctions et 2 omissions au total). Les lettres doubles étaient autrefois marquées à l'oral par une insistance sur le son consonantique (pour les « l », « t » et « r », comme dans « belle », « jette », « guerre ») ou bien servaient à noter la nasalisation de

3. Caractérisation du profil orthographique des futurs enseignants du secondaire : éléments de conclusion

la voyelle précédente (pour les « n » et les « m » : « femme » se prononçait [fãm]) [Laborderie, 2005]. Ces valeurs phonétiques ont disparu (respectivement, aux environs des VII^e et XVII^e siècles) au profit d'une valeur à nouveau uniquement étymologique : la mémoire visuelle reste à présent le seul moyen de connaître l'orthographe d'un mot comportant des doubles consonnes. La langue française dispose de plus d'un certain nombre de doublets composés par exemple d'un nom et de son dérivé adjectival, comme *consonne* et *consonantique*, ou encore *subordonnée* et *subordination*, ou de deux homophones, comme *détonner* et *détoner*, qui rendent ce secteur encore plus instable.

Les lettres mutogrammiques

Les lettres mutogrammiques sont un autre secteur dont notre étude révèle l'instabilité : elles représentent une part importante de la variation des étudiants de CAPES Lettres modernes. Ce secteur regroupe les lettres qui ne sont ni des phonogrammes, ni des morphogrammes, ni des logogrammes, et ne possèdent donc plus qu'une valeur étymologique (*forêt*, *velours*, *champ*, *mythe*, etc.). Il s'agit à nouveau d'une zone dont l'apprentissage repose uniquement sur la mémoire visuelle de l'orthographe des mots. Les étudiants réalisent des variations comme **malgrès*, **démystifier*, **shéma*, qui sont révélatrices de la confusion qui peut être engendrée par l'ambiguïté de ces mutogrammes chez des scripteurs pourtant experts.

3.2 Les zones relativement instables

Les zones relativement instables (zones bleues dans le tableau 18) révèlent des secteurs relativement instables de la langue française. Elles sont davantage représentées chez les étudiants de CAPES Physique-chimie et révèlent donc sans doute des secteurs qui poseront plus de problèmes aux scripteurs dont la compétence orthographique est moins affirmée, puisque nous avons vu que les étudiants de Physique-chimie réalisaient globalement davantage de variations que les autres.

Nous ne reviendrons pas sur une partie de ces zones dites relativement instables qui recoupent les zones instables que nous venons de délimiter et viennent confirmer l'instabilité de ces secteurs : il s'agit des marques du nombre nominal (VAR 7,9% chez les CAPES Physique-chimie), des lettres doubles (VAR 6,2% chez les CAPES Physique-chimie et VAR 5,9 chez les CAPES Lettres modernes), et des lettres mutogrammiques (VAR 7,6% chez les Agrégatifs de Lettres modernes).

Les pourcentages d'erreurs du tableau révèle en revanche un certain nombre de domaines qui n'apparaissent pas dans les zones instables que nous avons délimitées : il s'agit des **marques du genre des**

adjectifs (VAR 7,9% chez les CAPES Physique-chimie) et du **genre des participes passés** (VAR 5,8% chez les CAPES Physique-chimie), du **nombre des participes passés** (VAR 6,1% chez les agrégatifs de Lettres modernes), ainsi que des **homophones grammaticaux** (VAR 5,4% chez les CAPES Physique-chimie).

Concernant les marques du genre de l'adjectif et du participe passé, le caractère souvent atone du « -e » marquant le féminin implique la possibilité d'une omission et explique l'instabilité de ce secteur. De même, le « -s » atone marqueur du nombre du participe passé peut présenter la même instabilité que le « -s » des pluriels nominal et adjectival, auquel il est apparenté. Certes, tous les futurs enseignants ont des performances relativement bonnes sur l'accord des participes passés observés dans leurs écrits de concours blanc. Mais nous pensons que pour valider cette tendance observée, il conviendrait de compléter les données par des tests standardisés comme nous l'avons fait avec les élèves de lycée professionnel (chapitre 1) et les personnels administratifs (chapitre 3). En l'état des données de ce corpus, nous faisons l'hypothèse que ces performances sur l'accord des participes passés s'expliquent par une surveillance particulière portée sur ce secteur qui est reconnu complexe du fait qu'il appelle à la mise en place d'algorithmes pour résoudre le ou les accords.

Pour finir, les étudiants de Physique-chimie réalisent un certain nombre de variations sur les homophones grammaticaux, qui est une zone relativement complexe du français. Ce secteur obéit cependant à des règles beaucoup moins arbitraires que celles, par exemples, des traits d'unions ou des doubles consonnes, et l'on peut donc penser que la compétence orthographique du scripteur pourra compenser l'instabilité relative de cette zone, puisque les étudiants de CAPES et d'agrégation de Lettres modernes y font de bonnes performances (respectivement VAR 1,6%, MOY 0,006% et VAR 3,0%, MOY 0,008%).

Cette analyse nous a donc permis de délimiter huit zones (relativement) instables de la langue française : l'accent aigu, l'accent circonflexe, le trait d'union dans le secteur des diacritiques et auxiliaires d'écriture ; les marques du nombre dans le secteur des morphogrammes non verbaux ; les marques de personne dans le secteur des morphogrammes verbaux ; ainsi que l'ensemble du secteur des mutogrammes : lettres doubles et lettres mutogrammiques.

3.3 Les zones stables

La prédominance des zones de stabilité (zones vertes du tableau 18) révèle la stabilité de différents secteurs de la langue française.

Diacritiques et auxiliaires d'écriture Les lettres mutogrammiques

Très logique et comportant finalement assez peu d'ambiguïtés, le secteur des diacritiques et des auxiliaires d'écriture semble globalement stable, à l'exception de l'accent aigu, qui semble poser de réels problèmes aux étudiants de CAPES, ainsi que de l'accent circonflexe et du trait d'union, qui se présentent comme des secteurs instables chez les agrégatifs de Lettres modernes.

Morphogrammes non verbaux

Le secteur des morphogrammes non verbaux est globalement stable dans la zone des marques du genre, qui sont tout de même relativement souvent prononcées, mais beaucoup plus instable dans la zone des marques du nombre, qui posent problème à toutes les catégories d'étudiants observés.

Morphogrammes verbaux

Le secteur des morphogrammes verbaux est globalement stable concernant les marques du genre et du nombre du participe passé – mais instable dans la zone des marques de la personne, également pour tous les étudiants observés. D'autre part, nous soulignons encore que la maîtrise de la finale infinitive *-er* est effective : nous n'avons relevé aucune erreur de substitution avec les finales participiales *-é(e)(e)*.

Les logogrammes

Le secteur des logogrammes est plutôt stable et pose globalement peu de problèmes aux futurs enseignants de notre étude, à l'exception de la zone des homophones grammaticaux qui se montre relativement instable chez les étudiants de Physique-chimie.

3.4 Conclusion

Tous les usagers de la langue écrite font des « fautes » d'orthographe. L'orthographe des futurs enseignants du secondaire de notre étude, scripteurs experts, n'est pas infaillible. L'étude de Lucci & Millet [1994] le montrait également chez les étudiants de Licence de Lettres modernes, futurs enseignants de français. Mais du fait du métier qu'ils ont choisi d'exercer, ces scripteurs surveillent leur orthographe. Et malgré la réalisation de variantes, leur maîtrise de l'orthographe est manifeste.

Notre recherche avait pour objectif de décrire les usages orthographiques de l'ensemble des futurs enseignants du secondaire et ensuite de comparer les performances de chaque catégorie d'étudiants. Ce

travail a consisté à catégoriser les variations réalisées et à voir si ces secteurs orthographiques étaient fragiles ou relativement stables dans leur maîtrise afin de mettre au jour les zones d'instabilité du code graphique lui-même. Notre étude a pris en compte aussi les marques, les évaluations sociales sur la « faute » qui peuvent influencer les usages et les variantes orthographiques.

Les données sur la variation fournies par les copies de concours blanc du CAPES de Physique-Chimie et de Lettres modernes et de l'agrégation de Lettres modernes ont permis de mettre au jour des résultats en grande partie semblables à ceux de l'enquête de Lucci & Millet [1994] pour le public de futurs professionnels de l'orthographe. En effet, **les secteurs orthographiques relevant d'une effective fragilité sont les diacritiques, les marques grammaticales et en particulier celles du pluriel et de la marque de la personne pour les verbes et enfin, les consonnes doubles.** Ces secteurs concordent avec les secteurs de fragilité des 28 étudiants de licence Lettres modernes de l'enquête de Lucci & Millet [1994]. Mais les 55 futurs enseignants du secondaire de notre échantillon réalisent toutefois moins de variations (au regard de la MOY par secteur observé).

Concernant les diacritiques, l'accent aigu est très régulièrement omis par les étudiants de CAPES Lettres modernes et de Physique-Chimie. Tandis que pour les agrégatifs de Lettres modernes, l'accent circonflexe est une zone d'instabilité. Globalement, sur ce secteur des diacritiques, les personnes les plus scolarisées réalisent des variations plus importantes que chez les usagers les moins scolarisés (les élèves de Lycée professionnel), en situation formelle d'écriture [Lucci & Millet, 1994]. Conscients que la variation d'un diacritique entraîne une pénalité réduite par les enseignants correcteurs et que la société ne porte pas de jugement dépréciatif sur son omission, les personnes les plus « cultivées » adopteraient ainsi une attitude plus désinvolte qui se manifeste par une économie du geste. Quant à l'accent circonflexe, la maîtrise est instable pour les agrégatifs de Lettres modernes qui réalisent des adjonctions autant que des omissions de l'accent. Cette conduite d'hypercorrection indiquerait que les futurs professeurs de français, reconnaissent dans la maîtrise de l'accent circonflexe une marque de prestige social. Mais ces graphies hypercorrigées par les « élites », nous incitent davantage à penser que l'accent circonflexe constitue une zone de grande difficulté de l'orthographe du français : Catach [1989] a montré que 46% des variations orthographiques au baccalauréat seraient dues à l'accent circonflexe, et Tournier [1991] a montré que ce seul accent avait quatre fonctions – phonologique, historique, sémantique et morphologique. Le deuxième secteur de fragilité observé chez les futurs enseignants est le secteur des morphogrammes grammaticaux verbaux et non-verbaux : les marques de la personne des verbes et les marques du pluriel nominal. Ces résultats nous ont offert une autre indication de la fragilité du système orthographique. Si l'acquisition du pluriel nominal est relativement précoce [Totereau, 1998], sa maîtrise

3. Caractérisation du profil orthographique des futurs enseignants du secondaire : éléments de conclusion

est fragile. Mais la maîtrise est somme toute relative si les marques du pluriel sont adjointes à des éléments verbaux [Lucci & Millet, 1994]. En fait, les variations sont nombreuses lorsque le groupe nominal est étendu et « on peut supposer que la marque "s" inscrite sur tous les éléments du groupe nominal (déterminants, adjectifs, noms) pourrait bien être ressentie comme d'autant plus redondante qu'elle est identique » [Lucci & Millet, 1994, 76]. En effet, on remarque principalement ce type d'erreurs dans notre corpus de variations des futurs enseignants. Ainsi l'abandon de cette redondance graphique, l'omission de la marque du nombre des noms et des adjectifs, pourrait donc être une réponse à la surcharge cognitive qu'impose les accords et donc à une vigilance accrue. Le pluriel constituerait bien une zone de fragilité du système orthographique. Il existe donc un paradoxe qui est que, socialement, les erreurs sur l'orthographe grammaticales sont jugées et sanctionnées comme des « fautes graves » alors que les scripteurs experts en font également. Aussi les représentations de la langue diffèrent-elles de ses propres pratiques. Le dernier secteur de relative fragilité observé concerne les doubles consonnes. Pour les variations sur ce secteur, les jugements s'inversent : les variations sont évaluées moins strictement et sont jugées plus « excusables ». En outre, les descriptions du système orthographique montrent que ce secteur est une zone relativement anarchique, d'où le fait qu'une grande part des variations s'y concentrent. Les adjonctions de doubles consonnes sont supérieures à celles des omissions chez les futurs enseignants de notre échantillon. Ils réalisent donc des formes hypercorrigées qui, comme pour l'accent circonflexe, révèlent une zone instable du système orthographique.

Soulignons, pour conclure, que les rectifications orthographiques proposées par le C.S.L.F concordent quasi entièrement avec ces zones de fragilité ou d'instabilité que nous venons de mettre au jour chez les scripteurs experts futurs enseignants du secondaire. Finalement, ces variations orthographiques des usagers normatifs semblent être dues, d'une part, à la fragilité du système orthographique ou du code lui-même : ces zones de fragilité du système sont des zones instables, voire de difficultés. Et d'autre part, les jugements sociaux et les sanctions réelles faites par les enseignants sur les variations conditionnent le comportement scriptural des futurs enseignants – ce qui n'est pas le cas pour les personnes les moins scolarisées qui sont exclues de ce savoir social implicite – : si le jugement sur la « faute » est strict, les experts contrôleront et vérifieront leur orthographe ; à l'inverse, la variation se figera si l'erreur est jugée plus excusable.

Chapitre 3

Compétences orthographiques de personnels administratifs

Sommaire

1	Étude de la variation orthographique dans des écrits argumentatifs	216
1.1	Rappel sur la méthodologie de l'enquête	217
1.2	Analyses des données sur les erreurs : résultats	218
1.3	Éléments de conclusion	227
2	Performances des personnels administratifs sur la détection des erreurs d'ac-	
	cord sujet-verbe	229
2.1	Rappel sur la méthodologie de l'enquête	229
2.2	Analyses des données : résultats	233
2.3	Éléments de conclusion	242
3	Conclusions	242
3.1	Retour sur les hypothèses de recherche	243
3.2	Discussions sur les compétences et les performances des personnels administratifs	245
3.3	Profil orthographique des personnels administratifs	248

La littérature actuelle n'offre que peu d'informations sur les performances orthographiques d'adultes diplômés du supérieur qui de par leur profession ont un lien au quotidien avec l'orthographe [Millet *et al.*, 1990; Péret *et al.*, 2008]. Nous ne pensons pas qu'il y a là un manque d'intérêt de la part des chercheurs en sociolinguistique (de l'orthographe). Si nous avons un « trou noir » au sujet de l'absence de données sur les écrits des vecteurs de la norme orthographique, les futurs enseignants, comme le disent [Lucci & Millet, 1994, 28], c'est davantage une volonté personnelle de ne pas exposer « son » orthographe et particulièrement ses difficultés aux jugements des autres. En outre, une autre raison à cette absence de connaissances sur les compétences orthographiques de ce public qualifié de scripteurs experts est la difficulté, pour le chercheur, à intégrer le terrain professionnel pour effectuer une enquête, d'une part, pour la raison évoquée précédemment, et d'autre part, pour la mobilisation qu'implique une observation *in situ*. En effet, comme nous l'avons déjà dit, il nous a été difficile de trouver une entreprise qui voulait bien participer et accorder du temps à notre enquête (voir section 2.3 page 111). Aussi, le petit effectif de témoins s'explique-t-il. Cette « porte ouverte », nous a permis d'accéder aux écrits et tout particulièrement à l'orthographe d'adultes diplômés du supérieur, pour la plupart d'entre eux, qui ont une relation obligée et privilégiée avec l'orthographe et qui doivent de par leur métier, faire un usage actif de celle-ci.

La première partie de ce chapitre sera consacrée à l'observation et à l'analyse des performances orthographiques de 20 personnels administratifs au regard de la variation réalisée dans leur production écrite. La deuxième partie sera dédiée à l'analyse de l'acquisition de la morphographie flexionnelle du français, analyse qui s'effectuera à partir des réponses à un test de détection d'erreurs (dans un corpus de 40 phrases). Ces données nous permettront de voir quelles sont les réussites ou les erreurs, d'une part, et si ces données sont en accord avec les données recueillies dans les productions écrites argumentatives, d'autre part. Enfin, la dernière partie conclura sur cette enquête et présentera le profil orthographique de ces adultes diplômés, personnels administratifs.

1 Étude de la variation orthographique dans des écrits argumentatifs

La finalité de cette étude est double : la première est d'avoir une « photographie » du niveau orthographique et des procédures de contrôle mises en place par ces professionnels reconnus comme scripteurs experts ; la deuxième est d'étoffer la recherche en sociolinguistique de l'orthographe sur les pratiques et la maîtrise de l'orthographe de ce public « ignoré » (et d'informer les décideurs en matière d'orthographe). Ce dernier point est exprimé, car, en effet, une vue panoramique des usages, c'est-à-dire une

approche exhaustive des pratiques orthographiques des Français, est nécessaire et doit être prise sérieusement en compte par les décideurs en matière d'orthographe.

Pour rendre compte de la compétence orthographique d'adultes diplômés, nous leur avons fait passer un test qui a consisté à écrire un texte argumentatif. La première section (section 1.1) de cette partie, présentera le protocole expérimental. La deuxième section (section 1.2 page suivante) sera consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus. Enfin, la dernière section (section 1.3 page 227) viendra conclure sur cette première partie de l'enquête sur les compétences orthographiques de personnels administratifs.

1.1 Rappel sur la méthodologie de l'enquête

1.1.1 Les témoins de l'enquête

Notre échantillon est composé de 20 adultes personnels administratifs d'une entreprise privée de mutuelle santé privée. Les témoins de l'enquête sont âgés de 23 ans à 58 ans et leur l'âge moyen est de 40 ans et 9 mois.

De par leur fonction dans l'entreprise, les 20 personnels administratifs (19 femmes et un homme) se répartissent dans différentes catégories professionnelles : secrétaires, directeurs des ressources humaines, assistantes de direction, etc. (voir le tableau 4 page 112 pour une présentation détaillée des personnels administratifs).

1.1.2 Procédures et matériel

L'analyse de la compétence orthographique des personnels administratifs s'est effectuée sur des productions écrites individuelles. Ces écrits sont des textes argumentatifs qui répondent au sujet suivant, ainsi formulé : *Selon vous, savoir bien orthographier est-il important, voire nécessaire, pour s'insérer socialement et professionnellement dans la vie ? En d'autres termes, est-ce que la non maîtrise de l'orthographe peut être discriminante dans notre société ?*⁴³

Les témoins de l'enquête ont composé durant 30 minutes sur une copie double au format A4 que nous leur avons distribuée.

Nous utiliserons en partie la typologie des variations orthographiques et diacritiques proposées par les sociolinguistes Lucci & Millet [1994] pour présenter les erreurs recueillies dans les 20 productions

43. Le travail demandé à partir de ce sujet, nous a permis dans un second temps de recueillir des discours personnels sur l'orthographe. Le chapitre 3 page 331 fait état de ces représentations sur l'orthographe des personnels administratifs.

écrites. Les résultats présentés résulteront d'analyses quantitatives à partir de calculs de moyennes et de pourcentages d'erreurs.

1.1.3 Variables observées et hypothèses de recherche

Comme dans le chapitre précédent, l'objectif est de mettre au jour les secteurs orthographiques de fragilité. Nous porterons un regard attentif aux formes qui appartiennent à la morphographie flexionnelle du français car elles sont reconnues comme étant difficiles à acquérir et à maîtriser. Notre étude portant sur l'orthographe, nous ne nous intéressons donc pas au registre de langue, au type et au genre de textes, etc.

Quatre variables vont être observées :

1. les types et le nombre d'erreurs ;
2. le rapport (en pourcentages) entre le nombre d'erreurs sur les diacritiques et le nombre de diacritiques dans les écrits ;
3. les pourcentages d'erreurs sur les finales verbales en /E/ (participe passé en *-é* et infinitif en *-er*) ;
4. les pourcentages d'erreurs sur la morphographie flexionnelle du nombre (pluriel nominal, verbal et adjectival).

Trois hypothèses sous-tendent notre étude des compétences orthographiques des personnels administratifs. **[Hypothèse 1]** Nous faisons l'hypothèse que les adultes diplômés personnels administratifs détourneraient leur attention des diacritiques pour se focaliser sur l'orthographe grammaticale qui est, pour eux, une priorité ; à l'instar des futurs enseignants de l'étude de Lucci & Millet [1994]. **[Hypothèse 2]** Nous faisons l'hypothèse que le secteur de la morphographie flexionnelle est relativement maîtrisé à l'exception de la morphographie flexionnelle du nombre des adjectifs : les scripteurs experts, conscients des représentations sociales qui s'attachent à la maîtrise de ce secteur, devraient réaliser peu de variations sur les finales verbales homophones en /E/ et peu d'omissions du pluriel nominal et verbal.

En définitive, notre objectif est de caractériser le profil orthographique d'adultes diplômés, « professionnels » de l'orthographe et de voir si leurs compétences orthographiques sont semblables à celles des scripteurs experts. Sur ce point, deux recherches [Lucci & Millet, 1994; Millet *et al.*, 1990] ont montré la maîtrise effective de la norme orthographique de ce public d'experts et l'attachement particulier à réussir l'orthographe grammaticale, socialement valorisée.

1.2 Analyses des données sur les erreurs : résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats des grandes tendances repérées à partir de l'analyse des quatre variables observées.

Les productions écrites réalisées par les 20 témoins, sur le temps imparti de 30 minutes, comptent en moyenne 254 mots par écrit. Le temps verbal prédominant est le présent de l'indicatif. Mais neuf textes contiennent également des verbes au futur et à l'imparfait de l'indicatif et des verbes au présent du conditionnel. Notre étude se limite cependant à l'observation et à l'analyse de l'orthographe.

1.2.1 Variations dans les écrits : type et nombre d'erreurs

Nous avons recensé toutes les erreurs et les avons classées en utilisant en grande partie la terminologie de la typologie de Lucci & Millet [1994]. La figure 25 ci-dessous présente les 81 erreurs relevées, dans les 20 productions écrites, selon le secteur et la modalité de réalisation de la variation.

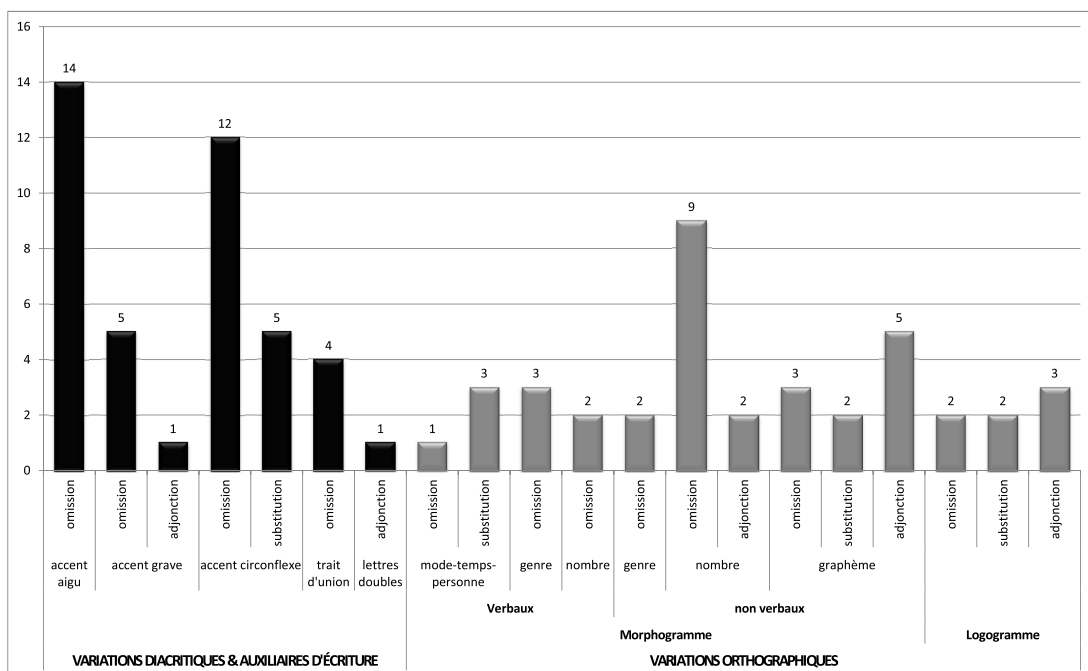


Figure 25 – Présentation des erreurs relevées dans les 20 productions écrites des personnels administratifs : effectifs par type et modalité de réalisation de la variation (sur 81)

Nous comptabilisons 81 erreurs au total sur 5 088 mots écrits, soit en moyenne 4,5 erreurs par scripteur et en moyenne sur deux pages manuscrites au format A4. Trois témoins [Pro.9, conseillère d'agence], [Pro.12, secrétaire] et [Pro.13, secrétaire] ne commettent qu'une erreur et le témoin [Pro.10, conseillère commerciale], en produisant 11 erreurs, est celui qui en fait le plus.

Les erreurs par type de variations se répartissent ainsi : 42 erreurs sur les diacritiques et auxiliaires d'écriture, 9 erreurs sur les morphogrammes verbaux, 23 erreurs sur les morphogrammes non verbaux et 7 erreurs sur les logogrammes (homophones grammaticaux). Plus de la moitié des erreurs relevées relèvent de la variation diacritique (42 erreurs sur 81, soit 51,8% de l'ensemble de la variation). Les erreurs sont majoritairement des erreurs d'omission de l'accent (31 erreurs sur 42) : 14 omissions de l'accent aigu, 12 omissions de l'accent circonflexe⁴⁴ et 5 omissions de l'accent grave. Notre hypothèse se vérifie donc : les erreurs sur les diacritiques sont les plus importantes. Ce résultat confirme les résultats de l'enquête de Lucci & Millet [1994] qui avaient établi que les erreurs des experts étaient davantage des erreurs sur les diacritiques. En effet, nous pensons qu'en situation de scription l'attention des experts est portée en premier sur l'orthographe grammaticale, ce qui peut avoir des effets sur la variation des diacritiques et des auxiliaires d'écriture. Conscients des valeurs sociales accordées à une bonne maîtrise de l'orthographe grammaticale, les scripteurs experts surveillent davantage celle-ci.

À présent, concernant les variations orthographiques (39 erreurs sur 81, soit 48,2% de l'ensemble de la variation), les erreurs sur les morphogrammes non verbaux sont les plus importantes (23 erreurs sur 39). Plus précisément, les erreurs d'omission du nombre, c'est-à-dire de la marque du pluriel *-s*, sont les plus produites (9 erreurs sur 23). Viennent ensuite, les erreurs d'adjonction d'un graphème à l'intérieur d'un mot (5 erreurs sur 23). Concernant les erreurs sur les verbes, nous comptabilisons peu d'erreurs (9 erreurs sur 39 des variations orthographiques). À l'exception de trois erreurs de substitution des marques du mode et de la personne, les erreurs sont essentiellement des erreurs d'omission de la marque de la personne (pronom personnel), du genre et du nombre. Enfin, les erreurs sur les logogrammes ou homophones grammaticaux, les trois modalités de réalisation de la variation sont présentes : deux erreurs d'omission et de substitution et trois erreurs d'adjonction d'un graphème ou d'un blanc graphique⁴⁵.

En résumé, les variations diacritiques sont particulièrement les erreurs d'omission de l'accent aigu et de l'accent circonflexe. Les variations orthographiques sont, quant à elles, nombreuses concernant l'omission de la marque du pluriel des noms et des adjectifs (non verbaux). Enfin, les personnels administratifs produisent peu d'erreurs sur les morphogrammes verbaux (11,1% de la variation) et les logogrammes (8,6%).

44. Avec les rectifications orthographiques de 1990, l'accent circonflexe n'est plus obligatoire sur les lettres « i » et « u », sauf dans les terminaisons verbales et dans quelques mots où il est nécessaire pour distinguer des homonymes. Dans le traitement des erreurs sur les accents circonflexes, nous ne tenons pas compte des rectifications de 1990. Autrement dit, lorsqu'un témoin écrit, comme ce fut souvent le cas, le mot « maîtrise » et ses dérivés, nous avons choisi de compter l'omission de l'accent. La raison de ce choix s'explique par le fait que dans une autre partie de ce travail de recherche, à partir d'un questionnaire, les 20 personnels administratifs ont dit ne pas connaître le contenu de la réforme orthographique de 1990 mais savoir qu'elle existe.

45. Nous avons choisi de classer les deux mots, écrits ainsi par les témoins [Pro.5, assistante commerciale] et [Pro.12, responsable ressources humaines], « mal menée » et « mal aise » dans les erreurs logogrammiques avec adjonction d'un blanc graphique (césure).

1.2.2 Rapport entre le nombre d'erreurs sur les diacritiques et le nombre de diacritiques attendus

Les erreurs sur les diacritiques étant celles qui sont les plus fréquentes, il nous intéresse de voir le rapport entre ce nombre d'erreurs et le nombre de diacritiques attendus dans les 20 productions écrites. Pour ce faire, nous avons comptabilisé le nombre d'accents aigus et d'accents circonflexes attendus et le nombre d'accents omis et substitués à un autre accent. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant.

		Nb erreurs	% erreurs	Nb accents attendus dans les 20 écrits
DIACRITIQUES	accent aigu	14	3,0	466
	accent circonflexe	17	15,9	107

Tableau 19 – Nombre d'erreurs sur les accents aigu et circonflexe et pourcentage d'erreurs au regard du nombre d'accents attendus dans les productions des personnels administratifs

Au regard du nombre d'accents circonflexes et aigus attendus, nous constatons que les témoins font peu d'erreurs sur l'accent aigu (14 omissions sur 466 accents dans les 20 productions) et peu d'omissions et de substitutions de l'accent circonflexe (17 erreurs sur 107 accents dans tous les écrits). Sur les 20 témoins, neuf témoins produisent des omissions de l'accent aigu et de l'accent circonflexe, et seulement deux témoins commettent des substitutions de l'accent circonflexe. Cependant, les 15,9% d'erreurs sur l'accent circonflexe ont été réalisés par 11 personnels administratifs sur 20, ce qui signifie que la moitié des témoins ne rencontrent pas de difficulté lors de la notation de cet accent.

Ce rapport entre accents attendus et accents omis ou substitués montre que les témoins maîtrisent relativement les diacritiques. Leurs performances laissent à penser que les personnels administratifs portent un intérêt à la notation des diacritiques. Ainsi, tout se passe comme si les personnels administratifs savent que l'accent aigu participe à la transcription de phonèmes et que l'accent circonflexe est un accent distinctif relevant de la zone sémiographique. Il nous paraît probable donc que ces variations sur les diacritiques de la zone phonographique (accent aigu) et sémiographique (accent circonflexe) sont probablement dues à l'inattention et/ou à la rapidité d'écriture des scripteurs. Comme nous l'avons déjà évoqué, les scripteurs experts vont davantage surveiller l'orthographe grammaticale et lexicale et relâcher ainsi leur attention sur les diacritiques.

1.2.3 Nombre d'erreurs sur les finales verbales homophones en /E/

Les résultats présentés dans la section 1.2.1 page 219 ont montré que les 20 témoins personnels administratifs réalisent 9 erreurs sur 81 formes recensées, soit 11,1% de l'ensemble de la variation. Ainsi, les scripteurs experts, conscients des secteurs socialement et scolairement valorisés, s'appliqueraient à maîtriser ces secteurs orthographiques.

Ce qui nous intéresse à présent c'est de connaître le nombre d'erreurs sur le participe passé *-é* et l'infinitif *-er*. En moyenne, les témoins ont écrit 2,7 participes passés *-é* et 5,5 verbes à l'infinitif en *-er*. Concernant le participe passé, deux témoins en ont écrit huit – et aucune erreur de faite – et cinq témoins n'en ont écrit aucun. Enfin, sur l'infinitif *-er*, un témoin en écrit 12 et fait une erreur. Nous présentons dans le tableau suivant le nombre d'erreurs pour les deux secteurs des finales verbales en /E/ et leur pourcentage par rapport au nombre total de formes verbales *-é* et *-er* attendues.

		Nb erreurs	% erreurs	Nb finales verbales <i>-é</i> ou <i>-er</i> attendues dans les 20 écrits
FINALES VERBALES EN /E/	participe passé <i>-é</i>	3	5,5	55
	infinitif <i>-er</i>	1	0,9	111

Tableau 20 – Nombre d'erreurs sur les finales verbales en *-é* et en *-er* et pourcentage d'erreurs au regard du nombre de finales attendues dans les productions des personnels administratifs

Erreurs sur la finale du participe passé -é

Concernant le participe passé *-é*, les trois erreurs sur les 55 formes recensées ont été produites par deux témoins seulement. Les erreurs sont essentiellement des erreurs d'omission d'accord en genre ou en nombre avec le sujet de la phrase :

- (1) Une personne n'est pas toujours ***amené** à écrire [...]. De plus au niveau social ; nous ne sommes pas vraiment ***obligé** d'écrire pour les autres. **[Pro.10, conseillère commerciale]** ;
- (2) Cette matière a été ***supprimé** [...]. **[Pro.17, assistante ressources humaines]**.

Le témoin **[Pro.10, conseillère commerciale]** a écrit quatre participes passés dans son texte argumentatif dont deux sont faux : une erreur d'omission du genre et une autre d'omission du nombre. Quant au témoin **[Pro.17, assistante ressources humaines]**, il a écrit deux participes passés et l'un est erroné : une erreur d'omission du genre (exemple (2)). Certes, les textes des deux témoins contiennent peu de participes passés *-é*, mais la moitié ne sont pas normés. Nous en concluons donc que la maîtrise n'est que partielle. En outre, ces deux témoins font partie des personnels administratifs qui font le plus de

variations toutes confondues : notamment, le témoin [**Pro.10, conseillère commerciale**] qui produit 11 formes erronées et qui est celui qui fait le plus d'erreurs.

Erreurs sur la finale de l'infinitif -er

Les 20 témoins ont écrit 111 formes infinitives en *-er* et seulement une erreur a été faite. Concernant l'infinitif *-er*, seul un témoin commet une erreur de substitution de morphogramme :

- (3) Une génération de salariés ne sachant plus ***utilisé** les outils mis à notre disposition [...].
[Pro.6, responsable centre d'appels] ;

Le témoin [**Pro.6, responsable centre d'appels**] a écrit 12 verbes à l'infinitif *-er* et a fait une erreur de substitution de la finale verbale avec le participe passé *-é*. Il est d'ailleurs le témoin qui produit le plus de formes infinitives en *-er*. Cette étude de la variation permet aussi d'observer les performances, les zones de réussites des témoins. Ainsi, les données recueillies sur les finales verbales infinitives du premier groupe mettent au jour que la maîtrise de ce secteur est effective ; des résultats similaires ont été observés chez les scripteurs apprenants du secondaire [Brissaud & Chevrot, 2011].

À l'exception du témoin [Pro.6, Responsable centre d'appels], les deux autres témoins [Pro.10, conseillère commerciale] et [Pro.17, assistante ressources humaines] font partie des témoins qui commettent le plus d'erreurs. Au regard du nombre de formes participiales en /E/ dans l'ensemble des 20 productions, seulement trois erreurs d'omission d'accord ont été produites par deux témoins qui font partie des témoins qui font le plus de variations. Ces résultats nous amènent à deux conclusions. La première est que la maîtrise des finales verbales homophones-hétérographes en /E/ des personnels administratifs est réelle et effective. La seconde conclusion est que les personnes qui commettent des erreurs sur les participes passés en /E/ sont également celles qui font le plus de variations orthographiques et diacritiques.

1.2.4 Nombre d'erreurs sur la morphographie flexionnelle du nombre

Si nous souhaitons porter notre attention, à présent, sur la morphographie flexionnelle du nombre, c'est parce que ce secteur est généralement source d'erreurs pour deux raisons essentiellement. En effet, d'une part, écrire le pluriel des noms, des verbes et des adjectifs demande au scripteur d'analyser les catégories grammaticales des éléments de la phrase pour faire les accords attendus. La charge cognitive est donc importante. D'autre part, la morphographie flexionnelle du nombre est une zone du système orthographique qui est homophonique : l'oralisation ne permet pas de renseigner le scripteur sur la finale à inscrire sur les noms, les verbes et les adjectifs.

Une de nos hypothèses est de dire que les erreurs sur ce secteur seront moindres mais que les erreurs, quand il y en a, sont essentiellement des erreurs d'omission de la marque du pluriel. En outre, les erreurs devraient être davantage sur les adjectifs que sur les noms et les verbes.

Les analyses obtenues à partir du relevé des erreurs ont montré que les omissions de la marque du nombre sur les morphogrammes non verbaux font partie des erreurs les plus nombreuses de la variations orthographique (voir section 1.2.1 page 219). En moyenne, les témoins ont écrit 12,7 noms au pluriel (-s), 2,3 verbes au pluriel (-nt), et 3,8 adjectifs au pluriel (-s).

Le tableau 21 présente le nombre d'erreurs pour chaque catégorie grammaticale et le pourcentage d'erreurs par rapport au nombre total de catégories au pluriel attendues.

		Nb erreurs	% erreurs	Nb marques du nombre attendues dans les 20 écrits
MORPHOLOGIE	pluriel nominal	7	2,7	255
FLEXIONNELLE DU NOMBRE	pluriel verbal	1	2,1	47
	pluriel adjectival	4	5,2	77

Tableau 21 – Nombre d'erreurs sur le pluriel des noms, des verbes et des adjectifs et pourcentage d'erreurs au regard du nombre de marques du nombre attendues dans les écrits des personnels administratifs

Erreurs sur le pluriel nominal

Sur les 255 noms au pluriel recensés, sept témoins produisent une erreur chacun :

- (1) Malheureusement, de nos jours de plus en plus de ***personne** ne savent plus écrire [...]. **[Pro.2, secrétaire]** ;
- (2) Il est regrettable de voir que, de nos jours, de nombreuses personnes ne savent plus écrire sans ***fautes** d'orthographe ou de grammaire. **[Pro.4, assistante commerciale]** ;
- (3) Si socialement l'est sans doute moins, elle renvoie cependant à l'image de compétences, de ***connaissance** [...]. **[Pro.5, responsable département gestion]** ;
- (4) Un maçon, par exemple, n'a pas besoin d'écrire sans ***fautes** pour construire un mur. **[Pro.14, secrétaire]** ;
- (5) Par expérience je vois de plus en plus de ***courrier** expédiés avec des fautes [...]. **[Pro.15, responsable logistique]** ;
- (6) Cette matiere a été supprimé pour d'autre ***sujet** qui selon moi ne remplace pas l'orthographe. **[Pro.17, assistante ressources humaines]** ;
- (7) des enfants [...] soient dépourvus de ***notion** orthographique. **[Pro.20, chargée gestion des contrats]**.

Un tiers des témoins commet une faute d'accord du pluriel sur les noms. Nous rappelons qu'en moyenne les personnels administratifs écrivent 12,7 noms au pluriel dans leur écrit. Par conséquent, le nombre

d'erreurs comptabilisées n'est pas si élevé au regard du nombre de formes nominales au pluriel et du nombre total de pluriel nominal attendu (2,7%). Les erreurs ont été commises par deux modalités de réalisation de la variation : l'omission de la marque *-s* et l'adjonction de cette même marque. Les témoins **[Pro.4, assistante commerciale]** et **[Pro.14, secrétaire]** commettent la même erreur d'adjonction de la marque du pluriel sur le nom « faute ». Il est probable que ce nom soit envisagé sémantiquement et orthographiquement, par ces deux témoins, comme un substantif toujours écrit au pluriel. Mais la prudence sur cette interprétation est de mise. Quant aux cinq autres témoins, ils commettent uniquement des erreurs d'omission du pluriel. Nous remarquons que l'élément qui précède le nom est soit un déterminant composé « de plus en plus de » (exemples (1) et (5)), soit de la préposition « de » (exemple (3) et (7)), soit de l'article indéfini pluriel « d' » (exemple (6)). La forme « **de** » qui sémiographiquement ou orthographiquement ne possède pas la marque du nombre (le graphème *-s*), n'est semble-t-il pas analysée sémantiquement et ne serait pas envisagée comme un élément contenant le pluriel, par les cinq témoins. Ce qui, par conséquent, expliquerait les erreurs d'omission du pluriel sur les noms qui suivent.

Erreurs sur le pluriel verbal

Nous recensons 47 verbes au pluriel de la troisième personne du présent de l'indicatif (finales *-nt*). Seul un témoin fait une erreur d'omission :

- (8) Cette matiere a été supprimé pour d'autre sujet qui selon moi ne ***remplace** pas l'orthographe. **[Pro.17, assistante ressources humaines]**

Dans la même phrase, ce témoin a commis une erreur d'omission du pluriel sur le nom « sujet » et également une erreur d'omission du pluriel sur l'adjectif « autre ». Ainsi ces deux catégories grammaticales étant écrites au singulier et représentant le sujet du verbe *remplacer*, nous comprenons mieux pourquoi le verbe n'a pas pris la marque du nombre de son sujet.

En conclusion, les personnels administratifs de l'entreprise observée maîtrisent la morphographie flexionnelle du nombre des verbes. Ils contrôlent la gestion d'accord des verbes avec leur sujet et montrent enfin qu'ils distinguent clairement cette catégorie grammaticale : l'analyse se révèle tant syntaxique que sémantique.

Erreurs sur le pluriel adjectival

Lorsque nous regardons le pourcentage d'erreurs par rapport au nombre d'adjectifs au pluriel attendu, nous constatons que cette catégorie agrège le plus grande nombre d'erreurs (5,2 % d'erreurs sur 77

adjectifs au pluriel attendus dans l'ensemble des productions écrites). Cependant, seulement trois témoins ont produits quatre formes erronées :

- (9) Les moyens informatiques dotés d'outils ***performant** en traitement de texte ont fait leur apparition. [**Pro.1, directrice des ressources humaines**];
- (10) Je travaille au service des ressources ***humaine** [...]. [**Pro.17, assistante ressources humaines**];
- (11) Cette matiere a été supprimé pour d'***autre** sujet qui selon moi ne remplace pas l'orthographe. [**Pro.17, assistante ressources humaines**]
- (12) des enfants [...] soient dépourvus de notion ***orthographique**. [**Pro.20, chargée gestion des contrats**].

À l'exception du cas de l'exemple (11), les adjectifs qualificatifs sont postposés au nom qu'ils qualifient. Nous pensons qu'il est plus facile pour tout scripteur de marquer le nombre aux adjectifs quand ils sont à cette place. Mais il faut reconnaître que l'article peut servir de signal pour noter la désinence du pluriel – ce n'est pas le cas dans notre corpus de variations.

Comme pour certains élèves de lycée professionnels et futurs enseignants de notre enquête, il est probable que le témoin [**Pro.1, directrice des ressources humaines**] ait omis le pluriel à l'adjectif « performant » parce que la finale *-(e)nt* est perçue comme un pluriel – ce qui est vrai pour le pluriel des verbes – et ne peut accepter une double marque du pluriel. Autrement dit, il n'a pas été analysé comme appartenant à la catégorie grammaticale des adjectifs qualificatifs. D'autre part, l'erreur d'omission du pluriel a peut-être été produite du fait que le témoin a substitué le graphème [e] au graphème [a] de [ã] dans l'adjectif « performant », écrivant ainsi la forme erronée et inexistante « performent » mais ressemblant à un verbe conjugué à la troisième personne du pluriel, de l'indicatif présent. L'erreur produite dans l'exemple (12) par le témoin [**Pro.20, chargée gestion des contrats**] s'explique aisément : le pluriel étant omis au nom que qualifie l'adjectif, il est somme toute normal de constater que l'accord en nombre a lui aussi été omis sur l'adjectif « (de notion) orthographique ». Enfin, le témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**] produit deux erreurs d'omission du pluriel. La première omission dans l'exemple (10) est difficile à expliquer car le nom que l'adjectif qualifie (« (des) ressources ») est au pluriel. Même si ce témoin produit plus d'erreurs que la moyenne (pour rappel, 4,5 erreurs par personne), il n'est pourtant pas en insécurité orthographique. Ce témoin, en outre, a omis le pluriel à l'adjectif indéfini « (d') autre ». Comme nous l'avons déjà dit dans le paragraphe sur l'analyse des erreurs sur le pluriel nominal, l'article indéfini pluriel « d' » n'est probablement pas envisagé par certains témoins comme contenant le pluriel. Pour cette probable raison, nous comprenons mieux l'omission du pluriel sur l'adjectif infini « autre ».

En définitive, ces données nous amènent à conclure que l'ensemble des personnels administratifs ne rencontre pas de réels problèmes dans la maîtrise des marques du nombre sur les noms, les verbes et les adjectifs.

1.3 Éléments de conclusion

L'analyse des 20 productions écrites nous amène aux conclusions et aux discussions suivantes :

1. **L'ensemble des personnels administratifs se révèle être des scripteurs experts qui ont une relative maîtrise de la langue écrite.** Nous avons recensé 81 erreurs sur 5088 mots écrits. Ces données nous amènent à conclure que les usagers de la langue écrite qui sont appelés à écrire au quotidien dans le cadre professionnel en situation formelle vont davantage surveiller et contrôler leur orthographe. La partie III (chapitre 3 page 331), sur les représentations de la maîtrise de l'orthographe par ces mêmes témoins, mettra au jour cet attachement personnel au « bon usage » de la langue – d'autant plus si le métier le demande, et cette attention portée à la maîtrise de l'orthographe par des responsables au recrutement d'un personnel administratif.
2. **Les erreurs les plus représentatives sont les erreurs sur les diacritiques (51,8% de la variation) et plus particulièrement sur les accents aigus et les accents circonflexes (73,8% des erreurs sur l'ensemble de la variation sur les diacritiques).** La modalité de réalisation privilégiée pour la variation des diacritiques est l'omission. Il n'y a que très peu d'erreurs de substitution de l'accent normé. Notre hypothèse se confirme : les erreurs des scripteurs experts sont davantage des erreurs sur les diacritiques que des erreurs sur l'orthographe grammaticale. Ce fait avait déjà été montré par les sociolinguistes Lucci & Millet [1994] dans leur enquête menée auprès de futurs « professionnels de l'écriture », les étudiants de Licence de Lettres Modernes et les élèves formés pour les métiers de secrétariat. Nous pouvons expliquer ces erreurs par une extrême concentration portée sur l'orthographe grammaticale. Conscients du jugement social porté sur la maîtrise de l'orthographe grammaticale, l'attention cognitive des personnels administratifs a été ainsi volontairement centrée sur l'orthographe grammaticale. D'autre part, les scripteurs experts portent un jugement moins négatif sur les erreurs des diacritiques et sur celles de l'orthographe lexicale [Lucci & Millet, 1994; Chevrot *et al.*, 1994].

Il est probable que les personnels administratifs auraient corrigé des omissions d'accents s'ils avaient pris le temps de relire attentivement leur écrit. Au plan phonétique, les personnels administratifs auraient sûrement rétabli une cohérence entre forme orale et forme écrite. En outre, nous

pensons que les scripteurs ne jugeraient pas inutile la notation des accents dans la mesure où le contexte suffirait à lever l'ambiguïté. Enfin, même si ces erreurs représentent la moitié des erreurs recensées, elles ne sont pas un argument pour caractériser ce public de personnels administratifs comme étant en insécurité orthographique.

3. Les données résultant de l'étude de la scription de la morphographie flexionnelle du français ont montré que les témoins produisaient des erreurs, mais que celles-ci étaient peu nombreuses au regard du nombre total de morphogrammes flexionnels écrits. **La maîtrise de la morphographie flexionnelle est effective.** Deux secteurs ont été observés, concernés par l'homophonie, – la plupart des morphogrammes des verbes ne se prononcent pas à l'oral – et peuvent amener le scripteur à produire des erreurs si les catégories grammaticales ne sont pas définies.

Le premier secteur concernait les finales verbales en /E/ du participe passé *-é* et de l'infinitif des verbes du premier groupe *-er*. L'enquête faite auprès des élèves de lycée professionnel présentée dans le chapitre 1, section 1.2.2, a mis au jour les difficultés à acquérir et maîtriser ce secteur. D'autres travaux de recherches effectués auprès de scripteurs plus jeunes, âgés de 8 à 15 ans, ont montré également que cette maîtrise était imparfaite [Brissaud & Chevrot, 2011; Brissaud & Sandon, 1999]. Ce secteur de grande fragilité pour les scripteurs apprenants et/ou les scripteurs en insécurité orthographique ne l'est pas pour les personnels administratifs. En effet, une seule erreur de substitution de la finale verbale infinitive *-er* a été relevée sur les 111 finales verbales attendues, et trois erreurs d'omission de la marque d'accord sur la finale du participe passé *-é* ont été observées sur les 55 finales participiales produites. Notre hypothèse se vérifie donc : si l'ensemble des scripteurs a une maîtrise effective de ce secteur, la raison s'explique probablement par une attention particulière portée à ce secteur lors de la scription des finales verbales homophones en /E/. Comme nous l'avons exprimé auparavant, sa maîtrise est valorisée et appréciée socialement et scolairement ce qui amène les personnels administratifs à être extrêmement vigilants.

Le deuxième secteur observé concernait les morphogrammes flexionnels du nombre. Nous faisons l'hypothèse que les scripteurs experts ne commettraient pas ou que très peu d'erreurs sur le pluriel des noms (*-s*), des verbes (*-nt*) et des adjectifs (*-s*). Cette hypothèse s'est vérifiée : par rapport au nombre de marques du nombre attendues pour chacune des catégories, il y a peu d'erreurs. Nous comptabilisons 2,7% d'erreurs sur le pluriel des noms, 2,1% d'erreurs sur le pluriel des verbes et 5,2% sur celui des adjectifs. Nous pensons que les erreurs ont été produites par un manque d'attention car lorsque nous regardons les écrits des témoins qui ont fait une à deux fautes maximum sur ce secteur, nous constatons que d'autres marques du nombre ont été correctement orthographiées.

En définitive, ces performances effectives laissent à penser que les personnels administratifs procèderaient à l'analyse grammaticale des éléments de la phrase dans leur contexte.

2 Performances des personnels administratifs sur la détection des erreurs d'accord sujet-verbe

L'étude menée sur l'orthographe des personnels administratifs dans leur texte argumentatif a révélé que peu d'erreurs ont été produites sur le secteur de la morphographie flexionnelle du français. La maîtrise de ce secteur apparaît donc effective. Afin de confirmer cette tendance et d'étayer ces premiers résultats, nous avons soumis les 20 personnels administratifs à un test de détection d'erreurs sur l'accord sujet-verbe. La conception de cette approche est la suivante : la production de l'accord verbal appelle à la connaissance de règles et à la récupération d'instances en mémoire. Nous pensons que les performances en détection d'erreurs seraient sensibles aux ressources attentionnelles dont le scripteur disposerait [Anderson, 1993; Thévenin *et al.*, 1999; Largy & Dédéyan, 2002; Dédéyan *et al.*, 2006]. Nous verrons si des structures phrastiques complexes ou ambiguës (accords de proximité erroné, homophonie verbo-nominale, GN étendu sujet, etc.) peuvent induire des erreurs de détection d'accord sujet-verbe chez les scripteurs experts.

Cette section présentera, dans un premier temps, le protocole expérimental, et dans un second temps, les analyses et les résultats obtenus, enfin, des éléments de conclusion permettront de discuter et d'appréhender ces résultats.

2.1 Rappel sur la méthodologie de l'enquête

Cette enquête portant sur un test de détection des erreurs sur l'accord sujet-verbe a été réalisée auprès des mêmes témoins, 20 adultes diplômés du supérieur pour la majorité et personnels administratifs.

2.1.1 Procédures et matériels

L'analyse des performances sur l'accord sujet-verbe s'est effectuée sur les réponses à un test de détection d'erreurs. Ce test est composé de 40 phrases dont 16 sont correctement orthographiées et 24 contiennent chacune une erreur sur un morphogramme flexionnel (voir le tableau 7 page 119). La consigne ainsi formulée était la suivante : *Certaines phrases comportent des erreurs orthographiques.*

Entourez la ou les formes orthographiques que vous jugez incorrectes ; puis écrivez uniquement votre ou vos formes corrigées. Nous vous remercions de ne pas revenir sur les phrases que vous aurez déjà examinées.

Les 20 témoins ont répondu durant 20 minutes sur un fascicule de six pages contenant les 40 phrases et l'espace nécessaire pour écrire les formes normées des formes jugées erronées.

L'ensemble des phrases ne présente pas l'exhaustivité des secteurs de la morphographie flexionnelle. Les formes choisies sont celles qui concernent le marquage des finales verbales homophones en /E/ – le participe passé *-é* et l'infinitif *-er* –, le marquage du pluriel (6^{ème} personne *-nt*) et du singulier (3^{ème} personne *-e* des verbes du premier groupe, et le marquage des verbes ayant un homophone nominal.

Les 40 phrases sont construites de façon à obtenir sept configurations phrastiques – 24 phrases ont un verbe ou participe passé erroné et 24 phrases sont correctes :

1. **Sujet [pluriel masculin ou pluriel féminin ou singulier masculin ou singulier féminin] + semi-auxiliaire + verbe infinitif *-er* + groupe nominal masculin singulier.** Le sujet apparaît sous quatre modalités différentes appartenant aux deux modalités du genre (masculin/féminin) et aux deux modalités du nombre (singulier/pluriel). Les verbes sont transitifs mais le COD est obligatoirement masculin singulier pour ne pas induire de conflit d'accord avec le sujet. Deux semi-auxiliaires ont été utilisés : *devoir* et *aller*. Quatre phrases sont correctes et quatre autres sont erronées. Les huit phrases concernées par cette structure sont les phrases 2,4,15, 20, 24, 28, 35 et 40 (par exemple : *Le chaton va apporté son jouet*).
2. **Sujet [pluriel masculin ou pluriel féminin ou singulier masculin ou singulier féminin] + auxiliaire *avoir* + participe passé *-é* + groupe nominal masculin singulier.** Les caractéristiques sont les mêmes que pour les phrases ayant pour cible *-er*. Cependant, les phrases sont construites avec l'auxiliaire *avoir*. Nous avons construit quatre phrases justes et quatre autres avec une erreur sur le participe passé *-é*. Les huit phrases concernées par cette structure sont les phrases 6, 11, 17, 25, 30, 34, 37 et 39 (par exemple : *Les limaces ont mangées le plant de tomates du jardinier*).
3. **Sujet [nom1 singulier + nom2 pluriel] + verbe singulier *-e* + groupe nominal singulier.** Le sujet est un groupe nominal étendu se composant d'un premier nom (nom1) au singulier et d'un second nom (nom2) au pluriel dont la fonction est complément du nom1. L'accord du verbe doit se faire avec le noyau du groupe nominal, soit avec le nom1. Les verbes sont essentiellement des verbes du premier groupe. Cette structure phrastique amène donc à écrire le verbe de la marque de la troisième personne du singulier (*-e*). Les quatre phrases (2 phrases avec verbes corrects et 2 phrases avec verbes incorrects) concernées par cette structure sont les phrases 1, 10, 12 et 21 (par

exemple : *Le ballon des garçons dévalent la pente à toute allure*).

4. **Sujet [nom1 pluriel + nom2 singulier] + verbe pluriel -nt + groupe nominal singulier.** Les caractéristiques sont les mêmes à l'exception de la structure du groupe nominal étendu. Dans cette structure phrastique, le nom1 est au pluriel et le nom2 au singulier. Ainsi, le verbe, prenant l'accord du noyau du groupe nominal, s'écrit avec la marque de la troisième personne du pluriel *-(e)nt*. Les quatre phrases (2 phrases avec verbes corrects et 2 phrases avec verbes incorrects) concernées par cette structure sont les phrases 7, 16, 31 et 38 (par exemple : *Les planètes du système solaire tourne sur leur orbite et sur elles-mêmes*).
5. **Sujet [nom1 singulier plausible + nom2 pluriel plausible] + verbe singulier -e + groupe nominal singulier.** Cette construction phrastique permet d'appréhender plus spécifiquement l'impact des aspects sémantique dans la détection d'erreurs d'accord verbal, en manipulant la plausibilité du nom local avec le verbe. Ainsi, le sujet, un groupe nominal étendu, est composé de deux noms/sujets plausibles. Le nom1 étant au singulier et le nom2 au pluriel. Le noyau du sujet étant le nom1, le verbe prend donc la marque de la troisième personne du singulier *(-e)*. Les quatre phrases concernées par cette structure sont toutes incorrectes, ce sont les phrases 3, 8, 22 et 26 (par exemple : *Le travail des chercheurs donnent un résultat intéressant*).
6. **Sujet [nom1 singulier plausible + nom2 pluriel non-plausible] + verbe singulier -e + groupe nominal singulier.** Les caractéristiques sont semblables à la différence de la structure du groupe nominal étendu : le nom1 est au singulier est sujet plausible du verbe, tandis que le nom2 au pluriel est un sujet non-plausible du verbe. Le noyau du sujet étant le nom1, le verbe prend donc la marque de la troisième personne du singulier *(-e)*. Les quatre phrases concernées par cette structure sont toutes incorrectes, ce sont les phrases 13, 18, 29 et 32 (par exemple : *Le chef des ventes demandent un compte-rendu*).
7. **Proposition1 + proposition2 coordonnée ou juxtaposée [sujet-pronom1 [pluriel] ou [singulier] + pronom2 COD pluriel + verbe ayant un homophone nominal].** Notre intérêt se porte sur la proposition2, coordonnée ou juxtaposée. Le sujet est soit au singulier, soit au pluriel. Il est suivi d'un pronom COD pluriel, lequel est suivi d'un verbe ayant un homophone nominal plus fréquent que le verbe⁴⁶. Quatre phrases contiennent des erreurs d'accord du verbe avec le pronom COD pluriel. Les huit phrases concernées par cette structure sont les phrases 5, 9, 14, 19, 23, 27, 33 et 36 (par exemple : *Le guide aperçoit des marmottes et il les montres aux touristes*).

46. Ces données ont été obtenues à partir d'une recherche sur la fréquence d'apparition des formes homophones dans les bases de données lexicales *Manulex* et *Brulex*.

Nos analyses considèreront trois types d'erreurs : les accords exacts jugés erronés, les accords erronés jugés exacts – nommés respectivement « les fausses alarmes » et « les manqués » par les psycholinguistes Dédéyan *et al.* [2006] – et les accords erronés corrigés erronés. Nous nommerons ce dernier type d'erreurs « les réussites partielles ».

2.1.2 Variables observées et hypothèses de recherche

L'objectif de cet exercice de détection – détecter les erreurs d'accord sujet-verbe – est double. D'une part, nous souhaitons voir si les tendances observées dans l'analyse des productions écrites se vérifient dans les réponses à ce test : est-ce que la maîtrise des finales verbales en /E/ et celle des marques du pluriel des verbes se vérifie dans les réponses des témoins dans ce test ? D'autre part, nous souhaitons savoir si les 20 personnels administratifs commettent des erreurs et/ou ne voient pas les erreurs d'accord sujet-verbe dans des phrases dont la configuration phrastique est ambiguë (plausibilité du nom local avec le verbe, homophonie verbo-nominale, variation du nombre des deux noms [Sujet= singulier/pluriel ou pluriel/singulier]).

Nous observerons cinq variables :

1. le nombre de détections erronées par témoins par type d'erreurs de détection ;
2. le nombre de détections erronées sur le participe passé *-é* et l'infinitif *-er* ;
3. le nombre de détections erronées sur l'accord sujet-verbe dans les phrases où le nombre des noms varie (Singulier/Pluriel et Pluriel/Singulier) ;
4. le nombre de détections erronées sur l'accord sujet-verbe dans les phrases où le nom local est un sujet plausible ou non du verbe ;
5. le nombre de détections erronées sur l'accord sujet-verbe dans les phrases où le verbe possède un homophone nominal et est précédé d'un pronom COD pluriel.

Notre travail est conduit par plusieurs hypothèses de recherche. **[Hypothèse 1]** Nous devrions avoir confirmation des résultats précédemment obtenus concernant l'acquisition des finales verbales homophones en /E/ : la maîtrise est effective (voir l'hypothèse 2 section 1.1.3 page 218). En outre, les 16 phrases du test sur les cibles *-é* et *-er* sont construites de telles sortes qu'il n'y ait pas de contraintes d'accord avec le sujet, c'est-à-dire que tous les verbes sont transitifs et que le COD est toujours masculin singulier. **[Hypothèse 2]** Partant du fait que les scripteurs experts utilisent une procédure automatisée s'appuyant sur des co-occurrences proximales entre flexions [Logan, 1988; Perruchet & Nicolas, 1998; Fayol *et al.*, 1999; Dédéyan *et al.*, 2006], les erreurs devraient être plus nombreuses lorsque le nom1 sujet

et le nom2 préverbal différent en nombre, et lorsque la configuration phrastique contient une similarité phonologique et graphémique de la séquence « Pronom2 + Verbe » avec la séquence « Déterminant + Nom », et ce d'autant plus si le verbe possède un homophone nominal et que ce dernier est plus fréquent que le verbe. **[Hypothèse 3]** Nous faisons l'hypothèse que les facteurs linguistiques non syntaxiques, tels que la non plausibilité sémantique du nom2 préverbal, auraient un impact sur les performances des personnels administratifs : dans ce cas, ils ne devraient donc pas être leurrés.

2.2 Analyses des données : résultats

Cette section expose le nombre de détections erronées pour les cinq variables testées. De ces données chiffrées, nous présenterons les grandes tendances repérées.

2.2.1 Nombre de détections erronées par témoin par type d'erreurs de détection

Dans le test de détection des erreurs d'accord sujet-verbe passé par les 20 témoins, nous avons relevé le nombre total de détections erronées et le nombre de détections erronées par témoin par type d'erreurs de détection. Nous rappelons que les trois types d'erreurs de détection peuvent être soit des fausses alarmes (par exemple, accords exacts jugés erronés), soit des manqués (par exemple, accords erronés jugés exacts), soit des réussites partielles (par exemple, accords erronés corrigés erronés). La figure 26 présente le nombre de détections erronées total, selon le type d'erreurs de détection, pour chacun des six personnels administratifs (sur 20) qui ont réalisé de la variation orthographique.

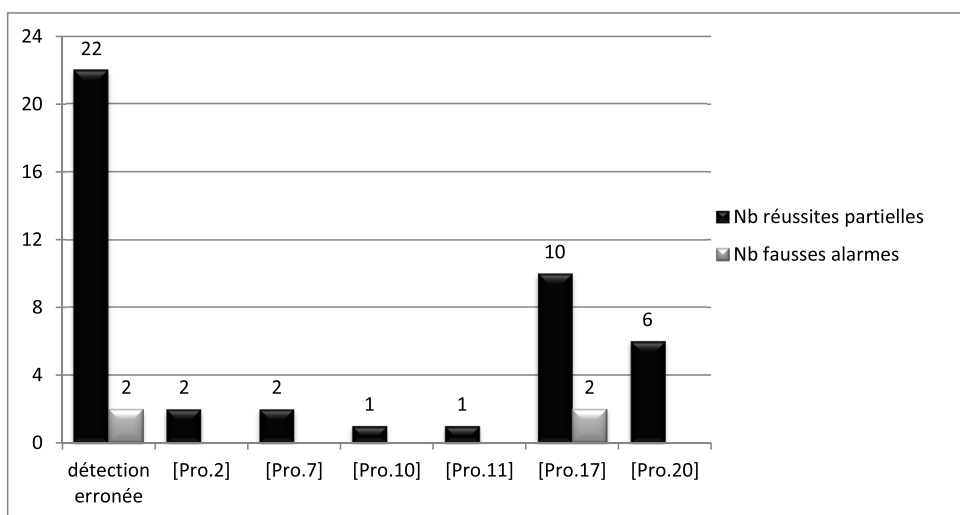


Figure 26 – Nombre total d'erreurs de détection et nombre de détections erronées par type d'erreurs de détection pour six personnels administratifs (sur 40)

Au total, 24 erreurs de détection d'accord sujet-verbe ont été commises dont 22 sont des réussites

partielles et deux sont de fausses alarmes. Ce résultat amène à dire qu'en moyenne 1,2 détection erronée a été faite par témoin, ce qui est relativement peu. Mais nous voyons que l'ensemble des erreurs de détections ont été produites par six témoins (sur 20), soit environ un tiers des personnels administratifs. Sur ces six témoins, les deux personnels administratifs [**Pro.17, assistante ressources humaines**] et [**Pro.20, chargée gestion des contrats**], font plus d'erreurs de détection d'accord du verbe : 30% pour le témoin [Pro.17] (12 détections erronées sur 40) et 15% pour le témoin [Pro.20] (6 détections erronées sur 40). Le témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**] a déjà montré précédemment quelques difficultés concernant la notation des morphogrammes flexionnels du français dans son texte argumentatif (voir la section 1.2 page 218 de ce chapitre). En revanche, le témoin [**Pro.10, conseillère commerciale**] a été celui qui a produit le plus de variations dans son écrit argumentatif, mais il ne fait qu'une erreur de détection d'accord sujet-verbe dans le test, montrant ainsi ses capacités révisionnelles.

Enfin, à l'exception du témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**] qui fait deux fausses alarmes (accords exacts jugés erronés), les cinq autres témoins font essentiellement des réussites partielles de détection d'accords erronés : ils détectent bien un accord sujet-verbe erroné mais la marque de l'accord proposé en correction est également faux.

Globalement, ces données nous amènent à conclure que la majorité des personnels administratifs fait peu d'erreurs de détection d'accord sujet-verbe. Ils réussissent donc relativement bien à détecter les erreurs sur les accords sujet-verbe présentes dans le test des 40 phrases.

Dans les sections suivantes, qui présentent les résultats des quatre variables testées, nos analyses se focaliseront sur les compétences des six témoins qui ont fait des erreurs de détection d'accord sujet-verbe.

2.2.2 Nombre de détections erronées sur le participe passé *-é* et l'infinitif *-er* par témoin

Le test contient quatre phrases dont le participé passé construit avec l'auxiliaire *avoir* est bien accordé avec le sujet et quatre autres phrases dont le participé passé est volontairement erroné. Il en est de même avec le verbe à l'infinitif construit avec un semi-auxiliaire.

Les données que nous présentons dans le tableau ci-dessous correspondent au nombre d'erreurs de détection sur ces finales verbales en /E/ faites par les témoins.

Finales verbales en /E/			
Témoins	Participe passé -é	Infinitif -er	TOTAL
[Pro.2]	0	1	1
[Pro.7]	2	0	2
[Pro.17]	5	2	7
[Pro.20]	1	1	2
TOTAL	8	4	12

Tableau 22 – Nombre d'erreurs de détection sur les finales verbales en -é et en -er par les personnels administratifs

Nous recensons, au total, 12 erreurs de détection sur les finales verbales en /E/ participiale et infinitive faites par quatre témoins : huit erreurs de détection sur le participe passé -é et quatre erreurs de détection sur l'infinitif -er.

Détections erronées sur le participe passé-é

Le témoin **[Pro.17, assistante ressources humaines]** est celui qui effectue le plus de détections erronées (7 sur 12). En outre, il est celui qui produit deux fausses alarmes. En effet, il juge pour faux deux accords corrects (phrases 30 et 39) du participe passé et propose, en révision, un accord faux. Les deux autres témoins font uniquement des manqués : ils jugent ainsi corrects des accords erronés.

Nous présentons les trois phrases sur lesquelles les trois témoins n'ont pas détecté les erreurs d'accord sur le participe passé (les manqués) et les deux phrases sur lesquelles un témoin a révisé deux accords qui sont justes (les fausses alarmes) :

- (1) *Phrase 11* – Les limaces ont *mangées le plant de tomate du jardinier. (Manqué du témoin **[Pro.17, assistante ressources humaines]** ;
- (2) *Phrase 17* – Ma petite fille a *visionnée le film de mon mariage. (Manqué des témoins **[Pro.17, assistante ressources humaines]**, **[Pro.20, chargée gestion des contrats]** ;
- (3) *Phrase 37* – Les gagnants ont *remportés un voyage aux Baléares. (Manqué des témoins **[Pro.7, téléopératrice centre d'appels]**, **[Pro.17, assistante ressources humaines]**, **[Pro.20, chargée gestion des contrats]** ;
- (4) *Phrase 30* – Nos amies ont *recommandées ce restaurant gastronomique. (Fausse alarme du témoin **[Pro.17, assistante ressources humaines]** ;
- (5) *Phrase 39* – Mes fils ont *créés un album photo pour leur grand-père. (Fausse alarme du témoin **[Pro.17, assistante ressources humaines]**).

Les phrases 11, 17 et 37 contenant un participe passé erroné n'ont pas été détectées par les trois témoins. Autrement dit, nous pouvons penser qu'ils les considèrent comme justes. Ces données montrent donc que les témoins ne maîtrisent que partiellement la règle d'accord des participes passés utilisés avec

l'auxiliaire *avoir*. Ils appliqueraient l'accord sujet-verbe systématiquement. Ce résultat se confirme pour le témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**] qui commet également des erreurs de détection sur des accords normés : il évalue les participes passés des phrases 30 et 39 comme étant corrects alors qu'ils ne le sont pas. Nous avons le sentiment que ce témoin accorderait le participe passé avec le sujet à chaque fois que celui-ci est identifié. Il produirait donc des réussites par défaut quand le participe passé est employé avec l'auxiliaire *être* – celui-ci appelant à faire l'accord du participe passé –, et commettrait des erreurs quand le participe passé est employé avec l'auxiliaire *avoir*.

Notre dernière conclusion porte sur les témoins qui n'ont pas fait d'erreurs de détection. Ils sont majoritaires (17 témoins sur 20) et leur performance nous montre que ce secteur est maîtrisé. Ce résultat vient confirmer celui que nous avons obtenu de l'étude des performances orthographiques dans leur écrit argumentatif.

Détections erronées sur l'infinitif -er

Quatre erreurs de détection ont été relevées dans l'ensemble des réponses au test. Le type d'erreurs remarqué est le non repérage de l'erreur sur l'infinitif *-er*, que nous appelons les manqués.

Nous présentons les trois phrases sur lesquelles les quatre témoins n'ont pas détecté les erreurs d'accord sur le participe passé (les manqués) :

- (6) *Phrase 20* – Les ouvrières doivent *quittées l'entrepôt au plus vite. (Manqué du témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**]);
- (7) *Phrase 28* – Ma fille va *gagnée le concours de beauté. (Manqué du témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**]);
- (8) *Phrase 40* – Les randonneurs doivent *marchés un kilomètre pour arriver au chalet. (Manqué des témoins [**Pro.2, secrétaire**], [**Pro.20, chargée gestion des contrats**]).

Une fois de plus les erreurs de détection du témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**] montrent qu'il ne maîtrise qu'imparfaitement le secteur des finales verbales en /E/. Dans des constructions phrastiques où la cible du verbe est l'infinitif *-er*, ce témoin donne raison à la substitution de du participe passé à l'infinitif pour permettre probablement la réalisation de l'accord avec le sujet. Ainsi, ce résultat donne encore plus de poids à notre conclusion selon laquelle ce témoin est en insécurité sur ce secteur.

Enfin, le deuxième résultat à mettre en valeur est la maîtrise effective du marquage normé de l'infinitif *-er*. En effet, 17 témoins (sur 20) n'ont fait aucune erreur de détection sur ce secteur. Cette donnée vient confirmer une fois de plus les performances des témoins sur la scription normée de l'infinitif dans leur production écrite.

2.2.3 Nombre de détections erronées sur l'accord sujet-verbe dans les phrases où le nombre des noms varie (*Singulier/Pluriel et Pluriel/Singulier*)

Notre test de détections des erreurs d'accord sujet-verbe contient huit phrases avec deux constructions différentes du sujet : le sujet, un groupe nominal étendu, est formé deux noms de nombre différents. Quatre phrases – dont deux sont correctes et deux sont erronées concernant l'accord sujet-verbe – ont un sujet ayant un Nom1 singulier et un Nom2 pluriel. Et quatre autres phrases ont un sujet ayant un Nom1 pluriel et un Nom2 singulier. Dans la première construction phrastique, le verbe attend le singulier de la troisième personne (-e), et dans la seconde, le verbe demande le pluriel de la troisième personne (-nt). Notre objectif est de voir si les personnels administratifs s'appuient ou non sur des co-occurrences proximales entre flexions.

Les résultats obtenus montrent que les témoins, à l'exception du témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**], ne sont pas induits en erreur par le Nom2 qui est complément du Nom1. En d'autres termes, ils détectent correctement les phrases justes et détectent également les phrases fausses en proposant une révision normée de l'accord sujet-verbe. Nous présentons l'erreur de détection du témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**], une erreur de type « manqué » :

(1) *Phrase 31* – Les planètes du système solaire *tourne sur leur orbite et sur elles-mêmes.

Ce témoin a commis une erreur de détection d'accord sujet-verbe : il envisage le Nom2 du groupe nominal comme étant le sujet du verbe *tourner*.

En conclusion, les personnels administratifs se révèlent sensibles à la présence de deux noms de nombre différents et montrent qu'ils détectent parfaitement le noyau du groupe nominal sujet pour faire l'accord normé. Par conséquent notre hypothèse (hypothèse 2) ne se vérifie pas. Partant des résultats des travaux de Dédéyan *et al.* [2006], selon lesquels les scripteurs experts feraient des erreurs de détection d'accord sujet-verbe dans ce type de construction phrastique car ils utiliseraient la procédure automatisée, nous pensions qu'il en serait de même pour les témoins de notre enquête. En effet, nous les qualifions de scripteurs experts parce que leur profession leur demande une rigueur et une bonne maîtrise de l'orthographe du français. Les données du test suggèrent que les personnels administratifs recourraient à une procédure contrôlée pour détecter les erreurs d'accord sujet-verbe, même si cette procédure fait appel à l'application cognitivement coûteuse de règles. Cependant, à la différence des sujets experts de l'enquête de Dédéyan *et al.* [2006], les personnels administratifs n'étaient pas en situation de réelle contrainte temporelle, c'est-à-dire aller le plus vite possible. Cette condition vise à limiter les ressources attentionnelles des réviseurs. Nous pensons donc que les témoins de notre corpus, ayant eu du temps pour passer le

test⁴⁷, ont recouru à la procédure contrôlée pour ne pas être leurrés. Ainsi, l'accord fait l'objet d'une vérification et le sujet du verbe ou le noyau du groupe nominal sujet est clairement identifié.

2.2.4 Nombre de détections erronées sur l'accord sujet-verbe dans les phrases où le nom local est un sujet plausible ou non du verbe

Le test comprend huit phrases dont l'accord sujet-verbe est erroné : quatre phrases avec un groupe nominal sujet dont le Nom2 local est un sujet plausible du verbe, et quatre phrases dont le Nom2 local est un sujet non plausible du verbe.

L'objectif est de voir si notre hypothèse se vérifie : les facteurs linguistiques non syntaxiques mais sémantiques, tels que le Nom2 local avec le verbe auraient un impact sur la détection erronée de l'accord sujet-verbe. En effet, nous pensons que les scripteurs experts, préférant utiliser la procédure automatisée moins coûteuse cognitivement, vont être trompés.

Le tableau suivant présente le nombre d'erreurs de détection d'accord sujet-verbe des témoins.

Témoins	Sujet		TOTAL
	[Nom1 sing. plausible + Nom2 plur. plausible] + Verbe -e	[Nom1 sing. plausible + Nom2 plur. non plausible] + Verbe -e	
[Pro.17]	1	2	3
[Pro.20]	0	1	1
TOTAL	1	3	4

Tableau 23 – Nombre d'erreurs de détection de l'accord sujet-verbe quand le nom local est un sujet plausible ou non du verbe, par les personnels administratifs

Nous comptabilisons quatre erreurs de détection sur l'accord sujet-verbe dans les phrases où le nom local est un sujet plausible du verbe ou ne l'est pas. Ces détections erronées ont été faites par deux témoins qui ont déjà produit plusieurs erreurs de détections d'accord sujet-verbe dans les autres constructions syntaxiques. Le type d'erreurs de détection est uniquement des manqués, des accords sur le verbe erronés qui ont été jugés corrects par ces deux témoins.

Détections erronées sur les phrases dont le nom local est un sujet plausible du verbe

Les quatre phrases du test sont erronées, c'est-à-dire que nous avons volontairement fait l'accord du verbe avec le Nom2 local (par exemple, *Le porte-parole des grévistes *appellent à manifester*). Le Nom2 local est un sujet plausible du verbe, et il est au pluriel (3^e personne du pluriel). L'erreur de détection

47. Le temps imparti pour le test de détection des erreurs d'accord sujet-verbe était de 20 minutes, soit environ 30 secondes de révision par phrase.

attendue est donc que cet accord sujet-verbe erroné soit détecté comme étant normé. Cependant, les données recueillies montrent que seul un témoin commet une erreur de détection, sur la phrase suivante :

- (1) *Phrase 22* – La fille de mes amis *dansent dans le ballet de l'opéra de Paris. (Manqué du témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**]).

Dans cette épreuve de détection d'erreurs, ce témoin opère par un accord du verbe avec le nom local, sujet sémantiquement plausible du verbe.

En définitive, les 19 témoins utilisent probablement la procédure contrôlée pour réviser efficacement les erreurs insérées dans le test. Ils montrent ainsi leur connaissance des algorithmes à appliquer sur ce secteur.

Détections erronées sur les phrases dont le nom local est un sujet non plausible du verbe

Quatre phrases volontairement erronées contiennent un Nom2 local non plausible qui est au pluriel, tandis que le Nom1, noyau du groupe nominal sujet, est au singulier (par exemple, *Le chef des urgences *ordonnent au médecin d'agir rapidement*). Partant de l'hypothèse que les scripteurs experts privilégient la procédure automatisée pour détecter et réviser les erreurs, fondée sur la configuration entre flexions proximales, nous devrions avoir des erreurs de détections, c'est-à-dire les accords erronés devaient être estimés comme étant justes. Cependant, reconnaissant que le Nom2 local est un sujet non plausible du verbe, ils ne devraient pas faire des erreurs de détection d'accord sujet-verbe et proposer donc une correction de la marque d'accord du verbe.

Les performances de détection des personnels administratifs confirment notre hypothèse. En effet, la non plausibilité du nom local semble avoir un impact sur leurs performances en détection : les témoins ne paraissent pas être leurrés par les accords de proximité. Seuls deux témoins font des erreurs de détections d'accord sujet-verbe sur cette structure phrastique :

- (2) *Phrase 18* – Le chef des urgences *ordonnent au médecin d'agir rapidement. (Manqué du témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**]);
- (3) *Phrase 29* – L'ingénieur des lumières *préparent son jeu de scène pour le spectacle. (Manqué du témoin [**Pro.17, assistante ressources humaines**]);
- (4) *Phrase 32* – Le gestionnaire des patrimoines *visitent un bien immobilier. (Manqué du témoin [**Pro.20, chargée gestion des contrats**]).

Ces deux témoins produisent des manqués ; ils considèrent comme étant justes les accords sujet-verbe erronés. Ces témoins, notamment le témoin [**Pro.17**], commettent de nombreuses détections erronées dans l'ensemble des phrases du test.

Pour conclure, nous retiendrons que la quasi majorité des personnels administratifs est performante dans la détection d'accords erronés sujet-verbe, comme dans celle des accords normés. La procédure contrôlée semblerait privilégiée.

2.2.5 Nombre de détections erronées sur l'accord sujet-verbe dans les phrases où le verbe possède un homophone nominal et est précédé d'un pronom COD pluriel

Notre test contient huit phrases du type « Sujet [Nom + Pronom COD pluriel] + Verbe » au sein desquelles le verbe possède un homophone nominal plus fréquent ou moins fréquent que lui. Nous souhaitons observer l'impact d'une autre facteur linguistique non syntaxique, à savoir la fréquence homophonique nom/verbe. Une configuration phrastique de ce type pourrait induire des erreurs dues à la similarité phonologique et graphémique de la séquence « Pronom COD pluriel (*les*) + verbe » avec une séquence de type « Article pluriel + Nom », d'autant plus quand l'homophone nominal est plus fréquent que le verbe. Quatre phrases ont un homophone nominal moins fréquent que le verbe (*garde, demande, montre, ferme*). À l'inverse, quatre phrases ont un homophone nominal plus fréquent que le verbe (*timbre, recherche, asperge, livre*).

Faisant l'hypothèse (hypothèse 2) que les témoins, scripteurs experts, utiliseraient une procédure automatisée, s'appuyant sur la co-occurrence entre flexions proximales, nous devrions relever des erreurs de détections d'accord sujet-verbe.

Le tableau ci-dessous présente les erreurs de détection d'accord sujet-verbe recensées pour chaque témoin.

Témoins	Sujet [Nom +Pronom COD pluriel] + verbe possédant un homophone nominal
[Pro.2]	1
[Pro.10]	1
[Pro.11]	1
[Pro.17]	1
[Pro.20]	3
TOTAL	7

Tableau 24 – Nombre d'erreurs sur les finales verbales en *-é* et en *-er*

Cinq témoins ont effectué des détections erronées d'accord sujet-verbe. Ils ont tous commis des manqués : ils ont considéré erronés des accords qui ne l'étaient pas. Le témoin **[Pro.20, chargée gestion des contrats]** est celui qui a produit le plus d'erreurs de détection (trois erreurs contre une pour chacun des quatre autres témoins).

2. Performances des personnels administratifs sur la détection des erreurs d'accord sujet-verbe

Nous présentons les trois phrases pour lesquelles les cinq témoins ont été leurrés par les accords de proximité (Pronom COD pluriel + verbe homophone nominal) :

- (1) *Phrase 5* – Le jardinier prend soin de ses légumes et il les *asperges quotidiennement. (Manqué des témoins [**Pro.4, assistante commerciale**], [**Pro.10, conseillère commerciale**], [**Pro.20, chargée gestion des contrats**]);
- (2) *Phrase 23* – Les volets claquent au vent alors Marie les *fermes immédiatement. (Manqué des témoins [**Pro.17, assistante ressources humaines**], [**Pro.20, chargée gestion des contrats**]);
- (3) *Phrase 36* – Le guide aperçoit les marmottes et il les *montres aux touristes. (Manqué des témoins [**Pro.11, responsable ressources humaines**], [**Pro.20, chargée gestion des contrats**]).

Trois témoins ne détectent pas les erreurs d'accord sujet-verbe sur les verbes *fermes* et *montres* qui sont plus fréquents sous sa forme verbale (phrases 23 et 36). Il est difficile de dire que cette orientation les ait induits en erreur car ils ne commettent pas d'erreurs de détection sur les deux autres verbes *gardes* et *montres*. À l'inverse, trois témoins ne proposent pas de révision de la finale verbale sur le verbe *asperges* qui est fréquent sous sa forme nominale (phrase 5). Dans ce cas-ci, nous comprenons mieux l'erreur de non détection : l'accord de proximité est réalisé et correspond à une séquence plus souvent rencontrée de type « Déterminant + Nom ». Mais ce résultat est à relativiser car les autres phrases fausses ont été correctement révisées.

En résumé, cinq témoins ont été leurrés par deux facteurs susceptibles d'affecter la détection d'erreurs. Le premier concerne la présence d'un élément linguistique non syntaxique, à savoir un verbe ayant un homophone nominal. Le deuxième facteur est l'insertion d'un pronom COD pluriel antéposé au verbe ayant un homophone nominal, éloignant ainsi le sujet du verbe. Ces non détections d'erreurs seraient à rapprocher d'erreurs d'experts qui utilisent préférentiellement la procédure automatisée. Cependant, cette conclusion ne peut être valable pour les témoins [**Pro.17**], [**Pro.20**] qui ont commis trop d'erreurs de détection sur l'ensemble des phrases du test et des erreurs sur les morphogrammes flexionnels dans leur écrit argumentatif.

En revanche, la majorité des témoins, utilisant très probablement une procédure contrôlée pour détecter les erreurs d'accord sujet-verbe, ne sont pas abusés par ce type de construction phrastique. Ils ne sont ainsi pas influencés par des facteurs linguistiques non syntaxiques telles que la fréquence homophonique nom/verbe.

2.3 Éléments de conclusion

Considérés dans leur ensemble, les résultats de notre enquête mettent au jour les réussites de détections des erreurs d'accord sujet-verbe par une très grande majorité des témoins. **Globalement, les personnels administratifs ont donc une maîtrise effective de l'accord sujet-verbe.** Malgré des constructions phrastiques parfois ambiguës, la majorité des témoins a jugé comme corrects les accords corrects et a détecté les accords sujet-verbe incorrects, et a proposé des formes corrigées normées.

Deux témoins [**Pro.17, assistante ressources humaines**] et [**Pro.20, chargée gestion des contrats**] ont, cependant, commis de nombreuses erreurs de détections d'accord sujet-verbe. En outre, ils font partie des témoins qui ont réalisé le plus de variations dans leur écrit argumentatif. Sans les considérer en insécurité orthographique, ils ont tout de même un profil orthographique qui s'éloigne de celui des autres personnels administratifs qui maîtrisent relativement bien la langue écrite.

Enfin, les résultats semblent indiquer que la procédure contrôlée algorithmique est privilégiée par les personnels administratifs pour détecter les erreurs d'accord sujet-verbe. Certes, plus coûteuse cognitivement, elle permet cependant, de mieux repérer un risque d'erreur et de contrôler la révision de l'accord [Fayol *et al.*, 1997; Dédéyan *et al.*, 2006]. Toutefois, nous n'excluons pas que les témoins utilisent la procédure automatisée dans certaines situations d'écriture. Le temps imparti, soit 20 minutes pour l'analyse des 40 phrases (soit 30 secondes par phrase), a été utilisé entièrement par la majorité des témoins. Nous pensons que si le temps avait été restreint et que nous avions demandé aux témoins de le réaliser le plus rapidement possible, les erreurs de détection auraient probablement été plus nombreuses. Les résultats de l'enquête de Dédéyan *et al.* [2006] ont montré l'impact du « temps contraint » sur l'efficacité de détections d'erreurs d'accord sujet-verbe.

3 Conclusions

Cette étude sur les compétences orthographiques d'adultes diplômés du supérieur, pour la majorité, et ayant une profession qui les lie quotidiennement à l'orthographe, a permis de détecter les types de variations et de déterminer les procédures de contrôle mises en oeuvre pour détecter des erreurs d'accord sujet-verbe. Un ou des profils orthographiques de ce public peut être déterminé. Cette partie conclusive, reviendra dans un premier temps sur nos hypothèses de recherche et, dans un second temps, nous discuterons des grandes tendances repérées sur ces compétences et performances orthographiques.

3.1 Retour sur les hypothèses de recherche

3.1.1 Hypothèse 1. Réalisation des diacritiques

Nous faisons l'hypothèse que les adultes diplômés personnels administratifs détourneraient leur attention des diacritiques pour se focaliser sur l'orthographe grammaticale qui est, pour eux, une priorité ; à l'instar des futurs enseignants de l'étude de Lucci & Millet [1994]. L'analyse des variations dans les 20 écrits argumentatifs des personnels administratifs a mis au jour un résultat semblable à celui de Lucci & Millet [1994] : les variations diacritiques sont celles qui agrègent le plus d'erreurs, essentiellement des omissions de l'accent aigu et de l'accent circonflexe (section 1.2.1 page 219). Cependant, au regard du nombre d'accents aigus et circonflexe attendus dans l'ensemble des productions écrites, nous avons constaté que les témoins font peu d'erreurs d'omission de ces deux accents : respectivement, 14 erreurs sur 466 attendues et 17 erreurs sur 107 (section 1.2.2 page 221).

3.1.2 Hypothèse 2. Performances sur la réalisation de la morphographie flexionnelle : finales verbales en /E/ et morphogrammes flexionnels du nombre

Nous faisons l'hypothèse que le secteur de la morphographie flexionnelle est relativement maîtrisé à l'exception de la morphographie flexionnelle du nombre des adjectifs : les scripteurs experts conscients des représentations sociales qui s'attachent à la maîtrise de ce secteur, ils devraient réaliser peu de variations sur les finales verbales homophones en /E/ et peu d'omission du pluriel nominal et verbal. Nos résultats argüent en faveur de cette hypothèse posée pour l'écrit argumentatif et pour le test de détection des erreurs d'accord. En effet, les personnels administratifs commettent peu d'erreurs sur ce secteur dans leur écrit (section 1.2.3 page 222) et dans le test de détection d'erreurs d'accord du participe passé et de marque de l'infinitif (section 2.2.2 page 234). La maîtrise de ce secteur de la morphographie flexionnelle du français est donc effective. Nos analyses ont pu montrer que l'infinitif est particulièrement bien réussi (une erreur sur 111 formes infinitives écrites).

Concernant les performances sur la morphographie flexionnelle du nombre, l'analyse effectuée montre que les trois catégories sont affectées par de la variation : les erreurs sur le pluriel des verbes sont les moins nombreuses (2,1% d'erreurs par rapport au nombre de flexions *-nt* attendues), viennent ensuite les erreurs sur le pluriel nominal (2,7% d'erreurs) et enfin, les erreurs sur le pluriel adjectival sont les plus nombreuses (5,2% d'erreurs) (section 1.2.4). Notre hypothèse se vérifie donc. Les omissions de la marque plurielle (*-s*) des adjectifs sont les plus fréquentes. Cependant, elles ont été commises par trois témoins uniquement. Par conséquent, l'ensemble des personnels administratifs maîtrise relativement le

marquage des morphogrammes flexionnels du nombre.

3.1.3 Hypothèse 3. Impacts du sujet étendu composé deux noms de nombre différent, et du verbe ayant un homophone nominal avec un COD pronominalisé antéposé, dans la détection des erreurs d'accord sujet-verbe

Partant du fait que les scripteurs experts utilisent une procédure automatisée s'appuyant sur des co-occurrences proximales entre flexions [Logan, 1988; Perruchet & Nicolas, 1998; Fayol et al., 1999; Dédéyan et al., 2006], les erreurs devraient être plus fréquentes lorsque le nom1 sujet et le nom2 préverbal diffèrent en nombre, et lorsque la configuration phrastique contient une similarité phonologique et graphémique de la séquence « Pronom2 + Verbe » avec la séquence « Déterminant + Nom », et ce d'autant plus si le verbe possède un homophone nominal et que ce dernier est plus fréquent que le verbe. Les performances de l'ensemble des témoins, à l'exception du témoin [Pro.17], montrent qu'ils ne sont pas leurrés par ce premier type de construction phrastique (section 2.2.3 page 237). En effet, ils réussissent parfaitement les détections des erreurs d'accord sujet-verbe en ne procédant pas à des accords de proximité avec le nom2 préverbal. Ainsi, notre hypothèse est infirmée. La concentration hautement contrôlée expliquerait ces réussites – d'autre part, ils n'étaient pas en situation de double tâche.

Concernant le deuxième type de configuration phrastique, les résultats obtenus invalident notre hypothèse. Malgré des erreurs de détections effectuées par cinq témoins (sur 20), les personnels administratifs ne sont pas influencés par des facteurs linguistiques non syntaxique telles que la fréquence homophonique non/verbe et la configurations phrastique (section 2.2.5 page 240). Ils montrent ainsi que leurs analyses des catégories grammaticales sont performantes et que leurs révisions le sont également.

3.1.4 Hypothèse 4. Facteur linguistique non syntaxique : Impact de la plausibilité ou non du nom local sur le verbe

Nous faisons l'hypothèse que les facteurs linguistiques non syntaxiques, tels que la non plausibilité sémantique du nom2 préverbal, auraient un impact sur les performances des personnels administratifs : ils ne devraient donc pas être leurrés. Les résultats ont montré que seuls deux témoins ont commis des manqués, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas repéré les erreurs d'accord sujet-verbe. Aussi jugeraient-ils ces accords corrects. En revanche, la majorité des témoins a su détecter les erreurs et proposer un accord normé sur les verbes (section 2.2.4 page 238). Ainsi, les personnels administratifs montrent qu'ils sont sensibles à la présence d'un sujet non plausible avec le verbe : un facteur linguistique non syntaxique mais sémantique a donc un impact sur la détection des erreurs d'accord verbal. Mais nos résultats montrent

également qu'ils sont sensibles à la présence d'un nom préverbal plausible. Par conséquent, n'observant pas de différence entre les performances de détections d'erreurs quand le nom préverbal est plausible ou non, nous ne sommes pas en mesure de valider notre hypothèse.

3.2 Discussions sur les compétences et les performances des personnels administratifs

3.2.1 Espace de liberté sur les diacritiques et autorisation à ce comportement

L'étude du rapport entre accents attendus et accents omis amène à deux conclusions. Première conclusion, les personnels administratifs maîtrisent relativement les diacritiques. Globalement, ils ne commettent que peu d'omissions et/ou de substitutions des accents. Deuxième conclusion, résultante de la première, ils ne jugent donc pas inutile l'accentuation des mots – l'accent aigu participe à la transcription de phonèmes. Par conséquent, les erreurs sur les diacritiques relèvent probablement d'erreurs d'inattention ou d'un relâchement volontaire de l'attention sur ce secteur. Le contrôle s'effectue sur la description de l'orthographe grammaticale dont ils sont conscients de la valorisation portée au « bon usage » de celle-ci. Puisque la maîtrise de l'orthographe est principalement jugée sur la maîtrise de l'orthographe grammaticale, nous pouvons également penser que les personnels administratifs ont plus ou moins volontairement omis les accents. Ces erreurs sur les diacritiques sont plus souvent fréquentes chez les scripteurs les plus scolarisés. S'ils s'autorisent cette transgression de la norme c'est que ce comportement est accepté par l'ensemble de la communauté de scripteurs. Les sociolinguistes Lucci & Millet [1994] montrent que dans les discours recueillis « il ne fait aucun doute que l'accent est le parent pauvre de l'orthographe, puisqu'il n'est pratiquement jamais mentionné : il est comme absent des représentations sociales » [1994, 132]. Par ailleurs, les enseignants de primaire et du secondaire sanctionnent beaucoup moins les erreurs sur les diacritiques que les autres ; voire ne corrigent pas les variations sur les accents phonographiques [Chevrot *et al.*, 1994]

3.2.2 Explications sur la réussite des finales verbales homophones en /E/

Les performances des personnels administratifs sur les finales verbales en /E/ ne sont pas surprenantes. Très attentifs aux jugements sociaux portés sur la faute, les scripteurs surveillent leur langue écrite. Ils savent que certaines zones du système orthographique du français sont complexes. Et ils ont probablement des souvenirs des apprentissages et des sanctions effectuées sur ces secteurs. L'attention portée par les témoins sur les zones de fragilité est donc redoublée. Les personnels administratifs, dont le métier qu'ils ont choisi d'exercer a une relation professionnelle avec l'orthographe, se doivent de mai-

triser ces secteurs. Nous verrons, dans le chapitre sur les représentations (chapitre 3 page 331), que leur orthographe est « une vitrine pour l'entreprise » qu'ils représentent.

Cependant, nous n'avons que peu observé, dans les écrits argumentatifs, des constructions phrastiques complexes où le COD serait antéposé au participe passé et appellerait ainsi à l'utilisation d'algorithmes. Notre test de détections des erreurs d'accord sujet-verbe ne proposait pas de construction de ce type : les verbes choisis étaient tous des verbes transitifs avec le COD post-posé toujours au masculin singulier.

Ainsi, pour savoir si nous pouvons confirmer ces performances sur ce secteur des finales verbales homophones-hétérographes en /E/, il conviendrait de construire un test avec des séquences phrastiques complexes de type « GN Sujet étendu [Nom1+Nom2] + Pronom COD pluriel + auxiliaire *avoir* + participe passé -é » (par exemple, *La fille des voisins les a invités à son spectacle*) ou bien du type « COD + Sujet + auxiliaire *être* + participe passé d'un verbe pronominal avec COD antéposé » (i.e., *Les poèmes qu'ils se sont donnés étaient émouvants*) avec un participe passé d'un verbe pronominal.

3.2.3 Explications de l'omission du nombre sur les adjectifs

Seuls trois témoins ont effectué des erreurs d'omission du pluriel adjectival. Deux de ces trois personnels administratifs commettent plusieurs erreurs sur les morphogrammes flexionnels du français. En revanche, la maîtrise est effective pour la très grande majorité des témoins.

L'accord de l'adjectif demande l'application d'un algorithme : on accorde l'adjectif en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie. Il convient donc de prendre en compte deux facteurs : le nom qui le qualifie et son genre et nombre. Mais les erreurs observées ne proviennent pas tant de cette non application de la règle d'accord – à l'exception d'une erreur (*des ressources *humaine*). Les erreurs d'omission du pluriel des adjectifs ont été causées parce qu'il y a eu, au préalable, l'omission du pluriel sur le nom qu'ils qualifient. En outre, en écrivant « *d'outils *performant* », un personnel administratif montre qu'il n'a pas analysé la catégorie grammaticale de cette forme et/ou qu'il aurait peut-être intégré un schéma non autorisé – de type « le pluriel ne peut s'appliquer deux fois sur une même forme » – s'interdisant ainsi la notation de la marque plurielle -s à l'adjectif *performant*. Mais l'erreur provient au départ d'une erreur d'orthographe lexicale. Le phonème [ã] dans *performant* s'orthographie avec le graphème -e-.

3.2.4 Explications sur la réussite des détections d'accords sujet-verbe normés et erronés quand les deux noms du verbe diffèrent en nombre

Selon notre hypothèse, les scripteurs experts devraient commettre de nombreuses fausses alarmes et/ou de manqués dans les détections d'erreurs. Cette hypothèse s'est construite à partir des résultats de Largy & Dédéyan [2002]; Dédéyan *et al.* [2006] sur ce même type de construction phrastique. Ils ont montré que les experts recourent, contrairement aux novices, à une procédure automatisée fondée sur la configuration entre flexions proximales. Un tel facteur a eu un impact sur leurs performances : les erreurs de détection sont plus nombreuses que chez les scripteurs apprenants, les novices qui utilisent toujours la procédure contrôlée algorithmique. Les performances des personnels administratifs sont inversées. Notre hypothèse ne se vérifie donc pas.

Nous expliquons ces performances de détections des erreurs d'accord sujet verbe dans les phrases où le sujet contient deux noms de nombre différent par le fait que les personnels administratifs recourent essentiellement à la procédure contrôlée. Dans le cas de cette procédure, l'application de règles de type « condition-action » [Anderson, 1993] permet au « monitoring » postgraphique [Berg, 1986] ou surveillance de ne pas être trompé. Il est vrai que les personnels administratif disposaient d'un temps relativement long pour passer le test de détection des erreurs (20 minutes pour 40 phrases, temps que les témoins ont utilisé entièrement). Une deuxième condition expérimentale auraient dû être testée : faire passer le test en demandant aux personnels administratifs d'aller le plus vite possible ou de faire le test avec les 40 phrases en police dégradée. Nous aurions pu observer si les témoins, dans cette condition de temps restreint, privilégieraient une procédure automatisée qui consiste en une récupération directe en mémoire de configurations prototypiques entre flexions proximales [Logan, 1988]. Cette co-occurrence entre flexions nominale préverbale et verbale permettrait à l'expert de considérer l'accord correct, sans avoir recours à la vérification. [Fayol *et al.*, 1999]. Mais dans le cas de séquences nominales étendues et complexes, l'expert peut être leurré.

3.2.5 Sensibilité à des facteurs linguistiques non syntaxiques : la plausibilité sémantique

La majorité des personnels administratifs est sensible à la plausibilité du nom local avec le verbe dans les phrases présentant des erreurs d'accord. Ce résultat argue en faveur de l'utilisation d'une procédure contrôlée algorithmique. Ainsi, quand le nom local ne constitue pas un sujet plausible du verbe, nous pensons que les témoins appliqueraient une règle leur permettant d'identifier le sujet du verbe en procédant par l'élimination de ce nom, prétendant possible à la fonction de sujet.

Concernant la présence de verbes ayant un homophone nominal et un pronom COD pluriel antéposé au verbe, nous avons remarqué que les personnels administratifs n'étaient pas induits en erreur par une telle configuration phrastique. Ils n'ont pas confondu la séquence « [Ils] + Pronom COD pluriel (*les*) + Verbe ayant un homophone nominal (*livrent*) » avec la séquence « Article (*les*) + Nom (*livres*) ». De même, le fait que certains verbes ont un homophone nominal plus fréquent que le verbe n'a pas affecté les détections d'erreurs. Ces réussites s'expliquent une fois de plus par l'application systématique de la procédure contrôlée.

Les résultats de recherches des psycholinguistes Largy & Dédéyan [2002]; Largy *et al.* [2004]; Dédéyan *et al.* [2006]; Fayol & Pacton [2006] ont mis au jour le recours préférentiel à une procédure automatisée chez les experts. Cette procédure consisterait en une récupération directe en mémoire [Logan, 1988] de configurations prototypiques entre flexions proximales. Autrement dit, les experts s'appuieraient sur des indices de surface, des indices qui seraient de nature visuelle. La composante visuelle stockerait les marques du nom local et du verbe sous forme de « représentations visuelles statiques » [Logie, 1995]. Selon Perruchet & Nicolas [1998], la procédure de détection automatisée résulterait d'un apprentissage implicite, à partir de la rencontre fréquente de co-occurrences nominale et verbale en lecture et en production écrite (par exemple, *-e/-e* pour les accords singuliers et *-e/-nt* pour les accords pluriels). Mais ces résultats se vérifient sur les erreurs de détection d'accord sujet-verbe en situation de test avec un temps restreint. Les témoins de notre étude avaient du temps pour faire le test. Par conséquent, nous ne pouvons pas vérifier si cette procédure automatisée est utilisée par les experts de notre échantillon.

Finalement, nos résultats, mis en lien avec ceux de Dédéyan *et al.* [2006], montrent que, d'une part, en condition de temps « libre » pour détecter les erreurs d'accord sujet-verbe, les personnels administratifs privilégieraient la procédure contrôlée algorithmique empêchant le « monitoring » d'être leurré par des constructions phrastiques ambiguës ; et d'autre part, en condition de temps « restreint », ils recourent préférentiellement à une procédure automatisée, rapide, moins coûteuse cognitivement. Cette dernière condition est généralement efficace car le nom sujet précède directement le verbe dans la majorité des cas en français [Colin & Dubois, 1969]. Les scripteurs experts dont font partis les témoins de notre enquête recourraient aux deux procédures pour détecter et réviser les erreurs.

3.3 Profil orthographique des personnels administratifs

Pris dans leur tout, l'ensemble des résultats met au jour plusieurs tendances et deux profils orthographiques des personnels administratifs, dont l'un rassemble la majorité. Notre objectif était de pouvoir

appréhender les compétences orthographiques et de décrire les usages orthographiques d'adultes diplômés dont le métier les oblige à utiliser la langue écrite et donc l'orthographe. Ils ne sont pas directement les vecteurs de la norme, comme les enseignants, mais l'entreprise attend d'eux qu'ils aient une maîtrise effective de l'orthographe. D'autre part, « leur orthographe » peut constituer la norme de demain si la langue continue à évoluer et si l'usage de maintenant devient la norme de demain.

Notre première observation de la variation s'est effectuée sur les 20 productions écrites argumentatives, des écrits libres, en situation formelle. Nous avons relevé des erreurs appartenant à différents secteurs du système orthographique et réalisées sous des modalités différentes (omission, substitution et adjonction). Nous rappelons les variations relevées :

1. **diacritiques** : omissions de l'accent aigu (14 sur 81 erreurs au total), omission et substitution de l'accent circonflexe (17 sur 81), omission et adjonction de l'accent grave (6 sur 81), omission du trait d'union (4 sur 81) et adjonction d'une lettre double modifiant la prononciation du mot (1 sur 81). Les variations diacritiques représentent 51,8% de l'ensemble des erreurs.
2. **morphogrammes non-verbaux** : omission et adjonction du nombre (11 sur 81), omission, adjonction et substitution d'un graphème (10 sur 81), omission du genre (2 sur 81). Ces variations représentent 28,4% de l'ensemble des erreurs.
3. **morphogrammes verbaux** : omission de la marque de la personne (1 sur 81), substitution du mode ou de la marque de la personne (3 sur 81), omission du genre (3 sur 81), omission du nombre (2 sur 81). Les erreurs représentent 11,1% de l'ensemble des variations.
4. **logogrammes** : homophones grammaticaux (7 sur 81). Ces erreurs agrègent 8,6% de l'ensemble des erreurs.

Ces secteurs où se concentrent le maximum de variations graphiques sont également ceux qu'avaient mis en évidence les chercheurs Lucci & Millet [1994], auprès de futures secrétaires, d'étudiants en Licence de Lettre et d'élèves de lycée professionnels. Les secteurs orthographiques de fragilité des personnels administratifs sont donc les accents circonflexe et aigu, le pluriel des noms et des adjectifs, et les graphèmes ajoutés, omis ou substitués à un autre graphème (erreurs sur l'orthographe lexicale).

Par contraste, les secteurs de réussite sont les finales verbales homophones en /E/, le genre des adjectifs, les doubles consonnes, le trait d'union, les morphogrammes verbaux en général (mode-temps-personne, genre et nombre). L'étude de la variation orthographique des personnels administratifs permet de mettre au jour que ces experts ne rencontrent que peu de difficultés sur les secteurs d'insécurité du système d'écriture du français. Tout laisse à penser qu'ils sont conscients de la complexité de certains

secteurs orthographiques et qu'ils se sont efforcés de les maîtriser et s'attachent à les contrôler en situation de scription.

Nos analyses ont permis de voir plus précisément si nous devons relativiser ces tendances. Ainsi, au regard du nombre de formes ou de flexions cibles attendues, c'est-à-dire normées, et du nombre d'erreurs effectives, nos analyses ont pu mettre au jour la présence d'une réelle sécurité orthographique chez ces professionnels de l'orthographe. Seuls quatre témoins agrègent à eux seuls la moitié de l'ensemble des erreurs.

La deuxième partie de l'enquête, un test de détection des erreurs accord sujet-verbe a permis de conforter cette première tendance et d'aller plus loin dans l'analyse des performances orthographiques. Nous avons testé les compétences des personnels administratifs sur le secteur de la morphographie flexionnelle du français, un secteur source de difficultés et de grandes fragilités pour nombre de scribeurs apprenants et experts. Les performances en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe, dans des configurations phrastiques ambiguës et contenant parfois des éléments linguistiques non syntaxiques, sont tangibles. Deux personnels administratifs rencontrent quelques difficultés sur ce secteur. Ces mêmes témoins ont montré des fragilités dans leur acquisition sur d'autres secteurs, dans leur production écrite. Les performances réelles de la majorité des témoins se sont réalisées grâce à l'application d'une procédure contrôlée pour la détection et la révision des erreurs d'accord sujet-verbe.

Somme toute, deux profils orthographiques émergent des compétences orthographiques des personnels administratifs : 1/ La quasi majorité des personnels administratifs a une maîtrise effective de l'orthographe du français. Les stratégies de contrôle mises en oeuvre pour détecter les variations ont permis de mettre au jour l'application correcte d'algorithmes et par conséquent l'analyse constante des catégories grammaticales dans leur contexte phrastique ; 2/ Deux personnels administratifs ont des acquis non consolidés et donc une certaine fragilité orthographique.

En conclusion, nous n'avons pas traité de la variable sociolinguistique « capital scolaire » car nous avons considéré ce public dans son ensemble, comme étant des scribeurs experts, mais nous avons pu observer un impact de cette variable sur les performances orthographiques des personnels administratifs de notre enquête : les adultes ayant un degré de scolarité moins élevé sont ceux qui réalisent le plus de variations orthographiques. Il apparaît donc que les mesures des valeurs des variations et la façon dont elles sont socialement jugées sont mieux connues par les personnes les plus longuement éduquées. Enfin, ce jugement social ne serait-il pas porté par ces mêmes personnes ? Probablement, en effet.

Troisième partie

Études des représentations orthographiques des scripteurs : jugements, craintes et attentes

Chapitre 1

Caractériser le profil orthographique des élèves de lycée professionnel au regard de leurs représentations sur la faute et leurs performances orthographiques

Sommaire

1	Repérage et évaluation des erreurs orthographiques dans un texte écrit par un élève	255
1.1	Présentation du texte support à étudier	255
1.2	Les fautes « graves » et celles « sans importance » : ce qu'ils en savent et ce qu'ils en pensent	259
2	Les représentations de l'orthographe des lycéens en lien avec leurs pratiques d'écriture	280
2.1	Présentation du travail demandé aux lycéens et des analyses effectuées	281
2.2	Les erreurs orthographiques des lycéens : quelles sont-elles ?	282
2.3	Caractérisation du profil orthographique des lycéens : comparaisons entre les erreurs relevées et les erreurs en production	284
3	Conclusions	294

Les résultats de notre enquête, présentés dans le chapitre 1 Partie II, ont mis au jour un retard d'acquisition dans deux secteurs orthographiques complexes (les finales verbales en /E/ et le pluriel nominal, verbal et adjectival) chez un public particulier, les jeunes adultes exclus des filières générales et fréquentant différentes filières de lycée professionnel, dont nous avons peu d'informations sur le niveau en orthographe et dont nous savions qu'ils rencontrent de grandes difficultés.

En revanche, que savons-nous des représentations qu'ont les scripteurs reconnus en insécurité linguistique et ayant notamment des difficultés avec l'orthographe du français ? Dans le domaine de l'appropriation des connaissances linguistiques des élèves scolarisés et plus particulièrement des normes orthographiques, peu de pistes de recherche ont été explorées. Un travail de recherche comme celui de Millet *et al.* [1990] vient éclairer une partie de cette zone d'ombre, encore peu étudiée. Les auteurs ont montré que les élèves portaient un jugement négatif sur l'orthographe : celle-ci est un grand dédale et un interminable parcours du combattant. Cependant, ils ont conscience que l'orthographe est un outil de sélection scolaire et sociale et par là même de réussite. Aussi ont-ils intériorisé l'enjeu et la norme orthographique. Et même si on admet qu'elle est arbitraire et imposée de l'extérieur, cette orthographe jugée difficile ne doit pas, selon eux, connaître de rectifications. Les discours révèlent, en définitive, l'importance du conditionnement à la norme, qui est la conséquence d'habitudes installées que les apprentis scripteurs ne souhaitent pas voir changer : un déconditionnement leur semble difficilement envisageable.

Quels jugements portent-ils sur leur propre orthographe ? Savent-ils repérer les erreurs des autres ? Ont-ils connaissance des barèmes appliqués sur les fautes d'orthographe et des jugements sociaux sur la faute ? Pour le champ de la didactique de l'écrit et pour les apprentissages, il nous semble important de connaître mieux les représentations de l'orthographe de jeunes adultes en difficulté voire en échec scolaire. En d'autres termes, pour mieux comprendre les mécanismes d'exclusion scolaire liés à la maîtrise de la langue écrite, nous souhaitons caractériser les représentations de l'orthographe au regard de la notion d'*écart* par rapport à la norme des attentes scolaires, prioritairement, et des attentes sociétales. Pour ce faire, il nous est apparu essentiel de donner la parole à ces usagers de l'orthographe. Ainsi nous analyserons, dans ce chapitre, leurs discours sur l'orthographe et sur leur orthographe.

Dans la première partie de ce chapitre, nous verrons comment les élèves de lycée professionnel évaluent les erreurs orthographiques présentes dans un texte écrit par un élève. Nous souhaitons savoir s'ils arrivent, d'une part, à repérer les erreurs, et d'autre part, s'ils savent évaluer les erreurs en fonction de la norme et des attentes scolaires. Dans une seconde partie, nous caractériserons les représentations de l'orthographe de ces mêmes élèves en les mettant en lien avec leur pratiques d'écriture : les erreurs repérées dans le texte d'autrui sont-elles les mêmes qu'ils produisent eux-mêmes ou à l'inverse ne sont-

elles pas produites par ces élèves ? Autrement dit, repèrent-ils uniquement les fautes qu'ils ne font pas ou bien repèrent-ils les fautes qu'ils font mais ne sont pas conscients de faire eux-mêmes ? Enfin, une dernière partie, conclusive, mettra en avant les grandes tendances qui ressortent de cette enquête sur les représentations de l'orthographe des élèves de lycée professionnel, un public exclu des sections générales et en situation de difficulté ou d'échec scolaire.

1 Repérage et évaluation des erreurs orthographiques dans un texte écrit par un élève

1.1 Présentation du texte support à étudier

Avant d'exposer les jugements des élèves de lycée professionnel sur l'orthographe de la lettre support, nous présentons dans cette partie le contenu et la forme du texte support (section 1.1.1), et dans un deuxième temps, les erreurs orthographiques relevées, que nous classerons à partir de la typologie ou de la grille d'analyse de Lucci & Millet [1994] (présentée dans la section 5.1 page 128).

1.1.1 Contenu et forme du texte support

Nous avons présenté à notre échantillon de 56 élèves de seconde et terminale BEP une production écrite d'un élève de niveau Terminale BEP (voir le texte support manuscrit dans le chapitre méthodologie, section 4.1 page 121). Le genre de ce texte est une lettre pour un journal. À partir de cette lettre support, les élèves ont été soumis à une série de questions au cours d'un entretien individuel semi-directif ayant été effectué à partir d'un questionnaire qui prenait la forme d'une épreuve de jugement de texte. L'objectif premier était de recueillir leurs perceptions des aspects linguistiques du texte à étudier.

La lettre support écrite par cet élève est la réponse à une question posée par un journal fictif et créée pour l'expérimentation : *Les jeunes sont-ils toujours libres de choisir dans la vie ?* En outre, une consigne d'écriture était donnée à l'élève : *Cette lettre devra être argumentée, c'est-à-dire que vous devrez expliquer votre position (ce que vous en pensez) et donner des exemples pour illustrer ce que vous dites.* La consigne est caractéristique des sujets proposés à l'examen de français des élèves de BEP.

L'écrit argumentatif comptabilise 252 mots et comporte trois paragraphes de tailles très inégales : un premier paragraphe argumentatif exposant le point de vue de l'élève (225 mots) ; un deuxième paragraphe conclusif (16 mots) ; et enfin un troisième paragraphe de remerciements (10 mots). Nous n'exploiterons pas davantage les aspects matériels du texte (forme, contenu argumentatif) car notre intérêt se porte

uniquement sur l'orthographe et notamment sur la variation orthographique présente dans cette lettre support.

1.1.2 Des erreurs orthographiques repérées à leur classification

Dans cette lettre support, nous avons relevé au total 30 erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale. Mais si nous comptabilisons une seule fois les erreurs produites à deux reprises, alors nous dénombrons 27 erreurs : nous avons trois mots qui chacun ont été écrits deux fois avec la même erreur (*choississent* (L.5 et L.11) ; *ègaux* (L.6 et L.15) ; *et* (L.2 et L.9)). Dans l'image suivante, sont mises en évidence en grasse et en italique les erreurs orthographiques présentes dans la lettre support.

Monsieur,

Je vous **ècrit** pour vous **parlez** d'un sujet qui me **tiens** à cœur. « Les jeunes sont-ils toujours libres de choisir dans la vie ? » **Et** bien moi je pense que NON, la preuve : ils ne choisissent pas toujours le **metier** qu'ils veulent faire ou encore quand les filles ne

5 **choississent** pas avec qui se **mariée**. Pour les métiers, pourquoi on devrait faire une certaine taille ? Après tout on est tous **ègaux**, pourquoi certains sont **rejeté a** cause qu'ils sont trop petits ? Moi je ne trouve pas ça **normale**, **j'appelerais** même **cèlà** de l'injustice. Et pour les mariages ; Croyez-vous que toutes les filles sont encore toutes libres d'aimer vraiment la

10 personne qu'elles aiment ? **Et** bien NON, il y a encore des parents qui **decident** pour **leur** enfants. Pour moi je pense qu'il vaut mieux se **marié** avec une personne que l'on **n'a choisi**, si c'est les parents qui **choississent** je ne pense pas qu'ils se demandent si oui ou non ce mari

15 plaît, du moment que ça **leurs plaissait** à eux c'est l'importance après ils doivent s'en foutre de ce que **leurs** fille pense. Et puis après tout pourquoi les hommes auraient le droit de choisir et pas nous les filles ? Il faut penser que de notre temps l'inégalité est **passer**,

hommes ou femmes nous sommes tous **ègaux**.

J'espère que ma lettre vous aura convaincu d'être **passer** dans votre journal pour cette nouvelle **enquete**.

Merci, en **esperant** avoir de vos nouvelles au plus vite.

Figure 27 – Présentation des 30 erreurs orthographiques dans le texte support (en gras et italique)

Le repérage des erreurs effectué, nous avons ensuite classé les erreurs selon leur appartenance aux zones du système orthographique du français comme elles ont été définies par de nombreux linguistes et historiens de la langue [Lucci & Millet, 1994; Catach *et al.*, 1980; Blanche-Benveniste & Chervel, 1969; Thimonnier, 1967]. Pour notre analyse de la variation orthographique dans la lettre support, nous avons

1. Repérage et évaluation des erreurs orthographiques dans un texte écrit par un élève

utilisé en grande partie la typologie de Lucci & Millet [1994].

Le tableau suivant expose la catégorisation et les modalités de réalisation des erreurs selon qu'elles appartiennent aux variations orthographiques ou aux variations diacritiques. Les erreurs qui sont identiques et que nous avons choisi de comptabiliser une fois seulement sont marquées d'un astérisque. La présence de deux astérisques sur deux formes signale que, en l'absence de justification de l'auteur de la lettre, nous avons choisi de classer l'erreur dans le secteur des morphogrammes non-verbaux et dans celui des logogrammes.

VARIATIONS ORTHOGRAPHIQUES					
		adjonction	omission	substitution	Nb erreurs
sémiographique	morphogramme	verbaux	mode-temps-personne	(un sujet qui me) tiens (je vous) écrit (l'inégalité est) passer (vous aura convaincu) d'être passer (pour vous) parlez (avec qui) se mariée (vaut mieux) se marié	7
			genre	(la personne que l'on n'a) choisi	1
			nombre	(certains sont) rejeté	1
	non-verbaux	genre	(je ne trouve pas ça) normale		1
		nombre	(ça) leurs (plaisait)** (ça) leurs (plaisait)** leurs (fille) pense	leur (enfants)	1
logogramme			(certains sont) rejeté) a (cause) Et (bien moi je pense que NON)* Et (bien NON)* (la personne que l') on n'a (choisi)	5	
VARIATIONS DIACRITIQUES					
		adjonction	omission	substitution	Nb erreurs
phonographique	accents	circonflexe	enquete		1
		aigu	metier decident esperant	égaux* égaux* écrit	5
		grave	cêlà cêlà		2
	lettres doubles	(les filles ne) choissent* (les parents qui) choissent* plaisait	(j') appelerais		3
Nb erreurs		7	8	12	27

Tableau 25 – Catégorisation, modalités de réalisation et effectifs des erreurs dans le texte support

Variations orthographiques

La catégorisation des erreurs du texte support dans la grille d'analyse de la variation orthographique permet de mettre en évidence que les erreurs portent en grande majorité sur les morphogrammes et plus particulièrement sur les morphogrammes verbaux (9 erreurs sur 26, soit environ un tiers de la totalité des erreurs). Nous remarquons qu'il n'y a aucune erreur d'adjonction d'un graphème mais essentiellement des erreurs de substitution (7 erreurs sur 10) et deux erreurs d'omission d'un graphème (sur 10). Les erreurs sont en grande partie des erreurs sur les finales verbales homophones en /E/ (l'infinitif *-er* : (pour vous) parlez / (avec qui) se mariée / (vaut mieux) se marié) et le participe passé *-é* : (l'inégalité est) passer / (vous aura convaincu) d'être passer) / (certains) sont rejeté). Nous avons également une erreur d'omission d'accord en genre sur participe passé en *-i* : (la personne que l'on n') a choisi. Enfin, les deux autres erreurs sont des erreurs de substitution d'un graphème de personne ((un sujet qui me) tiens, (je

vous) écrit). Au total, sur les morphogrammes verbaux, nous avons davantage d'erreurs de substitution de mode ou de personne que d'omission de la marque du genre ou du nombre.

Concernant les erreurs sur les morphogrammes non-verbaux, deux erreurs sur les 27 ont été produites. Elles concernent l'adjonction erronée d'un graphème de genre ou de nombre des substantifs : (*je ne trouve pas ça normale / (ça) leurs (plaisait)*). Nous avons considéré que l'ajout du graphème *-e* à l'adjectif *normal* est une erreur sur le genre (masculin vs. féminin). Cependant, ce choix peut être contesté car il est possible que l'auteur de la lettre n'ait pas souhaité marquer le féminin à cet adjectif, et qu'au contraire cette forme avec la finale *-e* soit en réalité une forme figée – tel le cas de l'adjectif épique – qu'il a mémorisée et qu'il utilisera à chaque fois que la situation de scription se présentera. En l'absence de cet adjectif dans le reste de la lettre, nous n'avons pu vérifier cette hypothèse. Par conséquent, cette erreur a été classée dans la modalité « adjonction » erronée d'un morphogramme de genre car nous faisons l'hypothèse explicative que l'élève a probablement fait l'accord avec le sujet de la phrase (*je*) qui renvoie à elle, l'auteur de cet écrit.

Cinq autres erreurs sont liées à l'homophonie-hétérographie de certains substantifs. Elles se classent dans la catégorie des logogrammes. La modalité de réalisation de la variation se fait davantage sur la substitution mais également sur l'adjonction et l'omission d'un graphème erroné. Nous comptabilisons trois erreurs de substitution : entre l'auxiliaire *avoir* et la préposition ((*certaines sont rejetés*) *a (cause)*) entre la conjonction de coordination et l'interjection (*Et (bien moi je pense que NON / Et (bien NON))*) et entre la négation et la liaison ((*la personne que l' on n'a (choisi)*). En outre, deux erreurs d'adjonction d'un graphème ont été commises : ajout erroné de la marque du pluriel au pronom personnel *leurs* dans *ça leurs plaisait*, et ajout erroné de la marque du pluriel au déterminant possessif *leurs* dans *leurs fille pense*. Enfin, l'auteur de la lettre support a omis la marque du pluriel au déterminant possessif *leur* dans *leur enfants*. Au total, les erreurs sur les homophones grammaticaux sont plus des erreurs de substitution mais il y a également des erreurs de d'adjonction et d'omission erronées sur ces logogrammes.

Variations diacritiques

L'observation des erreurs du texte support dans la grille d'analyse de la variation diacritique révèle uniquement des erreurs phonogrammiques – contrairement aux erreurs de la grille sur les variations orthographiques qui sont exclusivement de type sémiographique. Au total, 11 erreurs sur les diacritiques ont été commises. Nous comptabilisons huit erreurs sur les diacritiques des phonogrammes à valeur de base⁴⁸. Les erreurs portent, pour la plupart, sur l'accent aigu dont les modalités de la variation sont

48. les phonogrammes sont dissociés en deux catégories ; l'une concerne une valeur de base (*règle, éventuel, même*) et l'autre une valeur auxiliaire (*ambiguë ou leçon*) [Lucci & Millet, 1994, 37].

l'omission (*metier, decident, esperant*) et la substitution (*ègaux, ècrit*). Nous relevons enfin, une erreur d'omission de l'accent circonflexe dans le mot *enquete* et deux erreurs d'adjonction erronée de l'accent grave sur le même mot *cèlà*.

Nous classons trois autres variations qui concernent les doubles lettres ou les consonnes doubles. Dans la lettre support, ces erreurs sont de type phonographique puisqu'elles ont une incidence sur la relation phonie/graphie. Nous relevons deux erreurs d'un redoublement de consonnes incorrect : *choississent* (x2) et *plaissait*. Pour la forme erronée *choississent*, nous pensons que l'élève du texte support a été influencé(e) par les deux -s qui suivent, produisant ainsi une erreur de substitution liée au contexte. En revanche, il est difficile de faire la même hypothèse avec la forme erronée *plaissait*, le contexte ici n'expliquant pas cette orthographe. Enfin, une erreur d'omission du redoublement de consonnes dans *j'appellerais*. Les rectifications orthographiques de 1990 ont proposé que les verbes en *-eler* et *-eter* ne doublent pas leur consonne à leur forme conjuguée sauf pour les verbes *jeter* et *appeler*. Cependant, nous faisons l'hypothèse que cet élève, l'auteur de la lettre, n'a pas connaissance en partie ou en tout des rectifications orthographiques.

En résumé, la catégorisation des variations orthographiques et diacritiques dans le texte support a permis de mettre en évidence les tendances suivantes :

1/ il y a davantage d'erreurs de type visuographique (16 erreurs sur 27) que d'erreurs de type phonographique sur les diacritiques (11 erreurs sur 27) ;

2/ les trois modalités de la réalisation de la variation sont usitées, les erreurs de substitution étant cependant les plus fréquentes (12 erreurs sur 27) ;

3/ nombreuses sont les erreurs sur les morphogrammes verbaux et notamment sur les finales verbales en /E/ (infinitif *-er* et participe passé *-é*) ;

4/ nombreuses sont également les erreurs sur les diacritiques ; en effet, sur les vingt formes accentuées dans le texte support, huit erreurs sur les accents aigu, grave ou circonflexe sont produites, soit 40% d'erreurs d'accents.

1.2 Les fautes « graves » et celles « sans importance » : ce qu'ils en savent et ce qu'ils en pensent

Dans cette section, nous exposons les jugements des élèves de lycée professionnel sur l'orthographe de la lettre support. Comme nous l'avons déjà exprimé dans le chapitre sur la méthodologie de cette partie (voir section 4.1 page 121), lors de l'entretien semi-directif, nous avons posé les trois questions suivantes

aux élèves de BEP : 3.1 *L'orthographe est correcte ?* ; 3.4 *L'élève fait des fautes graves ? Donne un ou deux exemples* ; 3.5 *L'élève fait des fautes sans importance ? Donne un ou deux exemples*. Mais avant de présenter les évaluations des élèves de BEP sur la variation orthographique dans le texte support, il nous paraît nécessaire de faire un point sur l'évaluation et plus particulièrement sur les « barèmes » appliqués à l'orthographe par ceux qui l'enseignent et la transmettent, les enseignants.

1.2.1 Évaluation de la variation orthographique par les enseignants : notations et tolérances

Une des questions prédominantes est de savoir s'il existe un barème national pour évaluer l'orthographe. Nos recherches sur ce point et notamment sur le barème appliqué à l'épreuve de français du Brevet national des collèges viennent s'accorder avec ce que [Chevrot *et al.*, 1994, 177] présentaient déjà en 1994 « *Il n'existe aucun texte officiel régissant la pondération des erreurs et le décompte des points, mais seulement des recommandations émanant du service des examens des rectorats, que les commissions d'harmonisation et les jurys locaux ont pouvoir de modifier* ». Il se pose donc la question : « comment les enseignants évaluent-ils les variations orthographiques ? » Les chercheurs Chevrot *et al.* [1994] se sont intéressés à cette question et ils ont, pour ce faire, passé 64 entretiens avec des professeurs des écoles et des professeurs de français des collèges. Leur enquête met au jour des attitudes correctives différentes :

1. Certains enseignants choisissent les poids traditionnels pour l'évaluation de l'orthographe, c'est-à-dire que la faute d'usage ou lexicale coûte deux fois moins que la faute grammaticale.
2. D'autres enseignants rompent avec la tradition et appliquent le même barème aux erreurs de grammaire et aux erreurs d'usage.
3. D'autres encore ajoutent à ces deux catégories d'erreurs (usage et grammaire) une troisième, celle des « petites fautes » dont le poids vaut pour la moitié des erreurs d'usage. Ces « petites fautes » sont les accents et le trait d'union (les diacritiques), les majuscules et la ponctuation.
4. Enfin, une grande majorité des enseignants interrogés appliquent le même poids aux erreurs d'usage qui « modifient la prononciation » qu'aux erreurs relevant du domaine de la grammaire. De même, les erreurs d'usage qui neutralisent des oppositions logogrammiques (les homophones *et/est* ou *à/a*, par exemple) sont traitées comme des erreurs grammaticales.

Somme toute, ces attitudes mettent au jour l'absence d'un barème officiel précis pour évaluer l'orthographe dans les épreuves délivrant un diplôme national et par conséquent, un manque de repères pour les enseignants quand ils sont en situation d'évaluation de l'orthographe de leurs élèves. Certes, s'il existe

tout de même des consignes de correction pour les correcteurs du Brevet des collèges, celles-ci ne restent que recommandées et non pas obligatoires. L'absence d'un barème de référence pour la variation orthographique fait naître des « espaces de jeu » dans la transmission de la norme comme les nomment Chevrot *et al.* [1994]. En d'autres termes, les enseignants font délibérément preuve d'indulgence en dépenalisant ou en sanctionnant de manière moindre certains écarts à la norme. Ceux qui sont plus indulgents dans les corrections le sont surtout lorsqu'ils évaluent les dictées – exercice scolaire traditionnellement voué à la notation de l'orthographe. Et concernant les tolérances en dictée, les enseignants déclarent être tolérants sur quatre zones : les accents, le trait d'union, les règles difficiles (en référence au niveau scolaire où ils enseignent ou en référence aux zones orthographiques complexes pour tout scripteur, y compris les scripteurs experts, confirmés) et la ponctuation. En outre, des tolérances sont exercées, par certains enseignants, vis-à-vis de la norme de certaines zones orthographiques qu'ils jugent critiquables et souhaiteraient voir réformées.

Quelle est l'incidence probable des pratiques correctives « flexibles » sur l'usage des apprentis scripteurs, futurs scripteurs adultes ? Nous pensons qu'en dépenalisant certains écarts aux normes, ces tolérances délibérées exercées par les enseignants offrent aux apprentis scripteurs la possibilité de relâcher le contrôle de leur propre activité de scripture. En effet, la pondération des erreurs conditionne inéluctablement la représentation que chaque élève construit de leur gravité. Une fois intériorisées par les élèves, ces représentations orientent leur vigilance et motivent l'intensité du contrôle sur tel ou tel point du système orthographique. Nous comprenons donc que la vigilance des futurs scripteurs adultes se concentre davantage sur les variations orthographiques les plus durement sanctionnées par l'école, pour se relâcher sur celles qui font l'objet d'une certaine indulgence voire tolérance de la part des enseignants correcteurs.

En résumé, il paraît difficile de cerner distinctement les erreurs orthographiques graves de celles qui le sont moins. Cependant, nous savons que l'acquisition des finales verbales homophones en /E/ relève d'une incontestable difficulté et que la maîtrise de ce secteur est valorisée socialement et scolairement. Les erreurs sur la morphologie flexionnelle du nombre des noms, des adjectifs et des verbes sont strictement sanctionnées. Les diacritiques sont, quant à eux, reconnues par certains, comme des fautes devant être pénalisées mais par d'autres, comme des fautes tolérées et par conséquent devant être moins sanctionnées. Finalement, comme nous l'avons présenté auparavant, la maîtrise de l'orthographe grammaticale, régie par des règles, étant reconnue comme plus difficile à acquérir, est alors valorisée par la société et l'école. Ce qui l'est moins pour l'orthographe lexicale ou d'usage qui connaît plus de régularité – actionner un mode de fonctionnement mental qui suscite la mémoire plutôt que la réflexion est plus aisé. Nous retiendrons donc cette pondération de l'erreur effectuée par l'école comme critère de

distinction des degrés de variations orthographiques.

1.2.2 L'orthographe du texte support est-elle correcte ? Jugements des élèves

Nous avons voulu connaître comment les élèves de LP évaluaient globalement, dans son ensemble, l'orthographe dans le texte support. Ainsi la question était-elle vague : *L'orthographe est correcte ?* Par ailleurs, les 56 élèves soumis à l'entretien avaient pour consigne de répondre à cette question par l'intermédiaire de deux modalités « oui » ou « non ». Aucune justification n'était demandée.

Les réponses des élèves de BEP de lycée professionnel exprimées en pourcentages sont présentées dans la figure 28 suivante. Les réponses « NR » correspondent à des non-réponses des élèves.

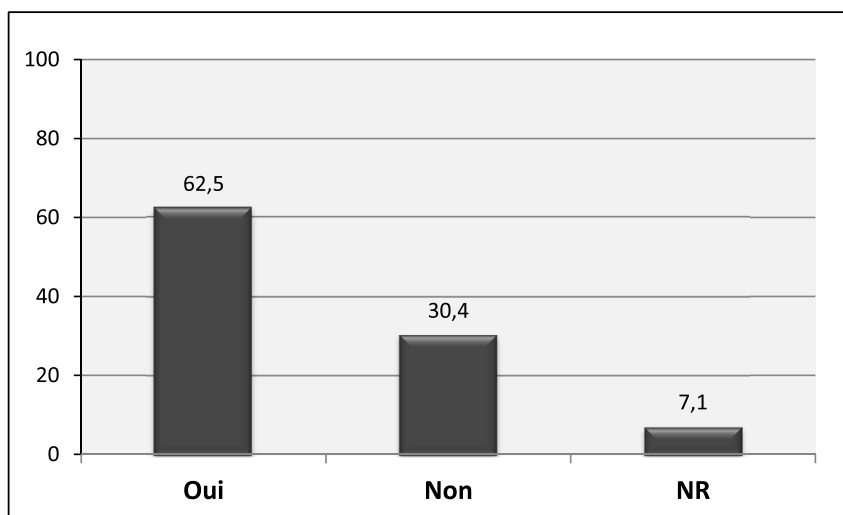


Figure 28 – Réponses en pourcentages à la question : *L'orthographe est correcte ?* (question 3.1)

Dans l'ensemble et à une large majorité, les élèves trouvent que l'orthographe dans la lettre support qui leur est présentée est correcte : 62,5% de réponses « oui » contre 30,4% de réponses « non ». Quatre élèves n'ont pas répondu à la question (7,1% de réponses « NR »).

Il n'était pas demandé aux élèves d'apporter des éléments de justification à leur réponse mais un certain nombre d'entre eux l'ont fait. L'exploitation qualitative de ces commentaires nous est ainsi parue intéressante pour mieux comprendre leurs positionnements.

Parmi les 35 élèves qui ont trouvé que **l'orthographe dans la lettre est correcte**, dix ont justifié leur choix :

- (1) J'ai pas fait attention aux fautes [5, 2nde BEP] ;
- (2) C'est quoi l'orthographe ? J'ai pas vu. J'ai du mal à les voir [8, 2nde BEP] ;
- (3) (*sourire*)⁴⁹ J'suis pas forte en orthographe [10, 2nde BEP] ;

49. Nous souhaitons mettre en évidence ce qui est de l'ordre du paraverbal. Aussi inscrivons-nous entre parenthèses les

- (4) J'suis pas choqué [4, Terminale BEP] ;
- (5) Je pense qu'il y a des fautes. Mais c'est correct [8, Terminale BEP] ;
- (6) Apparemment oui. Je ne trouve pas, enfin, je n'ai pas... Il y a quelques fautes « la moitié »⁵⁰ c'est « -ée » [9, Terminale BEP] ;
- (7) Oui, je pense que ça va. Je n'ai pas fait attention mais ça va [10, Terminale BEP] ;
- (8) Je n'ai pas repéré de fautes, enfin, je ne suis pas ... [12, Terminale BEP] ;
- (9) À vue d'oeil, oui [13, Terminale BEP] ;
- (10) En général, je n'ai pas été choquée donc je pense que oui [19, Terminale BEP].

Il est flagrant, à la lecture des commentaires, qu'aucun des élèves ne déclare avec détermination que l'orthographe dans le texte support est correcte – réponse qu'ils ont pourtant donnée – en justifiant par des arguments linguistiques. Tous justifient leur réponse par un « oui, mais... ». Et ce qui suit ce connecteur d'opposition « mais » est des plus intéressants. Tout d'abord, il y a ceux qui n'ont pour seule justification et pour unique objectif d'avouer leur grande difficulté avec l'orthographe (commentaires (2), (3) et (8)). Nous induisons peut-être du sens en classant le commentaire (8) avec les deux autres mais tout laisse croire que le discours non-fini de l'élève va dans le sens d'un aveu de ses difficultés orthographiques. Finalement, pour ces élèves, parce qu'ils sont conscients de leur insécurité orthographique, ils ont choisi de répondre que l'orthographe est correcte mais comme ils auraient pu aussi répondre qu'elle ne l'est pas. Leur réponse peut donc passer pour aléatoire. D'autre part, des élèves disent qu'ils n'ont « pas fait attention aux fautes » (commentaires (1) et (7)) : nous pensons que ces élèves formulent leur justification de manière à ne pas dire qu'ils ont rencontré des difficultés à repérer les variations dans le texte. Ensuite, nous avons des élèves qui disent qu'ils « pense[nt] qu'il y a des fautes » (commentaires (5) et (6)). Mais ce n'est pas avec une assurance marquée qu'ils se justifient. Tout se passe comme si le fait qu'on leur demande si l'orthographe dans la lettre support est correcte impliquait forcément que la lettre contienne des erreurs, alors que les lycéens savent qu'ils sont dans l'incapacité de les repérer. Dans le doute, ils préfèrent donc répondre que le texte est orthographié correctement. Enfin, les autres commentaires ((4), (9) et (10)) expriment un ressenti personnel donc subjectif qui justifierait à lui seul leur positionnement : le fait de n'être « pas choqué » est suffisant pour dire que le texte est orthographié correctement. Or, cet argument n'est pas valide linguistiquement mais intéressant dans le fait qu'il révèle une fois de plus une insécurité orthographique.

Quant aux 17 lycéens qui ont répondu que **l'orthographe dans la lettre n'était pas correcte**, ils ont justifié, pour certains, leur positionnement de la manière suivante :

- (11) ça dépend des endroits [3, 2nde BEP] ;

didascalies.

50. L'élève donne un exemple d'erreur mais ce mot n'est pas présent dans le texte support.

- (12) Y a pas trop de fautes [11, 2nde BEP];
- (13) Il y a quelques fautes [13, 2nde BEP];
- (14) Pas toujours [22, 2nde BEP];
- (15) J'ai vu quelques fautes là comme « certains sont rejeté » mettre le « -s » [14, Terminale BEP];
- (16) Il y a quelques fautes mais ce n'est pas catastrophique non plus [23, Terminale BEP];
- (17) Il y a plein de fautes, peut-être qu'il y en a que je ferais moi-même aussi. Mais il y en a d'autres cela me semble logique de ne pas les faire [25, Terminale BEP];
- (18) Je ne suis pas prof de français mais c'est vrai qu'il y a des fautes [31, Terminale BEP];
- (19) Je n'ai pas fait attention. À peu près. Oui il doit y avoir deux trois fautes [32, Terminale BEP].

Les neuf justifications apportées spontanément montrent toutes que les élèves ont repéré des fautes d'orthographe dans le texte support et qu'il n'y en a « pas trop » (commentaires (12), (13), (14), (15), (16) et (19)) ou bien au contraire, qu'il y a « plein de fautes » (commentaire (17)). L'élève qui apporte le commentaire (16) souhaite spécifier que les quelques erreurs présentes dans le texte ne permettent pas de juger l'ensemble comme « catastrophique ». Nous comprenons que, pour cet élève, faire quelques fautes d'orthographe ne doit pas être évalué négativement. Le commentaire (17) est également intéressant car il porte un jugement dépréciatif sur certaines erreurs commises par le scripteur de la lettre support. L'élève dit qu'il ferait certainement des fautes comme l'auteur de la lettre mais qu'il y en a certaines qui sont inadmissibles car « cela [lui] semble logique de ne pas les faire ». Quel sens l'élève donne-t-il au terme *logique* ? Nous pensons que l'élève distingue les erreurs qui pourraient être évitées car certaines formes répondent à des règles grammaticales tandis que d'autres, sont sous le coup de l'arbitraire. Le commentaire (18) est également instructif en ce sens qu'il met en avant que c'est au professeur de français de repérer les fautes. En d'autres termes, pour l'auteur de ce commentaire, le plus à même de repérer la variation orthographique est l'enseignant de français. Il ne serait pas trop induire que d'affirmer que du point de vue de l'élève, il est normal que les apprentis scripteurs aient plus de difficulté à le faire que l'enseignant. Enfin, le contenu du commentaire (19) rend compte d'une réponse peut-être aléatoire – ce qui concerne sans doute également certains élèves de LP qui ont répondu que l'orthographe du texte est correcte.

Enfin, les quatre lycéens qui n'ont pas répondu à la question (réponses représentées « NR » dans l'histogramme 28 page 262) ont cependant émis un commentaire :

- (20) J'ai pas fait gaffe [9, 2nde BEP];
- (21) Je suis trop nulle [3, Terminale BEP];
- (22) Trop nulle en orthographe pour pouvoir répondre [5, Terminale BEP];

(23) Je n'en sais rien (*rires*). Moi-même je suis dyslexique et je n'en sais rien du tout. Du moins, je n'ai pas fait attention [17, Terminale BEP].

À l'exception du commentaire (20), les trois autres commentaires mettent au jour des jugements très dépréciatifs de la part de ces élèves sur leur non-maitrise de l'orthographe. Ils avouent être en grande insécurité linguistique et pour cette raison probablement, ne se sont pas sentis aptes à répondre à cette question.

En résumé, nous retiendrons de l'analyse de ces commentaires spontanés trois tendances :

1/ Il existe une réelle insécurité orthographique pour une majorité des élèves qui ont fait des commentaires. Nombreux sont les élèves qui avouent directement leurs difficultés, sans complexe apparent. D'autres montrent dans leur commentaire qu'ils rencontrent des difficultés orthographiques.

2/ Parmi les élèves qui ont souhaité apporter des éléments de justification à leur réponse et notamment parmi ceux qui ont répondu que l'orthographe est incorrecte dans le texte support, aucun ne s'est appuyé sur des éléments morphosyntaxiques. Des justifications linguistiques et notamment des commentaires sur les désinences verbales erronées dans le texte support auraient permis de rendre compte de la relative maitrise orthographique des élèves.

3/ Certains commentaires laissent entrevoir que le haut score de réponses positives (62,5%) à la question *L'orthographe est-elle correcte ?* serait finalement gonflé par des réponses aléatoires de la part des élèves. Nous avons le sentiment que certains des élèves qui ont répondu favorablement à la question auraient tout autant pu répondre son contraire. En effet, leurs justifications, qui devraient expliquer pourquoi l'orthographe du texte est correcte, vont au contraire expliquer pourquoi ils rencontrent des difficultés à répondre à la question posée.

1.2.3 Les fautes graves existent-elles ? quelles sont-elles pour les élèves de LP ?

Nous venons de voir que l'orthographe dans le texte support est jugée correcte par une large majorité des élèves. Cependant, l'analyse des discours spontanés des élèves a mis en évidence l'absence d'arguments linguistiques pour fonder leur justification, donnant ainsi l'impression de réponses aléatoires à certains moments. La question suivante vise à connaître leurs représentations de la variation orthographique présente dans le texte support. En d'autres termes, nous voulons savoir si les élèves font une distinction entre les fautes graves – c'est-à-dire celles qui sont fortement sanctionnées par l'école – et celles qui le sont moins. Pour ce faire, nous leur avons posé la question suivante : *L'élève fait-il des fautes graves ?*

La figure 29 suivante présente les réponses en pourcentages à cette question. Leur ayant demandé de donner des exemples, nous verrons, dans un second temps, quelles sont pour eux les fautes graves dans la lettre support.

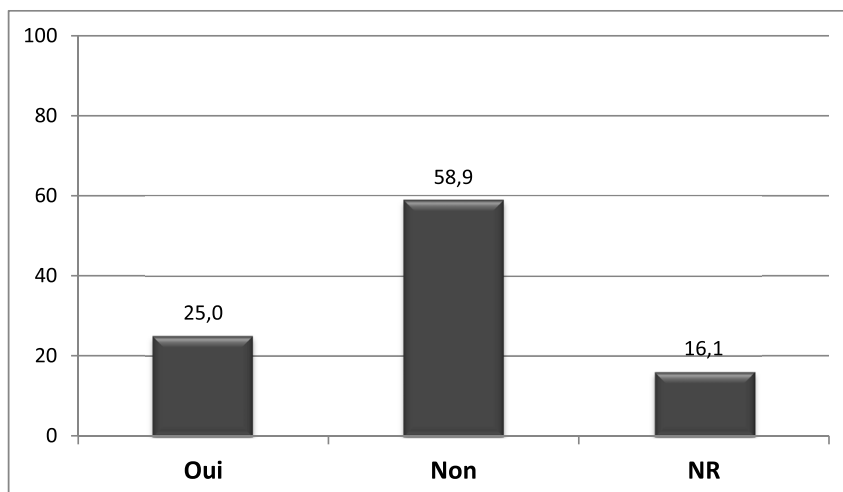


Figure 29 – Réponses en pourcentages à la question : *L'élève fait des fautes graves ? Donnez un ou deux exemples.* (question 3.4)

Pour 58,9% des élèves interrogés, la lettre support ne contient pas de fautes graves. En revanche, 25% soit un quart des élèves considère que la lettre contient des fautes graves. Enfin, 16,1% des élèves ne souhaitent pas ou ne peuvent pas se prononcer. Sur ce dernier résultat, nous pensons que les lycéens ont de grandes difficultés, voire une impossibilité, à se prononcer sur cette question.

Analyses des réponses « oui ». Ce que les élèves disent sur les fautes graves.

Nous voulons savoir quelles sont les erreurs jugées graves par les élèves de BEP. Pour ce faire, nous avons dépouillé les commentaires exprimés par les élèves qui ont répondu « oui » à la question – ceux qui disent qu'il y a des fautes graves. Nous constatons que sur les 14 élèves (25% des réponses « oui ») qui ont répondu que le texte comporte des fautes graves, tous ont justifié leur choix mais une partie seulement a donné des exemples comme il leur était demandé. Nous présentons dans le tableau 26 page ci-contre ci-dessous les erreurs jugées graves par les élèves et le nombre d'élèves qui a su les repérer.

La première colonne du tableau reprend la typologie choisie et présentée dans la partie 1.1.2 page 256 pour classer les variations orthographiques du texte support. Les deux colonnes suivantes permettent de visualiser les erreurs considérées par les élèves comme étant graves (colonne « Erreurs relevées par les lycéens ») par rapport à l'ensemble des erreurs présentes dans le texte support (colonne « Erreurs texte support »). Nous présentons ensuite les formes corrigées par les élèves de LP et qui sont, selon eux,

1. Repérage et évaluation des erreurs orthographiques dans un texte écrit par un élève

les formes normées attendues (colonne « Formes proposées par le(s) lycéen(s) »). La dernière colonne nommée « Nb lycéens (sur 14) » donne le nombre d'élèves qui ont cité l'erreur correspondante comme une faute grave. Nous notons par un astérisque les formes erronées proposées par les élèves (cf. colonne « Formes proposées par le(s) lycéen(s) »).

VARIATIONS ORTHOGRAPHIQUES						
Catégorisation des variations	Erreurs texte support	Erreurs relevées par les lycéens	Formes proposées par le(s) lycéen(s)	Nb lycéens (sur 14)		
morphogramme	verbaux	–	<i>(ça leurs) plaissait</i>	<i>(ça leurs) *plais aient</i>	2	
		<i>(un sujet qui me) tiens</i>	–	–	–	
		<i>(je vous) écrit</i>	<i>(je vous) écrit</i>	–	<i>(je vous) écris</i>	1
		<i>(l'inégalité est) passer</i>	<i>(l'inégalité est) passer</i>	–	<i>(l'inégalité est) passée</i>	2
		<i>(vous aura convaincu) d'être passer</i>	–	–	–	–
		<i>(pour vous) parlez</i>	–	–	–	–
	genre	<i>(la personne que l'on n'a) choisi</i>	<i>(la personne que l'on n'a) choisi</i>	<i>(la personne que l'on n'a) *choisi t</i>	1	
	nombre	<i>(certains sont) rejeté</i>	<i>(certains sont) rejeté</i>	<i>(certains sont) rejetés</i>	2	
	non-verbaux	genre	–	–	–	
	nombre	<i>(je ne trouve pas ça) normale</i>	–	–	–	
logogramme	–	<i>(ça leurs) plaissait</i>	–	–	–	
	<i>(certains sont rejeté) a (cause)</i>	–	–	–	–	
	<i>(ça leurs) plaissait</i>	–	–	–	–	
	<i>leur (enfants)</i>	–	–	–	–	
	<i>(la personne que l') on n'a (choisi)</i>	–	–	–	–	
	<i>leurs (fille) pense</i>	–	–	–	–	
	<i>Et (bien moi je pense que NON)</i>	–	–	–	–	
<i>Et (bien NON)</i>	–	–	–	–		
VARIATIONS DIACRITIQUES						
accents	circonflexe	<i>enquete</i>	–	–	–	
	aigu	<i>metier</i>	–	–	–	
	base	–	<i>decident</i>	–	–	–
		–	<i>ègaux</i>	–	–	–
		–	<i>ègaux</i>	–	–	–
		–	<i>écrit</i>	–	–	–
		–	<i>esperant</i>	–	–	–
grave	<i>cèlà</i>	–	–	–		
lettres doubles	–	<i>(j') appellerai</i>	–	–	–	
	–	<i>(les filles ne) choïssissent</i>	–	–	–	
	–	<i>(les parents qui) choïssissent</i>	–	–	–	
	–	<i>plaissait</i>	<i>plaissait</i>	<i>plaisait</i>	2	

Tableau 26 – Présentation des erreurs considérées comme graves par les élèves, de leurs formes corrigées et du nombre d'élèves ayant présenté ces formes comme erronées

L'analyse des réponses des 14 élèves qui ont répondu que le texte support comportait des fautes graves met au jour plusieurs résultats :

1. Les erreurs sur les morphogrammes non-verbaux, sur les logogrammes (les homophones grammaticaux) et sur les diacritiques (les accents) ne sont pas évaluées comme étant des fautes graves pour les 14 élèves : aucun commentaire sur ces zones du système n'a été fait.
2. Concernant les lettres doubles, sur quatre erreurs appartenant à cette zone orthographique et présentes dans le texte support, seule une forme erronée est repérée par deux élèves comme étant une faute grave. Pour un des lycéens [1, 2^{nde} BEP], la phonographie de la forme est modifiée : « avec deux -s ça change la prononciation », et pour l'autre lycéen [19, Terminale BEP], cette erreur est inconvenante : « « ça leurs plaissait » avec deux -s c'est celle qui m'a le plus choquée ». Notons

que cette justification ne relève pas du domaine linguistique mais d'un sentiment personnel.

3. Les erreurs sur les morphogrammes verbaux sont celles qui sont jugées comme étant les fautes graves, celles qui sont évaluées le plus sévèrement par les élèves. Nous constatons que sur les neuf erreurs sur les morphogrammes verbaux dans le texte support, seulement six ont été citées par les élèves. Notons qu'une seule des erreurs du texte support – celle sur l'omission de la marque du genre sur le participe passé : (*la personne que l'on n'a*) *choisi* – a été remarquée par un élève ; cependant, la forme corrigée proposée est incorrecte : l'élève propose de mettre un « -t » à « choisi » au lieu de mettre un « -e » pour marquer l'accord avec le complément d'objet direct placé avant l'auxiliaire *avoir*. De plus, deux élèves donnent pour erreur une forme correctement orthographiée dans le texte : « (*ça leurs*) **plaisaient* » (cf. première ligne du tableau 26 page précédente). Notre hypothèse est que ces deux élèves ont fait un accord de proximité avec l'élément antéposé en appliquant un schéma général du type *pluriel—pluriel* qui transcenderait ainsi les catégories et expliquerait ce type d'erreur [Brissaud & Chevrot, 2011]. Il est probable que si l'élément antéposé « leurs » n'avait pas été au pluriel – d'ailleurs, il ne devrait pas l'être – les deux élèves n'auraient pas souhaité marquer le pluriel verbal de la marque de la personne au verbe *plaire*. Enfin, un lycéen propose de corriger une forme qui est, cependant, correctement orthographiée : « *leurs fille pense* c'est *-ent* qu'il faut mettre à la fin ». L'erreur est sur le déterminant possessif *leurs* et non pas sur la terminaison du verbe *penser*. Le raisonnement de ce lycéen aurait été correct s'il avait également parlé de l'omission de la marque du pluriel au substantif *fille*. Or, il ne l'a pas fait.

Enfin, nous pouvons observer, à partir de l'analyse du repérage d'erreurs et des corrections faites par les élèves sur la morphographie du verbe, que les erreurs sur les formes verbales homophones en /E/ – l'infinitif *-er* et le participe passé *-é* – ne sont pas considérées comme des fautes graves par 14 lycéens, alors que nous savons qu'elles sont sanctionnées par les enseignants et que leur maîtrise est largement valorisée par la société. Même si cette hypothèse est à prendre en compte, nous préférons penser que les élèves n'ont pas donné pour fautes graves les erreurs sur les finales verbales en /E/ parce qu'ils n'ont pas su les repérer dans le texte, et non parce qu'ils maîtriseraient cette zone du système orthographique et qu'ils auraient en toute connaissance de cause évalué ce secteur orthographique comme étant difficile et déduit que les fautes ne devraient pas en être jugées comme graves. Les résultats de notre étude sur la mesure des performances de réalisation des finales verbales en /E/ chez ce public (section 1 page 138), reconnu en insécurité orthographique, ont montré que ces difficultés viennent davantage de difficultés réelles et personnelles à réaliser la scription normée des finales verbales en /E/. Ils viennent ainsi conforter les résultats obtenus ici.

Par ailleurs, nous recueillons trois commentaires de lycéens qui ne traitent pas de l'orthographe dans le texte support. Ces discours portent sur la syntaxe de certaines phrases et/ou sur le registre de langue utilisé par l'auteur du texte :

- (1) Il y en a certaines. Cela dépend de la classe où elle est mais si par exemple, elle est en seconde, il y a quand même des grosses fautes et il faudrait s'en inquiéter un peu. Je ne dis pas non plus que je ne fais pas beaucoup de fautes d'orthographe mais il y a une expression, une tournure qui m'a... « après tout on est tous égaux, pourquoi certains sont rejeté a cause qu'ils sont trop petits » ça c'est une erreur de tournure de phrase. Il y en a quelques unes ça se dit à l'oral. Je trouve qu'elle parle comme elle elle dit. Par exemple, « s'en foutre » peut-être qu'il faut utiliser un autre **[25, Terminale BEP]** ;
- (2) Pour le mot « foutre » je trouve que c'est un peu grave. Sinon, ça va, pas trop de fautes **[24, Terminale BEP]** ;
- (3) Il dit « pourquoi certains sont rejeté a cause qu'ils sont trop petits ». Il dit « Ils ne choisissent pas toujours le metier qu'ils veulent faire ou encore quand les filles ne choisissent pas avec qui se mariée. » Ce n'est pas très clair les phrases. **[10, Terminale BEP]**.

Ces commentaires sont intéressants pour deux raisons. La première est qu'ils montrent que les lycéens repèrent et évaluent négativement un texte qui contiendrait des constructions phrastiques agrammaticales et un registre de langue familier, voire vulgaire dans un genre de texte qui demande une certaine formalité, une lettre publique à un journal. La deuxième raison est que ces commentaires mettent au jour une difficulté à différencier ce qui est de l'ordre de l'orthographe (lexicale et grammaticale) de ce qui est de l'ordre de la syntaxe et du registre de langue. Il apparait somme toute, que pour ces lycéens, l'analyse de l'orthographe serait en fait l'étude de la langue, regroupant ainsi tout ce qui est relatif aux éléments constitutifs d'un texte écrit à des niveaux d'études différents : lexicale, syntaxe, registre de langue, etc.

Nous retiendrons finalement que les erreurs jugées graves pour les élèves sont majoritairement celles qui le sont également par l'école. Autrement dit, ces jugements sociaux sont conformes aux barèmes scolaires généraux qui sanctionnent plus la faute grammaticale que la faute lexicale. Néanmoins, si nos données amènent à ce résultat, nous ne pouvons, au vu du petit nombre d'élèves qui ont pu justifier leur choix, en aucun cas le généraliser. Enfin, les discours des élèves ne donnent jamais d'éléments définitoires de la faute ou des fautes graves. C'est uniquement par les exemples donnés que nous avons pu déterminer quelles étaient les fautes graves pour les élèves.

Analyses des réponses « non ». Ce que les élèves disent sur leur choix.

Nous comptabilisons 58,9% de réponses « non » à la question qui demandait si le texte support contenait des fautes graves (36 élèves sur les 56). Parmi ces 36 élèves, huit ont commenté leur choix. Nous

retrouvons des discours similaires à ceux recueillis à la question générale demandant si l'orthographe dans le texte support est correcte (partie 1.2.2 page 262 de ce chapitre).

Nous avons des commentaires dans lesquels les élèves disent ne pas avoir fait attention à la présence de fautes graves ou bien veulent confirmer en répétant leur réponse. Comme nous l'avons déjà exprimé précédemment (partie 1.2.2 page 262), ce type de discours doit s'interpréter comme révélateur d'une grande difficulté à repérer la variation orthographique :

- (1) Des fautes graves, non **[6, 2nde BEP]** ;
- (2) Je n'ai pas fait attention. Non, je ne crois pas **[8, Terminale BEP]** ;
- (3) Non, je n'ai pas repéré **[22, Terminale BEP]**.

Remarquons par ailleurs qu'un seul élève préfère avertir son interlocuteur qu'il rencontre des difficultés avec l'orthographe.

- (4) Déjà les miennes j'arrive pas, alors les autres... **[8, 2nde BEP]**.

Il répond ainsi qu'il ne trouve pas de fautes graves car son insécurité orthographique ne lui permet probablement pas de juger si elles le sont ou pas. D'ailleurs, ce même élève avait à la question précédente (*L'orthographe est-elle correcte dans le texte ?*) déjà donné un commentaire allant dans le même sens : (2) « C'est quoi l'orthographe ? J'ai pas vu. J'ai du mal à voir ».

Deux autres élèves considèrent que le texte contient des fautes d'inattention, et ne les examinent donc pas comme des fautes graves. Selon eux, le scripteur de la lettre support auraient pu éviter ces erreurs :

- (5) C'est plutôt des fautes d'inattention **[14, Terminale BEP]** ;
- (6) Des fautes d'inattention, je pense. Par exemple, « leurs » fille avec un -s il en faut pas **[31, Terminale BEP]**.

Ce dernier élève de LP a fourni un exemple d'erreur qui est, selon lui, une faute d'inattention. Effectivement, la forme pointée par cet élève est une erreur : le déterminant possessif « leurs » ne doit pas prendre la marque du pluriel car il est suivi d'un substantif singulier *fille*. Il est intéressant de voir que ce type d'erreur n'est pas considéré comme une faute grave. Pourtant, comme nous l'avons mis en avant précédemment, les erreurs d'accord sont sanctionnées par les enseignants.

Enfin, deux autres élèves présentent des exemples de fautes qu'ils ne considèrent pas comme des fautes graves :

- (7) Non. Pour « vaut mieux se marié » c'est avec un -s parce qu'il [l'auteur de la lettre] parle des filles **[7, 2nde BEP]** ;
- (8) Non. Ce que j'ai repéré c'est plutôt des fautes de conjugaison. C'est juste le temps ce n'est pas bon **[23, Terminale BEP]**.

L'élève qui fait le commentaire (7) met effectivement en avant une erreur sur le verbe *marier* mais sa proposition de correction est erronée. Ce que nous retenons c'est que, pour cet élève, la non-maitrise des finales verbales en /E/ n'est pas évaluée négativement, de même que l'omission de l'accord en genre et en nombre des participes passés construits avec l'auxiliaire *avoir* dans le cas où le complément d'objet est antéposé au participe passé. Or, nous savons que ces zones du système orthographique sont sanctionnées. L'élève qui émet le commentaire (8) laisse entrevoir, au tout début de son discours, que les fautes de conjugaison des verbes ne sont pas des fautes graves. Mais la suite de son discours montre que le terme choisi « conjugaison » ne correspond pas à ce qu'il souhaite exprimer. En réalité, nous pensons que l'élève soulève plutôt des problèmes liés à la cohérences des temps verbaux. Rappelons que la question demandait de s'intéresser à l'orthographe uniquement, en substance, cet élève de LP confond conjugaison et concordance des temps, mais englobe surtout le tout dans le « sac » de l'orthographe.

En définitive, les discours des élèves qui ont répondu que le texte ne contient pas de fautes graves sont pauvres en justifications linguistiques, une fois de plus. Les discours révèlent entre autres que, d'une part, la réponse donnée est, dans certains cas, probablement aléatoire – des élèves affirment ne pas avoir remarqué de fautes graves ou bien ne pas être aptes à évaluer efficacement l'orthographe du texte –, et d'autre part, que certaines fautes sont considérées comme des fautes d'inattention et non comme des fautes graves alors même qu'elles le sont. Mais ce qui est finalement le plus remarquable dans l'analyse du petit nombre d'exemples de fautes citées, c'est la relative non-connaissance des élèves sur les attentes des enseignants en matière d'orthographe et de son évaluation. En d'autres termes, les fautes que les élèves n'évaluent pas comme des fautes graves sont pourtant celles qui sont le plus sanctionnées par les enseignants. Il apparaît ainsi une sorte de « méconnaissance du jeu des évaluations », comme le nomment Lucci & Millet [1994, 89] pour ce groupe d'élèves. Pourtant, notre conclusion n'est pas en adéquation avec celle que nous avons eue à partir de l'analyse des discours des élèves qui jugent que le texte contient des fautes graves. En effet, ceux qui ont donné des exemples de fautes graves ont bien connaissance des fautes qui sont sanctionnées par les institutions. Aussi existerait-il dans ce public reconnu pour être en grande insécurité linguistique deux groupes d'élèves : ceux qui se conforment aux jugements sociaux sur la faute, c'est-à-dire ceux qui connaissent – mais qui ne réduisent pas forcément – les variations les plus soumises à une évaluation négative et ceux qui s'en éloignent et les méconnaissent.

1.2.4 Les fautes sans importance existent-elles pour les élèves de LP ?

La troisième question posée aux lycéens demandait si l'auteur de la lettre support avait fait des erreurs qui ne sont pas des fautes graves ; elle était formulée ainsi : *L'élève fait-il des fautes sans importance ? Donnez un ou deux exemples.* La figure 30 présente les réponses en pourcentages à cette question.

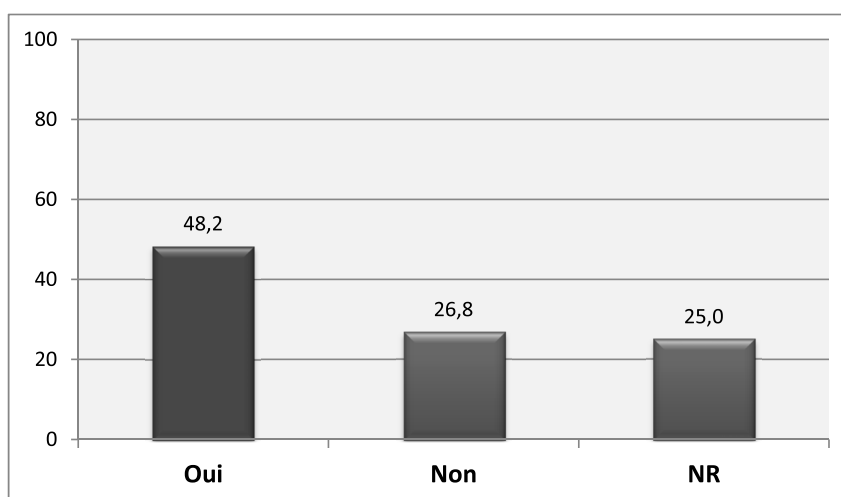


Figure 30 – Réponses en pourcentages à la question : *L'élève fait-il des fautes sans importance ? Donnez un ou deux exemples.* (question 3.5)

48,2% des lycéens trouvent que le texte contient des fautes sans importance tandis que 26,8% d'entre-eux, soit un peu plus d'un quart des lycéens interrogés, jugent que le texte ne contient pas de fautes sans importance. Enfin, un quart des élèves (25%) ne se prononce pas sur cette question et ne fait, par ailleurs, aucun commentaire. Sur ce troisième type de réponses (réponses NR), il est dommage que nous n'ayons pas recueilli de commentaires qui expliqueraient les choix des lycéens et permettraient de comprendre pourquoi un quart d'entre eux ne se prononcent pas. Nous allons voir, à présent, ce que révèlent ces résultats à partir de l'analyse qualitative des commentaires des élèves.

Analyses des réponses « oui » : quelles sont les fautes sans importance ?

Nous nous intéressons dans cette section aux erreurs qui sont jugées par les élèves comme étant des fautes sans importance. Nous cherchons à savoir plus particulièrement si les élèves ont connaissance des erreurs qui sont sanctionnées moins par les enseignants. Nous rappelons que ces erreurs sont celles qui relèvent de l'orthographe lexicale ou d'usage et des diacritiques – sur ce dernier point, le barème appliqué diffère selon les enseignants.

Sur les 27 lycéens (48,2% des réponses « oui ») qui ont répondu que l'auteur de la lettre faisait

1. Repérage et évaluation des erreurs orthographiques dans un texte écrit par un élève

des fautes sans importance, 22 élèves ont commenté leur choix mais n'ont pas tous donné d'exemples comme il le leur était demandé. Le tableau 27 ci-dessous présente les erreurs jugées sans importance et le nombre d'élèves qui a su les repérer. Ce tableau reprend la présentation du tableau 26 page 267 sur les erreurs jugées graves, à la différence bien entendu que les colonnes « Erreurs relevées par les lycéens » et « Formes proposées par le(s) lycéen(s) » n'ont pas le même contenu. Nous rappelons que nous avons noté par un astérisque les formes erronées proposées par les élèves (cf. colonne « Formes proposées par les lycéens »).

VARIATIONS ORTHOGRAPHIQUES							
Catégorisation des variations	Erreurs texte support	Erreurs relevées par les lycéens	Formes proposées par le(s) lycéen(s)	Nb lycéens (sur 27)			
morphogramme		<i>(un sujet qui me) tiens</i> <i>(je vous) écrit</i> <i>(l'inégalité est) passer</i> <i>(vous aura convaincu) d'être passer</i> <i>(pour vous) parlez</i>	– – – – –	– – – – –	2		
		<i>(avec qui) se mariée</i>	<i>(avec qui) se mariée</i>	<i>(avec qui) se marier</i> <i>(avec qui) *se mari é</i>	2 2		
		<i>(vaut mieux) se marié</i>	–	–	–		
	genre	<i>(la personne que l'on n'a) choisi</i>	–	–	–		
	nombre	<i>(certains sont) rejeté</i>	<i>(certains sont) rejeté</i>	<i>(certains sont) rejetés</i> <i>(certains sont) *rejet er</i>	6 1		
	genre	<i>(je ne trouve pas ça) normale</i>	–	–	–		
non-verbaux	nombre	–	<i>(leurs) fille (pense)</i>	<i>(leurs) filles (pense)</i>	3		
		<i>(ça) leurs (plaisait)</i>	–	–	–		
logogramme		<i>(certains sont rejeté) a (cause)</i> <i>(ça) leurs (plaisait)</i> <i>leur (enfants)</i> <i>(la personne que l') on n'a (choisi)</i> <i>leurs (fille pense)</i> <i>Et (bien moi je pense que NON)</i> <i>Et (bien NON)</i>	<i>(certains sont rejeté) a (cause)</i> – – – – – –	<i>(certains sont rejeté) à (cause)</i> – – – – – –	1		
	VARIATIONS DIACRITIQUES						
	accents	base	circonflexe	<i>enquete</i>	<i>enquete</i>	<i>enquête</i>	1
			aigu	<i>metier</i> <i>decident</i> <i>égaux</i> <i>égaux</i> <i>écrit</i> <i>esperant</i>	– – – – – –	– – – – – –	–
			grave	<i>cèlà</i>	<i>cèlà</i>	<i>cèla</i>	1
		lettres doubles			<i>(j') appellerai</i> <i>(les filles ne) choissent</i> <i>(les parents qui) choissent</i> <i>plaisait</i>	– – – –	– – – –
				<i>plaisait</i>	<i>plaisait</i>	<i>plaisait</i>	1

Tableau 27 – Présentation des erreurs considérées comme étant sans importance par les lycéens, de leurs formes corrigées et du nombre de lycéens ayant présenté ces formes comme erronées.

L'analyse des commentaires dans lesquels les élèves de LP fournissent des erreurs jugées sans importance met au jour les résultats suivants :

1. Toutes les catégories du système orthographique sont sollicitées par les lycéens : les fautes jugées sans importance sont des fautes réalisées sur les morphogrammes verbaux et non-verbaux comme sur les logogrammes et les mutogrammes de même que sur les diacritiques. En revanche, le nombre de fois que les élèves citent ces erreurs sans importance varie dans les catégories. Même

si globalement peu de lycéens ont fourni des exemples de fautes sans importance, ils privilégient certaines catégories et donc certains types de fautes : certaines catégories sont plus représentées que d'autres. En définitive, ces données révèlent la difficulté de la part de ces lycéens à différencier les erreurs qui sont fortement sanctionnées de celles qui le sont moins. Par exemple, nous ne devrions pas ou très peu retrouver de relevés d'erreurs dans la catégorie des erreurs morphologiques, car ces erreurs liées à l'orthographe grammaticale sont évaluées négativement par les enseignants si ce secteur n'est pas maîtrisé. Or, c'est dans cette catégorie que nous relevons le plus d'exemples de fautes sans importance.

2. Dans le tableau, les erreurs d'orthographe lexicales sont celles qui concernent les variations orthographiques sur les doubles lettres, les mutogrammes, et les variations diacritiques. Nous comptabilisons 11 erreurs d'orthographe lexicale. Seulement trois lycéens, sur les 22 qui ont fourni des commentaires, ont donné chacun un exemple d'erreur sur l'orthographe lexicale.

- (1) Elle a mis « du moment que ça leurs plaisait » Elle a mis deux -s **[15, 2nde BEP]** ;
- (2) Je ne sais plus où c'est... oui, à « enquete » je mets un accent circonflexe **[16, 2nde BEP]** ;
- (3) Il y a des accents qui ne devraient pas être là. Par exemple, dans « j'appellerais même cèlà de l'injustice » je ne sais pas si c'est un accent ou une rature mais « cèlà » il y a pas d'accents **[16, Terminale BEP]**.

Ces trois lycéens ont-ils connaissance des fautes qui sont les moins sanctionnées par l'école ? Si nous regardons leur implication aux deux questions précédentes de l'entretien, nous constatons qu'aucun des trois élèves n'a manifesté son choix par des discours explicatifs et exemplifiés qui pourraient valider le fait qu'ils aient connaissance des attentes scolaires en matière d'orthographe. Finalement, ce très maigre effectif de lycéens qui ont su donner des exemples de fautes que nous appelons « sans importance » ne permet pas de dire que les lycéens de LP connaissent les sanctions de notation sur les différents types d'erreurs orthographiques. Au contraire, nous considérons que les lycéens connaissent mal voire méconnaissent les barèmes de l'évaluation de l'orthographe. Nous pensons, en outre, que ces résultats s'expliqueraient par le fait que les lycéens dont les difficultés langagières sont reconnues ne distinguent pas l'orthographe lexicale de l'orthographe grammaticale. Ces contreperformances sociales des lycéens de LP révèlent une fois encore une méconnaissance du jeu des évaluations. On peut se demander, enfin, si face à la complexité trop grande de notre système orthographique, les priorités des enseignants ne se porteraient prioritairement sur des savoirs plus fondamentaux.

3. C'est sur les catégories de l'orthographe grammaticale, et plus spécifiquement sur les morpho-

grammes, que nous dénombrons le plus grand nombre d'exemples d'erreurs données comme fautes sans importance. Nous remarquons cependant qu'un lycéen [12, Terminale BEP] a mis en évidence l'erreur de substitution sur l'homophone grammatical (le logogramme) *à la* (la préposition et l'auxiliaire *avoir*) dans la phrase « certains sont rejetés *a cause qu'ils sont trop petit » [1.6-7]. Concernant les variations sur les morphogrammes non-verbaux, sur les trois erreurs présentes dans le texte support, une seule a été désignée par trois lycéens comme étant une faute sans importance :

- (4) Il faut un -s à « leurs fille ». Mais c'est pas très important [4, 2nde BEP] ;
- (5) Je viens de regarder une faute « leurs fille » un -s à la fin de « fille ». Si on lit comme ça... C'est en fait en regardant plus en détail [10, 2nde BEP] ;
- (6) Elle a oublié des -s. Par exemple, « leurs fille » elle a mis le -s à « leurs » mais elle a pas mis le -s à « fille » [15, Terminale BEP].

Concernant enfin les morphogrammes verbaux, sur les neuf erreurs dans le texte support, trois erreurs ont été données par 13 lycéens comme étant des fautes sans importance. Trois élèves de LP n'ont pas proposé, lors de la correction, une forme normée de la forme erronée, mais ont fourni une nouvelle forme erronée :

- (7) Pour « se mariée », elle a mis -ée et c'est -é. C'est sans importance. On comprend le sens quand même [21, Terminale BEP] ;
- (8) Elle a mis « se mariée » avec deux -e alors que c'est -é. Mais cela arrive à tout le monde et ce n'est pas une énorme faute [25, Terminale BEP] ;
- (9) Pour « certains sont rejeté » c'est -er. Il y en a pas d'autres [11, Terminale BEP].

Par ailleurs, pour deux lycéens, l'oubli de la marque de la première personne du singulier au présent de l'indicatif d'un verbe du troisième groupe (*écrire*) est considéré comme une faute sans importance. En outre, pour cinq lycéens (sur 27)⁵¹, les erreurs sur les finales verbales homophones-hétérographes en /E/ ne sont pas des fautes graves, mais des fautes qu'ils considèrent comme étant sans importance. À l'exception d'un élève [23, 2nde BEP] qui ne fait que donner les formes corrigées, les autres lycéens apportent dans leur discours des éléments qui permettent de comprendre ce qui distingue, pour eux, la faute grave de celle qui ne l'est pas ou peu :

- (10) À « sont rejeté » il manque le -s. C'est une faute d'accord donc ça peut arriver [3, 2nde BEP] ;
- (11) « ils sont rejeté » et moi, je dis, il y a un -s. C'est une faute d'accord [13, 2nde BEP] ;
- (12) Oui sans importance. Les accords du participe passé elle a mis « se mariée » avec -ée mais c'est -er. Elle a mis -é à « certains sont rejeté » alors que c'est -és [23, 2nde BEP] ;

51. Dans le tableau, nous comptons huit lycéens qui ont fait la remarque que les erreurs sur les finales verbales en /E/ (« (avec qui) * se mariée » et « (certains sont) *rejeté ») sont des fautes sans importance. Nous notons cinq lycéens parce que trois d'entre-eux ([23, 2nde BEP], [16 et 21, Terminale BEP]) ont mis en avant les deux erreurs sur les finales homophones en /E/.

- (13) Ben par moment, il va mettre des -s quand il n'y en a peut-être pas besoin. Pour « certains sont rejeté », je pense qu'il n'est pas obligatoire **[8, Terminale BEP]** ;
- (14) « ils sont rejeté » je pense que c'est une faute d'inattention **[14, Terminale BEP]** ;
- (15) Les terminaisons dans « se mariée » c'est -ée alors que ce devrait être -er et « ils sont rejeté » je pense qu'il y a un -s. Ce sont, pour moi, des fautes d'accord **[16, Terminale BEP]** ;
- (16) Oui sans importance. On comprend le sens en fait quand même. « se mariée » elle a mis -ée et c'est -é et pour « sont rejeté » elle a mis -é mais je mettrais -er **[21, Terminale BEP]**.

Ainsi, les discours mettent au jour que la faute d'accord (omission ou substitution de l'accord en genre et/ou en nombre) n'est pas considérée comme une faute grave car ce peut être une faute d'inattention et ce manque de vigilance peut arriver à tous les scripteurs. En outre, si le sens est conservé, comme le remarque un lycéen **[21, Terminale BEP]**, alors l'erreur n'est pas si importante. Enfin, l'élève de LP **[8, Terminale BEP]** pense que l'accord du pronom indéfini « certains (sont *rejeté) » dans la lettre est facultatif, et de ce fait, que l'erreur est sans importance.

Notre dernière analyse s'est portée sur les commentaires des lycéens qui n'ont pas fourni d'exemples d'erreurs orthographiques sans importance. Nous comptabilisons sept commentaires. Par le commentaire apporté à l'exemple qu'ils ont donné (« c'est mal dit » **[4 et 5, 2nde BEP]**), nous pensons que deux d'entre eux confondent orthographe et syntaxe et donnent par conséquent deux exemples de constructions grammaticales de phrases qu'ils évaluent comme faute sans importance : « a cause qu'(ils sont trop petits) » (1.6). D'autre part, les discours de quatre autres lycéens laissent à penser que leur positionnement par rapport à la question posée est aléatoire. En effet, ils répondent qu'il y a des fautes sans importance mais après longue réflexion voire pour certains relecture du texte support, ils ne sont pas capables de les repérer. Enfin, un lycéen ne donne pas d'exemple mais dit seulement que ces fautes sont seulement des fautes d'inattention.

L'analyse des discours de ces lycéens montre, lorsque ces derniers sont interrogés sur l'orthographe et sur l'évaluation de celle-ci, d'une part, qu'ils confondent orthographe, construction syntaxique des phrases et registre de langue ; et d'autre part, qu'ils n'ont que très peu ou pas du tout connaissance du jugement social sur la faute. En revanche, nous pensons que les lycéens, qui ont connaissance des barèmes sur la faute mais qui s'écartent de la norme, accorderaient une attention plus grande aux zones de variation où le jugement social est le moins sévère.

Analyses des réponses « non » : les fautes sans importance existeraient-elles vraiment ?

Un peu plus d'un quart des lycéens (26,8%) ont répondu que le texte support ne contient pas de fautes sans importance. Aussi peut-on penser qu'ils considèrent que le texte ne contient que des fautes graves, ou bien pas de fautes du tout. Sur les 15 lycéens qui ont répondu que la lettre ne comporte pas de fautes sans importance, sept ont commenté leur choix.

Deux commentaires d'élèves de LP laissent à penser que les fautes sans importance n'existent pas car selon eux, toute faute est sanctionnée et par conséquent est jugée grave. Mais en l'absence d'informations supplémentaires, le premier de ces commentaires peut simplement signifier que le texte ne contient pas de faute sans importance :

- (1) Il n'y a pas vraiment de fautes sans importance **[7, Terminale BEP]** ;
- (2) Non, il n'en fait pas sans importance c'est toujours assez important quand même les fautes **[10, Terminale BEP]**.

Les commentaires de trois autres lycéens montrent que ces derniers n'ont pas repéré de fautes sans importance ou bien, comme nous l'avons déjà dit, qu'ils n'ont pas su distinguer les fautes graves de celles qui ne le sont pas :

- (3) Je n'ai pas bien regardé. [L'élève réfléchit prend le temps de relire le texte support] Non, il n'y en a pas. **[19, 2nde BEP]** ;
- (4) Non. Pas de fautes, ça m'a pas sauté aux yeux **[20, 2nde BEP]** ;
- (5) Je ne vois pas de faute sans importance pour l'instant **[11, Terminale BEP]**.

Un seul lycéen **[16, 2nde BEP]** fournit un exemple qu'il considère comme étant une faute sans importance. Le mot pointé, qui est correctement orthographié dans le texte, est l'adjectif indéfini « (les filles sont encore) toutes (libres) » (1.8) pour lequel le lycéen propose la graphie erronée « *tous », mais sans grande certitude puisqu'il utilise un verbe exprimant le doute : « je crois que c'est « tous » ».

Un autre lycéen **[18, Terminale BEP]** vient apporter un commentaire qui ne concerne pas l'orthographe mais le style ou l'esthétique dans le texte support. Selon lui, des répétitions – le type n'étant pas spécifié – nuiraient à la qualité du texte. Cet élève de LP confond donc esthétique-style du texte avec orthographe.

Enfin, un lycéen tient un discours sibyllin laissant penser qu'il a personnellement du mal à distinguer ce qui est sanctionné et dans quel genre d'écrits ou dans quel type de situation (formelle ou informelle) :

- (6) Si c'est un travail pour l'école, il n'y a pas de fautes qui ne sont pas importantes, à part les fautes d'orthographe qui le sont un peu moins. Mais les fautes, je ne pense pas qu'elles soient pénalisantes si on arrive quand même à lire le mot **[11, Terminale BEP]**

Nous pouvons constater que ce lycéen fait une distinction de lieu ou de situation de scripture : écrire à l'école pour être évalué par l'enseignant et supposons-nous, écrire en dehors du cadre scolaire pour soi ou pour autrui. L'autre partie de son discours aborde indirectement la question des différents types de fautes – et pas uniquement de fautes d'orthographe comme on peut le constater et comme on l'aurait attendu puisqu'on lui demandait de ne se prononcer que sur ce point. D'après ce lycéen, à l'exception des erreurs orthographiques, toutes les autres erreurs – lesquelles n'étaient pas spécifiées – sont importantes. Enfin, il semble penser que si la phonographie du mot contenant une faute d'orthographe n'est pas affectée, alors l'erreur graphique ne devrait pas être pénalisée. Ces données viennent confirmer une fois de plus les conclusions précédentes, à savoir que les règles du jeu des évaluations sur l'orthographe sont floues ou méconnues par ceux – dont on sait qu'ils sont, dans leur grande majorité, en insécurité linguistique – qui subissent une sélection scolaire liée à la maîtrise de la langue.

1.2.5 Conclusions : des difficultés orthographiques réelles et des représentations non conformes aux jugements sociaux sur la faute

Ceux qui enseignent l'orthographe et transmettent des contenus normatifs transmettent également un certain nombre de représentations relatives à la gravité des fautes. Ces représentations, intériorisées ensuite par les scripteurs en situation d'apprentissage, vont orienter leur vigilance et déterminer l'intensité du contrôle sur les variations orthographiques les plus fortement sanctionnées par l'école, pour se relâcher sur celles qui font l'objet d'une certaine indulgence. Or, l'enquête menée par Chevrot *et al.* [1994] (voir section 1.2.1), sur l'exploration des barèmes et des tolérances pratiquées par des enseignants du primaire et des enseignants de français du secondaire, a montré que certains enseignants exerçaient des tolérances délibérées sur certaines zones du système orthographique dont ils jugent la norme critiquable ou bien sur des règles reconnues difficiles à un niveau d'enseignement donné. Ainsi, en dépénalisant ou en sanctionnant moins certains écarts, les enseignants introduisent dans la transmission de la règle « des espaces de jeu » [Chevrot *et al.*, 1994, 182]. Ces comportements correctifs face aux variations sur les zones difficiles du système orthographique ont inéluctablement des incidences sur les représentations des scripteurs scolarisés concernant la faute et sur leurs pratiques ensuite. Concernant les élèves de lycée professionnel de notre enquête, il est possible que les enseignants de lycée professionnel concentrent leurs apprentissages sur des savoirs plus essentiels parce que notre système orthographique est complexe et que par conséquent, son enseignement est difficilement administrable, qui plus est à des jeunes adultes reconnus en grande insécurité linguistique.

Les entretiens semi-directifs de notre enquête ont mis au jour plusieurs tendances :

1. **Aveux des lycéens sur leurs lacunes en orthographe.** Un petit nombre de lycéens a préféré nous informer qu'ils étaient « nul(s) » ou qu'ils n'étaient « pas fort(s) en orthographe ». Conscients de leur difficultés scolaires, ils ont la forte conviction de ne pas être à la hauteur face à un domaine, l'orthographe, qu'ils jugent complexe. Mais une autre hypothèse plausible est que les lycéens n'aient pas ou peu d'intérêt pour l'orthographe. Néanmoins, dans les deux cas, l'orthographe apparaît pour les lycéens comme un domaine complexe à acquérir et dont la maîtrise leur paraît impossible.
2. **Méconnaissance du jeu des évaluations de l'orthographe.** L'analyse des réponses et des commentaires aux trois questions a montré qu'il n'y avait que très peu de correspondances entre les fautes qui sont sanctionnées fortement et moindrement par l'école et les fautes estimées comme telles par les élèves de lycée professionnel. En d'autres termes, les représentations des lycéens sur la faute ne sont pas conformes aux jugements sociaux sur la faute. Il existe une réelle méconnaissance des barèmes des évaluations sur l'orthographe et plus généralement des fautes considérées comme graves et celles sans importance. Mais l'essentiel est ailleurs que dans la non-connaissance des barèmes de l'orthographe.
3. **Difficulté à repérer les fautes d'orthographe en général et celles qu'ils font massivement.** En effet, ce qui est remarquable dans l'analyse tant des réponses que des commentaires, c'est la quasi-impossibilité pour ces élèves en difficulté scolaire de repérer des fautes d'orthographe. Lorsqu'on demandait aux élèves de LP de donner des exemples de fautes qu'ils jugeaient graves et sans importance, peu l'ont fait. Nous pensons donc, au vu du petit nombre d'exemples donnés et par conséquent du grand nombre de non justifications, que les lycéens rencontrent de grandes difficultés à repérer les fautes. Plus largement, ces résultats confirment une nouvelle fois leur insécurité orthographique. En outre, les résultats de l'étude des compétences sur la scription des finales verbales en /E/ (voir chapitre 1, Partie II) mettaient au jour leurs difficultés concernant cette zone du système orthographique : ces résultats sont confirmés par l'analyse des exemples donnés et par le petit nombre de ceux-ci. En effet, sur les six erreurs sur les finales verbales en /E/ dans le texte support, seulement trois des erreurs ont été relevées par moins de la moitié des lycéens (12 lycéens sur 27). Il apparaît donc que les acquis de ces élèves de LP concernant l'orthographe du français sont relativement fragiles.

4. **Confusions entre les différents domaines de la langue.** Lorsqu'on demandait aux élèves d'analyser l'orthographe du texte support, certains d'entre eux ont commenté des erreurs relevant du domaine syntaxique et/ou des erreurs concernant le registre de langue. Aussi ces différents domaines de la langue semblent-ils être un seul et même domaine pour ces lycéens : l'orthographe serait synonyme de la langue (française). Cette extrême confusion révèle une insécurité linguistique certaine en plus de leur grande insécurité orthographique.

En définitive, s'il est difficile de généraliser en raison du peu d'exemples de fautes fournis à partir du texte support, il n'en reste pas moins que ces résultats sont révélateurs d'une grande insécurité linguistique. Nous pensons que le fait d'accepter davantage la variabilité de la part des enseignants renforce les mécanismes de sélection et de distinction sociale déjà appliqués sur le terrain de l'orthographe.

2 Les représentations de l'orthographe des lycéens en lien avec leurs pratiques d'écriture

Nous venons de voir que 25% des élèves de LP de notre enquête considéraient que la lettre support contenait des fautes graves. Nous rappelons que pour les enseignants, les fautes graves sont celles qui concernent l'orthographe grammaticale. Certaines représentations des lycéens sur la faute grave vont dans le même sens que les jugements sociaux : ils sont conscients que la maîtrise de certains secteurs orthographiques est valorisée par l'école et la société. Cependant, seulement six lycéens sur les 56 de notre corpus ont donné des exemples de fautes qualifiées de « graves ». Aussi souhaitons-nous caractériser le lien entre leurs représentations de l'orthographe et leurs pratiques réelles d'écriture. Plus précisément, nous cherchons à connaître si les lycéens repèrent davantage les fautes qu'ils ne font pas ou bien s'ils repèrent les fautes qu'ils font mais n'ont pas conscience de faire eux-mêmes. Pour ce faire, nous avons demandé aux lycéens de rédiger une production écrite, à partir de laquelle nous avons analysé les types d'erreurs orthographiques qu'ils faisaient. Avant de caractériser le lien entre les représentations de l'orthographe des élèves en difficulté scolaire et leurs pratiques d'écriture, nous présenterons, dans un premier temps, le travail demandé aux lycéens, et dans un deuxième temps, les types d'erreurs relevés dans leurs différentes productions.

2.1 Présentation du travail demandé aux lycéens et des analyses effectuées

2.1.1 Rédaction d'une lettre argumentative : consignes et recueil

Nous avons demandé aux lycéens de rédiger une lettre argumentative dont la consigne d'écriture était la même que pour le scripteur de la lettre support : *Vous écrirez une lettre à un journal sur le thème : « les jeunes sont-ils toujours libres de choisir dans la vie ? » Cette lettre devra être argumentée, c'est-à-dire que vous devrez expliquer votre position (ce que vous en pensez) et donner des exemples pour illustrer ce que vous dites.*

Les élèves de LP ont produit un écrit manuscrit en situation formelle (voir version imprimée Annexe A). Une situation qui est doublement formelle de par le type d'écrit demandé – une lettre argumentative à l'attention d'autrui (lecteurs du journal ou enseignants correcteurs) – et de par le lieu de la rédaction – en cours de français avec leur enseignant. Nous considérons donc que les élèves ont surveillé leur orthographe et ont été vigilants sur la langue en général, c'est-à-dire au niveau du vocabulaire, de la syntaxe et de la typographie.

À la fin du temps imparti, soit une heure attribuée à la rédaction, nous avons recueilli 56 lettres argumentatives des élèves de LP. Toutes les lettres ont ensuite été dactylographiées.

2.1.2 Analyses des productions écrites des lycéens : variables observées

Nous nous intéressons aux variations orthographiques présentes dans leur écrit. Par conséquent, nous ne nous sommes pas attachée à la typographie, au respect du type de texte demandé (une lettre argumentative) et au contenu argumentatif des productions écrites. Il nous faut préciser enfin, que nous ne prendrons pas en compte les variations dites « scripto-graphiques » par Millet [1989], c'est-à-dire tout ce qui renvoie volontairement à d'autres signes non alphabétiques : les symboles mathématiques et les abréviations entre autres.

Nous nous sommes focalisée sur les variations des morphogrammes verbaux et non-verbaux, c'est-à-dire sur les désinences des verbes, des noms et des adjectifs. Notre intérêt s'est porté plus particulièrement sur l'accord du pluriel des noms (-s), des verbes (-nt) et des adjectifs (-s), ainsi que sur la description des finales verbales en /E/ du participe passé (-é(e)(s)) et de l'infinitif (-er). Pour des raisons évoquées précédemment, nous choisissons d'analyser les zones du système orthographique qui sont reconnues comme complexes à acquérir et dont la maîtrise n'est qu'imparfaite pour nombre de scripteurs.

2.2 Les erreurs orthographiques des lycéens : quelles sont-elles ?

Notre intérêt, comme nous l'avons dit, porte sur les variations de l'orthographe grammaticale des lycéens, mais nous souhaitons, tout de même, faire un point sur l'orthographe lexicale des lycéens dans leur productions écrites. Nos analyses montrent que l'utilisation normée des diacritiques est majoritairement correcte. Sur cette zone orthographique, deux groupes se distinguent : un groupe de lycéens qui ne fait pas ou que très peu d'erreurs sur les diacritiques, et un deuxième groupe de lycéens qui omet pratiquement tous les accents dans ses productions écrites. Mais ce deuxième groupe d'élèves de LP est très minoritaire. Nous retrouvons ici un des résultats de l'enquête de Lucci & Millet [1994] qui montrait que ce sont sur les diacritiques que les élèves de LP ont des performances plus conformes à la norme, et plus largement, l'existence d'une démarcation très nette entre une orthographe lexicale hyper-surveillée en situation formelle et une orthographe grammaticale qui concentre la plus forte part de variation. Cependant, ces résultats et analyses font naître un paradoxe entre les pratiques orthographiques effectives des élèves de LP et leurs représentations de la faute grave. En effet, les écrits montrent que les lycéens sont une majorité à maîtriser la scription des diacritiques – ce qui est révélateur d'une vigilance certaine sur cette zone orthographique – en revanche, quand on leur a demandé de donner des fautes graves, aucun n'a cité les fautes sur les diacritiques (voir tableau 26 page 267). Nous faisons le même constat sur la réalisation des mutogrammes : très peu de variations sur ce secteur dans les productions écrites, mais seulement deux élèves sur les 56 de notre enquête ont repéré une erreur, qu'ils jugent être une faute grave, parmi les quatre présentes dans le texte support. Finalement, ce que révèlent ces résultats, c'est que les fautes sur les accents, minoritaires chez les élèves de LP, ne sont pas estimées graves par les lycéens. Cette attitude paradoxale se comprend tout à fait : d'une part, pour les élèves de LP, la maîtrise de ce secteur orthographique est valorisée et c'est un secteur qu'ils maîtrisent relativement bien ; et d'autre part, ils savent que les enseignants sanctionnent moindrement les fautes sur les accents. Pour ces raisons, nous appréhendons mieux leur attitude face aux variations des diacritiques – au fait qu'ils ne les aient pas donné comme « fautes graves ». Sur les secteurs orthographiques fortement sanctionnés par les enseignants, soit les secteurs appartenant à l'orthographe grammaticale, des résultats bien établis ont montré que les élèves de LP avaient des lacunes voire de grandes difficultés (Lucci & Millet [1994], Mout [2010], Mout & Brissaud [2013]). Nous allons voir si ces résultats se confirment dans les écrits des 56 élèves de LP produits en situation formelle.

Le tableau 28 suivant présente le nombre d'erreurs affectant les marques d'accords en nombre et sur des finales verbales en /E/ relevées dans les productions écrites des lycéens. Nous avons donc compta-

2. Les représentations de l'orthographe des lycéens en lien avec leurs pratiques d'écriture

bilisé le nombre total d'erreurs sur ces cinq secteurs de l'orthographe grammaticale ; ces données sont présentées sur la dernière ligne du tableau. Puis, pour chacune des secteurs orthographiques, nous avons calculé le nombre total de formes présentes dans les productions écrites des lycéens (colonne « zones orthographiques nb ») et le nombre d'erreurs (colonne « Erreurs nb ») exprimé également en pourcentage (colonne « Erreurs % »).

catégories et zones orthographiques		zones orthographiques nb	Erreurs		
			nb	%	
Morphogramme	chaîne nominale	771	111	14,4	
	Marques d'accords en nombre	verbe	527	80	15,2
		adjectif	258	145	56,2
	Finales verbales en /E/	infinitif <i>-er</i>	213	46	21,6
		participe passé <i>-é</i>	78	43	55,1
TOTAL		1 847	425	23	
Nb mots dans les 56 productions écrites = 10 755 mots					

Tableau 28 – Effectifs et pourcentages d'erreurs sur les morphogrammes flexionnels dans les 56 productions écrites des élèves de LP

Les productions écrites des élèves de LP sont relativement courtes : nous comptabilisons en moyenne environ 176 mots par lettre – ce qui représente un tiers d'une page A4 en version dactylographiée ou trois tiers de page en version manuscrite (le résultat n'est pas présenté dans le tableau 28). Les 56 productions écrites recueillies comptabilisent, au total, 10 755 mots.

À l'observation des données chiffrées correspondant aux variations dans les productions écrites des élèves de LP, nous relevons trois grandes tendances :

1. Les réalisations de l'accord au pluriel des noms et des verbes et de la marque de l'infinitif *-er* des verbes du premier groupe sont relativement réussies par rapport à d'autres : les lycéens ont fait 14,4% d'erreurs sur les chaînes nominales (pluriel nominal), 15,2% d'erreurs sur le pluriel verbal et enfin, 21,6% d'erreurs sur la finale *-er* des verbes du premier groupe à l'infinitif. Concernant ces résultats sur l'acquisition des finales verbales en /E/, ils viennent confirmer les résultats présentés antérieurement (chapitre 1, Partie II) ; des résultats qui mettaient au jour la relative maîtrise des élèves de LP de la forme verbale infinitive *-er*.
2. La réalisation de l'accord en genre et en nombre du participe passé *-é* n'est pas maîtrisée. Ce secteur du système orthographique est une zone de fragilité chez les lycéens. En effet, plus de la moitié des formes participiales en *-é* (55,1%) écrites par les élèves de LP sont fausses. Nous constatons que ce sont essentiellement des erreurs de non-accord, soit d'omission de la marque du genre et du nombre sur le participe passé.

3. La réalisation de la marque du nombre sur les adjectifs se révèle être une tâche difficile pour les élèves de LP : sur les 258 adjectifs qualificatifs présents dans les productions écrites des lycéens, un peu plus de la moitié sont erronés (56,2% d'erreurs). La plupart du temps, les lycéens omettent l'accord du pluriel sur les adjectifs. Ces résultats confirment ceux des travaux de recherche de Lucci & Millet [1994] sur le fait, d'une part, que l'erreur sur cette zone orthographique est essentiellement l'omission de la marque du nombre, et d'autre part, que le pluriel des adjectifs qualificatifs est une zone de fragilité.

En résumé, il existe deux grandes zones de fragilité de l'orthographe grammaticale chez les élèves de LP : la scription de la marque du nombre sur les adjectifs qualificatifs et la scription de l'accord du participe passé *-é* quand il est requis sont des tâches cognitivement difficiles à réaliser pour une très grande majorité des lycéens de filière professionnelle. Puisqu'ils rencontrent des difficultés à écrire ces formes, nous émettons l'hypothèse qu'ils devraient également avoir des difficultés à les repérer dans le texte support. À l'inverse, nous pensons qu'ils ont plus de facilité à repérer les fautes qu'ils font le moins.

2.3 Caractérisation du profil orthographique des lycéens : comparaisons entre les erreurs relevées et les erreurs en production

L'objectif final de notre enquête sur les représentations orthographiques des lycéens est de caractériser leur profil orthographique en mettant en rapport leurs représentations sur la faute avec leurs propres fautes d'orthographe. Ainsi deux questions émergent : 1/ Les fautes qu'ils ont relevées dans le texte support et qu'ils ont considérées comme des fautes graves ou sans importance sont-elles des fautes qu'ils ne font pas ou bien sont-elles des fautes qu'ils font mais n'ont pas conscience de faire ? ; 2/ Comment interpréter le fait que certains lycéens ne repèrent pas, dans le texte support, les fautes qu'ils ne font pas ? Nos analyses porteront sur les lycéens qui ont donné des exemples d'erreurs graves et d'erreurs qui le sont moins en comparant avec leur performance orthographique en production écrite. Et puis, concernant les autres lycéens qui n'ont pas donné d'exemples de fautes dans le texte support et qui sont majoritaires, leurs non-réponses nous intéressent car elles peuvent être révélatrice d'un comportement lié à de l'insécurité orthographique.

2.3.1 Présentation et justification des types d'erreurs retenues pour l'analyse

À partir des données statistiques sur les erreurs relevées dans les productions écrites de ces élèves de LP et des données sur les erreurs qu'ils ont repérées dans le texte support, nous allons voir si les erreurs

qu'ils font le plus, sont celles qu'ils n'ont pas su repérer dans le texte support, et enfin, si les erreurs qu'ils font le moins sont celles qu'ils ont su plus facilement repérer dans le texte. Ces analyses nous permettront ainsi de caractériser le profil orthographique des élèves de LP.

Nous avons choisi de restreindre notre analyse à l'étude des variations sur les morphogrammes car c'est sur ce secteur orthographique que nous retrouvons le plus de variations. Aussi avons-nous travaillé sur le pluriel des noms (-s), des verbes (-nt) et des adjectifs (-s), ainsi que sur les morphogrammes verbaux des finales verbales homophones en /E/ du participe passé (-é(e)(s)) et de l'infinitif (-er). Le graphique 31 ci-dessous présente le nombre d'élèves de LP (sur 56) qui ont donné des exemples de fautes graves et sans importance pour chacune des zones orthographiques de la morphographie flexionnelle du français observée.

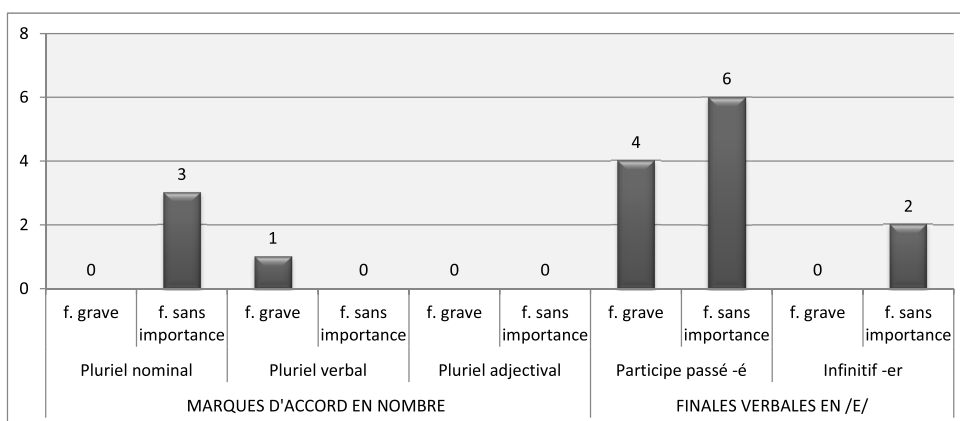


Figure 31 – Nombre et classification des erreurs relevant de la morphographie flexionnelle dans le texte support selon le jugement attribué par les élèves de LP

Nous avons déjà fait le constat que très peu de lycéens avaient fourni des exemples de fautes. Sans faire de distinction entre ceux qui ont donné des exemples de fautes graves et ceux qui ont donné des exemples de fautes sans importance, nous comptabilisons au total 16 élèves de LP⁵² qui ont donné des exemples sur les 56 sujets de notre corpus.

Nous remarquons que trois lycéens relèvent trois erreurs sur le pluriel nominal (omission de la marque du nombre) et qu'ils les considèrent comme des fautes sans importance. Un seul lycéen remarque une erreur, qu'il juge comme grave, sur une omission du pluriel verbal. Quatre élèves de LP, ensuite, relèvent comme fautes graves des erreurs sur l'accord du participe passé et six autres lycéens les considèrent comme des fautes sans importance. Deux lycéens donnent, en outre, deux fautes sur la description erronée de l'infinitif en -er. Enfin, des adjectifs qualificatifs sont présents dans le texte support

52. Au total, 14 lycéens ont donné des exemples d'erreurs dans le texte support mais si nous comptons 16 élèves dans le graphique 31, c'est parce que deux lycéens ont donné chacun deux exemples de fautes : les élèves [23, 2nde BEP] et [16, Terminale BEP] ont fourni chacun un exemple d'erreur sur le participe passé -é et un autre exemple d'erreur sur l'infinitif -er.

mais le scripteur de la lettre n'a commis aucune faute sur l'accord pluriel des adjectifs. Nous ne pouvons donc pas savoir comment les élèves jugeraient l'erreur d'omission du pluriel sur les adjectifs. Néanmoins, nous pouvons souligner que les élèves de LP n'ont pas donné pour faux les adjectifs correctement orthographiés (dans la lettre support, les adjectifs au pluriel sont (*les jeunes sont-ils toujours*) *libres* ; (*on est tous*) *égaux* ; (*ils sont trop*) *petits* ; (*les filles sont encore toutes*) *libres* ; (*nous sommes tous*) *égaux*). Il n'en reste pas moins que l'accord au pluriel des adjectifs est une zone de fragilité : on relève 56,2% d'erreurs sur le pluriel adjectival dans les 56 productions écrites des lycéens.

2.3.2 Les lycéens repèrent-ils plus facilement les erreurs qu'ils ne font pas ?

Dans cette partie, nous allons voir si, d'une part, les élèves repèrent plus facilement les fautes qu'ils ne font pas, et d'autre part, s'ils font peu d'erreurs dans leur production écrite afin d'observer s'il existe un lien entre reconnaissance et production des formes erronées. En d'autres termes, ces analyses permettront de voir si les lycéens qui ont su repérer les erreurs sur la morphographie flexionnelle du français (finales verbales en /E/⁵³ et morphogrammes flexionnels du nombre⁵⁴) sont ceux qui maîtrisent le mieux l'orthographe. Ces analyses se feront nécessairement pour les 14 élèves de LP qui ont fourni des exemples d'erreurs dans le texte support. Et nous comparerons leurs performances avec celles des autres lycéens qui n'ont pas identifié des erreurs dans le texte support. En effet, la comparaison permettra de caractériser plus précisément le profil orthographique des élèves de LP.

Sur le pluriel nominal...

Trois élèves de LP, sur les 56 de notre enquête qui ont répondu, considèrent que les fautes sur le pluriel des noms ne sont pas des fautes graves. Les trois lycéens ont relevé dans le texte support le même exemple de faute sur le pluriel nominal : *leurs *fille* (L.13). Au regard de leur production écrite, que peut-on dire de leur performance globale sur la morphographie flexionnelle et sur la réalisation du pluriel nominal ? Le tableau suivant présente les performances orthographiques des trois lycéens : le nombre total de mots dans leur production écrite, le nombre total de formes écrites de la morphographie flexionnelle, le nombre total d'erreurs sur cette zone orthographique, ainsi que le nombre de formes du pluriel nominal et le nombre d'erreurs sur ce secteur.

53. Le texte support contient six erreurs sur les finales verbales homophones en /E/. Concernant la scripture du participe passé -é, nous relevons trois erreurs : *l'inégalité est *passer* / *vous aura convaincu d'être *passer* / *certains sont *rejeté*. Concernant la scripture de l'infinitif -er, nous comptabilisons trois erreurs : *pour vous *parlez* / *avec qui se *mariée* / *vaut mieux se *marié*.

54. Nous rappelons que les deux erreurs sur la morphographie flexionnelle du nombre faites par le scripteur du texte support sont : concernant le verbe *leurs filles *pense*, et concernant le nom *leur *fille*.

2. Les représentations de l'orthographe des lycéens en lien avec leurs pratiques d'écriture

Lycéens	Production écrite	Morphographie flexionnelle		Réalizations du pluriel nominal	
	Nb mots	Nb formes	Nb erreurs	Nb formes	Nb erreurs
[4, 2nde BEP]	68	16	6	7	2
[10, 2nde BEP]	182	42	1	20	0
[15, Terminale BEP]	134	28	10	10	2

Tableau 29 – Présentation des performances orthographiques de trois lycéens qui ont donné des exemples de fautes sur le pluriel nominal dans le texte support

Le lycéen **[10, 2nde BEP]** se démarque des deux autres car il ne fait qu'une seule erreur dans son écrit argumentatif – cette erreur porte sur l'accord du participe passé. En outre, sur les 20 formes du pluriel nominal qu'il a écrites, toutes sont orthographiées correctement. Le lycéen **[4, 2nde BEP]** produit un court écrit (68 mots) et commet six erreurs sur la morphographie flexionnelle, soit plus d'un tiers des formes écrites fausses. Concernant le pluriel nominal, sur les sept formes produites, l'élève de LP fait deux erreurs. Ce qui représente approximativement un tiers des marques du pluriel des noms qui est incorrect. Enfin, le lycéen **[15, Terminale BEP]** commet au total dix erreurs sur la morphographie flexionnelle sur les 28 écrites, soit plus d'un tiers des formes qui sont erronées. De plus, il commet deux erreurs sur les dix formes produites sur le pluriel nominal.

En résumé, l'élève de LP **[10, 2nde BEP]** se distingue des deux autres du fait qu'il ne commet aucune faute sur les 20 formes du pluriel nominal qu'il a écrites. Nous pouvons donc en conclure que la maîtrise de l'accord pluriel des noms est effective pour ce lycéen et que cela explique qu'il ait repéré l'erreur sur le pluriel nominal dans le texte support. Quant aux deux autres lycéens qui ont su donner un exemple chacun de faute sur le pluriel nominal dans le texte support, ils ont commis quelques fautes sur la réalisation de la marque du nombre dans leur écrit, même si le lycéen **[15, Terminale BEP]** en produit moins que le lycéen **[4, 2nde BEP]**. La maîtrise de ce secteur est donc partielle. Par ailleurs, nous rappelons que les meilleures performances chez tous les lycéens de notre enquête sont réalisées sur le pluriel nominal : 14,4% d'erreurs d'omissions de la marque du pluriel sur les noms (voir tableau 28 page 283), ce qui signifie donc qu'une large majorité des lycéens ne rencontre pas de réelles difficultés à écrire la marque du nombre sur les noms quand cela est demandé. Il n'en reste pas moins que la très grande majorité des lycéens n'a pas repéré les deux erreurs sur ce secteur dans le texte support. Nos données nous amènent à trois conclusions : la première est que les lycéens qui ont su repérer une des deux erreurs sur le pluriel nominal dans le texte support font également peu ou pas d'erreurs dans leur propre écrit sur ce secteur ; la deuxième est que 94% (53 lycéens sur les 56 du corpus) qui maîtrisent ce secteur – en moyenne, dans les productions écrites, deux erreurs par élèves sont faites – n'ont pourtant pas donné des exemples d'erreurs dans le texte support ; la troisième conclusion résultant des deux autres,

les élèves de LP ne reconnaissent donc pas les erreurs sur un secteur qu'ils maîtrisent. Tout se passe comme s'ils n'avaient pas conscience de maîtriser la scripture de la marque du nombre sur les noms communs.

Sur le pluriel verbal...

Un seul lycéen [7, Terminale BEP] sur les 56 juge qu'il y a une omission du pluriel dans le syntagme : *leurs fille *pense* (L.13). Il juge, en outre, ce type d'erreurs comme étant une faute grave. Comme nous l'avons déjà évoqué, si les lycéens n'ont pas considéré cette forme comme erronée c'est parce qu'il est vrai que le nom *fille* n'a pas la marque du pluriel mais le déterminant possessif l'a quant à lui : *leurs fille pense*. Par ailleurs, la forme *leur* qui peut être déterminant possessif ou pronom personnel est envisagée, nous semble-t-il, pour nombre de scripteurs comme une forme qui est marquée le plus souvent au pluriel qu'au singulier. En d'autres termes, *leur* est associée à une image graphique plurielle prédominante. Ainsi, l'erreur est avant tout sur le déterminant possessif *leurs* qui, pris dans le contexte de la phrase, ne devrait pas être au pluriel.

Le tableau suivant présente les performances orthographiques de ce lycéen.

Lycéens	Production écrite	Morphographie flexionnelle		Réalizations du pluriel verbal	
	Nb mots	Nb formes	Nb erreurs	Nb formes	Nb erreurs
[7, Terminale BEP]	306	20	2	2	1

Tableau 30 – Présentation des performances orthographiques d'un lycéen qui a donné un exemple de fautes sur le pluriel verbal dans le texte support

Nous remarquons que sur l'ensemble de sa production écrite qui est relativement longue par rapport à celle de ses pairs – en moyenne, les productions font 176 mots – le lycéen fait au total deux erreurs sur les 20 formes écrites relevant de la morphographie flexionnelle. En revanche, sur les deux seules formes du pluriel nominal dans son écrit, une est fautive. Nous retiendrons finalement l'effective maîtrise sur la morphographie flexionnelle.

Quant aux 55 autres lycéens, que peut-on dire de leurs performances en lien avec leurs représentations sur les fautes ? À l'exception de deux lycéens qui font 100% de fautes sur le pluriel verbal et de cinq lycéens qui font 50% ou plus de fautes, écrire le pluriel des verbes (-nt) est relativement réussi : en effet, nous relevons 15% d'erreurs d'omission de la marque du pluriel verbal (voir tableau 28 page 283).

Retenons comme conclusion l'effective maîtrise de la réalisation du pluriel verbal chez une très large majorité des élèves de LP. Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que les élèves de LP n'identifient pas les fautes qu'ils ne font pas sur ce secteur car, comme nous venons de l'évoquer dans le paragraphe

précédent, le sujet du verbe est au singulier même si le déterminant possessif *leurs* est quant à lui au pluriel.

Sur le participe passé -é

Dix lycéens ont donné des exemples de fautes sur l'accord erroné du participe passé en *-é* dans le texte support. Quatre d'entre eux ont jugé les erreurs sur ce secteur comme étant des fautes graves ; tandis que les six autres les ont évaluées comme étant des fautes sans importance. Il existe donc deux jugements distincts sur les fautes du participe passé pour les élèves de LP, ce qui nous ramène à une des conclusions données précédemment : sur ce secteur de l'orthographe grammaticale qui est sanctionné par les enseignants, une large majorité des lycéens méconnaissent les sanctions appliquées sur les fautes de ce secteur.

Le tableau ci-dessous présente les performances orthographiques des élèves sur la morphographie flexionnelle et également sur un de ses secteurs : les finales du participe passé en *-é*.

	Production écrite		Morphographie flexionnelle		Réalizations du participe passé <i>-é</i>	
	Lycéens	Nb mots	Nb formes	Nb erreurs	Nb formes	Nb erreurs
Lycéens qui ont jugé les erreurs sur le participe passé en <i>-é</i> comme " Fautes graves "	[1, 2nde BEP]	126	22	4	0	0
	[2, 2nde BEP]	137	23	2	0	0
	[9, Terminale BEP]	167	20	3	2	1
	[30, Terminale BEP]	129	31	14	3	2
Lycéens qui ont jugé les erreurs sur le participe passé <i>-é</i> comme " Fautes sans importance "	[3, 2nde BEP]	157	32	11	1	0
	[13, 2nde BEP]	146	25	10	1	1
	[23, 2nde BEP]	409	47	6	4	0
	[14, Terminale BEP]	132	20	7	1	1
	[16, Terminale BEP]	157	26	5	0	0
	[21, Terminale BEP]	119	14	3	0	0

Tableau 31 – Présentation des performances orthographiques de dix lycéens qui ont donné des exemples de fautes sur le participe passé *-é* dans le texte support

À l'observation des performances des quatre lycéens qui ont jugé les fautes commises sur le participe passé, dans le texte support, comme étant des fautes graves, nous constatons, qu'à l'exception du lycéen [30, Terminale BEP] qui fait pratiquement la moitié des formes sur la morphographie flexionnelle fausses (14 erreurs sur 31), les lycéens [1, 2nde BEP], [2, 2nde BEP] et [9, Terminale BEP] font peu d'erreurs sur les marques de la morphographie flexionnelle. Concernant la réalisation de l'accord du participe passé en *-é*, deux élèves de LP [1, 2nde BEP] et [2, 2nde BEP] n'ont écrit aucune forme participiale en *-é* dans leur production écrite. Il n'est donc pas possible de savoir si le fait d'avoir relevé des exemples de fautes sur ce secteur s'explique par leur réussite, c'est-à-dire leur maîtrise sur la réalisa-

tion de l'accord du participe passé. En outre, les résultats des performances des deux autres lycéens, [9, **Terminale BEP**] et [30, **Terminale BEP**], montrent qu'ils ne maîtrisent pas l'accord du participe passé : respectivement, une erreur sur les deux formes écrites et deux erreurs sur les trois formes écrites. En définitif, les lycéens, qui jugent les fautes sur l'accord erroné du participe passé comme des fautes graves et qui les repèrent dans le texte support, font également des erreurs dans leur propre production écrite. Ainsi, nous pouvons en conclure que ces lycéens repèrent les fautes qu'ils font mais n'ont probablement pas conscience de les faire eux-mêmes.

Les résultats des performances des six lycéens qui ont jugé les fautes commises sur le participe passé, dans le texte support, comme étant des fautes sans importance, sont relativement similaires à celles des lycéens qui ont jugé plus sévèrement les fautes sur la morphologie flexionnelle : trois élèves, [3, **2nde BEP**], [13, **2nde BEP**] et [14, **Terminale BEP**], font de nombreuses fautes et les trois autres lycéens, [23, **2nde BEP**], [16, **Terminale BEP**] et [21, **Terminale BEP**], font relativement peu d'erreurs sur les marques de la morphologie flexionnelle. Les performances réalisées sur l'accord du participe passé sont également similaires à celles des lycéens qui ont jugé les accords erronés sur le participe passé comme des fautes graves : ils produisent peu de formes participiales – certains même n'en réalisent pas – et les formes incorrectes sont peu nombreuses.

Finalement, au regard de leurs productions écrites, les élèves de LP ont majoritairement écrit au présent de l'indicatif et ils ont produit peu de formes participiales en *-é(e)(s)*. Cependant, ces dix élèves de LP, qu'ils aient jugé les erreurs qu'ils ont relevées sur l'accord du participe passé comme étant graves ou sans importance, ne maîtrisent que partiellement ce secteur (résultats présentés dans Partie II, chp. 1). Aussi reconnaissent-ils les erreurs qu'ils font massivement. Les performances des 46 autres lycéens qui n'ont pas donné d'exemples d'erreurs sur ce secteur révèlent également des difficultés pour ce public ; ce qui explique probablement le fait qu'ils n'aient pas su repérer les erreurs dans le texte support. Nous avons déjà mis au jour la grande difficulté pour ces lycéens à réaliser la marque de l'accord du participe passé : 55,1% d'erreurs sur ce secteur (voir tableau 28).

Sur l'infinitif -er

Le texte support contient trois erreurs sur la finale verbale infinitive *-er* et deux lycéens ont repéré une de ces erreurs : *avec qui se *marié*. Ces deux élèves de LP sont également ceux qui ont donné des exemples de fautes sur l'accord erroné du participe passé en *-é*, fautes qu'ils considèrent d'ailleurs comme étant sans importance. Le tableau 32 présente les performances des deux lycéens sur la réalisation de la morphologie flexionnelle et sur le secteur observé, la réalisation de l'infinitif *-er*.

2. Les représentations de l'orthographe des lycéens en lien avec leurs pratiques d'écriture

Production écrite		Morphographie flexionnelle		Réalizations de l'infinitif <i>-er</i>	
Lycéens	Nb mots	Nb formes	Nb erreurs	Nb formes	Nb erreurs
[23, 2nde BEP]	409	47	6	12	2
[16, Terminale BEP]	157	26	5	3	1

Tableau 32 – Présentation des performances orthographiques de deux lycéens qui ont donné des exemples de fautes sur l'infinitif *-er* dans le texte support

Comme nous l'avons déjà souligné, les lycéens [23, 2nde BEP] et [16, Terminale BEP] font peu d'erreurs sur la morphographie flexionnelle par rapport au nombre de formes produites (respectivement, 6 erreurs sur 47 formes produites au total, et 5 sur 26). Concernant la réalisation de l'infinitif *-er*, la maîtrise est effective pour le lycéen [23, 2nde BEP] – deux erreurs sur les 12 formes réalisées – davantage que pour le lycéen [16, Terminale BEP] qui fait une faute sur les 3 produites.

Nous concluons donc que pour le lycéen [23, 2nde BEP], le repérage des erreurs sur l'infinitif *-er* est effectué car il maîtrise ce secteur. Il n'en reste pas moins que cet élève n'a relevé qu'une erreur sur trois de ce secteur dans le texte support. Et même s'ils étaient appelés à donner un ou deux exemples, nous constatons que les élèves les plus performants dans un secteur orthographique ne sont pas plus prolixes dans ce secteur.

En revanche, le deuxième lycéen [16, Terminale BEP] dont les performances sont plus faibles, n'a probablement pas conscience de faire lui-même des erreurs sur l'infinitif *-er*.

L'analyse des productions écrites des 56 élèves a montré que la réalisation de la finale verbale infinitive *-er* est relativement maîtrisée par une grande majorité des lycéens – ce qui confirme nos résultats obtenus sur la mesure de leurs performances (Partie II, chp 1) : 21,6% d'erreurs sur ce secteur (voir tableau 28). Par conséquent, le fait que 54 lycéens n'ont pas su repérer les trois erreurs sur ce secteur dans le texte support montre une fois de plus qu'ils ont du mal à reconnaître les formes sur lesquelles ils ne font pourtant pas d'erreurs.

2.3.3 Hétérogénéité des profils orthographiques des lycéens

Au regard des performances sur les quatre secteurs observés de morphologie flexionnelle en lien avec les erreurs relevées ou non dans le texte support par les élèves de LP, quatre profils orthographiques des lycéens émergent :

Profil 1. *Ils repèrent les fautes qu'ils ne font pas ou très peu.* Trois lycéens ne commettent aucune erreur sur le secteur orthographique sur lequel ils ont donné un exemple de faute. Parmi les trois élèves de LP, un seul écrit un tiers de formes erronées sur l'ensemble de la morphographie flexionnelle.

En outre, deux lycéens, qui ont repéré des erreurs sur un des secteurs de la morphographie flexionnelle, font également peu d'erreurs sur ce secteur (moins de 20% d'erreurs). **Les élèves de lycée professionnel qui ont une maîtrise effective ou relative de la morphographie flexionnelle repèrent plus facilement, dans le texte support, les erreurs sur les secteurs concernés.**

Profil 2. *Ils repèrent les fautes qu'ils font également.* Sept lycéens, qui ont également repéré des erreurs dans le texte support sur un des secteurs de la morphographie flexionnelle, font de nombreuses erreurs sur ce secteur dans leur production écrite. De manière générale, ils font de nombreuses erreurs sur la morphographie flexionnelle : à l'exception de deux lycéens qui ont produit moins de 15% d'erreurs au total dans leur production écrite, les cinq autres lycéens font plus d'un tiers de fautes au total dans leur écrit. Pourtant, ces sept élèves de LP ont su repérer des fautes sur des morphogrammes flexionnels. Pourquoi reconnaissent-ils alors les erreurs qu'ils font eux-mêmes ? Ces résultats surprenants nous amènent donc à penser que **ces élèves n'ont pas contrôlé leur orthographe lorsqu'ils ont écrit leur lettre argumentative, malgré le fait qu'ils étaient en situation formelle. Ils n'ont certainement pas conscience de faire eux-mêmes ces erreurs.**

Profil 3. *Ils ne repèrent pas les fautes qu'ils font en masse.* Vingt lycéens sur les 42 qui n'ont pas donné d'exemples de fautes dans le texte support ont fait également de nombreuses erreurs sur les morphogrammes flexionnels dans leur propre écrit : en moyenne, ils font plus de 40% d'erreurs. Ils ne maîtrisent donc pas les règles d'accord de ces secteurs ; celles-ci ne sont ni automatisées, ni contrôlées. **Par conséquent, ces difficultés réelles ne leur permettent pas de reconnaître les mêmes types d'erreurs dans un écrit d'autrui.**

Profil 4. *Ils ne repèrent pas les fautes qu'ils font pourtant peu.* Une grande majorité des lycéens – soit, 42 lycéens sur 56 – n'a pas donné d'exemples d'erreurs quand il leur était demandé de le faire. Parmi ces 42 lycéens, 22 lycéens ont fait quelques fautes sur les morphogrammes flexionnels dans leur production écrite : le nombre total d'erreurs est compris entre 3,8% et 21,8% d'erreurs au total. Ils maîtrisent ainsi relativement bien la réalisation des morphogrammes flexionnels. Néanmoins, aucun d'entre eux n'a su repérer, dans le texte support, des formes erronées sur la morphographie flexionnelle – au total, huit erreurs. Finalement, environ 25% des élèves de LP ont du mal à identifier les fautes qu'ils font peu. **Tout se passe comme si, en situation de lecteurs et d'examineurs de l'orthographe dans l'écrit d'autrui, les lycéens ne reconnaissent pas les erreurs qu'ils ne font pas ou que très peu ; tandis qu'en situation de scripteurs, les lycéens appliquent les règles d'accord sur les secteurs orthographiques étudiés – laissant penser qu'ils ont automatisé les règles et les appliqueraient de manière systématique et à bon escient la plupart du temps.**

L'approche psycholinguistique nous permet, selon nous, d'interpréter ces résultats. Comme nous l'avons présenté dans la partie I (voir chapitre 2 page 33), nombreuses sont les recherches qui se sont intéressées aux processus cognitifs mis en place par les scripteurs apprenants comme adultes lors de la détection d'erreurs dans des énoncés ou des productions de textes (entre autres Fayol *et al.* [1999]; Dédéyan & Largy [2006]; Dédéyan *et al.* [2006]). La détection des erreurs est une activité qui se révèle cognitivement coûteuse car elle est hautement contrôlée du fait qu'elle mobilise la majeure partie des ressources en mémoire de travail. Nous avons vu qu'il existe deux procédures de détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : la première, contrôlée, consisterait en l'application cognitivement coûteuse d'un algorithme de vérification de l'accord répondant à des règles « condition-action » [Anderson, 1993] ; la seconde, automatisée, serait assimilable à une récupération mémorielle directe [Logan, 1988] et propre aux scripteurs experts.

Nous pensons que les lycéens de notre enquête recourent uniquement à la procédure automatisée lors de la phase de détection des erreurs dans le texte support. Cette procédure automatisée résulterait d'un apprentissage implicite réalisé lors de la rencontre fréquente de cooccurrences en lecture et en production écrite [Perruchet & Nicolas, 1998]. En d'autres termes, les indices sur lesquels s'appuie cette procédure sont essentiellement de nature visuelle se représentant comme des images mentales. En outre et surtout, nous faisons l'hypothèse que les lycéens, face à une police de caractères non familière – en l'occurrence, manuscrite pour le texte support – sont gênés dans leur activité de détection d'erreurs. Ce qui pourrait expliquer par conséquent ces échecs révisionnels comme l'ont montré les travaux de Dédéyan *et al.* [2006] sur la manipulation de la police de caractères de phrases : les scripteurs experts (*vs. apprenants*) commentent davantage d'erreurs de détection dans les phrases où la police est « dégradée » que dans les phrases transcrites en police normale. Il existe donc un impact des facteurs de surface sur les procédures de détections automatisées. Nous pensons qu'il en est de même pour les 22 lycéens qui font peu d'erreurs sur la morphologie flexionnelle du français mais qui ne repèrent pas les fautes sur cette zone du système dans le texte support. Cette procédure est moins coûteuse cognitivement et fait appel à des indices visuels et de proximité, ce qui peut expliquer les « manqués » de détections d'erreurs par les élèves de LP.

Il existe enfin une autre hypothèse qui permettrait d'expliquer ces résultats mais nous ne souhaitons pas la retenir. L'absence d'intérêt pour notre enquête, de la part des lycéens, pourrait expliquer le fait qu'ils n'aient pas donné d'exemples de fautes. Or, nous avons constaté que tous les lycéens qui ont participé aux entretiens semi-directifs ont « joué le jeu ». En effet, aucun des lycéens n'a

marqué ouvertement son mécontentement ou son désintérêt mais seulement, pour certains, une gêne apparente ou exprimée. De plus, il n'y avait pas de contrainte de temps et nous avons bien dit aux lycéens qu'ils avaient la possibilité de relire le texte support quand ils le souhaitaient.

Il n'existe donc pas un profil orthographique des élèves de LP mais des profils orthographiques distincts. De fait, cette hétérogénéité des profils met au jour des compétences concernant la morphologie flexionnelle qui ne sont pas les mêmes pour tous les élèves : les performances en production sont effectives pour « une poignée » de lycéens, tandis que pour d'autres, ces performances sont relatives, et enfin, pour une très large majorité des élèves de lycée professionnel, leurs performances sur le secteur de la morphographie flexionnelle sont faibles.

Cependant, si nous regardons les effectifs dans chaque profil – c'est-à-dire le nombre de lycéens qui s'inscrivent dans chacun des profils –, deux profils se distinguent des autres. En effet, les *profil 3* et *profil 4* réunissent 42 lycéens (sur 56), soit 75% des élèves de LP de notre corpus. Parce qu'ils constituent la majorité, nous devons donc prendre en considération ces deux profils orthographiques des lycéens. Nous rappelons que les élèves de LP appartenant aux deux profils sont ceux qui n'ont pas relevé d'erreurs dans le texte support.

3 Conclusions

Les entretiens semi-directifs ont permis de donner la parole aux élèves de LP mais surtout de recueillir leurs évaluations, leurs jugements sur la faute d'orthographe. En outre, ces commentaires recueillis ont permis, par l'intermédiaire des questions que nous leur avons posées, de caractériser davantage le profil orthographique des élèves de lycée professionnel. En effet, nous rappelons que notre première enquête sur ce même public (voir chapitre 1 Partie II), nous a permis de situer, d'une part, le retard d'acquisition sur les finales verbales en /E/, complétant ainsi le scénario développemental établi par Brissaud & Chevrot [2011] des élèves français de 9 à 15 ans ; et d'autre part, de mesurer leurs compétences sur un des secteurs orthographique reconnu complexe, la morphologie flexionnelle du nombre.

Pour notre enquête, nos deux objectifs étaient de recueillir, dans un premier temps, les jugements des lycéens sur la faute – quelles sont celles qui sont jugées comme étant « graves » et « sans importance » – ; et dans un second temps, de caractériser le profil orthographique des lycéens à partir des erreurs qu'ils ont relevées et des erreurs produites dans leur production écrite. **Ainsi, la conclusion générale qui ressort de ces analyses est une effective insécurité orthographique chez les élèves de lycée professionnel. En effet, 35,7% des lycéens de notre étude, soit plus d'un tiers d'entre eux, sont en grande insé-**

rité orthographique. Il existe donc un réel retard d'acquisition sur la morphographie flexionnelle pour une grande partie des élèves de LP. Cette conclusion s'établit sur plusieurs résultats dont nous rappelons les principaux.

Concernant les résultats obtenus à partir des analyses sur les jugements sur la faute et leur évaluation, tout d'abord, un petit nombre de lycéens avoue rencontrer personnellement des difficultés orthographiques. Ils jugent l'orthographe du français complexe et pour certains, sa maîtrise paraît impossible. Ensuite, certains lycéens ont des représentations sur la faute qui ne sont pas conformes aux jugements sociaux. En effet, il y a peu ou pas de correspondances entre les fautes qui sont sanctionnées fortement ou moins, c'est-à-dire les fautes jugées comme étant des fautes « graves » et « sans importance » par l'école et les fautes estimées comme telles par les élèves de lycée professionnel. En outre, nombreux sont les lycéens qui ont des difficultés à relever les fautes d'orthographe dans le texte support. Ils éprouvent également des difficultés à repérer les variations qu'ils font plus fréquemment, notamment sur l'accord du participe passé. Enfin, un petit nombre de lycéens confond les différents domaines de la langue. L'observation demandée concernait l'orthographe mais certains élèves ont donné des exemples d'erreurs de constructions syntaxiques et/ou des erreurs concernant le registre de langue.

À présent, concernant les résultats obtenus à partir des analyses comparatives entre les erreurs relevées et celles produites dans leur écrit, quatre profils orthographiques des lycéens ont émergé et ont été caractérisés. L'hétérogénéité des profils vient du fait que la maîtrise de l'orthographe du français est effective pour certains tandis que pour d'autres, notamment pour la majorité des élèves de lycée professionnel, cette maîtrise n'est qu'imparfaite. En résumé, le *profil 1*, comme nous l'avons nommé, rassemble les trois lycéens qui ont relevé dans le texte des variations qu'ils ne produisent pas en situation de scription. Pour ces lycéens la maîtrise de l'orthographe est quasi effective. Les lycéens qui appartiennent au *profil 2* sont ceux qui ne sont pas conscients de faire eux-mêmes les erreurs orthographiques qu'ils relèvent pourtant dans le texte support. Le *profil 3*, rassemble les lycéens qui sont en grande difficulté orthographique, et ils représentent plus d'un tiers des élèves de lycée professionnel (35,7% des lycéens). Ces élèves produisent de nombreuses variations sur la morphographie flexionnelle et ne détectent, d'autre part, aucune des erreurs dans le texte support. Quant au *profil 4*, il est constitué des lycéens (75%) qui n'ont pas relevé de fautes dans le texte support mais qui cependant ont des compétences relativement satisfaisantes sur le secteur de la morphographie flexionnelle. Il est probable que ces lycéens utilisent la procédure de détection automatisée leur permettant ainsi par un procédé cognitif peu coûteux de détecter les erreurs orthographiques dans un texte. Cette procédure apparaît comme peu efficace lorsque la police des caractères n'est pas familière. Cette procédure aurait dû être doublée d'une procédure de détection

contrôlée ; or, celle-ci ne paraît pas être utilisée par ces lycéens. Parce que la maîtrise de l'orthographe se caractérise au regard de la réalisation de l'orthographe en production et en lecture ou en relecture (évaluation), ces résultats nous ont amenée à la conclusion suivante : malgré le peu d'erreurs commises en production, ces lycéens n'ont une maîtrise orthographique que partielle.

En définitif, leurs commentaires lors des entretiens semi-directifs et leur performances orthographiques en production révèlent que ces élèves sont en grande insécurité orthographique et en sont conscients. Ils sont conscients également que l'orthographe est un « outil » de sélection scolaire et sociale. Nous reconnaissons qu'il est, somme toute, difficile pour les scripteurs de reproduire l'ordre – la norme – dans un système orthographique opaque. L'apprentissage et donc la maîtrise de la langue écrite qui incombent aux apprentis scripteurs ne se font pas sans encombre cognitivement. Toutefois, comme le soulignaient Millet *et al.* [1990, 161] cela « n'entraîne pas automatiquement la remise en cause de la norme orthographique actuelle qui, sans être fétichisée ou adulée, comme chez certains adultes, n'en est pas moins très docilement, utilitairement et rationnellement préférée et légitimée. » Les auteurs montrent que des simplifications orthographiques ne sont pas souhaitées par l'ensemble des élèves de lycée professionnel. Tout se passe, finalement, comme si le déconditionnement était difficilement envisageable.

Le problème se pose concrètement aujourd'hui et d'autant plus que les politiques de formation linguistique font de la maîtrise de la langue orale et écrite le sésame de l'insertion professionnelle et de l'intégration sociale. Alors face à une orthographe tant aimée par les Français [Millet *et al.*, 1990] mais dont nombre de scripteurs sont de plus en plus dépossédés et notamment ceux qui sont en grande insécurité orthographique, les questions sur l'avenir de l'orthographe se posent, comme l'historien de l'enseignement du français Chervel [2008, 69] l'avait fait, il y a déjà cinq ans : « Comment, dans de pareilles conditions, envisager l'avenir de l'orthographe française ? Est-il possible de se satisfaire d'une situation dans laquelle un nombre croissant de jeunes Français vont se trouver en situation d'infériorité ou d'échec face à l'écriture de la langue nationale ? » Pour nombre de linguistes [Chervel, 2008; Lucci & Millet, 1994; Millet *et al.*, 1990; Blanche-Benveniste & Chervel, 1969], une réforme radicale de l'orthographe pourrait être une solution – même si à l'époque de ces interrogations ou ces revendications elle n'était pas souhaitée par les citoyens. Nous partageons ce point de vue car nous pensons que toute écriture doit se simplifier au cours du temps quand les besoins se font ressentir.

Mais cette thèse n'a aucunement pour finalité de proposer de nouvelles rectifications orthographiques, mais bien de décrire en partie les usages et les représentations de l'orthographe de publics particuliers. Néanmoins, la question d'une éventuelle demande sociale sur de nouvelles rectifications orthographiques peut se poser en toute légitimité de cause et doit se faire auprès des enseignants de français

car ils sont les vecteurs de la norme. C'est ce que nous nous employons à faire dans le chapitre suivant.

Chapitre 2

Les représentations de l'orthographe des futurs enseignants du secondaire et les imaginaires de la réforme

Sommaire

1	« L'orthographe française, je la qualifierais de ... »	299
1.1	... difficile mais intéressante, intéressante mais difficile : une attitude contrastée .	299
1.2	Un jugement positif sur l'orthographe	302
2	Représentations de leurs performances orthographiques	303
2.1	Une relative sécurité orthographique	303
2.2	Quelques doutes néanmoins	304
2.3	Difficultés orthographiques déclarées	304
3	Réformer l'orthographe : positionnements, attentes et craintes des futurs ensei- gnants	309
3.1	Une réforme seulement sur les secteurs jugés difficiles ?	310
3.2	Une "nouvelle" réforme : quel accueil ?	312
3.3	Les conditions d'une "bonne" réforme	320
4	Conclusions	326

Des analyses effectuées sur des entretiens semi-directifs passés auprès de professionnels de l'écriture (enseignants, secrétaires et métiers du livre) ont mis au jour l'extrême difficulté, voire, pour certains, l'impossibilité, de définir objectivement l'orthographe [Millet *et al.*, 1990]. En effet, certains tentent de définir l'orthographe comme un « code » mais ne peuvent en dire davantage ; tandis que d'autres restent sans voix face à la question qui leur est posée ; il en est d'autres, enfin, qui définissent l'orthographe de manière tautologique « l'orthographe c'est l'orthographe ». Ce qui est marquant finalement, comme le disent Millet *et al.* [1990, 14] « *c'est cette faillite de l'esprit quand il s'agit de définir ce dont on parle, c'est ce manque de recul face à ce qui n'est, du strict point de vue linguistique, qu'un outil à transcrire la langue orale* ». S'il est quasi-impossible pour les professionnels de l'écriture de définir objectivement l'orthographe, c'est-à-dire d'un point de vue linguistique, il en est tout autrement pour ce qui est de qualifier l'orthographe, car la qualification d'un objet amène et demande par ailleurs à l'expression de la subjectivité. Les sentiments et les relations entretenus avec cet objet mettent en éveil les scripteurs et leurs commentaires sont donc nombreux. Et ce sont ces commentaires que nous avons recueillis, lorsque, pour notre enquête, nous leur avons demandé de qualifier l'orthographe.

Dans ce chapitre, nous mettrons au jour les attitudes de 48 futurs enseignants du secondaire⁵⁵ face à l'orthographe actuelle du français et le rapport qu'ils entretiennent avec celle-ci. Si nous avons observé des différences de performances orthographiques entre les étudiants agrégatifs et les étudiants de CAPES, soit entre les étudiants de niveaux de concours différents (chapitre 2 Partie II), notre étude portant sur les représentations orthographiques des futurs enseignants ne révèle quant à elle aucune différence, à l'exception de l'ordre des associations verbales données pour qualifier l'orthographe (résultats développés dans la partie 1 qui suit).

Dans une première partie, nous examinerons comment les futurs enseignants qualifient l'orthographe. Dans un second temps, nous analyserons les commentaires des difficultés qu'ils rencontrent personnellement au quotidien ou occasionnellement. Enfin, dans une troisième partie, nous recueillerons leur positionnement par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme de l'orthographe. Les résultats ont été obtenus à partir d'analyses quantitatives des réponses du questionnaire auquel les 48 futurs enseignants du secondaire ont répondu.

55. Sept étudiants de notre échantillon de 55 futurs enseignants du secondaire n'ont pas participé à l'enquête par questionnaire.

1 « L'orthographe française, je la qualifierais de ... »

Comme nous venons de le dire, la qualification d'un objet se fait souvent par l'utilisation d'un adjectif, ce qui est intéressant, car on recueille ainsi des attitudes subjectives vis-à-vis de l'objet en question. Et c'est bien des attitudes personnelles sur l'orthographe que nous souhaitons dégager des réponses des 48 futurs enseignants. Pour ce faire, nous avons fait passer une épreuve d'association verbale – utilisée également dans de nombreuses disciplines – qui nous a permis d'éliciter des représentations de l'orthographe de futurs enseignants. La question posée était ainsi formulée : *Si vous deviez qualifier l'orthographe française, quels sont les TROIS premiers mots qui vous viendraient à l'esprit ?* Nous attendions donc des témoins de notre enquête, les futurs enseignants du secondaire, qu'ils donnent des adjectifs qui qualifient l'orthographe française.

1.1 ... difficile mais intéressante, intéressante mais difficile : une attitude contrastée

Nous avons recueilli 144 adjectifs⁵⁶ que nous appellerons également « associations verbales ». Dans un premier temps, nous les avons regroupés en un unique ensemble, sans distinguer les adjectifs donnés en première, deuxième ou troisième position. Les adjectifs ont été classés en catégories parfois subdivisées en sous-catégories. Par exemple, l'adjectif *complexe* a été classé dans la sous-catégorie « Difficile - Noyau », laquelle appartient à la catégorie « Difficile ».

La catégorisation des associations verbales n'échappe pas à un certain arbitraire et s'est quelquefois révélée délicate, car elle porte sur le sens d'adjectifs isolés. Aussi, l'interprétation est-elle parfois difficile. En effet, en l'absence de contexte, il est assez complexe de savoir ce que les témoins de l'enquête ont voulu signifier. Cependant, nous avons pu dégager des ensembles sémantiques cohérents et différenciés.

Le décompte donné dans le tableau 33⁵⁷ ci-dessous prend en considération les polarités (*utile* vs. *inutile*), mais ne tient pas compte des modalisations (*très*, *trop*, *assez*, etc.). Il ne distingue pas non plus les formes selon le genre et le nombre et nous présenterons préférentiellement les adjectifs au féminin, sauf si nous ne disposons que d'une occurrence au masculin : ainsi, *intéressant* est comptabilisé sous la même unité que *intéressante* ; *subtile* de la même manière que *subtilités*. En outre, certaines catégories, dans leur désignation, sont suivies du nom « Noyau » : en effet, lors du dépouillement des associations, nous en avons certaines qui demandaient à être regroupées en sous-catégories car elles ne présentaient pas les

56. Les 48 témoins ont fourni les trois réponses demandées : ils ont ainsi attribué trois adjectifs qui qualifient l'orthographe du français.

57. Notre tableau reprend la présentation et le nom de certaines catégories du tableau 1 de l'article du GroupeRO [2012g], dont nous avons fait partie.

mêmes spécificités. Les catégories sont exposées dans l'ordre décroissant en fonction du nombre d'unités recueillies. Les catégories et les sous-catégories sont présentées en gras ; quand le nombre d'occurrences est supérieur à 10, les associations qui comptent le plus grand nombre d'occurrences de leur (sous-)catégorie sont présentées en gras souligné. Enfin, les chiffres entre crochets indiquent le nombre de fois qu'une occurrence a été citée par les témoins.

Catégories	n=	Sous-catégories et associations
Difficile	36	<p>* Difficile - Noyau [n=33] complexe [7], compliquée [1], contraignante [1], difficile [21], mélange [1], pas transparente (par rapport à l'italien) [1], pénible [1]</p> <hr/> <p>* Difficile - Exceptions [n=1] exceptions [1],</p> <hr/> <p>* Difficile - Chinoiseries [n=2] chinoiseries [1], tordue [1]</p>
Intéressante	36	enrichissante [1], intéressante [19], jeu (- d'esprit, - de logique) [1], passionnante [6], stimulante [9]
Utile	34	importante [1], nécessaire [1], utile [32]
Vertus	15	<p>* Vertus esthétiques et culturelles [n=11] belle [1], culture [1], élégante [1], riche [3], sonore [1], subtile [2], variée [2]</p> <hr/> <p>* Vertus historiques [n=4] étymologique [1], histoire [1], origine (- latines, gréco-latines) [1], racines (-) [1]</p>
Défi	7	challenge [7]
Arbitraire	4	<p>* Arbitraire - Noyau [n=2] illogique [1], incohérente [1]</p> <hr/> <p>* Arbitraire - Déroutante [n=2] surprenante [2]</p>
Ennui	3	barbant, barbante [3]
Logique	3	logique [2], rigueur [1]
Apprentissage	1	tolérance [1]
Inutile	1	inutile [1]
Identitaire	1	particulière [1]
Autres	3	étonante [1], inaudible [1], redondante [1]
TOTAL	144	

Tableau 33 – Catégorisation des 144 associations de l'orthographe fournies par les futurs enseignants du secondaire

À la lecture des résultats, nous constatons que nous avons autant d'adjectifs dans la catégorie *difficile* que dans la catégorie *intéressante*, soit 36 adjectifs dans chacune des deux catégories. Nous pourrions a priori les considérer comme correspondant à des positions opposées mais nous pensons que l'échantillon des futurs enseignants ne se divise pas en deux groupes opposés dont l'un trouverait l'orthographe difficile et l'autre facile – d'ailleurs aucun des témoins n'a mentionné cet adjectif –, ou dont l'un la jugerait intéressante et l'autre ennuyeuse – *Ennui* ne comptant que trois occurrences. Il faut donc plutôt voir la

présence : 1/ soit de deux groupes dont l'un trouve l'orthographe difficile et l'autre intéressante ; 2/ soit de témoins qui la trouvent "intéressante mais difficile" ou "difficile mais intéressante".

Dans un second temps, lorsque nous avons observé plus précisément comment la répartition des adjectifs se faisait chez chacun des témoins, il apparaît assez ostensiblement que cette ambivalence est moins un clivage entre deux groupes étanches qu'une hésitation souvent intra-individuelle. En d'autres termes et comme l'avait déjà montré l'enquête qualitative de Millet *et al.* [1990], les enseignants manifestent *une attitude contradictoire* vis-à-vis de l'orthographe.

Nous constatons que l'adjectif le plus usité comme première association verbale à l'orthographe n'est pas chargé de connotations positives. En effet, sur les 48 témoins, 19 qualifient l'orthographe de *difficile*, soit environ 39% des 144 associations verbales. Nombre de futurs enseignants mettent donc en avant, c'est-à-dire en premier choix, la difficulté de l'orthographe du français à l'exception des étudiants agrégatifs de Lettres modernes. Certes ils jugent l'orthographe comme étant difficile mais cette association verbale est donnée en avant dernière ou dernière « position » par la très grande majorité des agrégatifs (six agrégatifs sur les huit). Somme toute, pour l'ensemble des futurs enseignants du secondaire, nous ne pouvons déterminer si cette difficulté est liée à son apprentissage orthographique ou bien si elle est due à la complexité de son système orthographique. Mais les données présentées dans la partie 3 page 309 viendront éclairer ce que recèle le terme *difficile*. Néanmoins, si les futurs enseignants sont aussi nombreux à mentionner la difficulté de l'orthographe, c'est probablement parce qu'ils pensent moins aux problèmes rencontrés personnellement en tant que scripteurs, qu'à sa complexité pour les apprentis scripteurs, et peut-être à sa difficulté à l'enseigner aux apprenants.

Par ailleurs, même si les adjectifs de **la catégorie intéressante** ne sont pas majoritairement donnés comme premier choix pour qualifier l'orthographe, cette catégorie partage néanmoins la première place du palmarès avec la catégorie *difficile*, chacune comptabilisant 36 adjectifs.

Une autre catégorie, **la catégorie utile**, réunit un nombre presque aussi important d'associations verbales que de celui qui qualifie l'orthographe d'intéressante et de difficile (34 adjectifs contre 36 pour la catégorie *intéressante* et *difficile*). Les agrégatifs de Lettres modernes mettent en avant cette catégorie : ils donnent en premier l'association verbale « utile » pour qualifier l'orthographe du français qu'ils jugent avant tout importante et utile (cinq agrégatifs sur les huit de notre échantillon). Une fois de plus, en l'absence de justification – la question posée aux témoins ne le demandait pas – nous ne pouvons clairement interpréter sans inférer le sens que revêtent ces deux items. De quel point de vue est-elle intéressante ? Est-elle utile pour comprendre son histoire ? Ou bien l'est-elle parce qu'elle permet, de par son aspect normatif, de se comprendre entre scripteurs ? Là encore les données présentées dans la

section 3 viendront expliciter et justifier des items à connotation positive. Malgré le caractère difficile de l'orthographe, il est somme toute rassurant que ces futurs enseignants, qui auront à charge d'assurer l'enseignement de la langue française – à l'exception des futurs enseignants de physique-chimie –, aient trouvé assez d'intérêt à cette discipline à laquelle un certain nombre d'heures seront consacrées.

En résumé, dans leur ensemble, les adjectifs recueillis mettent au jour une orthographe qui est jugée intrinsèquement difficile (25% de tous les items) tout comme intéressante (25% également) ; puis elle est également déclarée utile (23,6%). Mais nous allons voir que, même si la difficulté de l'orthographe est souvent pointée en premier lieu, les adjectifs proposés par les témoins sont en majorité orientés positivement.

1.2 Un jugement positif sur l'orthographe

Si l'on regroupe les adjectifs qui qualifient l'orthographe (cf. tableau 34 ci-dessous) en deux catégories, selon qu'ils mettent en avant une caractéristique négative ou positive de l'orthographe – en d'autres termes, selon qu'ils convoquent un concept qui, à priori, pourrait servir ou non d'argument en faveur ou en défaveur d'éventuelles modifications – nous constatons que les associations verbales à orientation positive l'emportent dans l'ensemble avec 66,7 %.

Catégories à orientation négative			Catégories à orientation positive		
	n=	%		n=	%
<i>Difficile</i>	36	25	<i>Intéressante</i>	36	25
<i>Arbitraire</i>	4	2,8	<i>Utile</i>	34	23,6
<i>Ennui</i>	3	2,1	<i>Vertus</i>	15	10,4
<i>Inutile</i>	1	0,7	<i>Défi</i>	7	4,9
			<i>Logique</i>	3	2,1
			<i>Identitaire</i>	1	0,7
TOTAL	44	30,6	TOTAL	96	66,7

Tableau 34 – Regroupement des catégories qualifiant l'orthographe pour les futurs enseignants du secondaire, selon leur orientation négative ou positive

Parmi les catégories à orientation négative, aucune, à part *difficile*, ne dépasse les 25 % de l'ensemble où elle figure, tandis que du côté des catégories à orientation positive, *utile*, *vertus* et *défi* réunissent à elles trois encore un nombre conséquent de réponses (38,9 %). En d'autres termes, l'éventail des associations disponibles semble plus propice à évoquer des aspects positifs de l'orthographe que des aspects négatifs. Nous avons le sentiment qu'une fois les difficultés orthographiques mentionnées, les témoins se trouvent un peu à court d'idées, et se rabattent sur un fond culturel traditionnel, avec des concepts

qui ont cette particularité d'être associés à des valeurs esthétiques, culturelles, morales, intellectuelles, etc. Finalement, lorsque l'on parle de difficulté orthographique, on ne convoque pas une valeur, mais on constate un fait que les résultats d'enquêtes sociolinguistiques sur l'orthographe corroborent : les résultats recueillis en témoignent.

Comprenons bien que les réseaux sémantiques, c'est-à-dire les images immédiatement disponibles quand un concept est évoqué, sont liées à l'information dont disposent les témoins. Ces réseaux sémantiques sont ainsi conditionnés par l'expérience professionnelle et personnelle des sujets de l'enquête.

2 Représentations de leurs performances orthographiques

Si, comme nous venons de le voir, le caractère difficile de l'orthographe du français est présent dans bien des représentations sociales, exprimer ses propres difficultés face à l'objet est moins évident – particulièrement lorsque l'on se destine à être enseignant et davantage lorsqu'on se destine à être enseignant de français. Sur ce dernier point, nous pensons qu'avouer leurs propres difficultés amènerait à remettre en cause leur savoir et les exposerait ainsi aux jugements des autres.

2.1 Une relative sécurité orthographique

À la question énoncée comme suit : *Quand vous écrivez, est-ce facile pour vous de ne pas faire de faute d'orthographe ?* dont les réponses devaient être classées sur une échelle à six degrés (de « Non, très difficile » à « Oui, très facile »), nous constatons que les futurs enseignants manifestent une relative sécurité orthographique, puisqu'une très forte majorité déclare qu'il est « *plutôt facile* » (31,2%), « *facile* » (33,3%) ou « *très facile* » (22,9%) de ne pas faire de faute contre 12% qui jugent (très) (plutôt) difficile de ne pas en faire, comme le montre le tableau 35 :

	Non, très difficile	Non, difficile	Non, plutôt difficile	Oui, plutôt facile	Oui, facile	Oui, très facile
nb	1	1	4	15	16	11
%	2,1	2,1	8,3	31,2	33,3	22,9

Tableau 35 – Sécurité orthographique : répartition des réponses des futurs enseignants du secondaire (effectifs et pourcentages)

Ces résultats sont aisément compréhensibles. En effet, de futurs enseignants qui vont être, de par leur profession, en situation d'enseigner l'orthographe peuvent évaluer celle-ci comme difficile à acquérir et à maîtriser – en particulier pour les élèves – mais estimer qu'ils ont, pour leur part, surmonté le problème. Comme nous l'avons déjà soulevé, ils peuvent aussi avoir le sentiment qu'ils se mettraient dans une

position délicate s'ils déclaraient ne pas avoir une maîtrise honorable.

2.2 Quelques doutes néanmoins

Lorsque les témoins de notre enquête sont interrogés sur la fréquence de leurs doutes quant à la façon d'écrire un mot – formulée ainsi : *Avez-vous des doutes, des hésitations sur la façon adéquate d'écrire un mot, de faire un accord... ?* –, cette relative sécurité orthographique est alors moins marquée.

	Très souvent	Souvent	Assez souvent	Très rarement	Presque jamais	Jamais
nb	2	1	9	22	14	0
%	4,2	2,1	18,7	45,8	29,2	0

Tableau 36 – Doutes orthographiques : répartition des réponses des futurs enseignants (effectifs et pourcentages)

Les choix de réponses « *très souvent* », « *souvent* » et « *assez souvent* » représentent 25% des réponses, soit une personne sur quatre qui reconnaît avoir assez souvent des doutes orthographiques.

Toutefois, la même image positive, concernant une relative sécurité linguistique, émane dans les réponses à cette question : la majorité des témoins (75%) répond n'avoir que « *Très rarement* » ou « *Presque jamais* » des doutes sur l'orthographe lexicale ou grammaticale d'un mot. Enfin, nous constatons qu'aucun des futurs enseignants ne déclare maîtriser parfaitement l'orthographe du français, la réponse « *Jamais* » n'étant à aucun moment sélectionnée.

En résumé, les données concernant les doutes orthographiques (regroupement des trois choix de réponses « *très souvent* », « *souvent* » et « *assez souvent* ») convergent avec celles obtenues pour la sécurité linguistique dont les futurs enseignants faisaient état dans leurs réponses à la question précédente.

2.3 Difficultés orthographiques déclarées

Au-delà de cette relative sécurité linguistique, nous avons voulu savoir quelles étaient les difficultés concrètes que pouvaient rencontrer les futurs enseignants. Pour ce faire, le questionnaire posait la question suivante : *Quelles difficultés orthographiques rencontrez-vous personnellement ? Cochez tous les points qui, pour vous, sont problématiques, même occasionnellement.* Une liste de 24 points orthographiques, jugés difficiles, a été proposée aux témoins (cf. tableau 37). Cette liste résulte d'un travail collectif du Groupe RO de chercheurs francophones en sociolinguistique. Elle ne cherche pas à couvrir tout le champ des erreurs orthographiques très fréquentes mais essaye de présenter des difficultés que l'on retrouve dans nombre de corpus. Enfin, le choix de certains points orthographiques a aussi été conditionné par d'autres questions du questionnaire et par des réponses aux questions ouvertes du questionnaire de l'enquête du GroupeRO [2012f]. Par exemple, il paraissait intéressant de voir si les témoins

qui déclareraient avoir des difficultés avec les consonnes simples ou doubles allaient adhérer ou non à une « nouvelle » réforme concernant ce point.

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

Tableau 37 – Présentation de la liste des 24 points orthographiques difficiles proposée aux futurs enseignants du secondaire

Les points orthographiques listés dans le tableau ci-dessus appartiennent à deux zones de l'orthographe reconnues comme difficiles :

Typologie 1. Deux zones complexes du système orthographique du français :

1. L'homophonie-hétérographie

- (a) désinences verbales homophones (pour les finales verbales en /E/, items 7 et 8, et pour les autres, items 9, 10 et 24) ;
- (b) homophones grammaticaux (items 11, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22 et 23) ;
- (c) morphème homophone à l'intérieur d'un mot (items 5, 6, 12, 13 et 14) ;

2. La morphologie flexionnelle du nombre

- (a) accords des verbes et adjectifs en genre et en nombre (items 3, 4 et 19) ;
- (b) accord du participe passé (items 1 et 2).

Typologie 2. Orthographe grammaticale vs. orthographe lexicale :

Ces 24 difficultés orthographiques peuvent être classées selon qu'elles appartiennent à l'"orthographe grammaticale" ou à l'"orthographe lexicale" également nommée "orthographe d'usage". Nous proposons ces deux catégories car ce sont celles qui ont été mises en avant, c'est-à-dire exprimée spontanément par les témoins de l'enquête de Millet *et al.* [1990]⁵⁸ lorsqu'ils abordaient la hiérarchisation des erreurs orthographiques des scripteurs.

1. L'orthographe lexicale

- (a) morphème homophone à l'intérieur d'un mot (items 5, 6, 12, 13 et 14) ;

2. L'orthographe grammaticale

- (a) désinences verbales homophones (pour les finales verbales en /E/, items 7 et 8, et pour les autres, items 9, 10 et 24) ;
- (b) homophones grammaticaux (items 11, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22 et 23) ;
- (c) accords des verbes et adjectifs en genre et en nombre (items 3, 4 et 19) ;
- (d) accord du participe passé (items 1 et 2).

Il existe un consensus social selon lequel l'orthographe grammaticale est largement plus valorisée que l'orthographe lexicale si elle est maîtrisée. Par ailleurs, lorsqu'une zone de l'orthographe est reconnue complexe, il est plus facile d'avouer publiquement ses lacunes. En est-il de même pour les vecteurs de la norme orthographique, les futurs enseignants du secondaire ?

Un de nos objectifs est de savoir si nos témoins réagissent de la même manière que les futurs enseignants et les professionnels de l'écriture de l'enquête de Millet *et al.* [1990], qui jugeaient l'orthographe grammaticale plus facilement enseignable et acquise que l'orthographe lexicale.

Lors de l'analyse des réponses, nous nous sommes demandée, en outre, si ces points orthographiques ont été correctement interprétés par les témoins : par exemple, « *aimai* ou *aimais* ? » a-t-il été compris par tous comme renvoyant à une distinction de temps dont les désinences sont homophones (passé simple vs. imparfait) ?

58. La difficulté de classer ce qui relève de l'orthographe grammaticale et ce qui est de l'orthographe lexicale a bien été mise en évidence par Millet *et al.* [1990, 31] : « On peut en effet rappeler que la frontière entre 'orthographe d'usage' et 'orthographe grammaticale' est parfois extrêmement floue : que l'on songe à l'orthographe des mots féminins en « é », en « u » qui prennent un E – hormis bien-sûr les exceptions. Ce « e » est-il lexical, ou bien est-il déjà compris comme la marque du féminin ? On peut ainsi souligner toutes les exceptions dont souffre l'orthographe dite grammaticale ; il serait trop long d'en faire une liste exhaustive mais que l'on songe seulement au caractère confus de l'accord des participes passés où la règle se dilue dans une infinité de sous règles, ou au pluriel en S, en X, et à leurs exceptions. On conviendra alors, qu'au bout du compte, tout bien analysé, rien n'est transparent dans l'orthographe française. »

2. Représentations de leurs performances orthographiques

L'examen de détails des réponses par sujets (non fournies dans le tableau 38) permet de dégager trois faits remarquables :

1. 45 étudiants sur les 48 au total sélectionnent en moyenne trois à quatre items parmi les 24 items – la moyenne est à exactement 3,75 items ;
2. Deux étudiants de Physique-chimie ont identifié comme problématique quasiment la moitié des items (11 items sélectionnés sur 24) et montrent ainsi une insécurité orthographique certaine ;
3. Enfin, un étudiant agrégatif de Lettres modernes n'a coché aucun des items, ce qui signifierait que ce sujet ne rencontre aucune difficulté.

Le tableau 38 présente, par ordre décroissant, les difficultés rencontrées personnellement par les futurs enseignants.

Items	n=	%
13. <i>c</i> OU <i>t</i> dans <i>différen_iel</i> , <i>démen_iel</i> , etc. ?	24	50
05. 1 ou 2 consonnes ? (<i>m</i> OU <i>mm</i> ? <i>n</i> OU <i>nn</i> ? <i>p</i> OU <i>pp</i> ? etc.)	23	47,9
06. adverbes en <i>-amment</i> OU <i>-emment</i> ?	20	41,7
02. accord du participe passé des verbes pronominaux (<i>ils se sont parlé</i> OU <i>parlés</i> ? <i>changé</i> OU <i>changés</i> ?)	18	37,5
19. accord des adjectifs de couleur (<i>brun clair</i> , <i>prune</i> ...)	15	31,3
21. <i>on</i> OU <i>ont</i> ?	13	27,1
22. <i>quoi que</i> OU <i>quoique</i> ?	13	27,1
23. <i>fabriquant</i> OU <i>fabricant</i>	12	25
01. accord du participe passé employé avec <i>avoir</i> (<i>que j'ai aimé</i> OU <i>aimés</i> OU <i>aimées</i> ?)	8	16,7
18. <i>tous</i> OU <i>tout</i> ?	8	16,7
09. <i>aie</i> OU <i>ait</i> ?	9	18,8
07. <i>aimé</i> OU <i>aimer</i> (participe ou infinitif ?)	5	10,4
08. <i>aimai</i> OU <i>aimais</i> ?	5	10,4
14. <i>i</i> OU <i>y</i> ?	2	4,2
17. <i>s'est</i> OU <i>c'est</i> ?	2	4,2
10. <i>voie</i> OU <i>voit</i> ?	1	2,1
11. <i>a</i> OU <i>à</i> ?	1	2,1
15. <i>sa</i> OU <i>ça</i> ?	1	2,1
16. <i>ses</i> OU <i>ces</i> ?	1	2,1
24. <i>aime</i> , <i>aises</i> OU <i>aiment</i> ?	1	2,1
03. accord entre le sujet et le verbe	0	0
04. accord des adjectifs avec le nom	0	0
12. <i>f</i> OU <i>ph</i> ?	0	0
20. <i>leur</i> OU <i>leurs</i> ?	0	0

Tableau 38 – Rang des 24 difficultés orthographiques des futurs enseignants du secondaire

À la lecture des valeurs qui sont celles des pourcentages de témoins qui ont coché la case correspondante, les difficultés les plus mentionnées par les futurs enseignants concernent la distinction des

morphogrammes *c* et *t* dans, par exemple, *différen-iel*, *démen-iel*, les doubles consonnes et les adverbes formés avec *-amment* et *-emment* : ces trois secteurs agrègent respectivement 50%, 47,9% et 41,7% de l'ensemble des choix des témoins. Ce sont ensuite deux zones relevant de l'orthographe grammaticale qui remportent le plus de suffrages, deux zones valorisées par la tradition scolaire et évaluées comme étant difficiles à maîtriser : l'accord du participe passé des verbes pronominaux (37,5%) et l'accord des adjectifs de couleur (31,3%).

En conclusion, deux tendances remarquables ressortent des résultats obtenus : des difficultés avouables et d'autres inavouables. D'une part, les points orthographiques relevant de l'orthographe lexicale sont identifiés :

1. comme étant les plus problématiques pour les futurs enseignants. En effet, la sélection des morphèmes *c* ou *t* dans *différen-iel*, *démen-iel*, etc. et le redoublement consonantique se positionnent en tête du classement, identifiés par un témoin sur deux comme une source de difficulté.
2. En revanche, d'autres points orthographiques, les lettres étymologiques – proprement lexicales –, ne sont pas ou très rarement considérées par l'ensemble de l'échantillon comme des difficultés : la sélection du *f* ou du *ph* (0%), et du *i* ou du *y* (4,2%). Nous pouvons penser que les témoins craignent de remettre en cause le principe des fondements historiques de la langue française d'où le fait qu'ils se risquent moins à déclarer comme problématiques ces marques étymologiques. Il apparaît ainsi que certaines difficultés semblent ne pas pouvoir être exposées sur la place publique, et à l'inverse, d'autres peuvent l'être plus facilement, comme pour les difficultés déclarées les plus problématiques dans le point précédent.

D'autre part, concernant les points de l'orthographe grammaticale, nous avons deux tendances intéressantes :

1. Les finales verbales homophones en /E/ et le pluriel verbal et adjectival (accord entre le sujet et le verbe, et accord des adjectifs avec le nom) ne sont pas ou très peu identifiés comme problématiques : ils sont donc considérés comme relativement maîtrisés. Mais il y a là une inadéquation entre les difficultés déclarées et les fautes orthographiques réelles relevées dans les écrits ordinaires, dans les pratiques effectives [Lucci & Millet, 1994; Pach & Jacquemin, 1994]. Il est probable que ces points orthographiques qui font l'objet d'un enseignement dès l'école primaire sont soumis par conséquent à un jugement social sévère et sont ainsi moins avouables que d'autres.
2. En revanche, l'accord des participes passés des verbes pronominaux et l'accord des adjectifs de couleur sont cochés par respectivement 37,5% et 31,3% des futurs enseignants qui dévoilent ainsi

leurs difficultés sur ces points orthographiques. Le traitement des participes passés des verbes pronominaux est assez emblématique des difficultés orthographiques : il est très souvent mentionné dans bien des discours sur l'orthographe – et fonctionne quelque part comme un stéréotype. Et à partir du moment où une société de scripteurs apprentis comme experts s'entend pour considérer ce point comme particulièrement complexe, plus personne ne rencontre de gêne à confesser y rencontrer lui aussi quelques encombres. Les lacunes sont ici avouables publiquement.

La liste des 24 points orthographiques proposés ne présente bien évidemment pas l'exhaustivité des difficultés du système orthographique du français. Et si d'autres points avaient été proposés, la hiérarchie se présenterait sûrement d'une autre façon dans les réponses. En outre, il ne faut pas voir dans les difficultés classées en tête (**item 13.** *c* ou *t*, et **item 05.** 1 ou 2 consonnes) et dans celles classées en dernier (**item 03.** accord entre le sujet et le verbe, **item 04.** accords de adjectifs avec le nom, **item 12.** *f* ou *ph* et **item 20.** *leur* ou *leur*), les difficultés que les futurs enseignants jugent les plus difficilement ou les plus facilement surmontables, car c'est uniquement dans cette liste proposée qu'elles occupent cette position. Aussi doit-on toujours avoir à l'esprit le caractère relatif des classements et donc des limites de ce genre d'épreuves. Finalement, hiérarchiser des difficultés orthographiques apparaît comme une tâche complexe, faisant intervenir des critères objectifs, mais également des représentations d'ordres divers faisant partie d'un imaginaire collectif.

Et si une réforme orthographique proposait des rectifications uniquement sur ces points déclarés difficiles par les témoins, susciterait-elle des résistances ou bien une approbation ?

3 Réformer l'orthographe : positionnements, attentes et craintes des futurs enseignants

Lorsque les francophones sont interpellés pour réagir sur la question d'une réforme de l'orthographe du français, on recueille à nouveau les mêmes arguments avancés lors du débat sur les rectifications de 1990 : les pro-réformateurs souhaitent aligner l'orthographe sur l'usage que les scripteurs en font – il faut laisser l'usage décider – et la simplifier ; quant aux anti-réformistes, hostiles à la mise en place de rectifications, leurs arguments souvent véhéments mettent en avant qu'une orthographe rectifiée tendrait alors vers un appauvrissement de la langue – il faut conserver le patrimoine historique de notre orthographe – et demanderait à tous les usagers d'apprendre et de maîtriser de nouvelles formes. Il est intéressant de souligner que ce discours ordinaire sur l'orthographe française est majoritairement fait, une fois de plus, de stéréotypes – une forme de représentation sociale nécessaire à la compréhension de ce qui nous en-

ture – mais qui sont malheureusement peu fondés scientifiquement, et dont tout un chacun se fait l'écho sans nécessairement que leur bien-fondé ait été expérimenté. Nombre de recherches scientifiques ont recueilli et étudié les réactions aux rectifications de 1990 dans la francophonie [Pach & Jacquemin, 1994; Biedermann-Pasques & Jejcic, 2006; Matthey, 2006b; Collard & Legros, 2009]. Ces enquêtes mettent au jour une tendance majoritaire des enseignants en faveur des rectifications. Pourtant malgré ces données explorées qualitativement, notamment par les chercheurs grenoblois dans les années 90 [Lucci & Millet, 1994; Millet *et al.*, 1990], nous n'avons pas connaissance de l'extension des idées reçues et des positionnements actuels des (futurs) enseignants, qui sont les vecteurs de la norme.

Existe-t-il, chez les futurs enseignants du secondaire, une demande sociale en matière de réforme orthographique ? Si oui, quels en sont les besoins et plus largement pour quel type de réforme ?

Une partie de cette section (sections 3.1 et 3.2) est une reprise de notre contribution à la présentation de certains résultats de l'enquête du Groupe RO [GroupeRO, 2012c,e].

3.1 Une réforme seulement sur les secteurs jugés difficiles ?

Nous rappelons que nos témoins ont identifié comme problématiques – dans leur pratique personnelle – la distinction entre les adverbes en *-amment* et *-emment*, les graphèmes *c* ou *t* pour le phonème [s], les doubles consonnes, les accords des participes passés des verbes pronominaux et les accords des adjectifs de couleur (voir section 2.3). Notre intérêt s'est porté ensuite sur leur positionnement par rapport à la proposition de rectifications orthographiques uniquement sur les points qu'ils ont jugés difficiles : sont-ils favorables ou non à ces changements ? Pour recueillir ces positionnements, nous leur avons posé la question suivante, ainsi formulée et présentée (avec une partie en majuscules) : *Si une réforme de l'orthographe proposait une nouvelle règle, simple, POUR CES SECTEURS QUI VOUS PARAISSENT DIFFICILES, quelle serait votre réaction ?* Les réponses devaient être reportées sur une échelle à 6 cases, allant de « *très négative* » à « *très positive* ». Le tableau suivant présente la répartition des réponses des témoins.

3. Réformer l'orthographe : positionnements, attentes et craintes des futurs enseignants

	nb	%
<i>Très négative</i>	10	20,8
<i>Négative</i>	10	20,8
<i>Négative, mais...</i>	13	27,1
Total des réponses négatives	33	68,8
<i>Positive, mais...</i>	11	22,9
<i>Positive</i>	2	4,2
<i>Très positive</i>	0	0
Total des réponses positives	13	27,1
Non réponses	2	4,2

Tableau 39 – Répartition des réponses des futurs enseignants selon leur position concernant des rectifications sur les points jugés personnellement difficiles (effectifs et pourcentages)

Nous constatons que les avis défavorables à une réforme sur les points orthographiques jugés problématiques pour les futurs enseignants sont largement majoritaires : le total des réponses négatives agrège 68,8%. À l'intérieur même des réponses négatives, nous pouvons voir en outre que les nombre de réponses « *Très négative* », « *Négative* » et « *Négative, mais...* » sont approximativement équivalents. Nous observons également dans les réponses orientées positivement, que la proposition extrême « *très positive* » n'est pas sollicitée et que seulement un gros quart de l'ensemble de témoins (27,1%) est favorable mais avec certaines conditions ou réticences pour des rectifications sur les points orthographiques estimés difficiles. Enfin, deux témoins sur les 48 n'ont pas répondu à la question.

L'analyse de ces résultats met en évidence une certaine hostilité, de la part des futurs enseignants du secondaire, à une réforme qui rectifierait les points orthographiques complexes sur lesquels nos mêmes témoins déclarent rencontrer des difficultés. Il apparaît donc quelque peu surprenant d'obtenir ce positionnement général défavorable. Une hypothèse explicative pourrait être – même si nous avons bien précisé que cette réforme ne se ferait que sur les zones orthographiques jugées complexes – la crainte d'une réforme radicale qui enlèverait les marques historiques. Cette crainte inhiberait les tendances pro-réformistes de nombreux témoins ; témoins conditionnés par la culture linguistique dans laquelle ils ont toujours baigné. Une fois de plus, les marques historiques de l'orthographe sont bel et bien considérées comme une dimension patrimoniale de la langue et par conséquent comme une valeur ajoutée. Finalement, comme le montrait déjà Millet *et al.* [1990], nous avons des arguments qui relèvent davantage de la subjectivité voire parfois de l'irrationnel que d'une réflexion cohérente sur la langue écrite.

En outre, au-delà d'une volonté de conservatisme des marques historiques, il faut peut-être voir dans ce positionnement hostile, une appréhension voire une peur d'un ré-aménagement des normes or-

thographiques pour deux raisons mais qui sont là encore personnelles et non pour l'intérêt collectif – briser un des facteurs de la différenciation sociale en rendant l'orthographe plus adaptée – comme cela devrait l'être : en première raison, nos témoins, qui entretiennent une relation particulière avec l'orthographe (l'enseignement de cette norme) ne souhaitent ni changer leurs habitudes d'enseignements, ni réapprendre une norme orthographique sans doute parce qu'elle est jugée relativement maîtrisée ; en deuxième raison, ces vecteurs de la norme pensent que le déconditionnement, après au minimum cinq ans d'apprentissage, est difficilement envisageable car la norme est, selon eux, déjà intériorisée par les élèves [Millet *et al.*, 1990].

3.2 Une "nouvelle" réforme : quel accueil ?

S'ils ne sont pas vraiment disposés à accueillir une réforme qui réduirait leurs difficultés orthographiques, les futurs enseignants du secondaire sont-ils pour autant enclins à une nouvelle réforme ? La question qui leur a été posée était libellée ainsi : *A priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme de l'orthographe (étant entendu que celle-ci ne pourrait pas être proposée dans les établissements avant 2014 – soit 5 ans après la passation⁵⁹, au plus tôt) ?* Les réponses en ce cas, devaient utiliser l'une des six cases prévues, de « *tout à fait contre* » (case 1) à « *tout à fait pour* » (case 6). Enfin, le contenu de ce que pourrait être cette nouvelle réforme n'était pas précisé, laissant ainsi les personnes interrogées en apprécier l'ampleur. Tout au plus les témoins pouvaient-ils supposer qu'elle pourrait être d'une ampleur plus large que celle évoquée à la question précédente, qui ne devait concerner que les points pour lesquels les témoins déclaraient avoir des difficultés. Le tableau 40 expose les réponses des témoins, selon leur positionnement, concernant la proposition d'une nouvelle réforme orthographique.

	nb	%
<i>Tout à fait contre</i>	9	18,8
<i>Contre</i>	9	18,8
<i>Plutôt contre</i>	15	31,3
Total des réponses défavorables	33	68,8
<i>Plutôt pour</i>	14	29,2
<i>Pour</i>	0	0
<i>Tout à fait pour</i>	0	0
Total des réponses favorables	14	29,2
Non réponses	1	2,1

Tableau 40 – Répartition des réponses des futurs enseignants selon leur position concernant une "nouvelle" réforme (effectifs et pourcentages)

59. Pour rappel, l'enquête par questionnaire du Groupe RO a été réalisée en 2009 et 2010.

Afin d'avoir une vision plus globale des réponses obtenues, nous avons regroupé le nombre de réponses à orientation défavorable et à orientation favorable à une nouvelle réforme : les réponses « *Tout à fait contre* », « *Contre* », « *Plutôt contre* » expriment un positionnement défavorable à une nouvelle réforme et les réponses « *Plutôt pour* », « *Pour* », et « *Tout à fait pour* » manifestent un positionnement favorable à celle-ci.

L'analyse des données met au jour une tendance défavorable à un aménagement des normes orthographiques. En effet, 68,8% des futurs enseignants du secondaire sont hostiles à une nouvelle réforme – le même pourcentage d'étudiants défavorables à des rectifications sur les secteurs qu'ils jugent . Et seulement 14 témoins sur les 47 qui se sont prononcés, soit 1/4 des futurs enseignants, sont plutôt favorables. Dans ces réponses à orientation favorable, aucun témoin ne s'est positionné « *Pour* » ou « *Tout à fait pour* » une nouvelle réforme. En revanche, l'extrême « *Tout à fait contre* » est exploité par 18,8% des témoins et le positionnement suivant plus modéré sur l'échelle des réponses proposées est également sollicité par 18,8% des futurs enseignants. En définitive, les témoins n'ayant pas encore pris leur fonction d'enseignant se révèlent très conservateurs de la norme actuelle. Une nouvelle réforme qui irait dans le sens d'une simplification modérée et réfléchie – permettant de faciliter l'apprentissage de la langue écrite – n'est donc pas souhaitée.

Pour comprendre plus précisément les raisons de leur positionnement (hostile vs. favorable), nous avons posé, aux témoins, la question ouverte suivante : *Pouvez-vous justifier votre position ?* Cette question leur permettait d'exprimer librement l'avis qu'ils venaient d'exprimer. Ces justifications ont été traitées qualitativement dans un premier temps – par une thématisation des commentaires – et quantitativement dans un deuxième temps. Parmi les 48 témoins de l'échantillon, 40 se servent de cet espace ouvert pour se justifier, 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 appellerons également « pans de discours » – que nous avons regroupées par similarité de contenu pour former des catégories thématiques.

Considérons par exemple, cette réponse d'un témoin :

« 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 ainsi 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 paraît pouvoir être décomposée en trois unités de contenu, qui puisent chacune dans une catégorie thématique différente :

- « 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 la catégorie « Histoire - culture - identité » ;
- « on laisse tomber l'effort du raisonnement » sera classé dans la catégorie « Logique - rigueur - travail ».

En ce qu'elle sollicite l'interprétation du chercheur, cette catégorisation comporte évidemment une part de subjectivité. En outre, elle dilue quelque peu la part d'individualité. Mais cette catégorisation relève également du bon sens et résulte d'une nécessité scientifique car on se propose de rendre compte quantitativement de la diversité discursive.

Le tableau 41 présente les douze façons privilégiées de se justifier.

<p><i>Thème 1 : Complexité - difficultés</i></p> <p>Les pans de discours des témoins qui appartiennent à ce thème soulignent la complexité de l'orthographe. Certains pans de discours mettent en avant qu'il serait bon de simplifier l'orthographe pour corriger ses anomalies et/ou pour faciliter son apprentissage.</p>
<p><i>Thème 2 : Conflit de règles</i></p> <p>Les témoins qui puisent à ce thème pointent les conflits potentiels entre les anciennes et les nouvelles formes, pour eux-mêmes qui devront réapprendre de nouvelles règles (poids de l'habitude, charge cognitive), le conflit entre générations de scripteurs.</p>
<p><i>Thème 3 : Histoire - culture - identité</i></p> <p>Les témoins font référence à l'étymologie, l'histoire, le patrimoine, l'identité nationale du français et expriment leurs craintes face à une dilution de ces valeurs.</p>
<p><i>Thème 4 : Evolution normale</i></p> <p>Les témoins mettent en relation la langue, qui évolue, et l'orthographe, qui est figée, et disent qu'il faudrait s'adapter à la modernité.</p>
<p><i>Thème 5 : Beauté - spécificité</i></p> <p>Les témoins font état de la beauté, la richesse, la subtilité de la langue et de son orthographe, ou mettent en garde contre un appauvrissement, une dénaturaison de celle-ci.</p>
<p><i>Thème 6 : Problèmes de 1990</i></p> <p>Les témoins rappellent les problèmes d'implémentation des formes rectifiées de 1990, ou bien les problèmes liés à leur caractère trop récent ou problématique (au regard notamment de ce qu'ils jugent logique).</p>
<p><i>Thème 7 : Logique - rigueur - travail</i></p> <p>Les témoins déclarent que l'orthographe apprend et demande de la rigueur, qu'elle est logique, cohérente, et qu'il suffit d'en apprendre les règles. La position se résume parfois en "D'autres y sont arrivés".</p>
<p><i>Thème 8 : Bénéfices sociétaux</i></p> <p>Les témoins signalent divers bénéfices collatéraux d'une réforme. 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, de dyslexie, d'élitisme, etc.</p>
<p><i>Thème 9 : Pour une réforme limitée</i></p> <p>Les témoins se prononcent pour une réforme modérée qui ne serait ni trop radicale, ni trop phonétisante si elle ne portait que sur quelques points difficiles et se bornait à éliminer des exceptions.</p>
<p><i>Thème 10 : Mieux enseigner, mieux valoriser</i></p> <p>Les témoins disent qu'il ne faut pas réformer mais que les enseignants et l'école doivent améliorer les enseignements, changer des méthodes ou valoriser l'orthographe et son apprentissage.</p>
<p><i>Thème 11 : Nivèlement</i></p> <p>Les témoins craignent qu'une simplification de l'orthographe se traduise par une baisse générale du niveau des élèves.</p>
<p><i>Thème 12 : Stabilité</i></p> <p>Les témoins se positionnent en faveur d'une nécessaire stabilité du système graphique, qui ne soit pas compromise par une quelconque réforme, qu'elle concerne l'orthographe ou un autre secteur de la sphère éducative.</p>
<p><i>Autres</i></p> <p>On a ici indexé des cas inexploitablement ou trop peu nombreux pour en faire l'objet d'une catégorie.</p>

Tableau 41 – Présentation des 12 thèmes utilisés par les futurs enseignants du secondaire pour justifier leur position face à une nouvelle réforme

Le questionnaire papier n'allouait pour la justification de positions qu'un espace restreint – un rectangle d'une hauteur de deux centimètres sur la largeur d'une feuille A4. Nous ne recueillons ainsi pas l'ensemble des arguments qui fondent les prises de parti, mais uniquement celui ou ceux qui viennent prioritairement à l'esprit des personnes interrogées, celui ou ceux qu'elles pensent devoir mettre en première ligne de leur motivation. Il serait alors surprenant que l'argumentation ne se différencie pas en fonction de la position déclarée à la question précédente – qui les interrogeait sur leur positionnement par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme.

Les réponses données par les témoins à la question : *À priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme de l'orthographe ?* nous permettent de les répartir en deux groupes : un groupe de témoins hostiles à une réforme que nous appellerons les « contre » ont répondu « *Tout à fait contre* », « *Contre* », « *Plutôt contre* » [une réforme] ; un groupe de témoins favorables à une réforme que nous appellerons les « pour » ont répondu « *Plutôt pour* » [une réforme]. Nous pouvons alors observer comment les deux groupes recourent aux différentes catégories thématiques que nous avons élaborées à partir de l'analyse qualitative des unités de contenu. Ainsi dans le tableau 42, nous pouvons apprécier la manière dont chaque thématique est sollicitée par les « contre » et les « pour » pour justifier sa position en matière de réforme. Les pourcentages ont été calculés, pour chaque catégorie thématique, sur le total moins les non réponses⁶⁰.

Rappelons que sur l'échantillon des 48 futurs enseignants, 40 ont justifié leur positionnement. Dans leurs justifications, nous avons recueilli au total 50 unités de contenu. Parmi les douze catégories thématiques, nous ne détaillerons l'analyse que pour les quatre catégories qui présentent le plus d'unités de contenu dans notre corpus ; les autres, qui ne comportent qu'une à trois unités de contenu (moins de 10% des unités de contenu), ne peuvent être analysées scientifiquement.

60. La colonne « NR » (non réponses) dans le tableau 42 désigne le nombre de futurs enseignants qui n'ont pas répondu à la question : *À priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme de l'orthographe ?* Nous ignorons donc si elles se rangent parmi les « pour » ou les « contre ».

3. Réformer l'orthographe : positionnements, attentes et craintes des futurs enseignants

Thèmes	"contre" nb	"pour" nb	NR nb	Total nb	"contre" %	"pour" %
Th3. Histoire - culture - identité	10	2	0	12	83,3	16,7
Th1. Complexité - difficulté	0	8	0	8	0	100
Th12. Stabilité	5	1	1	7	83,3	16,7
Th7. Logique - rigueur - travail	5	0	0	5	100	0
Th4. Evolution normale	1	2	0	3	33,3	66,7
Th5. Beauté - spécificité	3	0	0	3	100	0
Autres	2	0	1	3	100	0
Th2. Conflits de règles	1	1	0	2	50	50
Th8. Bénéfices sociétaux	1	1	0	2	50	50
Th10. Mieux enseigner, mieux valoriser	2	0	0	2	100	0
Th6. Problèmes 1990	1	0	0	1	100	0
Th9. Pour une réforme limitée	1	0	0	1	100	0
Th11. Nivèlement	1	0	0	1	100	0
TOTAL	33	15	2	50		

Tableau 42 – Répartition des thèmes utilisés par les futurs enseignants selon la position exprimée à la question sur une nouvelle réforme (par ordre décroissant du nombre d'occurrences)

« Histoire - culture - identité » est la catégorie thématique qui agrège le plus grand nombre d'unités de contenu ; 24% de l'ensemble des unités de contenu expriment une nécessité de conservation des normes actuelles car celles-ci font partie d'un patrimoine linguistique et donnent une identité nationale à la langue :

- (1) L'orthographe française est peut être compliquée mais c'est parce qu'elle a une histoire : je suis contre la simplification et pour l'étymologie ! **[Etu.6, agrégation Lettres modernes]** ;
- (2) La langue française a ses richesses et son histoire, on n'a pas de raison de les modifier. **[Etu.11, CAPES Physique-chimie]** ;
- (3) D'un côté, une réforme faciliterait l'écriture, mais de l'autre côté réformer l'orthographe pourrait couper la langue de son histoire et de l'étymologie (ex. supprimer l'accent circonflexe « bête »). **[Etu.1, CAPES Lettres modernes]**.

Dans ces justifications, il faut voir plus que des commentaires sur le maintien de l'orthographe actuelle pour des raisons d'histoire et de patrimoine linguistique, c'est la présence de justifications subjectives, relevant de l'affectivité, voire de « l'attitude la plus passionnelle, où l'orthographe est défendue sans réserve, avec foi, et même parfois avec quelque peu de mauvaise foi » pour reprendre ce qu'analyaient déjà Millet *et al.* [1990, 18]. À travers ces commentaires, il apparaît que, pour certains scripteurs – et c'est le cas de ces utilisateurs privilégiés –, l'orthographe française est une question d'amour et de fidélité. Nous ne nous étonnons donc pas alors, à la lecture de ces justifications passionnelles pour l'orthographe, que toute tentative de réforme soit vaine. Nous pensons, comme Millet *et al.* [1990, 89] l'ont exprimé, qu'accepter toute réforme serait sûrement « une trahison ou au mieux un renoncement d'une partie de leurs raisons d'être, de leurs fonctions, voire même de leur idéal ». Ces arguments sont

davantage liés à la subjectivité qu'à une argumentation rationnelle et cohérente sur la langue écrite. Ce sont également des arguments partagés et reconnus par la société. Il n'est donc pas étonnant de retrouver la catégorie thématique « Stabilité » achalandée de commentaires allant en ce sens puisque nous avons des témoins en faveur de la conservation de l'orthographe française en l'état au nom de son histoire, de sa culture et de son identité. Une autre thématique présente un intérêt : la catégorie « Logique - rigueur - travail », parce qu'elle agrège 10% des unités de contenu. Quelques pans de discours recueillis mettent en avant la nécessité de faire des efforts, de travailler et de comprendre l'orthographe pour l'acquérir dans un premier temps et pour ensuite la maîtriser. Tout est question de rigueur pour ces témoins qui jugent l'orthographe logique.

- (4) Si l'on rencontre de plus en plus de fautes d'orthographe, c'est de la mauvaise volonté de la part des élèves et le fait que le français a de moins en moins d'importance dans l'enseignement ; il y a quelques dizaines d'années, l'orthographe posait beaucoup moins de problème. **[Etu.04, agrégation Lettres modernes]** ;
- (5) Trop de simplification finit par nuire à la réflexion. **[Etu.14, CAPES Lettres modernes]** ;
- (6) Je pense que l'évolution sensible vers une maîtrise de plus en plus faible tient moins à la difficulté de l'orthographe qu'à un effort d'apprentissage de moins en moins soutenu. **[Etu.23, CAPES Lettres modernes]**.

Chez ces futurs enseignants du secondaire, tous hostiles à une réforme, il apparaît que le thème de la difficulté est synonyme de qualité : la difficulté devient vertu parce qu'elle génère l'attention et la réflexion. L'argument qui sous-tend cette association est peut-être celui qui consiste à attribuer à l'orthographe le mérite d'avoir été apprise par les autres et par soi-même et qu'elle est donc « apprenable ». En d'autres termes, les commentaires exprimés dans cette thématique peuvent être synthétisés de la façon suivante : « J'y suis arrivé et pourquoi pas les autres ; ceux qui n'y arrivent pas n'ont qu'à faire des efforts ». On retrouve ici une certaine attitude élitiste et conservatrice.

La deuxième catégorie thématique qui agrège le plus grand nombre d'unités de contenu est la catégorie « Complexité - difficulté » : 8 pans de discours évoquant la difficulté et la complexité du système orthographique actuel, soit 16% de l'ensemble des unités de contenu.

- (7) Considérant le peu de personnes aujourd'hui capables d'écrire sans faire de fautes, peut-être serait-il nécessaire de reconsidérer les règles les plus complexes. **[Etu.1, agrégation Lettres modernes]** ;
- (8) Plutôt pour [une réforme] si cela simplifie l'usage. **[Etu.02, CAPES Lettres modernes]** ;
- (9) Beaucoup trop de règles et de contraintes. Il faudrait libérer l'orthographe. **[Etu.04, CAPES Lettres modernes]** ;
- (10) Il me semble primordial de clarifier et simplifier les difficultés orthographiques. **[Etu.15, CAPES Lettres modernes]** ;

- (11) Etant donné le niveau actuel, l'orthographe doit être réformée, sans pour autant être trop simpliste. [Etu.18, CAPES Lettres modernes].

Nous constatons que cette catégorie thématique est sollicitée uniquement par les partisans d'une réforme. Cette proportion doit être mise en relation avec les résultats obtenus à l'épreuve d'association verbale, où l'une des catégories les plus fournies est « difficile » (voir tableau 33 page 300). Autrement dit, les huit témoins qui expriment la complexité et la difficulté de l'orthographe car celle-ci comprend des exceptions, des « chinoïseries » comme cela a pu être exprimé, sont favorables à un nouvel aménagement des normes orthographiques. En revanche, il est intéressant de constater qu'il existe un décalage entre les résultats obtenus à l'exercice d'association verbale pour qualifier l'orthographe et à celui des justifications sur leur positionnement par rapport à l'accueil d'une nouvelle réforme. En effet, 25 % des adjectifs utilisés par les témoins pour qualifier l'orthographe appartiennent à la catégorie « Difficile » soit 1/4 des associations verbales ; alors que nous recueillons seulement 16% des unités de contenu relevant de la catégorie thématique « Complexité - difficulté » qui sont, soulignons le, mises en avant uniquement par les témoins favorables à une réforme. Tout se passe comme si pour les témoins hostiles à une réforme orthographique, un véritable interdit s'exerçait, qui les empêchait de juger négativement l'orthographe alors que celle-ci est cause de bien des difficultés. Mais peut être faut-il davantage voir dans ces résultats la présence d'une relative sécurité orthographique chez les personnes interrogées – ce que nous avons déjà mis au jour dans la section 2.1 page 303 – et qui expliquerait donc que lorsqu'ils évoquent les difficultés, ce ne sont pas celles qu'ils rencontrent personnellement mais celles qu'ils évaluent comme peu faciles à acquérir et à maîtriser, en particulier pour les élèves.

En résumé, l'essentiel est ailleurs que dans le nombre de catégories dégagées de l'analyse qualitative des commentaires des témoins. De fait, ce que les données du tableau suggèrent, c'est que lorsque les partisans d'une réforme ont justifié leur position en exprimant la complexité du système orthographique, sa difficulté sur le terrain didactique et l'évolution normale de la langue et de son écriture, leur argumentation s'essouffle. Autrement dit, la plupart des raisons avancées par les partisans se bornent à un constat, sans qu'en soient formulées explicitement les implications – seul, un témoin sur les 48 argumente à l'aide du thème 9 « Bénéfices sociétaux », mettant en avant qu'une réforme produirait des bénéfices collatéraux, plus importants que la seule amélioration de la maîtrise orthographique. En revanche, les opposants à une réforme – qui sont, rappelons-le, majoritaires – exploitent un plus large éventail de catégories propositionnelles. Or, la plupart des catégories concernées par les témoins hostiles sont associées à des valeurs reconnues par la société : nombreux sont ceux qui s'accordent pour dire que l'orthographe française a

une histoire, qu'elle appartient à un patrimoine linguistique qui lui donne une identité et d'autre part, qu'elle est belle et riche.

3.3 Les conditions d'une "bonne" réforme

Le premier objectif de notre travail était d'évaluer l'existence d'une demande en matière de réforme de l'orthographe. Et sur ce point, nous avons pu constater que la majorité des futurs enseignants interrogés est plutôt hostile à des rectifications orthographiques même sur les zones orthographiques qu'ils jugent difficiles. Le second objectif, quant à lui, est de déterminer la nature de cette demande, et notamment les contours de ce que les futurs enseignants du secondaire considèrent comme une « bonne réforme ». Pour ce faire, nous leur avons posé une question ouverte libellée de la façon suivante (avec un mot en majuscule) : *À votre avis quelles conditions devrait remplir une BONNE réforme de l'orthographe ?* Comme pour la question ouverte précédente, les témoins ne disposaient que d'un espace restreint pour répondre (un rectangle d'une hauteur de deux centimètres sur la largeur d'une feuille A4) mais cela a permis de faire émerger, dans ce qu'ils mettent en avant, ce qu'ils estiment le plus important.

Avant de présenter la façon dont les commentaires des témoins ont été exploités et d'exposer l'analyse de ces données, il est important de revenir sur le nombre de non réponses à cette question ouverte : sur les 48 témoins de l'enquête, seulement 33 ont exprimé leur avis personnel. Autrement dit, un tiers des futurs enseignants n'a pas répondu. Faut-il y voir un certain désintérêt pour cette question ? Nous pensons plutôt que les témoins qui n'ont pas répondu ont fait volontairement le choix de s'abstenir car parmi ces 15 futurs enseignants, 10 d'entre eux s'étaient positionnés défavorablement sur l'éventualité d'une nouvelle réforme. Par conséquent, ayant déjà affirmé leur hostilité en matière de réforme et l'ayant justifié en ce sens, répondre à cette nouvelle question sur les conditions d'une « bonne » réforme, leur a probablement paru sans intérêt ou allant à l'encontre de ce qu'ils avaient exprimé précédemment. Mais il est probable également que ces non réponses, si nombreuses soient-elles, ne sont pas une abstention volontaire en lien avec leur positionnement défavorable en matière de réforme de l'orthographe. Aussi certains témoins se sont-ils sans doute abstenus de répondre parce qu'ils n'avaient pas d'avis sur la question, ou bien encore parce qu'ils étaient pressés d'en finir avec le questionnaire – cette question faisant partie des dernières du questionnaire.

Pour analyser les commentaires des témoins, nous avons procédé à une analyse de contenu comme nous l'avons fait pour la question ouverte précédente⁶¹. Nous avons donc codé des pans de discours

61. Nous reprenons la méthodologie du traitement des données du Groupe RO et nous utilisons la présentation et certains intitulés des thèmes et des catégories thématiques du tableau 2 de l'article du GroupeRO [2012h, 119].

3. Réformer l'orthographe : positionnements, attentes et craintes des futurs enseignants

correspondant à ce que nous avons considéré et nommé comme des « catégories thématiques ». Au total, nous avons identifié et codé 39 unités de contenu qui se répartissent dans 16 catégories thématiques. Pour exemple, prenons le commentaire donné par un étudiant préparant le CAPES de Lettres modernes pour lequel nous avons isolé deux unités de contenu renvoyant à deux catégories thématiques :

- « Respecter l'orthographe se justifiant par l'étymologie des termes ex : Théâtre, forÊt ? » codé dans la catégorie thématique 10 « Ne pas dévaloriser la langue » ;
- « S'en tenir à des simplifications qui vont dans le sens de la bonne logique. Ex : on écrirait spontanément ACCUEIL et non ACCUEIL, ou FATIGANT et non FATIGUANT » codé dans la catégorie thématique 5 « Suivre les usages ».

Dans un dernier temps, nous avons procédé à un regroupement des catégories thématiques en des ensembles ayant une cohérence thématique. Nous recueillons ainsi cinq blocs thématiques repris dans la première colonne du tableau 43.

Thèmes	Catégories thématiques
RÉFORMER/ MODIFIER	1. Simplifier 2. Simplifier, mais préserver la symbolique 3. Simplifier, prendre en compte les difficultés 4. Régulariser/ uniformiser/ supprimer, réduire les exceptions 5. Suivre les usages
MODALITÉS D'APPLICATION ET DE DIFFUSION : Pour être bonne, une réforme doit être ...	6. Appliquée 7. Diffusée par la formation des professionnels 8. Diffusée par information et explication à la population
QUALITÉS : pour être bonne, une réforme doit...	9. Etre simple/ accessible (par le plus grand nombre) 10. Ne pas dévaloriser la langue (être de portée limitée, ne pas dénaturer, pas d'écriture phonétique, etc.)
IL NE FAUT PAS RÉFORMER	11. Il n'y a pas de bonne réforme 12. Ne pas réformer, mais enseigner plus ou mieux
MODALITÉS D'ÉLABORATION / D'ADOPTION : Pour être bonne, une réforme doit être ...	13. Respecter certaines modalités de décision/ adoption 14. Prendre en compte l'hétérogénéité de la francophonie 15. Etre prise après consultation de la population (acceptée par le principe); consensuelle
AUTRES	16. Divers

Tableau 43 – Présentation des 16 catégories thématiques et des 5 thèmes dégagés de l'analyse de contenu des commentaires des futurs enseignants du secondaire

Nous présentons brièvement le contenu de chacun des cinq thèmes :

1. **Réformer/modifier** : dans ce premier thème comportant les cinq premières catégories, nous avons inclus toutes les unités de contenu ou pans de discours qui concernent l'objet même d'une réforme, c'est-à-dire une réforme qui aurait pour objectif global de simplifier ou de modifier les normes orthographiques actuelles. Certaines unités de contenu produites en ce sens sont assorties de précisions de type *simplifier pour*, ou bien de réserves *simplifier mais*.

2. **Modalités d'application et de diffusion** : dans ce deuxième bloc thématique (catégories thématiques 6 à 8), nous répertorions les unités de contenu qui concernent les modalités d'application d'une hypothétique réforme : doit-elle être imposée (catégorie 6. appliquée)? Quelles sont les voies possibles de diffusion ? etc.
3. **Qualités** : Les deux catégories thématiques présentes (9 et 10) dans ce thème énoncent les qualités que doit posséder une réforme pour être « bonne ». Mais ces deux catégories thématiques ont, par leur contenu, des objectifs différents : l'une énonce une caractéristique que devrait posséder une bonne réforme (catégorie 9) ; l'autre, au contraire, exprime une volonté de voir limitée la portée d'une réforme (catégorie 10).
4. **Il ne faut pas réformer** : dans ce thème, sont répertoriées deux catégories (11 et 12) qui expriment une hostilité plus ou moins radicale à l'égard d'une réforme : certains témoins ont répondu radicalement qu'aucune réforme ne serait bonne tandis que d'autres ont exprimé que la solution était davantage dans un meilleur enseignement que dans une nouvelle réforme.
5. **Modalités d'élaboration et/ou d'adoption** : dans ce quatrième thème, nous avons réuni les catégories (13, 14 et 15) qui thématisent la manière dont une réforme devrait être prise en compte et adoptée pour être une bonne réforme.
6. **Autres** : ce thème est constitué des pans de discours que nous n'avons pas pu ou pas su classer dans une des autres catégories thématiques.

Afin d'observer les grandes tendances à partir des discours recueillis à la question ouverte : *À votre avis quelles conditions devrait remplir une BONNE réforme de l'orthographe ?*, nous avons exprimé en pourcentages l'ensemble des unités de contenu pour chacun des six thèmes (voir dernière colonne du tableau 44). Pour plus de précisions, nous avons choisi de montrer, en outre, dans quels thèmes et catégories thématiques se plaçaient les commentaires des témoins hostiles (colonne « contre ») et ceux des témoins favorables (colonne « pour ») à une nouvelle réforme – comme nous l'avons fait à la question ouverte précédente. Nous avons fourni à chaque fois les effectifs globaux (colonne « TOTAL nb= ») et les effectifs des unités de contenu exprimées par les témoins « contre » (colonne « contre nb= ») et par les témoins « pour » (colonne « pour nb= ») une réforme pour chacune des catégories thématiques. Les effectifs sont regroupés par thèmes que nous avons souhaité exprimer en pourcentages pour chacun des groupes de témoins (colonnes « contre % » et « pour % »).

Pour les raisons déjà exprimées précédemment (section 3.2 page 312), l'analyse de contenu des réponses écrites par les témoins comporte une part de subjectivité du chercheur mais relève du bon

3. Réformer l'orthographe : positionnements, attentes et craintes des futurs enseignants

sens et d'une nécessité scientifique afin de rendre compte quantitativement des données discursives. Enfin, il est possible que les commentaires avancés à la question précédente (*Pouvez-vous justifier votre positionnement ?* qui succédait à la question : *'A priori, quel est votre positionnement par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme de l'orthographe ?*) aient influencé en partie les commentaires à cette question sur les conditions d'une « bonne » réforme.

Thèmes	Catégories thématiques	"contre" nb=	"pour" nb=	TOTAL nb=	"contre"/thème %	"pour"/thème %	TOTAL thèmes %
RÉFORMER/ MODIFIER	1. Simplifier	0	1	1			
	2. Simplifier, mais préserver la symbolique	0	1	1			
	3. Simplifier, prendre en compte les difficultés	1	2	3	22,7	35,3	28,2
	4. Régulariser/ uniformiser/ supprimer, réduire les exceptions	2	2	4			
	5. Suivre les usages	2	0	2			
MODALITÉS D'APPLICATION ET DE DIFFUSION : Pour être bonne, une réforme doit être ...	6. Appliquée	0	1	1			
	7. Diffusée par la formation des professionnels	0	1	1	0	17,6	7,7
	8. Diffusée par information et explication à la population	0	1	1			
QUALITÉS : pour être bonne, une réforme doit...	9. Etre simple/ accessible (par le plus grand nombre)	0	1	1			
	10. Ne pas dévaloriser la langue (être de portée limitée, ne pas dénaturer, pas d'écriture phonétique, etc.)	3	2	5	13,6	17,6	15,4
IL NE FAUT PAS RÉFORMER	11. Il n'y a pas de bonne réforme	7	0	7	45,5	11,8	30,8
	12. Ne pas réformer, mais enseigner plus ou mieux	3	2	5			
MODALITÉS D'ÉLABORATION / D'ADOPTION : Pour être bonne, une réforme doit être ...	13. Respecter certaines modalités de décision/ adoption	1	0	1			
	14. Prendre en compte l'hétérogénéité de la francophonie	0	1	1	13,6	11,8	12,8
	15. Etre prise après consultation de la population (acceptée par le principe); consensuelle	2	1	3			
AUTRES	16. Divers	1	1	2	4,5	5,9	5,1
TOTAL		22	17	39	100	100	100

Tableau 44 – Répartition des unités de contenu selon la position exprimée à la question sur la nouvelle réforme (effectifs et pourcentages)

En tout premier lieu, nous remarquons qu'environ un tiers des unités de contenu (30,8%) marque un désaccord en matière d'un changement des normes orthographiques. En effet, le thème « **il ne faut pas réformer** » agrège le plus grand nombre de pans de discours allant dans ce sens. À l'intérieur de ce bloc thématique, nous constatons que les unités de contenu se répartissent différemment chez les « contre » et les « pour » dans une même catégorie thématique mais également dans les deux catégories thématiques qui constituent ce thème. Aucun des témoins favorables à une réforme n'utilise la catégorie « Il n'y a pas de bonne réforme » – ce qui est somme toute logique – tandis qu'une unité de contenu sur trois (7 unités de contenu données sur les 22 exprimées par les témoins hostiles à une réforme) renvoie à la nécessité de ne pas réformer car aucune réforme ne serait bonne, selon les témoins défavorables à un aménagement des normes. Il apparaît normal de retrouver un nombre important de discours dans cette catégorie puisque nous avons montré, à partir des résultats des questions précédentes, l'hostilité marquée d'une majorité de témoins : ces résultats viennent donc confirmer ceux déjà obtenus. Si certains témoins ne sont pas pour une réforme parce qu'ils pensent qu'aucune ne serait bonne, d'autres sont également contre une réforme de l'orthographe mais se positionnent en revanche en faveur d'une réforme de son enseignement, comme

pour ce futur enseignant de Physique-chimie [Etu.8] :

- (1) Une réforme portant sur la manière d'enseigner l'orthographe, mais pas nécessairement en touchant au fond des choses. L'orthographe est très bien telle qu'elle est actuellement, mais elle est juste très mal enseignée.

Le deuxième thème qui rassemble le plus grand nombre de pans de discours est le thème « **Réformer/modifier** » : au total, 11 pans de discours soit 28,2% de l'ensemble des unités de contenu. Dans ce thème, nous trouvons des discours relevant du souhait, de la part de certains témoins, de mettre en place une réforme modérée plutôt que radicale. Contrairement au thème précédent, ce thème est majoritairement sollicité par les témoins favorables à une réforme (35,3% des « pour » contre 22,7% des « contre »). Nous avons trois catégories thématiques (1, 2 et 3) dans lesquelles les commentaires des témoins expriment une volonté de simplifier ou de simplifier en conservant et en prenant en compte certains aspects. Un seul commentaire écrit par une des personnes interrogées évoque l'idée de simplifier l'orthographe pour qu'une réforme soit « bonne ». D'autres commentaires abordent le fait qu'une nouvelle réforme, pour être bonne, devrait simplifier le système. Mais ces commentaires sont assortis de précisions de type *simplifier pour*, ou de restrictions sur le mode *simplifier mais* :

- (2) Simplifier sans dénaturer. [Etu.26, CAPES Lettres modernes] ;
- (3) Il serait intéressant de prendre en compte les pratiques des élèves notamment par l'intermédiaire des enseignants. [Etu.18, CAPES Lettres modernes] ;
- (4) La bonne réforme doit s'attacher aux points considérés comme les plus difficiles par les français*⁶² ; elle devrait alors viser à leur éclaircissement en permettant une meilleure compréhension des règles existantes. [Etu.1, agrégation Lettres modernes].

D'autre part, des témoins ne parlent pas de simplification de l'orthographe mais plutôt de régularisation, d'harmonisation des exceptions (catégorie thématique 4), ce qui chez certains sujets n'est d'ailleurs pas senti comme une réforme – deux pans de discours de cette catégorie ont été écrits par des témoins hostiles à une réforme :

- (5) Une réforme qui annule les règles d'orthographe les plus arbitraires. [Etu.22, CAPES Lettres modernes] ;
- (6) Une bonne réforme devrait régler les incohérence* de la langue française. [Etu.23, CAPES Lettres modernes].

Enfin, il est surprenant de recueillir deux pans de discours produits par des témoins opposés à une réforme – puisqu'ils sont considérés comme étant des conservateurs de la norme – qui préconisent que si une réforme se met en place, elle devra suivre les usages d'une majorité de scripteurs adultes et apprenants :

62. Nous retranscrivons les commentaires des témoins en l'état : les erreurs orthographiques, lorsqu'il y en a, sont retranscrites et marquées d'un astérisque.

- (7) S'en tenir à des simplifications qui vont dans le sens de la bonne logique. Ex : on écrirait spontanément ACCEUIL et non ACCUEIL, ou FATIGANT et non FATIGUANT. [Etu.24, CAPES Lettres modernes];
- (8) [...] Mais si il y a une réforme, elle devra tenir compte des usages. [Etu.4, CAPES Physique-Chimie]

Les deux autres thèmes qui recueillent un certain nombre d'unités de contenu sont les thèmes « **Qualités : pour être bonne, une réforme doit...** » (catégories 9 et 10) et « **Modalités d'élaboration ou d'adoption : pour être bonne, une réforme doit être...** » (catégories 13, 14 et 15). Nous réunissons ces deux thèmes parce qu'ils agrègent quasiment le même pourcentage d'unités de contenu : respectivement 15,4% et 12,8% des unités de contenu. Nous recueillons un pan de discours écrit disant que s'il doit y avoir une nouvelle réforme, alors celle-ci devra être simple et accessible au plus grand nombre (catégorie 9). En revanche, cinq pans de discours (trois énoncés par les témoins « contre » et deux prononcés par les « pour ») évoquent le fait qu'une nouvelle réforme ne devra pas, entre autres, dévaloriser la langue en la dénaturant et en mettant en place une orthographe « phonétique », et enfin devra être de portée limitée :

- (9) Une réforme qui n'oublie pas l'histoire de la langue et des mots et qui ne réduise pas l'orthographe à une transcription phonétique. [Etu.3, agrégation Lettres modernes];
- (10) Une réforme qui respecte l'origine du français : LE LATIN et l'évolution phonétique. On ne peut pas avoir une écriture phonétique sous prétexte de simplification. [Etu.13, CAPES Lettres modernes].

Les catégories 13, 14 et 15 thématisent la façon dont une réforme de l'orthographe devrait être élaborée et/ou adoptée. Parmi les conditions que devrait remplir une bonne réforme, c'est surtout la prise en compte de l'opinion de la population qui est nécessaire (catégorie 15 : 3 pans de discours sur les 5 au total exprimés dans ce thème). Mais un seul témoin souhaite une nouvelle réforme qui respecte certaines modalités de décision et d'adoption prises au préalable. Un seul témoin, enfin, attend que cette nouvelle réforme prenne en compte l'hétérogénéité des pays francophones et qu'il y ait une concertation avec la francophonie :

- (11) Une bonne réforme de l'orthographe ne doit pas être faite dans la précipitation et doit prendre en compte les décisions prises avant. [Etu.18, CAPES Lettres modernes];
- (12) Ne pas bouleverser les choses; être acceptée par tous les francophones. [Etu.4, CAPES Physique-Chimie];
- (13) Il faudrait prendre en compte [l'avis des pédagogues*], la considération des langues voisines [...]. [Etu.2, CAPES Physique-Chimie].

Enfin, le thème « **Modalités d'application et de diffusion** » est celui qui rassemble le moins d'unités de contenu (7,7% de l'ensemble des unités de contenu). Seuls les commentaires des témoins favorables à un aménagement des normes remplissent ce bloc thématique. Nous recueillons trois pans de discours

qui expriment que pour être bonne, une réforme doit être appliquée, diffusée par la formation des futurs enseignants et diffusée plus largement par l'intermédiaire d'informations et d'explications des nouveaux aménagements orthographiques à l'ensemble des personnes concernées, c'est-à-dire à l'ensemble des scripteurs de la langue.

(14) Elle devrait être très bien expliquée, et surtout être enseignée en priorité aux enseignants et aux futurs enseignants pour qu'elle passe dans la pratique. **[Etu.9, CAPES Lettres modernes]** ;

(15) Une bonne réforme doit être appliquée et utile. **[Etu.12, CAPES Lettres modernes]**.

En résumé, les justifications fournies par les futurs enseignants du secondaire semblent indiquer que, d'un côté, les sujets ont conscience des difficultés objectives (pour eux-mêmes ou pour les autres scripteurs adultes comme apprenants), tandis que, de l'autre côté, ils manifestent un attachement aux formes orthographiques actuelles – traditionnelles – qui peut sembler paradoxal.

4 Conclusions

L'objectif de ce chapitre était de mettre au jour les représentations de l'orthographe de futurs enseignants du secondaire, vecteurs de la norme orthographique, et dans un second temps, de voir s'il existait pour ce public une demande ou des attentes en matière de rectifications orthographiques. Les données recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire, auprès de 48 futurs enseignants du secondaire, ont révélé plusieurs tendances intéressantes : tantôt des attitudes contrastées, tantôt des attitudes catégoriques.

Pour une large majorité des futurs enseignants, l'orthographe est aussi difficile qu'intéressante (nombre équivalent d'occurrences). Ce résultat marque ainsi une attitude contrastée de la part des témoins. Mais lorsque nous avons catégorisé toutes les associations verbales selon leur orientation négative ou leur orientation positive, nous constatons que les témoins ont majoritairement donné des adjectifs à orientation positive pour qualifier l'orthographe. Il y a donc, pour ces futurs vecteurs de la norme, un « amour » pour cette orthographe pourtant évaluée complexe et difficile par tous les scripteurs. Faut-il alors voir dans cette attitude contrastée face à l'orthographe une volonté de ne pas prendre de risque en qualifiant l'orthographe dans son ensemble ? En d'autres termes, cette attitude est-elle encore une fois révélatrice d'une impossibilité de juger l'outil ? Ou bien, même s'ils n'enseignent pas encore, connaissent-ils déjà les difficultés réelles sur le terrain pédagogique que les enseignants semblent rencontrer dans l'enseignement de l'orthographe ? La question fermée ne permettait malheureusement pas d'en savoir davantage.

En revanche, les deux questions qui suivaient nous ont permis de mieux comprendre pourquoi le qualificatif « *difficile* » associé à l'orthographe avait été largement sollicité par les futurs enseignants

du secondaire. Ils affichent une image globalement positive de leur maîtrise orthographique : plus de 87% ont déclaré être en relative sécurité orthographique. Ces résultats concordent avec ceux de l'enquête internationale du GroupeRO [2012b] qui a montré que les enseignants et les futurs enseignants francophones disent disposer d'une bonne maîtrise orthographique. Il existe toutefois une différence entre les enseignants et les futurs enseignants : les premiers se disent plus en sécurité orthographique que les seconds, et il en est de même entre les futurs enseignants du secondaire et ceux du primaire. Ainsi, l'orthographe qu'une grande majorité des futurs enseignants du secondaire de notre étude a qualifié de difficile ne renvoyait pas à des difficultés rencontrées personnellement mais à celles des autres, notamment les scripteurs apprenants, et d'autre part, en certains cas sûrement, à la complexité objective du système d'écriture.

À la question portant sur l'identification des difficultés orthographiques personnellement rencontrées – ils ont sélectionné parmi 24 points orthographiques, ceux qui leur posent problème – les résultats ont montré que les points orthographiques jugés personnellement problématiques relèvent en majorité de l'orthographe lexicale. Les résultats des enquêtes de Millet *et al.* [1990], Péret *et al.* [2008] et du GroupeRO [2012b] sur les représentations des difficultés des (futurs) enseignants s'accordent avec nos résultats : les difficultés déclarées relèvent principalement de l'orthographe dite lexicale, et les futurs enseignants du secondaire de l'étude de Millet *et al.* [1990, 63] déclarent même « maîtriser parfaitement "l'orthographe grammaticale" et n'avoir jamais dans ce domaine d'hésitations ». Dans notre étude des représentations orthographiques, par exemple, les lettres étymologiques, autre point proprement lexical, ne posent pas de problème à certains témoins. Ainsi, il apparaît que déclarer ses difficultés personnelles n'est pas en soi tabou, car tous les témoins, en cochant au moins un des 24 points orthographiques proposés, ont montré qu'ils rencontraient des difficultés à orthographier certains secteurs. En revanche, deux zones orthographiques dont la maîtrise est complexe – les finales verbales en /E/ et le pluriel des noms et des adjectifs – ne sont pas ou très peu identifiées comme problématiques. Tout se passe comme si des difficultés seraient avouables tandis que d'autres ne le seraient pas : certains secteurs font l'objet d'un enseignement dès l'école primaire et sont souvent jugés sévèrement par la société et l'école, tandis que d'autres sont reconnus comme étant très complexes – au point que c'est devenu un stéréotype – et régulièrement signalés dans les discours sur l'orthographe en tant que tels et sont plus facilement avouables, par conséquent, comme non maîtrisés. La hiérarchisation des difficultés orthographiques apparaît ainsi comme une construction complexe, faisant intervenir des critères objectifs, mais également des représentations d'ordres divers, participant d'un « imaginaire collectif ».

Enfin, les derniers résultats de notre enquête cherchant à connaître s'il existe une demande en matière

de réforme (c'est-à-dire des besoins concernant un nouvel aménagement des normes orthographiques) mettent au jour, d'une part, une attitude catégorique concernant une éventuelle réforme de l'orthographe, et d'autre part, une attitude parfois plus nuancée. Un changement orthographique permettant un accès à un apprentissage plus facile de la langue écrite pour les apprenants ne semble pas souhaité par les futurs enseignants du secondaire. En effet, c'est à une large majorité que les témoins se prononcent en défaveur d'un aménagement des normes orthographiques, qu'il s'agisse d'une simplification des secteurs orthographiques jugés difficiles personnellement ou d'une réforme en général (68,8% de futurs enseignants hostiles à des rectifications contre 29,2% qui sont favorables). Pour ces futurs enseignants du secondaire, il semble que la langue fasse partie d'un patrimoine immuable et dont la remise en cause de l'orthographe s'apparenterait toujours plus ou moins à une transgression et à une remise en cause de l'ordre social. Péret *et al.* [2008] ont montré que les jeunes professeurs des écoles (stagiaires) se prononçaient également en défaveur de rectifications malgré l'application inconsciente dans leurs écrits de certains points des réformes orthographiques (tolérances de 1976 et rectifications de 1990) : « On observe donc une disjonction entre ce qu'ils pensent être la norme et ce qu'ils font effectivement, entre l'immuabilité du code qu'ils énoncent et les variantes qu'ils utilisent » [2008, 208].

Lorsque l'on demande aux futurs enseignants de se justifier, comme il était demandé dans les questions ouvertes, les réponses nous ont informée sur ce que les personnes interrogées ont mis en première ligne de leur argumentaire, c'est-à-dire sur ce qu'elles estimaient devoir déclarer en priorité. Nous avons pu constater que les arguments des futurs enseignants du secondaires sont semblables aux types d'arguments des professionnels de l'orthographe (enseignants, secrétaires, imprimeurs, etc.) de l'étude de Millet *et al.* [1990]. Dans notre étude, ils fournissent des « arguments irrationnels ou subjectifs » qui consistent à attribuer à l'orthographe le mérite d'avoir été apprise par les autres et soi-même, d'être « belle » et d'entraîner l'attention et la réflexion (la difficulté devient vertu). Les témoins exposent également des « arguments pseudo-linguistiques » qui mettent en avant le fait que toute rectification viendrait modifier les fondements mêmes de notre langue (histoire, étymologie), et par voie de conséquence, à leur culture. Des « arguments socio-pédagogiques » sont également exprimés et appellent à ne pas réformer l'orthographe mais à « réformer » la pédagogie de celle-ci. Dans notre étude, nous remarquons en outre que, lorsque la réforme en cause n'est pas ou peu définie, le spectre d'une orthographe phonétique surgit : l'inquiétude d'une réforme radicale prend le dessus et génère ainsi des positionnements hostiles même pour les futurs enseignants qui se sont positionnés favorables à des rectifications.

En revanche, les arguments des 29,2% de futurs enseignants plutôt favorables à la proposition d'une nouvelle réforme mettent en avant le besoin de simplifier afin de réduire les exceptions du français, mais

cela doit se faire sans dénaturer la langue (refus d'une écriture phonétique), en prenant en compte les difficultés des usagers (francophones) et après consultations auprès de ces derniers. Enfin, pour certains pro-réformistes, si réforme il y a, elle se doit d'être appliquée (*vs.* recommandée), diffusée par la formation des professionnels et par information et explication à la population.

Une fois de plus, l'essentiel est ailleurs que dans le nombre de catégories thématiques dégagées de l'analyse qualitative des pans de discours des futurs enseignants de notre étude. Il est intéressant de constater que deux attitudes contrastées coexistent : la première renverrait à un attachement aux aspects symboliques de l'orthographe (histoire et étymologie), tandis que la seconde pourrait plutôt être qualifiée d'attitude pragmatique visant à harmoniser, régulariser l'orthographe du français, sans doute pour que celle-ci soit davantage accessible à un plus grand nombre de scripteurs. Mais il convient de noter que ces deux attitudes ne sont pas exclusives l'une de l'autre et qu'elles peuvent au contraire cohabiter sous la forme d'un discours énonçant un désir d'uniformisation du système dont la portée serait modérée.

Pris dans leur ensemble, les données de notre étude révèlent que les futurs enseignants du secondaire se montrent très conservateurs de la norme actuelle : 1/ parce qu'il est probable que la culture linguistique dans laquelle ils ont toujours baigné soit trop prégnante et que tout changement, s'il est radical, risquerait pour eux de dénaturer l'histoire de la langue et de son orthographe – attachement majeur aux valeurs symboliques de l'orthographe ; 2/ parce que faire des changements, c'est-à-dire procéder à de nouveaux aménagements linguistiques, serait trop coûteux cognitivement ; 3/ parce que l'orthographe n'est pas problématique pour une grande majorité des témoins de notre enquête, ce qui donne l'impression que l'orthographe n'est alors jamais remise en question.

Il est probable, en outre, que ces attitudes hostiles à une réforme et très conservatrices s'expliquent par le fait que nos témoins ne connaissent pas encore la réalité du terrain mais surtout parce qu'ils n'auront pas à enseigner les bases de l'orthographe aux apprentis scripteurs, contrairement aux enseignants du primaire.

Chapitre 3

Les représentations de l'orthographe de personnels administratifs : évaluation de leur orthographe, jugement de celle des autres, et positionnement par rapport à une nouvelle réforme

Sommaire

1	Rapports et jugements sur l'orthographe du français	332
1.1	Ce qu'ils disent de leur relation avec l'orthographe	332
1.2	« L'orthographe française, je la qualifierais de ... »	337
1.3	Aveux de leurs difficultés orthographiques	343
1.4	Maitriser l'orthographe : un sésame professionnel pour une meilleure intégration sociale ?	348
2	Réformer l'orthographe : quels positionnements ?	361
2.1	Pour ou contre une nouvelle réforme orthographique ?	362
2.2	Les effets d'une réforme sur l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe	369
2.3	Une nouvelle réforme pour moins de discrimination sociale ?	373
3	Conclusions	375

Il nous est apparu sociologiquement intéressant et socialement important de voir comment des adultes ayant une relation professionnelle avec l'orthographe se positionnaient face à celle-ci et face à une éventuelle réforme. Ces témoins de notre enquête ont montré leur relative sécurité orthographique (voir chapitre 3 Partie II). Sont-ils conscients de cette effective maîtrise de l'orthographe ? Quelles représentations se font-ils de l'orthographe en général ? Seraient-ils favorables à un changement de la norme graphique ?

Dans ce chapitre, nous souhaitons recueillir les déclarations de leurs propres difficultés, plus largement des représentations de l'orthographe et des attitudes face à des modifications éventuelles de l'orthographe. Ainsi, nous mettrons au jour, dans un premier temps, les rapports qu'entretiennent les adultes avec l'orthographe et les jugements qu'ils portent sur celle-ci. La deuxième partie sera consacrée à l'étude des positionnements des adultes par rapport à la question d'une réforme orthographique. Plus spécifiquement, nous cherchons à connaître si ce public est favorable ou non à des simplifications de certaines zones du système orthographique – comme nous l'avons fait dans le chapitre précédent auprès des futurs enseignants du secondaire. Enfin, une troisième partie conclusive exposera les grandes tendances qui ressortent des différentes analyses de notre corpus, et tentera d'en expliquer les raisons.

1 Rapports et jugements sur l'orthographe du français

Comment jugent-ils leur orthographe ? Quelles difficultés orthographiques rencontrent-ils ? Quels sont leurs souvenirs de leur apprentissage de l'orthographe ? Comment qualifient-ils ou définissent-ils l'orthographe ? Sa maîtrise est-elle, pour eux, importante pour s'insérer socialement et professionnellement ? Les réponses à ces questions ont permis de recueillir les représentations que vingt adultes en situation professionnelle se faisaient de leur orthographe en général. Nous rappelons que ces vingt adultes ont le statut professionnel de personnel administratif d'une entreprise privée : certains sont des secrétaires ; d'autres sont des directeurs ou directrices des ressources humaines (voir tableau 4 page 112).

1.1 Ce qu'ils disent de leur relation avec l'orthographe

De par leur profession, ces professionnels ont un rapport quotidien avec l'écrit et par conséquent avec l'orthographe. Aussi avons-nous souhaité quantifier leurs écrits journaliers et recueillir leurs jugements sur leurs compétences orthographiques. Par ailleurs, la relation entre ce public et l'orthographe nous intéressait également : quels sont leurs souvenirs et comment jugent-ils leur apprentissage et l'enseignement de l'orthographe qu'ils ont reçu durant leur scolarité ?

Nous faisons l'hypothèse que les représentations de ces professionnels, ayant une maîtrise relative

de l'orthographe, sur leur propre orthographe seront plutôt positives, c'est-à-dire qu'ils entretiennent une relation satisfaisante avec l'orthographe. En d'autres termes, nous cherchons à savoir s'il existe une correspondance entre les performances orthographiques effectives et leurs jugements sur leur propre orthographe.

1.1.1 L'orthographe au quotidien

Par l'intermédiaire d'un questionnaire, nous leur avons posé la question suivante, ainsi formulée : *Pourriez-vous quantifier approximativement ce que vous écrivez, en tenant compte de toutes vos activités d'écriture : lettres, courrier électronique, SMS, forums, notes de cours, rapports, etc. ? En moyenne, si on dactylographiait tout ce que vous écrivez en format A4, on remplirait : ...* À la suite de cette question six réponses étaient proposées : 1 à 3 pages par an / 4 à 10 pages par an / 1 à 3 pages par mois / 1 à 3 pages par semaine / 1 page par jour / plusieurs pages par jour.

L'analyse montre que leur production écrite est prolifique pour une large majorité d'entre eux : en effet, **17 sujets sur les 20 déclarent écrire plusieurs pages par jour**. Seulement trois sujets jugent qu'ils produisent moins d'une page ou une page par jour : le sujet [**Pro.17, assistante ressource humaine**] dit écrire 1 à 3 pages par semaine, et les sujets [**Pro.4, assistante commerciale**] et [**Pro.12, secrétaire**] déclarent écrire en moyenne une page par jour.

À l'exception de trois sujets qui écrivent moins par rapport aux autres sujets de notre enquête, écrire apparaît donc comme une activité qui se réalise au quotidien. Dans le cadre de leur fonction professionnelle, en situation formelle d'écriture, ce personnel administratif est donc confronté en permanence à l'orthographe.

Notre intérêt s'est porté sur les difficultés orthographiques qu'ils pouvaient rencontrer en situation de scription. Deux questions leur ont été posées. La première question était ainsi formulée : *Quand vous écrivez, est-ce facile pour vous de ne pas faire de faute d'orthographe ?* Six réponses étaient proposées, allant dans un ordre croissant de facilité : Non, très difficile / Non, difficile / Non, plutôt facile / Oui, plutôt facile / Oui, facile / Oui, très facile. Les données révèlent que la moitié des adultes (10 sujets) répondent « Oui, facile ». En outre, sept sujets disent qu'il est « plutôt facile » de ne pas faire de faute d'orthographe lorsqu'ils écrivent. D'autre part, deux sujets déclarent qu'il est « plutôt difficile » de ne pas faire d'erreurs en situation de scription. Enfin, un sujet affirme qu'il lui est difficile de ne pas faire de faute d'orthographe. Ce sujet [**Pro.17, assistante ressource humaine**] est celui qui avait auparavant déclaré qu'il écrivait en moyenne une à trois pages par semaine et qui, en outre, au niveau des performances orthographiques, rencontre le plus de difficultés sur le secteur des finales verbales en /E/ (voir

section 1.2.3 page 222).

En résumé, nous remarquons qu'aucune des réponses extrêmes n'a été choisie, c'est-à-dire qu'aucun des sujets ne rencontre de très grandes difficultés (réponse « Non, très difficile ») ou de très grande facilité (réponse « Oui, très facile ») à ne pas faire de faute d'orthographe quand ils écrivent. Cependant, la majorité des personnels administratifs affirme ne pas rencontrer de difficulté avec l'orthographe : pour ces adultes, il est facile voire plutôt facile de ne pas faire de fautes d'orthographe. En revanche, trois sujets font part de leurs difficultés : il est plutôt difficile voire difficile pour l'un d'entre eux de ne pas faire de faute. L'image générale qui émane des réponses à cette question « Quand vous écrivez, est-ce facile de ne pas faire de fautes d'orthographe ? », est donc celle d'une certaine sécurité orthographique pour la grande majorité du public interrogé.

Quant à la deuxième question posée, elle nous permettait de vérifier qu'il n'y avait pas d'inadéquation entre les réponses données à la première question et celles affirmées à cette question. La question était la suivante : *Avez-vous des doutes ou des hésitations sur la façon adéquate d'écrire un mot, de faire un accord... ?* Les six réponses étaient proposées dans un ordre croissant : Très souvent / Souvent / Assez souvent / Très rarement / Presque jamais / Jamais.

L'analyse des réponses met au jour la même image positive qu'à la question précédente. En effet, la moitié des sujets avoue avoir très rarement des doutes, des hésitations sur l'orthographe d'un mot. Ensuite, quatre sujets sur les vingt de notre corpus affirment n'avoir presque jamais de doute sur l'orthographe d'un mot. À l'inverse, quatre autres sujets disent avoir assez souvent des hésitations sur l'orthographe d'un mot. Or, trois sujets parmi ces quatre avaient répondu, à la question précédente, qu'il était plutôt facile, pour eux, de ne pas faire de faute d'orthographe quand ils écrivent. Ces données concernant les doutes orthographiques ne convergent donc pas avec celles que nous obtenions pour la sécurité linguistique dont ces trois sujets faisaient état dans leur réponse à la question précédente. L'interprétation devient ainsi difficile mais une hypothèse pourrait être envisagée, qui prendrait en compte la différence de signification sur une réponse proposée qui est de l'ordre d'une évaluation globale. En d'autres termes, la signification de « assez souvent » est-elle la même pour tous ? En outre, la possibilité d'une réponse aléatoire de la part de ces trois sujets peut être également prise en compte. Enfin, le sujet **[Pro.17, assistante ressource humaine]**, que nous avons déjà présenté pour avoir été le seul à déclarer ses difficultés en orthographe, affirme avoir souvent des incertitudes sur la manière adéquate d'orthographier un mot.

En définitive, ce degré relativement faible de doute doit vraisemblablement être relié à la position professionnelle de ces témoins : il serait probablement difficile à ce personnel administratif de présenter ses connaissances orthographiques comme fréquemment lacunaires. Par ailleurs, la société identifieces

personnes comme des professionnels dont les performances orthographiques doivent être effectives. En outre, ils rédigent sans doute davantage que d'autres catégories professionnelles : quand la première question les interroge sur le nombre approximatif de pages qu'ils écrivent par jour (ou par semaine, ou par mois), ils déclarent, à une majorité, écrire plusieurs pages par jour.

1.1.2 Souvenirs et jugements des apprentissages de l'orthographe

Il est probable que les personnes qui gardent de bons souvenirs, voire de très bons souvenirs, de leur apprentissage de l'orthographe rencontrent, en pratique, moins de difficultés orthographiques que ceux qui ont de mauvais souvenirs de cet apprentissage. En effet, avoir des souvenirs agréables des enseignements reçus laisse penser que l'apprentissage de l'orthographe s'est passé sans encombre. Notre recherche a précédemment mis en évidence la relative sécurité orthographique du personnel administratif. Au regard de ce résultat, nous devrions recueillir des souvenirs plutôt bons de leur apprentissage de l'orthographe. Nous leur avons donc posé, par l'intermédiaire du questionnaire, la question suivante : *Quel souvenir avez-vous, globalement, des cours d'orthographe et de conjugaison que vous avez suivis ?* Les réponses proposées étaient au nombre de six : Très très mauvais / Très mauvais / Mauvais / Bon / Très bon / Très très bon.

Les analyses descriptives montrent que 16 des employés administratifs gardent des souvenirs agréables de leur cours d'orthographe et de conjugaison : neuf ont un « bon » souvenir de ces apprentissages, cinq ont un « très bon » souvenir ; enfin, deux personnes ont un « très très bon » souvenir de ces cours. Cependant, trois sujets se distinguent des autres par les réponses qu'ils ont données, et par conséquent, par le jugement qu'ils ont de leur souvenir des enseignements de l'orthographe. En effet, ils ne gardent pas de bons souvenirs de leurs cours d'orthographe et de conjugaison. Le sujet [**Pro.17, assistante ressource humaine**], qui a déjà fait exception dans les réponses qu'il a données aux questions précédentes, conserve de « très mauvais » souvenirs de ces apprentissages. Cette réponse est en résonance avec les autres réponses données précédemment : son insécurité orthographique déclarée est en lien avec les souvenirs très négatifs de son apprentissage de l'orthographe. En outre, le sujet [**Pro.10, conseillère commerciale**] et le sujet [**Pro.20, Chargée gestion des contrats**] déclarent avoir de « mauvais » souvenirs des cours d'orthographe. Cette conseillère commerciale, le sujet [**Pro.10**], avait pourtant montré par ses réponses qu'elle était en relative sécurité orthographique. Ces données nous amènent à conclure que la maîtrise orthographique n'est pas toujours liée au bon apprentissage effectué. Mais ces données amènent également à se demander si ce témoin ne confondrait pas son niveau d'orthographe quand il était en situation d'apprentissage et la manière dont l'orthographe lui a été enseignée, et porterait donc un jugement sur la

façon dont il a reçu cet enseignement. Mais on peut très bien avoir de mauvais souvenirs des cours d'orthographe sans rencontrer de difficultés par ailleurs car ces souvenirs peuvent être liés à des éléments ou des personnes (les enseignants, par exemple) autres que la langue écrite étudiée. Nous revenons, à présent, sur le sujet [**Pro.20, Chargée gestion des contrats**] qui déclare qu'elle a de mauvais souvenirs de ses cours d'orthographe, qu'il lui était plutôt facile de ne pas faire de faute, mais qu'elle a assez souvent des doutes sur l'orthographe d'un mot. Ces réponses, parce qu'elles ne sont pas toujours convergentes, rendent l'interprétation difficile. À ce stade de l'analyse, nous en resterons à ces données « brutes ». Mais l'analyse de ses réponses aux prochaines questions viendront spécifier et éclaircir ce profil.

En définitive, il existerait un lien entre souvenirs d'un bon apprentissage de l'orthographe et sécurité orthographique est vérifiée. Cette donnée est par ailleurs doublement vérifiée car nous avons vu dans la partie sur la mesure des performances orthographiques de ce même public (voir chapitre 3 page 215) que la maîtrise des zones orthographiques les plus difficiles à acquérir était effective, à l'exception de quelques sujets. Nous rappelons ce résultat parce que notre interprétation, en l'absence de ces données antérieures, aurait pu être différente. N'oublions pas que nous recueillons des représentations, des jugements voire des croyances et que par conséquent, ces représentations ne sont pas observables – nous entendons par là, vérifiables par le chercheur. Ainsi, quand on cherche à recueillir des représentations, il est possible de récolter des cadres de principes idéalisés par le sujet.

Nous avons ensuite souhaité savoir si l'apprentissage de l'orthographe a permis aux personnels administratifs d'acquérir une certaine rigueur. Lorsqu'ils ont appris l'orthographe à l'école, ont-ils le souvenir d'avoir dû être rigoureux dans l'exercice de cet apprentissage ? Pour recueillir leur jugement, par l'intermédiaire du questionnaire, nous leur avons demandé de répondre par l'affirmative ou par la négative à l'énoncé formulé ainsi : *Apprendre l'orthographe, c'est acquérir une certaine rigueur*. Les sujets devaient, à cette fin, reporter leur réponse sur une échelle à six cases comportant les symboles « - - - », « - - », « - », « + », « ++ » et « +++ » allant ainsi des pôles « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Avant de présenter l'analyse des réponses des sujets, il nous paraît important de faire un point sur le sens que revêt le terme « rigueur ». Le premier sens trouvé dans les dictionnaires⁶³ renvoie à ce qui a trait à la sévérité, la dureté extrême et à l'austérité dans des contextes comme « la rigueur d'une répression, la rigueur des sanctions, des lois, traiter quelqu'un avec rigueur ». Le deuxième sens renvoie à ce qui a caractère d'exactitude, de précision, de logique, de régularité de quelque chose. Cette acception de la définition du substantif *rigueur* est celle que nous entendons dans l'énoncé « Apprendre l'ortho-

63. Les définitions ont été relevées dans deux dictionnaires de la langue française : le *Trésor de la Langue Française Informatisé* [en ligne : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>] et *Le Petit Robert* édition 2002.

graphie, c'est acquérir une certaine rigueur ». En effet, la rigueur demandée au scripteur apprenant, dans le contexte de l'apprentissage de l'orthographe, revient à être logique, précis dans son raisonnement pour analyser correctement la langue et pour ce qui nous concerne, l'orthographe.

L'analyse des réponses montre que deux sujets n'ont pas répondu à cette question. Mais le plus intéressant est qu'à une très large majorité, le personnel administratif marque son accord à l'affirmation posée : 11 des sujets ont coché la case extrême « +++ » pour dire qu'ils étaient tout à fait d'accord avec cet énoncé, et 6 des sujets, soit un tiers, ont sélectionné la case « ++ » pour marquer leur accord avec cette affirmation. En résumé, la quasi totalité des sujets sont d'accord avec la deuxième acception du mot *rigueur* : apprendre l'orthographe demande et amène le scripteur apprenant à développer un raisonnement logique et précis pour répondre à une orthographe du français irrégulière. Par ailleurs, seul le sujet **[Pro.12, Responsable des ressources humaines]** est tout à fait contre le fait de dire qu'apprendre l'orthographe permet d'acquérir une certaine rigueur, puisqu'il a coché la case comportant le symbole « - - - ». L'interprétation de cette réponse peut sembler difficile. En l'absence de justification – le questionnaire ne le permettant pas pour cette question –, nous ne pouvons pas savoir si le sujet pense que l'apprentissage de l'orthographe permet d'autres apports que l'acquisition d'une rigueur des raisonnements mis en place pour réaliser une orthographe normée.

1.2 « L'orthographe française, je la qualifierais de ... »

Comme nous l'avons fait avec les futurs enseignants du secondaire (section 1 page 299), nous avons demandé au personnel administratif de qualifier l'orthographe du français. Nous rappelons que le fait de définir objectivement l'orthographe est une tâche difficile voire impossible pour des scripteurs experts (Millet *et al.* [1990]), mais qu'en revanche, le fait de qualifier l'orthographe ne l'est pas. En effet, la qualification d'un objet amène à l'expression de la subjectivité : nous recueillons des attitudes, des représentations, des croyances personnelles vis-à-vis de l'objet en question.

Nous venons de voir que les sujets de notre enquête, des professionnels travaillant dans l'administration, se disent en relative sécurité orthographique : en majorité, ils n'éprouvent que très rarement des doutes sur la manière d'orthographier un mot et il est donc facile, pour eux, de ne pas faire de fautes d'orthographe. Par ailleurs, ils conservent de bons souvenirs des enseignements de l'orthographe qu'ils ont reçus quand ils étaient encore apprenants. Mais quelles représentations ont-ils de cet outil, l'orthographe ? Comment la qualifient-ils ?

1.2.1 ... complexe mais avec des qualités esthétiques, culturelles et historiques

Pour recueillir leur jugement, nous leur avons posé la question suivante, ainsi formulée : *Si vous deviez qualifier l'orthographe française, quels sont les TROIS mots qui vous viendraient à l'esprit ?* La qualification d'un objet se faisant souvent par l'utilisation d'un adjectif qualificatif, nous attendions donc des sujets qu'ils nous révèlent trois adjectifs pour qualifier l'orthographe du français.

Nous avons recueillis 44 adjectifs ou associations verbales⁶⁴ que nous avons regroupés en un ensemble unique, sans distinguer l'ordre dans lequel ils ont été donnés – en première, deuxième ou troisième position. Le décompte présenté dans le tableau 45 suivant prend en compte les modalisations (*parfois, beaucoup*). En revanche, il ne distingue pas les formes selon le genre et le nombre et nous présenterons préférentiellement les adjectifs au féminin : par exemple, *intéressant* est comptabilisé sous la même unité que *intéressante*. En outre, après dépouillement, deux catégories (catégories *Complexe* et *vertus*) demandaient, pour chacune, la création de sous-catégories car elles ne présentaient pas les mêmes spécificités. Lorsque nous indiquons « Noyau » dans la sous-catégorie *Complexe-Noyau*, nous mettons en évidence que cette sous-catégorie est la principale, celle qui est la plus représentative de la catégorie *Complexe*.

Comme pour les sujets du secondaire, les catégories et les sous-catégories sont présentées en gras et les associations verbales qui comptent le plus grand nombre d'occurrences de leur (sous-)catégorie sont présentées en gras souligné. Les catégories sont exposées dans l'ordre décroissant des associations verbales recueillies. Les chiffres entre crochets, enfin, indiquent le nombre de fois qu'une occurrence a été citée par les témoins.

64. Si les 20 sujets avaient tous fournis les trois réponses demandées, nous aurions un ensemble de 60 associations. Mais un sujet n'a pas répondu à la demande, neuf sujets n'en donnent que deux sur trois, et deux sujets n'en donnent qu'un sur trois.

Catégories	n=	Sous-catégories et associations verbales
Complexe	22	* Complexe - Noyau [n=21] complexe [12], difficile [7], beaucoup de règles, d'accords [2] * Complexe - Exceptions [n=1] exceptions [1]
Vertus	11	* Vertus esthétiques et culturelles [n=9] belle [2], culture [1], élégante [1], riche [3], variée [2] * Vertus historiques [n=2] histoire [1], étymologique [1]
Arbitraire	3	parfois illogique [2], parfois incohérente [1]
Intéressante	2	intéressante [2]
Identitaire	1	unique [1]
Élitiste	1	élite [1]
Utile	1	fondamentale [1]
Logique	1	logique [1]
Autres	2	conjugaison [1], BLED [1]
TOTAL	44	

Tableau 45 – Catégorisation des 44 associations de l'orthographe fournies par les personnels administratifs

L'analyse des résultats met au jour deux grandes tendances :

1. La majorité des associations verbales, soit la moitié des associations verbales données par les 19 témoins⁶⁵, appartient à la catégorie **complexe**. En d'autres termes, cela signifie que l'orthographe est jugée complexe et difficile par ces personnels administratifs. Cette catégorie comprend des associations verbales telles que *complexe, difficile, beaucoup de règles et d'accords, des exceptions*. L'analyse des réponses individuelles des témoins, dont nous ne présentons pas les données, montre que tous les sujets, sans exception, ont donné un mot – voire deux mots pour trois témoins – renvoyant à la complexité de l'orthographe du français. Par ailleurs, tous les témoins, à l'exception du témoin [Pro.20, Chargée de la gestion des contrats], ont donné en tout premier une association verbale de la catégorie *Complexe*. Finalement, l'orthographe est qualifiée majoritairement de *complexe et difficile* ; l'orthographe du français est ainsi connotée de façon négative par ces adultes qui sont pourtant fortement concernés par la langue écrite de par leur profession.
2. La deuxième catégorisation d'associations verbales fournies par les témoins est celle des vertus associées à l'orthographe. Cependant, les associations verbales composant cette catégorie sont moins nombreuses que dans la catégorie **Complexe** : elles représentent 25% des occurrences. Mais elle est la deuxième catégorie la plus fournie en associations verbales et réunit les associations

65. Le témoin [Pro.18, assistante ressources humaines] n'ayant pas répondu à cette question, notre corpus est donc composé de 19 témoins.

verbales qui qualifient l'orthographe comme étant riche, belle, variée, élégante et culturelle (sous-catégorie *Vertus esthétiques et culturelles*). Elle rassemble également les associations qui ont trait à l'histoire et à l'étymologie de la langue écrite française (sous-catégorie *Vertus historiques*). Les témoins de notre enquête sont attachés à des aspects esthétiques et historiques de l'orthographe. Au regard de leurs réponses individuelles, nous constatons que tous les personnels administratifs, à l'exception de deux témoins, ont fourni des associations verbales de cette catégorie en deuxième et/ou troisième position.

En résumé, en donnant ces occurrences mélioratives, les témoins montrent un attachement certain à l'orthographe actuelle – malgré le fait qu'ils la trouvent également particulièrement difficile.

Quant aux six autres catégories⁶⁶, elles ne recensent qu'une à trois associations verbales. Nous pouvons tout de même remarquer que certains témoins jugent l'orthographe comme étant arbitraire (parfois illogique [2], parfois incohérente), intéressante, unique d'un point de vue identitaire, élitiste, utile (fondamentale), et logique.

En définitive, retenons que l'orthographe est avant tout, pour la quasi totalité des témoins, complexe et difficile mais qu'elle a une valeur esthétique et historique indéniable. Nous ne sommes pas sur une attitude contrastée, comme nous pouvions l'être avec les futurs enseignants du secondaire, car les effectifs dans les deux catégories dominantes ne sont pas équivalents ou proches. Enfin, au regard de l'ordre des associations verbales données pour qualifier l'orthographe, nous remarquons que la difficulté de l'orthographe est pointée en premier lieu par 19 sujets sur 20.

1.2.2 Un jugement plutôt négatif sur l'orthographe

Dans un second temps, nous avons souhaité réunir les catégories, selon qu'elles revêtent une caractéristique positive ou négative de l'orthographe. Nous présentons dans le tableau 46 suivant deux sections : l'une regroupant les catégories à orientation négative (colonne de gauche) ; l'autre, réunissant les catégories à orientation positive (colonne de droite). Nous donnons pour chaque catégorie et pour les deux supra catégories l'effectif d'associations verbales et leurs pourcentages.

66. Nous ne prenons pas en compte la catégorie *Autres* où sont indexées des associations verbales qui nous ont paru inexploitable ou dont l'interprétation se révélait difficile.

Catégories à orientation négative			Catégories à orientation positive		
	n=	%		n=	%
<i>Complexe</i>	22	52,4	<i>Vertus</i>	11	26,2
<i>Arbitraire</i>	3	7,1	<i>Intéressante</i>	2	4,8
<i>Élitiste</i>	1	2,4	<i>Identitaire</i>	1	2,4
			<i>Utile</i>	1	2,4
			<i>Logique</i>	1	2,4
TOTAL	26/42	61,9	TOTAL	16/42	38,1

Tableau 46 – Regroupement des catégories qualifiant l'orthographe pour les personnels administratifs, selon leur orientation négative ou positive

Les catégories qui rassemblent le plus grand nombre d'associations verbales sont celles qui évoquent des caractéristiques négatives de l'orthographe. Sur les 42 occurrences données par les témoins, 26 ont une orientation négative, soit 61,9% des associations verbales. Ces occurrences ont essentiellement trait à la complexité et à la difficulté de l'orthographe (52% de l'ensemble des associations verbales). Dans une moindre mesure, l'arbitraire de l'orthographe est également présent : trois associations verbales ont été données pour qualifier l'orthographe d'illogique et d'incohérente. Un témoin a qualifié l'orthographe d'élitiste. Ce jugement repose donc sur la difficulté reconnue de l'orthographe du français.

Les catégories à orientation positive rassemblent 38,1% de l'ensemble des associations verbales. Elles contiennent donc moins d'occurrences que les catégories à orientation négative (61,9%). Les associations verbales qui ont trait à la vertu de l'orthographe française sont celles qui sont les plus représentées (11 occurrences sur 16). Un quart des associations verbales données pour qualifier l'orthographe renvoie en effet aux qualités, aux aspects esthétiques et historiques de l'orthographe : l'orthographe du français est riche, belle, variée et elle a une histoire qui permet de comprendre la formation, l'étymologie de la plupart des mots de la langue française. Enfin, deux témoins qualifient l'orthographe d'intéressante, un autre juge l'orthographe unique, un autre encore utile/fondamentale et un dernier la qualifie de logique.

En résumé, l'orthographe est jugée avant tout comme étant difficile mais contenant des valeurs esthétiques et culturelles incontestables. D'autre part, comme nous avons pu le constater avec les futurs enseignants sur la même question (partie 1.2 page 302), l'éventail des associations verbales disponibles apparaît comme plus fourni pour évoquer des aspects positifs de l'orthographe que des aspects contraires, négatifs. En effet, nous avons davantage de catégories à orientation positive (cinq catégories) que de catégories à orientation négative (trois catégories). En regardant les réponses individuelles des personnels administratifs, nous avons fait le constat que la complexité de l'orthographe est ce qui est donné en premier par la quasi totalité des témoins. Nous pensons de plus que les témoins donnent en premier ce qui est de l'ordre du constat, et qu'ensuite, ils se rabattent sur un fonds culturel traditionnel, avec des concepts

dont la particularité est qu'ils sont associés à des valeurs esthétiques, culturelles, intellectuelles, etc. En d'autres termes, quand on évoque un concept, les images immédiatement disponibles sont liées inéluctablement à l'information dont disposent les témoins : elles sont déterminées par l'expérience personnelle, sociale et professionnelle des témoins.

1.2.3 Complexité et beauté de l'orthographe sont-elles liées ?

Nous venons de voir que, dans leur ensemble, les témoins qualifiaient l'orthographe comme étant complexe et qu'ensuite, ils lui reconnaissaient des valeurs traditionnelles esthétiques, culturelles et intellectuelles. Nous souhaitons savoir si ces valeurs sont liées, c'est-à-dire si la complexité de l'orthographe du français en faisait sa beauté, sa richesse. Pour ce faire, une question leur a été posée, ainsi formulée : *C'est la subtilité⁶⁷ de l'orthographe qui fait la beauté du français.* Les témoins devaient reporter leur réponse sur une échelle à six cases comportant les symboles « - - - », « - - », « - », « + », « ++ » et « +++ » allant ainsi des pôles « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Trois personnels administratifs n'ont pas répondu à cette question. Quinze témoins ont répondu par l'affirmative à cet énoncé qui leur était proposé : six sont tout à fait d'accord (case « +++ »), quatre sont d'accord (case « ++ »), et cinq sont plutôt d'accord avec cet énoncé (case « + »). Seuls les témoins **[Pro.4, assistante commerciale]** et **[Pro.5, responsable du département gestion]** ne pensent pas que la complexité de l'orthographe du français fasse sa beauté. Le témoin **[Pro.5, responsable du département gestion]** est tout à fait contre (case « - - - ») et le témoin **[Pro.4, assistante commerciale]** est, quant à lui, contre (case cochée « - - »). Le questionnaire ne permettait pas de justifier les réponses. Ainsi en l'absence de justification, il apparaît difficile d'interpréter les positionnements de ces deux personnels administratifs. En revanche, nous pouvons établir une conclusion à partir des réponses des 15 autres témoins qui constituent la majorité. En effet, ces données permettent de mettre au jour l'existence d'un lien entre la complexité de l'orthographe française et sa beauté. Autrement dit, si l'orthographe est belle c'est parce qu'elle est complexe. Nous comprenons mieux ainsi ce que revêt le sens esthétique du qualificatif « belle ». Nous concluons en soulignant que nous ne nous attacherons pas uniquement à ce lien pour expliquer le fait que nombre de témoins aient mis en évidence la beauté de l'orthographe, car la beauté n'est peut être pas, pour les témoins, seulement reliée à la complexité de l'orthographe. Nous retiendrons finalement que cette question nous a permis de faire un lien entre beauté et complexité de l'orthographe, et de définir ainsi plus finement le terme beauté comme il est conçu par les témoins.

67. Certes, le terme « subtilité » est connoté de caractéristiques positives mais ce substantif doit être entendu dans le sens de difficulté, complexité de l'orthographe du français. Aucune précision ou définition des termes n'était donnée, et les témoins de l'enquête par questionnaire ne disposaient pas de dictionnaires.

1.3 Aveux de leurs difficultés orthographiques

La qualification de l'orthographe, comme nous venons de le voir, est un « exercice » relativement aisé qui ne place pas le sujet dans la position délicate d'être jugé. En revanche, avouer ses propres difficultés face à l'objet est moins évident car on s'expose ainsi au jugement des autres et d'un certain côté, on remet nécessairement en cause son savoir. Pour une grande majorité, nos témoins sont et considèrent être en relative sécurité orthographique. En outre, ils reconnaissent que l'orthographe du français est complexe et difficile à maîtriser.

1.3.1 Difficultés orthographiques déclarées

Dans cette section, nous avons voulu connaître quelles difficultés concrètes peut rencontrer le personnel administratif de notre étude. Pour recueillir ces difficultés déclarées, la question suivante était posée⁶⁸ : *Quelles difficultés orthographiques rencontrez-vous personnellement ? Cochez tous les points qui, pour vous, sont problématiques, même occasionnellement.* Une liste de 24 points orthographiques⁶⁹, jugés difficiles, ont été proposés aux 20 témoins. À la suite de cette liste – non exhaustive –, un cadre permettait aux témoins d'inscrire éventuellement d'autres difficultés. Une consigne était formulée ainsi : *Rencontrez-vous d'autres difficultés ? Si oui, lesquelles ?*

68. Cette même question a été posée précédemment aux futurs enseignants du secondaire (chapitre 2 page 297).

69. Pour revoir la liste des 24 points orthographiques, nous vous renvoyons au tableau 37 du chapitre 2 page 297.

Le tableau 47 présente, par ordre décroissant, les difficultés rencontrées personnellement par le personnel administratif.

Items	n=	%
19. accord des adjectifs de couleur (<i>brun clair , prune ...</i>)	13	65
02. accord du participe passé des verbes pronominaux (<i>ils se sont parlé OU parlés ? changé OU changés ?</i>)	8	40
05. 1 ou 2 consonnes ? (<i>m OU mm ? n OU nn ? p OU pp ? etc.</i>)	8	40
01. accord du participe passé employé avec <i>avoir</i> (<i>que j'ai aimé OU aimés OU aimées ?</i>)	7	35
06. adverbes en <i>-amment OU -emment ?</i>	6	30
13. <i>c OU t</i> dans <i>différen_iel , démen_iel , etc. ?</i>	5	25
04. accord des adjectifs avec le nom	3	15
20. <i>leur OU leurs ?</i>	3	15
22. <i>quoi que OU quoique ?</i>	3	15
23. <i>fabriquant OU fabricant</i>	3	15
10. <i>voie OU voit ?</i>	2	10
17. <i>s'est OU c'est ?</i>	2	10
18. <i>tous OU tout ?</i>	2	10
08. <i>aimai OU aimais ?</i>	1	5
09. <i>aie OU ait ?</i>	1	5
14. <i>i OU y ?</i>	1	5
12. <i>f OU ph ?</i>	1	5
16. <i>ses OU ces ?</i>	1	5
03. accord entre le sujet et le verbe	0	0
07. <i>aimé OU aimer</i> (participe ou infinitif ?)	0	0
11. <i>a OU à ?</i>	0	0
15. <i>sa OU ça ?</i>	0	0
21. <i>on OU ont ?</i>	0	0
24. <i>aime , aimes OU aiment ?</i>	0	0
TOTAL	70	

Tableau 47 – Classement des 24 difficultés orthographiques du personnel administratif

Avant de présenter l'analyse des réponses, nous souhaitons signaler que si nous avons proposé d'autres points orthographiques ou bien si nous en avons proposé moins que ces 24, la hiérarchie des réponses se présenterait, il est fort probable, autrement. Ainsi, les difficultés placées en tête de liste et en dernière position ne sont pas forcément celles qui sont déclarées comme les plus difficiles ou les plus faciles car c'est exclusivement dans cette liste qu'elles occupent cette position.

Nous ne présentons pas les réponses individuelles des témoins mais les données montrent qu'ils sélectionnent, en moyenne, 3,5 difficultés orthographiques sur les 24 de la liste. Les difficultés décla-

rées vont de « aucune difficulté » (témoin [**Pro.14, secrétaire**]) à neuf difficultés sélectionnées (témoin [**Pro.18, secrétaire**]). Le sujet [**Pro.14, secrétaire**]⁷⁰, en ne cochant aucun item, montre qu'il ne rencontre personnellement aucune difficulté parmi celles qui sont proposées.

Les valeurs du tableau révèlent plusieurs résultats intéressants du point de vue des difficultés que rencontrent personnellement les personnels administratifs et du jugement social communément porté sur ces types de difficultés :

1. **L'accord des adjectifs de couleur est la difficulté la plus mentionnée** : 65% des témoins ont coché ce point orthographique qui, nous le savons, comporte des règles et des exceptions. Sa maîtrise est par conséquent difficile. D'autre part, nous pensons que dans le quotidien personnel et professionnel, ces employés de l'administration doivent sans doute être très rarement amenés à réaliser l'accord en nombre des adjectifs de couleurs. Ils mettent ainsi en première difficulté orthographique une zone de l'orthographe grammaticale finalement peu utilisée au quotidien et n'étant pas sans encombre à maîtriser. Deux hypothèses explicatives émergent et ne se concurrencent pas : l'une est que les témoins ont sélectionné consciemment ce point de l'orthographe car ils savent délibérément que sa maîtrise n'est que partielle pour tous les scripteurs – mais pourtant survalorisé par l'école ; l'autre, que n'étant probablement très peu confrontés à ce secteur, ils reconnaissent rencontrer de grandes difficultés quand ils le sont. En résumé, ce résultat montre que pour une majorité des témoins, le pluriel des adjectifs de couleur demeure une « zone de fragilité⁷¹ ».
2. **L'accord du participe passé des verbes pronominaux et l'écriture des doubles consonnes** se révèlent être le deuxième type de difficultés rencontrées personnellement (à parts égales, 40% des témoins les ont mentionnées). Ce secteur est une zone de fragilité pour nombre de scripteurs. L'accord du participe passé des verbes pronominaux est régi par des règles de grammaire complexes et sa maîtrise est donc difficile. Quant à l'écriture des doubles consonnes, elles sont souvent des marques historiques et n'étant pas réellement commandées par des règles, elles demandent à être connues. En définitive, pour une conclusion semblable à la précédente, la difficulté déclarée semble correspondre à la difficulté dans la pratique effective, et semble surtout davantage avouable. À partir du moment où un ensemble de scripteurs aux professions hétérogènes s'entend pour considérer ces zones de l'orthographe du français comme particulièrement complexes, personne ne ressent plus aucun embarras à marquer ses difficultés.

70. Parce que ce sujet utilise l'espace dédié à la notation de difficultés complémentaires, nous n'interprétons pas ce résultat – aucun item sélectionné – comme une non réponse de sa part.

71. Nous reprenons la terminologie utilisée par Lucci & Millet [1994, 93] pour caractériser et hiérarchiser, d'un point de vue sociolinguistique, les zones orthographiques qui connaissent plus ou moins de la variation : une *zone de fragilité* vs. une *zone de relative stabilité*.

3. **L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir** semble être une difficulté personnelle pour environ 1/3 des témoins. L'analyse est semblable aux deux précédentes : zone appartenant à l'orthographe grammaticale qui est très largement valorisée par la tradition scolaire et évaluée comme étant difficile à maîtriser.
4. **La formation des adverbes en -ment** – écrire la forme adverbiale *-amment* ou *-emment* – se révèle difficile à écrire pour 30% des témoins. Ces suffixes adverbiaux homophones amènent le scripteur à faire appel aux règles qui régissent cette zone.
5. **Les graphèmes -c ou -t, qui transcrivent le son [s]**, comme par exemple dans *différen-iel*, *démén-iel* amènent un personnel administratif sur quatre, soit 25% d'entre eux, à des difficultés. Dans ce cas-ci, ces graphèmes sont de plus des marques historiques de l'orthographe. Il faut donc recourir à une double connaissance sur cette forme, ce qui en rend la maîtrise difficile.
6. Dans l'ordre des items présentés dans le tableau, les items 04 à 16 ont trait exclusivement à l'orthographe grammaticale. 5 à 15% des témoins ont coché ces items : ils ont été cochés une à trois fois maximum. À l'exception de l'item 04 qui correspond à l'accord des adjectifs avec le nom, tous les autres items renvoient au **secteur de l'homophonie grammaticale** : les homophones grammaticaux (items 12, 14, 16, 17,18, 20, 22 et 23), les désinences verbales homophones (items 8, 9 et 10).
7. Enfin, six items n'ont pas été cochés, ce qui met ainsi en évidence qu'aucun des témoins ne rencontre des difficultés sur ces points du système orthographique du français. Parmi ces six difficultés proposées, cinq sont sur le secteur homophonique : trois sur les homophones grammaticaux (items 11, 15 et 21) et deux sur les désinences verbales homophones-hétérographes (items 7 et 24). Un autre point de l'orthographe grammaticale n'a pas été évoqué comme étant une difficulté personnelle, il s'agit de l'accord Sujet-Verbe.

Finalement, les difficultés déclarées comme les plus dominantes sont celles qui sont également reconnues comme telles par l'ensemble des scripteurs apprenants comme par les experts (les futurs enseignants du secondaire de notre travail en font partie). La question qui se pose est à présent : s'agit-il d'aveux sur des difficultés réellement rencontrées ou bien s'agit-il d'un jugement non pas personnel mais conditionné par une communauté de scripteurs ? En d'autres termes, nos témoins ont-ils « joué le jeu » de déclarer objectivement leurs difficultés ? Cette question est posée parce que nous pensons, comme nous l'avons déjà évoqué, qu'il apparaît difficile d'avouer ses propres difficultés. Il est, en outre, plus facile de déclarer les zones orthographiques qui sont communément reconnues par la société et l'école comme étant

difficiles à maîtriser. La faute est ainsi jugée davantage pardonnable.

1.3.2 Difficultés orthographiques complémentaires

Les témoins avaient la possibilité d'ajouter à la liste proposée d'autres difficultés qu'ils rencontraient. Cette possibilité a été exploitée par quatre témoins ; témoins qui ont également sélectionné des difficultés de la liste fournie. Ainsi les quatre témoins ont mentionné comme étant d'autres difficultés orthographiques majeures :

- le pluriel et le choix entre soudure ou trait d'union des noms composés ([**Pro.18, secrétaire**]) ;
- le pluriel et le choix entre trait d'union ou non des numéraux composés ([**Pro.20, chargée gestion des contrats**]) ;
- l'orthographe des mots « rares » ([**Pro.5, responsable département gestion**] et [**Pro.14, secrétaire**]).

Nous remarquons que deux des difficultés personnelles mentionnées font référence à la réforme orthographique de 1990 : l'écriture et le pluriel des numéraux composés et des noms composés.

Deux remarques concernant les difficultés déclarées par deux des quatre sujets : le témoin [**Pro.14, secrétaire**] n'a sélectionné aucun des points de la liste fournie et ne déclare rencontrer qu'une difficulté majeure – l'orthographe des mots rares. Il se montre ainsi en grande sécurité orthographique. Ce qui n'est pas le cas du témoin [**Pro.18, secrétaire**] qui reconnaît avoir des difficultés sur neuf points orthographiques de la liste et ajoute dans l'encart des difficultés supplémentaires, ses difficultés sur la notation du pluriel et du trait d'union ou pas des noms composés. Pourtant, ce personnel administratif avait déclaré, aux questions précédentes, avoir des facilités et ne rencontrer que très rarement des doutes sur la manière adéquate d'orthographier les mots, et en outre, ses performances orthographiques ont révélé une relative sécurité orthographique (Partie II, chp. 3).

Enfin, il est à noter qu'aucun témoin n'a mentionné les diacritiques (accents, trémas) comme étant des difficultés. Or, l'analyse de la variation orthographique dans leur production écrite a montré que l'omission des accents était très fréquente – aucune adjonction erronée et aucune substitution (chapitre 2, Partie II). Les travaux de Pach & Jacquemin [1994] sur l'étude de la variation des diacritiques et des auxiliaires d'écriture, dans un corpus d'écrits quotidiens, montrent que 77% des variations portent sur ces secteurs. Par conséquent, ces données montrent que les témoins de notre enquête ne sont pas conscients de faire ces erreurs ou bien que ce n'est pas une erreur pour eux.

En conclusion, sur cette partie des aveux de leurs difficultés personnelles déclarées, six secteurs orthographiques semblent être de réelles zones de fragilité pour les personnels administratifs (secteurs

sélectionnés au minimum par 25% des témoins). Trois secteurs relèvent de l'orthographe grammaticale (items 01, 02 et 19) et traitent de l'accord en nombre des adjectifs de couleur ou de l'accord du participe passé des verbes pronominaux et du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*. Alors qu'ils ne constituent qu'un petit segment de la grammaire française, ces points sont mentionnés de manière récurrente dans bien des discours sur l'orthographe, fonctionnant à la manière d'un stéréotype. Les trois autres secteurs appartiennent à l'orthographe lexicale (items 05, 06 et 13). Leur difficulté est due essentiellement aux marques historiques de l'orthographe française, qui ne sont régies par aucune règle et qui appellent donc le scripteur soit à connaître l'évolution phonétique de ces morphogrammes, soit à faire appel à sa mémoire. En réalité, peu nombreux sont les scripteurs qui connaissent l'évolution historique des mots. En revanche, nombreux sont ceux qui font appel à leur mémoire pour retranscrire à l'écrit la forme qu'ils jugent correcte à tort ou à raison. Dans la partie précédente (partie 1.2 page 337), un quart des associations verbales exprimées pour qualifier l'orthographe française renvoie en partie aux aspects historiques de l'orthographe – constituant la deuxième catégorie la plus achalandée en occurrences. Cette catégorie exprime des caractéristiques positives sur l'orthographe. Pourtant, ici, ces marques historiques sont mises en avant comme difficultés rencontrées. Autrement dit, l'ensemble des résultats montre que nos témoins dotent l'orthographe d'une image positive du fait qu'elle ait des « vertus historiques », mais avouent que ces marques historiques les déstabilisent en situation d'écriture.

En définitive, certaines difficultés sont plus facilement avouables que d'autres. En effet, il est probable qu'il soit plus difficilement avouable d'exprimer ses lacunes sur des secteurs orthographiques qui font l'objet d'un enseignement très tôt dans la scolarité et qui sont soumis par conséquent à un jugement social sévère s'ils ne sont pas maîtrisés. Mais à partir du moment où un ensemble d'usagers de la langue écrite s'accorde pour considérer ces secteurs comme extrêmement complexes, les lacunes sont plus facilement avouables.

1.4 Maîtriser l'orthographe : un sésame professionnel pour une meilleure intégration sociale ?

Notre enquête a également permis de recueillir des discours sur l'orthographe, et plus particulièrement, des discours sur les jugements personnels des employés administratifs sur l'impact ou les conséquences, tant au niveau professionnel que personnel, d'une maîtrise ou d'une non maîtrise de l'orthographe des scripteurs lambda. Ces discours n'ont pas été obtenus à partir d'entretiens individuels, en raison du temps limité accordé par l'entreprise à notre étude, mais par l'intermédiaire d'un écrit manuscrit

individuel. Nous avons posé la question suivante, formulée ainsi : *Selon vous, savoir bien orthographier est-il important, voire nécessaire, pour s'insérer socialement et professionnellement dans la vie ? En d'autres termes, est-ce que la non-maitrise de l'orthographe peut être discriminante dans notre société ?* Les personnels administratifs ont répondu à l'écrit, et ont composé sur une feuille distribuée à cet effet, durant 30 minutes.

Nous présenterons également les analyses des réponses à une question du questionnaire. Elles apparaissent, selon nous, comme des informations complémentaires ou de compréhension aux discours recueillis du personnel administratif.

1.4.1 La maitrise de l'orthographe du français : un sésame professionnel

Nous avons proposé aux 20 témoins de se prononcer sur l'énoncé suivant : *Je trouve normal que l'orthographe soit utilisée comme critère à l'embauche.* Comme pour d'autres questions du questionnaire, six réponses étaient proposées sur une échelle à six cases comportant les symboles « - - - », « - - », « - », « + », « ++ » et « +++ » allant ainsi des pôles « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

L'analyse des réponses montre que le témoin **[Pro.15, responsable logistique]** n'a pas répondu à la question. Pourtant, dans son discours, elle exprime clairement son point de vue :

- (1) Cela ne doit pas pour autant être discriminant suivant les postes ou fonctions que l'on a dans une entreprise. Tout individu a de l'importance.

Pour ce témoin, l'orthographe peut être un critère à l'embauche selon le poste pour lequel le candidat postule, mais les compétences requises pour le travail doivent primer sur le critère de l'orthographe.

Trois témoins ne sont pas d'accord avec l'énoncé proposé (*Je trouve normal que l'orthographe soit utilisée comme critère à l'embauche*) : les témoins **[Pro.19, assistante ressources humaines]** et **[Pro.20, chargée gestion des contrats]** ont coché la case « - - » pour dire qu'ils sont contre, et le témoin **[Pro.14, secrétaire]** a coché la case « - » exprimant qu'il est plutôt contre. Leurs discours viennent éclairer leur positionnement :

- (2) Si son texte comporte un nombre important de fautes, je pense que cela pourra lui porter préjudice, donc être discriminant. Ceci étant, tout dépend du travail que l'on fait. Un maçon, par exemple, n'a pas besoin d'écrire sans fautes pour construire un mur. **[Pro.14, secrétaire]** ;
- (3) Je ne pense pas que la non-maîtrise de l'orthographe soit discriminante. Le mot est fort. Et tout dépend du métier choisi. [...] Après au niveau d'un emploi sur une lettre de motivation, la première sélection peut-être fera que l'on écarte celle qui sera truffée de fautes, dans un premier temps, mais on reviendra dessus de par le curriculum vitæ. **[Pro.19, assistante ressources humaines]** ;

- (4) Les courriers professionnels, les comptes rendus, les notes, les mails nécessitent dans le respect du destinataire la bonne connaissance orthographique. Un curriculum vitæ, une lettre de motivation ayant des fautes d'orthographe, n'engagent pas l'employeur ou le recruteur surtout si la qualité mise en avant est la rigueur. **[Pro.20, chargée gestion des contrats]**.

Pour ces trois témoins, l'orthographe ne doit pas être utilisée comme le seul critère à l'embauche même s'ils reconnaissent qu'un courrier pour un emploi sera jugé par l'employeur sur ce point. Ils reconnaissent le côté discriminatoire de l'orthographe, mis en place par des recruteurs, pour une embauche. Mais pour certains métiers, parce qu'ils ne requièrent pas d'écrire fréquemment, l'orthographe ne doit pas être un critère de sélection.

En revanche, 16 des témoins approuvent que l'orthographe soit utilisée comme un critère à l'embauche. Pourtant, dans leur discours, ils n'en font pas réellement état. Ils disent plutôt que les fautes d'orthographe, dans des lettres de motivation et des curriculum vitae – exemples essentiellement donnés –, risquent d'être rédhibitoires pour un recrutement. Nous présentons les extraits de discours les plus représentatifs :

- (5) Par ailleurs, dans le monde du travail il est indispensable de maîtriser correctement l'orthographe et la grammaire. En effet, la première approche du candidat passe inévitablement par son curriculum vitæ et sa lettre de motivation. [...] Aussi dans un contexte économique difficile, avec un marché de l'emploi peu favorable, compte tenu du grand nombre de candidats disponibles, la maîtrise de l'orthographe me semble plus que jamais indispensable. La multiplicité des candidatures reçues pour un seul et même poste permet aux recruteurs d'être extrêmement⁷² exigeants. À défaut de pouvoir départager deux personnes au niveau de leurs compétences techniques, c'est parfois l'orthographe qui fera la différence. **[Pro.1, directrice des ressources humaines]** ;
- (6) Aujourd'hui pour une même fonction, assistante de Direction, plusieurs personnes peuvent prétendre à ce poste. Si un recruteur est face à des personnes de compétences équivalentes cela pourra être un critère de choix. **[Pro.3, assistante de direction]** ;
- (7) Dans le cadre d'une recherche d'emploi, je pense qu'il est indispensable d'avoir une maîtrise correcte de l'orthographe. Un employeur qui se trouve face à un choix entre deux candidats ira, je pense, plus naturellement vers la lettre de motivation correctement écrite. Dans ce cas, la non maîtrise de l'orthographe peut être discriminante. **[Pro.4, assistante commerciale]** ;
- (8) Prenons l'exemple d'une candidature pour un poste, l'employeur demande une lettre manuscrite pour juger de la façon dont le candidat s'exprime et, à mon avis, s'il y a des fautes d'orthographe, je pense que sa lettre sera mise au panier d'office sans même avoir lu son curriculum vitæ. **[Pro.7, téléactrice centre d'appels]** ;
- (9) Ce qui est certain, c'est que l'écriture est un moyen de communication important et qui un écrit – dans le cas d'une embauche par exemple – peut peser lourd sur la première impression que l'on laisse à un interlocuteur, voire un futur employeur. **[Pro.9, conseillère d'agence]** ;

72. Nous retranscrivons les extraits de discours tels qu'ils ont été orthographiés par les témoins. Ainsi, les variations, quand il y en a, sont laissées en l'état et suivies d'un astérisque

- (10) Je considère qu'elle [l'orthographe] est même nécessaire dans la vie de tous les jours. Si vous souhaitez écrire une lettre de motivation et que celle-ci est « truffée » de fautes d'orthographe, il est « quasi assuré » que le responsable la « mettra » à la poubelle. **[Pro.13, secrétaire]** ;
- (11) Il n'en demeure pas moins que dans les entreprises les responsables et dirigeants restent attachés aux valeurs orthographiques. Une lettre de candidature entachée de fautes d'orthographe est souvent réhivatoire pour un recruteur surtout pour un poste où il y aura des tâches de rédaction. [...] Pour ma part, en tant que DRH, j'accorde une importance notoire à l'orthographe, il ne me semble pas acceptable de faire des communiqués avec des fautes. Les lettres de candidature avec des fautes écartent mon attention. Pour autant je ne m'étais jamais dit que celà était une forme de discrimination. Je le vois comme une incompatibilité entre un niveau de compétence et les besoins pour un poste donné. **[Pro.16, Directeur des ressources humaines]**

L'analyse qualitative de ces discours met en avant la maîtrise de l'orthographe comme sésame à l'embauche : sa maîtrise est essentielle pour s'insérer professionnellement. Nombreux sont ceux qui ont mis en avant l'extrême attention portée par les recruteurs sur l'orthographe dans les lettres de motivation. Le « bon usage » du français apparaît comme un critère primordial à l'embauche. Il est intéressant de constater, par ailleurs, qu'à l'exception du témoin [Pro.16], nos témoins reconnaissent la discrimination que peut engendrer un recrutement qui se ferait sur le critère de l'orthographe. Enfin, il apparaît tout autant intéressant de remarquer que leurs discours portent sur des représentations de l'attitude ou des choix que feraient des recruteurs alors même qu'ils ne savent pas objectivement, à l'exception du témoin [Pro.17] qui est directeur des ressources humaines, sur quels critères le candidat sera retenu.

La plupart des témoins expliquent, dans un second temps, les raisons pour lesquelles une personne ne sera ou ne devrait pas être recrutée si la maîtrise de l'orthographe du français n'est pas effective :

- (12) En effet aucun employeur ne peut tolérer des fautes d'orthographe, **c'est l'image de son entreprise qui est en jeu**. [...] Une personne qui postule pour un emploi et qui à sa lettre de motivation remplie de fautes, ne sera sûrement pas retenue, car **elle nuira à l'image de marque de la société**, tôt ou tard. **[Pro.2, secrétaire]** ;
- (13) **Il [l'orthographe] est une vitrine** pour un employeur, un client ou un professeur : un courrier, une rédaction, un document bien orthographié laisse toujours une bonne impression. **[Pro.4, assistante commerciale]** ;
- (14) Il est cependant vrai que lorsqu'on adresse un courrier administratif, professionnel ou autre ; je dirai que **c'est une forme de respect envers le destinataire** – et que ce dernier retiendra plus l'attention de la personne. **[Pro.8, téléactrice centre d'appels]** ;
- (15) Est-ce que finalement respecter et maîtriser l'orthographe, ce ne serait pas aussi d'une certaine façon **respecter la personne qui nous lira ?** **[Pro.9, conseillère d'agence]** ;
- (16) Une personne qui postule pour un poste et fait des fautes dans sa lettre de candidature aura moins de chance d'être admis car le recruteur peut juger cette personne comme **quelqu'un**

qui n'est pas ouvert (pas de lecture; pas une formation) et qui aura du mal à s'exprimer au quotidien. [Pro.11, responsable des ressources humaines];

- (17) Peut-être cela montre que vous n'êtes **pas rigoureux dans votre travail**, que vous avez « baclé » votre courrier etc. [Pro.13, secrétaire];
- (18) Je le vois comme une incompatibilité entre un niveau de compétence et les besoins pour un poste donné. [Pro.16, directeur des ressources humaines].

Trois raisons principales sont avancées par les témoins pour justifier le fait que l'orthographe doit être le critère premier pour un recrutement professionnel. La première raison est que toute entreprise se doit de soigner son image de marque et cela passe par le respect de l'orthographe du français. Les employeurs pensent à l'image de leur entreprise et au professionnalisme de la personne : des personnes maîtrisant l'orthographe seront compétentes et renverront une image « positive » de l'entreprise. La seconde raison est qu'une personne qui aurait des lacunes concernant l'orthographe est un individu qui manque de rigueur. Ce qui sous entend implicitement que cette personne ne peut satisfaire aux attentes d'un employeur. Enfin, deux témoins avancent une troisième raison : faire des fautes d'orthographe dans un écrit destiné à autrui, en l'occurrence ici à un supérieur hiérarchique, est un manque de respect envers ce dernier. Il nous paraît difficile d'interpréter davantage ces deux raisons évoquées. Cependant, nous retiendrons que leur jugement sanctionne sévèrement la personne qui rencontre des difficultés orthographiques. En d'autres termes, les employeurs privilégieraient davantage, lors de recrutements, des personnes ayant un bon niveau orthographique, quitte à prendre le risque d'écarter des personnes ayant un parcours et des compétences adaptés à l'emploi à pourvoir.

Néanmoins, certains témoins tiennent à souligner que ces jugements – sévères en un certain point – peuvent être reconsidérés selon le métier et la fonction professionnelle auxquels la personne aspire.

- (19) Mais heureusement certains métiers, des métiers manuels par exemple, demandent moins de précisions quant à l'orthographe. Cela permettra donc à chacun de trouver sa place dans la société. [Pro.3, assistante de direction];
- (20) Je serais un peu plus tolérante et souple sur la non maîtrise de l'orthographe, pour des métiers dits « manuels », où la pratique de l'écrit est marginale. [Pro.4, assistante commerciale];
- (21) Cependant, l'orthographe ne peut pas toujours, être nécessaire dans toutes les situations. En effet au niveau professionnel une personne n'est pas toujours amené à écrire par exemple si elle répond au téléphone, ou travail à la chaîne. [Pro.10, conseillère commerciale];
- (22) Est-ce discriminant? Non, je ne crois pas. Après tout dépend du poste pour lequel on recrute. [Pro.13, secrétaire];
- (23) Ainsi le jugement est différent si l'on postule pour être aide à domicile ou assistante de direction. Recruter une assistante de direction qui fait des fautes, c'est faire une erreur qui sera préjudiciable tant pour la personne que pour l'entreprise. [Pro.16, directeur des ressources humaines].

Le jugement de valeur des témoins sur la non maîtrise de l'orthographe est moins sévère si la personne se destine à des métiers manuels ou d'autres métiers pour lesquels l'écrit est inexistant ou quasi inexistant au quotidien.

Ainsi, ce qui ressort de l'analyse de ces discours, c'est la discrimination qui peut être faite à partir du critère de l'orthographe lorsque ce critère devient le seul critère de recrutement des employeurs. Malgré des jugements sévères, cette discrimination est quelquefois « dénoncée » par les témoins :

- (24) L'orthographe est de mon point de vue discriminante tout particulièrement au niveau professionnel. Elle est susceptible d'écarter certaines personnes de postes auxquels elles auraient pu prétendre. **[Pro.5, responsable département gestion]** ;
- (25) Un salarié ayant une technicité et ne sachant pas l'exprimer sur papier (procédure) risque d'être laissé de côté au profit d'un salarié vendant une procédure détaillée et bien présentée. **[Pro.6, responsable centre d'appels]**.

Quelques témoins signalent que des candidats, de par leurs compétences et leur formation, peuvent correspondre à un poste et que par conséquent, il est dommage de les mettre « hors jeu » sur le critère de l'orthographe comme premier critère de sélection.

1.4.2 Montre-moi comment tu écris et je te dirai qui tu es !

Nous venons de voir que, pour l'ensemble des témoins, les difficultés orthographiques personnelles se révèlent comme un handicap pour l'insertion professionnelle et peuvent entraîner une forme de discrimination. Même si nous l'avons déjà en partie expliqué dans la section précédente sur les raisons d'un non recrutement lié à l'orthographe, nous avons souhaité, dans un deuxième temps, connaître les représentations des témoins sur les personnes qui rencontrent des difficultés avec la langue écrite et plus spécifiquement sur les personnes dont la maîtrise de l'orthographe française n'est pas effective : quels jugements sont portés sur la personne qui fait des fautes d'orthographe ?

Ce que nous retrouvons dans une grande partie de l'ensemble des discours, c'est l'utilisation au quotidien de l'écrit, dans leur profession pour certains, et pour ces mêmes témoins comme pour d'autres, dans la vie personnelle. En effet, en dehors du milieu professionnel, les témoins font remarquer qu'ils écrivent des courriers administratifs, des courriers aux enseignants de leurs enfants, des lettres à des amis, etc. Cet état de fait amène inéluctablement les témoins à donner leur avis sur les personnes qui malmènent l'orthographe et sur l'utilisation qui en est faite.

Le témoin **[Pro.2, secrétaire]** déplore le fait que l'orthographe ne soit pas considérée comme il le faudrait par certains scripteurs, car, pour ces derniers, ce qui compte c'est le message et non pas la forme.

- (26) Pour beaucoup, l'important est de se faire comprendre, peu importe la façon de l'écrire, ce n'est pas important pour eux.

Nous verrons dans la section suivante que le commentaire de cette personne est lié à un jugement sur les nouvelles technologies et leurs responsabilités dans la non maîtrise de l'orthographe des apprenants scripteurs.

Pour le témoin **[Pro.14, secrétaire]** l'orthographe n'a pas fonction de décoration mais elle permet l'intercompréhension entre individus.

- (27) L'orthographe existe aussi pour que les gens se comprennent. Je trouve qu'il est important de savoir écrire sa propre langue. Elle fait partie intégralement de notre vie.

Il semblerait que, pour ce témoin, décoder et comprendre un texte écrit ne peut se faire que si le texte est correctement orthographié. Un autre témoin, le témoin **[Pro.6, responsable centre d'appels]** parle des difficultés de compréhension entre individus, si l'orthographe n'est pas correcte.

- (28) Ne pas savoir orthographier peut nous mettre en situation difficile car à l'oral l'expression des idées ne sera pas structurée.

Son discours est incohérent au regard de la réalité : la non maîtrise de l'orthographe, appartenant au domaine de l'écrit, peut-elle avoir une incidence à l'oral ? Nombre de personnes ont un rapport conflictuel avec l'orthographe tandis qu'elles n'ont aucune difficulté à s'exprimer oralement.

En outre, le témoin **[Pro.3, assistante de direction]**, souligne qu'une personne qui maîtrise l'orthographe pourra tirer un bénéfice personnel de cette maîtrise effective.

- (29) Enfin je dirais que savoir orthographier correctement est aussi une satisfaction personnelle. C'est toujours plus agréable de savoir que l'on maîtrise la langue française. D'un point de vue personnel, maîtriser la langue française aidera toujours dans la vie.

D'autre part, deux témoins mettent en avant la garantie de sérieux que confère la capacité à écrire sans faire de fautes d'orthographe :

- (30) Je pense que nos démarches, quel qu'elles soient auront plus de chance d'aboutir si l'écriture (le fond) et l'orthographe (la forme) sont soignées. On sera davantage pris au sérieux. **[Pro.4, responsable commerciale]** ;
- (31) Enfin, si une personne à faire une réclamation quelconque en écrivant une lettre cela ne peut pas être pris au sérieux. **[Pro.10, conseillère commerciale]**.

Nous pensons que l'expression « pris au sérieux » renvoie à la crédibilité du scripteur.

Quatre témoins caractérisent les personnes sur le critère de la maîtrise ou non de l'orthographe :

- (32) Elle [l'orthographe] renvoie cependant à l'image de compétence, de connaissance. **[Pro.5, responsable département gestion]** ;
- (33) Je pense qu'il faut quand même faire un effort au niveau de l'écriture car c'est le reflet de notre personnalité qui ressort. **[Pro.7, téléactrice centre d'appels]** ;
- (34) Personnellement, je reste attachée à cette valeur et même si ce n'est pas une barrière ; la non maîtrise de l'orthographe peut dévaloriser l'image – et donner des a priori sur la personne. **[Pro.8, téléactrice centre d'appels]** ;

- (35) Dans un second temps, l'orthographe permet d'analyser une personne bien au delà de l'écriture. L'orthographe d'une personne en dit beaucoup sur le niveau/ parcours d'un individu, ses habitudes, son niveau social. **[Pro.11, responsable ressources humaines]**.

Pour ces personnels administratifs, les compétences orthographiques d'une personne apparaissent comme le miroir de la personnalité et du niveau social de cette personne. Tout se passe comme si les performances orthographiques d'une personne offraient un ensemble d'informations sur sa situation professionnelle, sa façon d'être acteur en société. Il est somme toute vrai que l'orthographe est davantage maîtrisée par des experts et qu'elle requiert une attention et des connaissances nécessaires à son bon usage.

D'autre part, les discours de deux témoins critiquent acerbement la non maîtrise de l'orthographe des personnes dont la profession leur demande d'être performants sur ce secteur de la langue :

- (36) Celui qui ne maîtrisait pas l'orthographe était souvent considéré comme un cancre qui ne réussirait jamais dans la vie. Il semble que la tendance se soit inversée quelque peu aujourd'hui, et il n'est pas rare que des écrits de personnes ayant effectué des études supérieures soient criblés de fautes. Et pour ma part, j'ai toujours un jugement un peu négatif à leur encontre. Sans doute, puisqu'ils ont « réussi dans la vie » malgré ce qui pourrait, à une certaine époque en tout cas, être considéré comme un handicap. **[Pro.9, conseillère d'agence]** ;
- (37) La rédaction dans les métiers administratifs doit être parfaite. Je pense qu'une secrétaire qui fait des fautes d'orthographe doit selon moi changer de métier. **[Pro.17, assistante ressources humaines]**.

Trois témoins abordent un autre aspect de la non maîtrise de l'orthographe : le malaise, la gêne qu'une personne peut rencontrer vis-à-vis des autres et particulièrement de ses pairs professionnels :

- (38) En effet lorsque l'on a un poste à responsabilité ou pas, et que l'on doit faire des notes au service, ou des mails à plusieurs personnes, il est préférable qu'il n'y ait pas de faute. En effet son travail peut être remis en question (alors que c'est seulement un problème d'orthographe). Ou encore pire, la personne n'a rien à faire à ce poste là. Il peut donc en découler une mauvaise volonté de la part des collègues, qui se transformera en frustration pour la personne. **[Pro.10, conseillère commerciale]** ;
- (39) Prenons l'exemple d'un individu qui se sent mal dans son équipe de travail et qui souhaite faire part à ses collègues par écrit de son mal aise. Le message ne passera pas et il aura du mal à arranger la situation. **[Pro.11, responsable ressources humaines]** ;
- (40) Les fautes d'orthographe peuvent entraîner des incompréhensions, voire des exclusions. **[Pro.12, secrétaire]**.

Au delà de la gêne, voire du mal-être ressenti par la personne en difficulté, les témoins mettent en avant la possibilité d'exclusion, d'incompréhension et de remise en question de ses fonctions professionnelles liées à des performances orthographiques imparfaites.

Enfin, nous recueillons dans les discours des témoins, les « bienfaits » qu'apportent l'apprentissage et la maîtrise de l'orthographe :

- (41) Elle [l'orthographe] renvoie cependant à l'image [...] de capacité à faire, à penser, à s'insérer, à devenir acteur. **[Pro.5, responsable département gestion]** ;
- (42) il [l'apprentissage de l'orthographe] structure l'esprit des enfants, permet de faire fonctionner la mémoire, d'enrichir la culture et le vocabulaire. **[Pro.16, directeur des ressources humaines]** ;
- (43) Elle [l'orthographe] est également personnellement très importante dans la compréhension de l'écrit, elle permet une certaine autonomie. **[Pro.20, chargée gestion des contrats]**.

Dans ces discours, l'orthographe apparaît comme étant bénéfique autant pour l'intellect, que pour la culture et pour la compréhension des écrits en général.

1.4.3 L'orthographe malmenée : à qui la faute ?

Les personnels administratifs, dans leurs discours, font remarquer que le niveau orthographique est en baisse ; ils visent plus particulièrement celui des jeunes :

- (44) Malheureusement, de nos jours de plus en plus de personne ne savent plus écrire une phrase sans faire une erreur de conjugaison. **[Pro.2, secrétaire]** ;
- (45) Il est regrettable de voir que, de nos jours, de nombreuses personnes ne savent plus écrire sans fautes d'orthographe ou de grammaire. **[Pro.4, assistante commerciale]** ;
- (46) Bien sûr que l'orthographe est très important et de plus en plus car depuis quelques années les personnes écrivent de moins en moins. **[Pro.7, téléactrice centre d'appels]**.
- (47) Depuis toujours nous apprenons à écrire et ne pas faire de faute d'orthographe. C'est pourquoi aujourd'hui nous nous heurtons à un vrai problème, car la nouvelle génération à de plus en plus de difficultés à écrire sans faute. **[Pro.10, conseillère commerciale]**

Sur ce sujet, les témoins font part de leur inquiétude face à cette orthographe mal menée et tentent de dénoncer les coupables. Selon eux, deux responsables sont montrés du doigt : les nouvelles technologies et l'école.

Concernant les nouvelles technologies, deux témoins pensent que les logiciels de traitement de texte n'aident finalement pas les scripteurs à orthographier correctement :

- (48) les moyens informatiques dotés d'outils performant en traitement de texte ont fait leur apparition dans le monde du travail. Ils permettent de diminuer considérablement le risque d'erreur au niveau de l'orthographe et de la grammaire. Toutefois il n'en demeure pas moins que chacun d'entre nous peut être confronté au quotidien, tant dans sa vie personnelle, à des situations durant lesquelles il convient de maîtriser convenablement la langue française. **[Pro.1, directrice des ressources humaines]** ;
- (49) Le travail sur ordinateur avec le correcteur d'orthographe fait qu'on fait moins attention à ce que l'on écrit. » **[Pro.17, assistante ressources humaines]**.

Il est vrai que les correcteurs orthographiques intégrés dans les logiciels de traitement de texte permettent aux scripteurs d'avoir une attention plus relâchée lors d'un écrit. Effectivement, la charge cognitive peut

être moindre du fait que le logiciel met en évidence, par un soulignement, l'erreur orthographique et propose également une ou plusieurs formes (qui lui semblent) correctes. Or, nous pensons que la raison mise en avant par les témoins, pour expliquer la baisse du niveau orthographique, n'est pas justifiée pour deux raisons : d'une part, même si l'erreur est soulignée par le correcteur orthographique et qu'il en propose une forme potentiellement normée, il n'en reste pas moins que le scripteur doit faire appel à ses connaissances pour résoudre le problème ; d'autre part, ces correcteurs orthographiques ne permettent pas, à ce jour, de corriger les erreurs de conjugaison des verbes, les erreurs d'accords du participe passé – dans certains cas, il considère des éléments faux alors qu'ils ne le sont pas – et d'autres zones du système orthographique du français. Autrement dit, les outils informatiques tels que les correcteurs orthographiques ne résolvent pas les secteurs du système qui sont difficiles et qui donnent à l'orthographe sa caractéristique d'écriture opaque.

Pour dix témoins, la baisse du niveau orthographique est due à l'apparition d'Internet et de la téléphonie. Plus particulièrement, ces nouvelles pratiques d'écriture par l'intermédiaire des CMO amèneraient les scripteurs – quand ils utilisent ces moyens de communication – à écrire avec une langue incorrecte et donc avec une orthographe imparfaite. Il est fait référence à l'utilisation des SMS⁷³, la pratique d'écriture dans les forums de discussions différées ou en direct.

- (50) La faute probablement aux avancées technologiques qui deviennent un véritable handicap pour la société par moment. L'arrivée d'Internet, des forums de discussion, des textos, n'arrangent pas les choses. Maintenant les abréviations priment et les internautes en oublient le bon français, comment les mots doivent réellement être écrits. Et plus les avancées technologiques avancent, plus les personnes perdront en richesse du vocabulaire. **[Pro.2, secrétaire]** ;
- (51) Aujourd'hui, de plus en plus de jeunes maîtrisent plus correctement leur langue maternelle ! En effet, ils ne savent plus correspondre que par mail, SMS. Ils n'écrivent donc plus que de manière « phonétique ». D'où des difficultés à l'école pour pouvoir acquérir de bonnes connaissances. **[Pro.4, assistante commerciale]** ;
- (52) Malgré le fait que la plupart des jeunes à l'heure actuelle s'expriment de plus en plus par mail ou texto où ils écrivent en abrégé ou en raccourci et cela devient du phonétique. **[Pro.7, téléactrice centre d'appels]** ;
- (53) La société actuelle cherche toujours le moyen le plus rapide et le plus objectif. Les langages utilisés par les outils de communication sont souvent en phonétique ou abrégés d'où une utilisation grammaticale et orthographique limitée. **[Pro.8, téléactrice centre d'appels]** ;
- (54) Je trouve dommage que les ados utilisent les SMS. C'est peut-être très pratique et rapide, mais avec ce genre de communication, ils perdent les notions de base de l'orthographe. A l'usage, ils ne pourront plus rédiger une lettre sans faute. **[Pro.12, secrétaire]** ;

73. Sigle signifiant *Short Messages Service* ou *texto*, service de la téléphonie mobile permettant de transmettre de courts messages textuels.

- (55) Les nouveaux langages sont et favorisent certainement les incorrections. Mais jusqu'où pourrions-nous aller. **[Pro.15, responsable logistique]** ;
- (56) Par ailleurs, l'introduction de nouveaux modes de communication : internet, téléphonie (SMS) ont contribué à perdre la notion de l'orthographe au profit de la phonétique. Il en résulte une forte diminution des compétences orthographiques. **[Pro.16, directrice des ressources humaines]** ;
- (57) J'ai deux enfants de 22 et 19 ans et je vois que l'orthographe ce n'est pas leur priorité. Ils utilisent le langage abrégé pour leur SMS et du coup ils ne savent plus écrire correctement. **[Pro.17, assistante ressources humaines]** ;
- (58) Enfin, nous pouvons exprimer un grand regret face à l'utilisation de moyens de communication comme les téléphones portables, à cause desquels l'orthographe est en chute libre lors de la rédaction de messages « texto ». **[Pro.18, secrétaire]** ;
- (59) Toutefois, l'évolution des langages, abréviations, SMS peu faire perdre cette notion orthographique. Le risque étant que des enfants n'ayant baigné, que dans le langage SMS, soient totalement dépourvus de notion orthographique. **[Pro.20, chargée gestion des contrats]**.

Les témoins déplorent l'utilisation d'abréviations et de l'écriture dite phonétique dans les écrits publics sur Internet et dans les écrits privés dans les SMS. Ils attribuent entièrement la faute à ces nouveaux outils de communication informatisés. Nous pensons, une fois de plus, que les raisons mises en avant par les témoins ne sont pas de bonnes raisons pour expliquer la baisse du niveau orthographique. Il y a, en outre, la présence d'une certaine incohérence dans leur jugement. Il est certes vrai que les abréviations et l'écriture phonétique sont largement présentes dans ces écrits mais elles sont utilisées consciemment et volontairement pour certaines situations [Anis, 1999]. Le SMS, parce qu'il impose un nombre de caractères (lettres, ponctuation, symboles) limité et un coût financier, amène les scripteurs à écrire des messages textuels courts et à utiliser, par conséquent, les abréviations et/ou une écriture qui retranscrit les sons de la langue (écriture appelée phonétique par nombre d'individus) [Matthey, 2006a]. À l'instar de Anis [2003], nous pensons que ces mêmes scripteurs n'utiliseront pas la langue de la même façon selon la situation de scription (situation formelle, par exemple) et le destinataire. Concernant les écrits et leur orthographe dans les forums de discussion publics, nous y voyons plutôt une volonté pour certains individus de cacher leurs faiblesses, leurs déficiences orthographiques. Mais il est probable que l'adoption de ce type d'écriture non normée soit également une volonté de marquer une appartenance à un groupe social, identitaire – particulièrement chez les adolescents. Enfin, les discours de certains témoins apparaissent incohérents : certains témoins pensent que ces moyens de communication via des modes informatisés ne vont pas enrichir le lexique personnel des adolescents et ne vont pas les aider à acquérir et maîtriser l'orthographe du français. Finalement, au delà du renvoi de la faute aux nouvelles technologies pour justifier la baisse du niveau de l'orthographe, ne faudrait-il pas voir simplement dans ces discours

une incompréhension des choix d'écriture des jeunes scripteurs, qui s'adaptent plus facilement aux avancées technologiques, par les scripteurs d'une génération antérieure (les témoins de cette enquête), qui rencontrent concrètement plus de difficultés à changer des habitudes orthographiques – probablement acquises non sans encombre. Ce phénomène témoigne sans doute d'un certain conservatisme portant sur la langue écrite.

Le discours du témoin [**Pro.9, conseillère d'agence**] vient infirmer et étayer notre positionnement en accord avec celui d'Anis [1999, 2003] : certains scripteurs utilisent et jouent consciemment sur deux orthographe – l'orthographe normée et l'orthographe que nous appellerons « personnalisée et simplifiée » – selon la situation ou le destinataire.

- (60) Et pour tout dire, je me surprends moi-même, lorsque j'écris un SMS à mes enfants adolescents, à utiliser abréviations et phonétique, sans pour autant oublier la bonne orthographe le reste du temps. Des études récentes ont d'ailleurs démontré que l'usage du langage SMS, notamment par les enfants et les jeunes, semble se cantonner à ces moments de communication et qu'ils font bien la différence entre ce langage et un langage plus académique.

Enfin, un témoin se réjouit du fait que certains internautes défendent la langue française sur les forums. Elle souligne, par ailleurs, que les scripteurs qui écrivent uniquement avec une orthographe phonétique sont discriminés.

- (61) Aujourd'hui, lorsqu'on se « ballade » sur le net, qu'on parcourt les différents forums, on constate que certaines personnes se « battent » réellement pour que les gens écrivent correctement et qu'ils évitent, ce que l'on appelle aujourd'hui, l'écriture S.M.S, une sorte de phonétique nouvelle. Donc, je dirai que socialement, l'orthographe est encore importante pour certaines personnes. D'ailleurs (à noter), les gens qui écrivent en phonétique sont radicalement « discriminés ». [**Pro.13, secrétaire**]

À présent, nous allons voir quels sont les reproches faits à l'institution scolaire. Les témoins sont moins nombreux à évoquer l'école comme responsable de la baisse du niveau orthographique. Ceux qui s'expriment n'accusent pas directement l'école mais regrettent plutôt que l'école accorde moins d'importance à l'orthographe que par le passé :

- (62) Malheureusement aujourd'hui l'enseignement de la langue française se perd au profit d'autres matières. C'est d'autant plus gênant que le point de départ de tout est l'écriture. [**Pro.3, assistante de direction**];
- (63) Il est d'ailleurs dommage et regrettable que dans les écoles, notamment les collèges, on accorde si peu d'importance à l'orthographe. [**Pro.4, assistante commerciale**];
- (64) L'orthographe étant un peu oubliée dans le parcours scolaire, nous allons nous retrouver au fil du temps face à une génération de salariés ne sachant plus utiliser les outils mis à notre disposition par la langue française : vocabulaire, conjugaison, grammaire. [**Pro.6, responsable centre d'appels**];

- (65) Le système éducatif devrait renforcer les niveaux orthographiques des élèves et veiller à en tenir compte dans les orientations pour éviter des déconvenues. **[Pro.16, directrice des ressources humaines]** ;
- (66) On s'aperçoit aussi que les dictées n'existent plus vraiment à l'Ecole surtout au collège ou lycée. Cette matière a été supprimée pour d'autre sujet qui selon moi ne remplace pas l'orthographe. **[Pro.17, assistante ressources humaines]**.

Les cinq témoins regrettent que l'orthographe passe en second ou se perde au profit d'autres matières. L'école n'accorderait pas assez de temps à l'orthographe du français. En effet, depuis 1880, avec Jules Ferry et Ferdinand Buisson qui introduisent l'enseignement du français à l'école, l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire ont été réduits [Chervel, 2008]. Cette génération de personnels administratifs qui déplore ou qui regrette la perte de vitesse de l'enseignement de l'orthographe a donc cependant connu un enseignement du français similaire à celui qu'elle critique.

Au vu du niveau actuel des élèves, il est nécessaire, selon les témoins, de faire de l'enseignement de l'orthographe une priorité. Le témoin **[Pro.16, directrice des ressources humaines]** aborde même le fait de faire de l'orthographe un critère de sélection pour le passage au niveau scolaire supérieur.

Deux autres témoins aimeraient que l'orthographe soit davantage sanctionnée :

- (67) L'orthographe, élément de base de notre apprentissage, était un critère fondamental d'évaluation autant dans les classes primaires, secondaires que dans les études supérieures. Force est de constater qu'aujourd'hui, cela est jugé beaucoup moins important à l'école. La pénalisation liée à l'orthographe dans le cadre des différentes évaluations, toujours existante, est limitée afin de ne pas « bloquer » la réflexion des élèves. **[Pro.5, responsable département gestion]** ;
- (68) L'orthographe est l'une des premières matières que l'on apprend à l'école après le langage et on continue, d'ailleurs, toujours à l'apprendre. [...] Je pense, au contraire, qu'elle [l'évaluation de l'orthographe] devrait être plus sévère. Le plan ? Un vrai système scolaire. **[Pro.13, secrétaire]**.

L'orthographe serait, pour elles, aujourd'hui, moins sanctionnée qu'à l'époque où les témoins étaient apprenants (**[Pro.5]** est âgée de 46 ans et **[Pro.13]** de 27 ans). Pour un des témoins, l'école préférerait moins pénaliser l'orthographe pour ne pas décourager l'élève ou bien ne pas le gêner dans un moment d'écriture. Ainsi, ce témoin **[Pro.5]** reconnaît inconsciemment que l'orthographe est difficile à maîtriser. Pour l'autre témoin, le constat et le regret sont les mêmes : l'orthographe n'est pas sanctionnée par l'école comme il le faudrait. La solution proposée est de revoir le système scolaire. En d'autres termes, il y a une nécessité à repenser les enseignements et les priorités éducatives.

1.4.4 Pour conclure

Pour l'ensemble des personnels administratifs, écrire est une activité nécessaire et souvent obligatoire au quotidien : aide aux devoirs des enfants, mots aux enseignants, lettres à des amis, courriers administratifs, etc. Savoir bien orthographier ces écrits ordinaires est une marque de respect pour son/ses lecteurs et montre que l'on est une personne éduquée. La maîtrise de l'orthographe renvoie, en outre, une bonne image de soi aux autres : pour les témoins, une personne qui montre qu'elle maîtrise la langue écrite se révèle être une personne rigoureuse et sérieuse.

Certains témoins ont un avis tranché, voire rigide, sur la question de la maîtrise de l'orthographe du français. En effet, certains trouvent inadmissible de faire des fautes d'orthographe, d'autant plus si ce sont des personnes qui ont fait des études supérieures ou qui ont une activité intellectuelle. À l'inverse, certains pensent que des métiers de par leur fonction (ils donnent pour exemple les métiers manuels) ne demandent pas d'utiliser parfaitement l'orthographe.

Par ailleurs, nombreux sont les témoins qui ont critiqué sévèrement l'utilisation qui était faite de l'orthographe par les adolescents et jeunes adultes : les jeunes écrivent phonétiquement ; ils utilisent « l'écriture SMS ». Ils déforment et simplifient l'orthographe actuelle d'une manière inconvenante et quelque part irrespectueuse de l'orthographe normée et des utilisateurs de cette dernière. Ce changement, les témoins l'interprètent comme une baisse du niveau orthographique. Selon eux, deux raisons principales expliqueraient la baisse actuelle du niveau orthographique des jeunes : les nouvelles technologies (téléphone, internet, etc.) et l'école. Ils considèrent que c'est à l'École de remédier à cette baisse du niveau de l'orthographe du français. Ils regrettent que l'enseignement de l'orthographe soit de moins en moins prioritaire. Les témoins sont également assez nombreux à dire que l'apprentissage de l'orthographe doit se faire tout au long de la vie mais aucun d'entre eux ne dit de quelle manière cela peut se faire.

En résumé, les témoins sont plutôt inquiets, voire pour certains alarmés, de la non maîtrise de l'orthographe du français des jeunes scripteurs. Pourtant, les témoins ont qualifié précédemment l'orthographe de difficile et de complexe à acquérir et à maîtriser malgré les aspects historiques, culturels et esthétiques qui la caractérisent. De ce fait, ils devraient comprendre les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants. Aussi seraient-ils en faveur d'une simplification de l'orthographe qui se ferait par une réforme orthographique. La partie suivante expose les attitudes et les jugements des personnels administratifs face à une éventuelle réforme.

2 Réformer l'orthographe : quels positionnements ?

Quand nous demandons aux témoins d'évaluer leurs propres compétences orthographiques, une large majorité d'entre eux dit ne pas rencontrer de difficultés personnelles avec l'orthographe. En outre, malgré une sécurité orthographique vérifiée en pratique et évaluée comme telle dans leurs discours, les témoins qualifient l'orthographe comme étant complexe et difficile à maîtriser. Ils s'affligent, par ailleurs, du fait qu'une nouvelle génération de scripteurs ne sache plus écrire la langue correctement et que le niveau orthographique soit en baisse. Nous cherchons à présent à savoir si ces personnes seraient favorables à de nouvelles rectifications de la norme graphique. Deux hypothèses sont plausibles : d'une part, il est probable que les témoins soient hostiles à une réforme de l'orthographe car ils ne rencontrent pas de difficultés personnelles avec celle-ci ; d'autre part, il est probable que les témoins soient favorables à une réforme qui irait dans le sens d'une simplification modérée et réfléchie afin de faciliter l'apprentissage de la langue écrite pour les apprenants notamment.

Nous verrons, dans un premier temps, quels seraient les positionnements des témoins si une nouvelle réforme de l'orthographe du français était proposée – sachant qu'ils ont déclaré ne pas connaître ou connaître « très vaguement » les rectifications de 1990 (réponses à une des questions du questionnaire). Dans un second temps, nous découvrirons les positionnements des témoins concernant l'apport d'une nouvelle réforme pour l'enseignement de l'orthographe et de son apprentissage. Enfin, une dernière section présentera les jugements des témoins sur les effets sociétaux qu'une réforme apporterait.

2.1 Pour ou contre une nouvelle réforme orthographique ?

Comme nous l'avons fait avec les futurs enseignants du secondaire, nous avons posé la question suivante aux 20 témoins de notre enquête : *À priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une NOUVELLE réforme de l'orthographe ?* La réponse à cette question consistait à se positionner sur une échelle de 1 à 6 allant d'un désaccord le plus total à une approbation enthousiaste : Tout à fait contre / Contre / Plutôt contre / Plutôt pour / Pour / Tout à fait pour. Le contenu de ce que pourrait être cette réforme n'était pas précisé, laissant ainsi la possibilité aux témoins interrogés d'en apprécier l'ampleur. Les témoins étaient ensuite appelés à justifier leur positionnement dans un champ vide dédié à cet effet.

2.1.1 Des avis divergents concernant des rectifications orthographiques

Le tableau 48 présente la répartition des réponses des positionnements des 20 témoins concernant la proposition d'une nouvelle réforme orthographique. Nous avons choisi de construire une variable à deux

valeurs qui permet de distinguer deux positionnements opposés : le total des réponses « Tout à fait contre / Contre / Plutôt contre » constitue un positionnement défavorable à une nouvelle réforme ; en revanche, le total des réponses « Plutôt pour / Pour / Tout à fait pour » constitue un positionnement favorable à une nouvelle réforme.

	nb=	%
<i>Tout à fait contre</i>	2	10
<i>Contre</i>	1	5
<i>Plutôt contre</i>	6	30
Total des réponses défavorables	9	45
<i>Plutôt pour</i>	5	25
<i>Pour</i>	3	15
<i>Tout à fait pour</i>	0	0
Total des réponses favorables	8	40
<i>Données manquantes</i>	3	15

Tableau 48 – Répartition des réponses des personnels administratifs à la question « À priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une NOUVELLE réforme de l'orthographe ? » (effectifs et pourcentages)

Trois témoins n'ont pas répondu à la question. Ces témoins ont cependant répondu aux autres questions du questionnaire. Cette absence de réponse peut sans doute signifier qu'ils n'avaient pas d'avis sur la question posée.

En revanche, la question d'une nouvelle réforme orthographique divise clairement les 17 autres témoins : 9 témoins y sont défavorables et 8 témoins y sont favorables. Autrement dit, à une réponse de différence près, nous avons autant de témoins défavorables que de témoins favorables à des changements de norme graphique.

Par ailleurs, les effectifs les plus forts se concentrent à la limite des réponses défavorables et des réponses favorables : 6 réponses « Plutôt contre » et 5 réponses « plutôt pour ». Nous remarquons également que deux témoins se positionnent à l'extrême des réponses défavorables. Nous verrons dans la section suivante (section 2.1.2 page suivante) quelles sont leurs justifications à cette volonté très marquée de ne pas souhaiter de changements de la norme graphique. En revanche, l'extrême « Tout à fait pour » n'est exploité par aucun des témoins, dans les réponses à orientation favorable à une nouvelle réforme.

En résumé, une partie des personnels administratifs se montre conservatrice de la norme actuelle et ne souhaite, par conséquent, pas de changement ; et une autre partie du personnel – équivalente en terme d'effectifs – se montre favorable à des rectifications orthographiques.

Mais qui sont les anti-réformistes et les pro-réformistes parmi les personnels administratifs ? À l'observation des réponses individuelles, nous constatons sans grand étonnement que les personnels ad-

ministratifs hostiles à une réforme sont ceux qui sont les plus qualifiés : les personnels diplômés de l'enseignement supérieur d'un Master (Bac +5, diplôme classé niveau I) ou d'une Licence (Bac +3, diplôme classé niveau II). Cependant, parmi les neuf personnes défavorables, deux personnels administratifs ont un Brevet de Technicien Supérieur (BTS). N'ayant pas recueilli leur justification sur ce positionnement, nous faisons tout de même l'hypothèse que ces deux personnes s'opposent à un changement de la norme du fait qu'ils mettraient peut-être du temps à en acquérir une nouvelle.

Les personnels administratifs favorables à des rectifications orthographiques sont ceux qui sont le moins scolarisé au regard de notre échantillon à l'exception d'une DRH diplômées d'un Master (mais qui par la suite ne justifiera pas son positionnement) : les témoins qui possèdent un diplôme classé niveau III, soit un BTS ou un DUT, et un diplôme classé niveau V, soit un BEP.

Cette répartition nettement liée au capital scolaire des personnels administratifs, nous amène à deux conclusions :

1. Tout laisse à penser que plus une personne a fait de longues études, plus cette personne aura tendance à « sacraliser » l'orthographe, et plus elle s'opposera à d'éventuelles modifications. Autrement dit, durant trois à cinq ans d'études supérieures, l'orthographe a été l'objet d'une attention toute particulière et d'évaluations par les enseignants. Ces personnels administratifs ont ainsi poursuivi leur « apprentissage » de l'orthographe. Nous pensons donc que ces personnes estiment leur orthographe relativement maîtrisée et que tout changement viendrait déconstruire ce capital orthographique.
2. À l'inverse, nous pensons que les personnes les moins scolarisées, ayant reçu un apprentissage de la langue moins long et ayant peut-être rencontré des difficultés scolaires notamment des difficultés orthographiques, souhaiteraient une nouvelle réforme qui répondrait à des besoins personnels. Cependant, si le positionnement des adultes les moins scolarisés de notre étude (principalement, trois diplômés d'un BEP et deux d'un BTS) va à l'encontre du positionnement des étudiants de LP de l'enquête de Millet *et al.* [1990], qui se montraient hostiles à tout changement de la norme pour des raisons propre à des difficultés orthographiques qu'ils se disaient avoir en partie surmontées, c'est probablement parce que les témoins de notre étude sont des adultes en situation professionnelle confrontés à leurs difficultés.

2.1.2 Les témoins se justifient sur leur positionnement

Quelles sont les raisons de ces positionnements hostiles ou favorables à une réforme ? Par l'intermédiaire d'une question ouverte (*Pouvez-vous justifiez votre position ?*), nous avons recueilli leurs justifi-

cations. La méthodologie utilisée pour analyser ces justifications est la même que celle employée pour traiter les justifications des futurs enseignants du secondaire : ces justifications ont été traitées qualitativement dans un premier temps (thématisation des commentaires), et quantitativement dans un deuxième temps (voir section 3.2 page 312, chapitre 2, partie III). Nous rappelons brièvement que les justifications des témoins pouvaient contenir des informations de natures différentes. Nous avons donc découpé ces justifications en unités de contenu, également appelées *pans de discours*, que nous avons regroupées selon leurs contenus thématiques similaires pour former ainsi des catégories thématiques. Nous renvoyons au tableau 41 page 315 pour les thématiques qui présentent les douze façons privilégiées par les témoins pour se justifier.

Les réponses obtenues à la question précédente nous ont permis de répartir les témoins en deux groupes : un groupe de témoins plus ou moins hostiles à une nouvelle réforme, que nous appellerons les « contre » ; un groupe de témoins favorables à une réforme que nous appellerons les « pour ». Nous pouvons alors observer comment les deux groupes recourent aux différentes catégories thématiques que nous avons élaborées à partir de l'analyse qualitative des pans de discours. Ainsi dans le tableau 49, nous pouvons apprécier la manière dont chaque thématique est sollicitée par les « contre » et les « pour » pour justifier sa position en matière de réforme.

Thèmes		"contre" n=	"pour" n=	Total n=
Th1.	Complexité - difficulté	0	4	4
Th2.	Conflits de règles	3	0	3
Th3.	Histoire - culture - identité	2	0	2
Th7.	Logique - rigueur - travail	2	0	2
Th4.	Evolution normale	2	0	2
Th5.	Beauté - spécificité	1	1	2
Th12.	Stabilité	1	0	1
Th11.	Nivèlement	1	0	1
Th8.	Bénéfices sociétaux	0	1	1
Autres		1	0	1
TOTAL		13	6	19

Tableau 49 – Répartition des thèmes utilisés selon la position exprimée par les personnels administratifs à la question « À priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une NOUVELLE réforme de l'orthographe ? » (par ordre décroissant du nombre de pans de discours)

Le tableau ne présentant pas les réponses individuelles, nous informons donc que sept témoins n'ont pas donné de justifications. Parmi les sept témoins, trois n'ont pas répondu à la question précédente (section 2.1.1). Quant aux quatre autres témoins qui n'ont pas fourni de justifications, trois sont favorables à de nouvelles rectifications orthographiques (réponse « Plutôt pour ») et un témoin est hostile à une nouvelle réforme (réponse « Contre »).

Dans les justifications des 13 témoins, nous avons recueilli au total 19 unités de contenu. Les témoins hostiles à une nouvelle réforme orthographique ont donné 13 unités de contenu (sur 19) pour justifier leur positionnement. Quant aux témoins favorables à des rectifications orthographiques, ils offrent 6 unités de contenu (sur 19) pour expliquer leur positionnement. Ainsi, pour exprimer leur désaccord, les témoins hostiles à une réforme exploitent un plus large éventail de catégories propositionnelles que les témoins favorables à une nouvelle réforme.

La catégorie qui agrège le plus grand nombre d'unités de contenu est la catégorie « Complexité - difficulté » : quatre pans de discours sur les 19. Cette catégorie est exploitée uniquement par les témoins favorables à un changement de la norme graphique.

- (1) Simplifier les règles de grammaire ou le langage quelques fois trop complexe. [**Pro.2, secrétaire**];
- (2) La langue française est complexe. Si une réforme pouvait permettre de la simplifier cela serait bien. [**Pro.3, assistante de direction**];
- (3) Pour une simplification des règles (moins d'exceptions) [...]. [**Pro.16, directrice des ressources humaines**];
- (4) Dans le but d'une plus grande simplification, réduire la complexité pour que chacun puisse se sentir concerné. [**Pro.20, chargée gestion des contrats**].

Les témoins favorables à une nouvelle réforme souhaiteraient que celle-ci aille dans le sens d'une simplification, notamment, des règles de grammaire et des exceptions. Ces témoins mettent ainsi en avant la difficulté et la complexité du système orthographique. Ces justifications sont à rapprocher des résultats obtenus à l'épreuve d'association verbale, où la catégorie la plus fournie est « Difficile » (voir tableau 46 page 341). Il est donc normal de recueillir des justifications allant dans ce sens. Cependant, il existe un décalage entre les résultats obtenus à l'exercice d'association verbale pour qualifier l'orthographe et à celui des justifications sur leur positionnement par rapport à l'accueil d'une nouvelle réforme : 52% des adjectifs utilisés par les témoins pour qualifier l'orthographe sont des adjectifs appartenant à la catégorie « Complexe » ; alors que nous recueillons seulement quatre unités de contenu relevant de la catégorie « Complexité - difficulté » –, par ailleurs, uniquement mises en avant par les témoins favorables à une réforme. Ainsi ce décalage s'expliquerait-il par le fait que lorsque les témoins évoquent les difficultés, ce ne sont pas celles qu'ils rencontrent personnellement mais celles qu'ils évaluent comme particulièrement complexes à maîtriser pour les élèves ou les jeunes en particulier.

La catégorie « Conflits de règles » rassemble trois unités de contenu. Cette catégorie thématique est uniquement sollicitée par les partisans hostiles à une nouvelle réforme.

- (5) Même si la langue française est difficile et que je ne la maîtrise pas toujours correctement, il est pénible de revenir sur des automatismes. [**Pro.1, directeur des ressources humaines**];

- (6) Je pense qu'il y aurait un décalage trop important entre la façon d'orthographier les mots entre les générations (cela poserait, je pense, des problèmes au travail). **[Pro.11, responsable des ressources humaines]** ;
- (7) Trop de changement peut perturber toute organisation. **[Pro.18, secrétaire]**.

Les témoins qui puisent dans cette thématique pointent les conflits potentiels entre anciennes et nouvelles formes orthographiques pour eux-mêmes (charges cognitives et poids de l'habitude) et entre générations de scripteurs. Ces raisons expliquent en partie leur positionnement hostile à des changements de la norme graphique – spectre du bouleversement.

Quatre autres catégories thématiques rassemblent chacune deux unités de contenu : il s'agit des catégories « Histoire - culture - identité », « Logique - rigueur - travail », « Évolution normale » et « Beauté - spécificité ». À l'exception de la catégorie « Beauté - spécificité », les trois autres catégories contiennent uniquement les justifications des témoins hostiles à des rectifications orthographiques. Deux témoins, qui se sont positionnés « tout à fait contre » une nouvelle réforme, expriment une nécessité de conservation des normes actuelles (catégorie thématique « Histoire - culture - identité ») car elles font partie d'un patrimoine linguistique et donnent une identité nationale à la langue :

- (8) Depuis toujours nous apprenons une règle qui est valable pour tout le monde. Cela fait partie du patrimoine de la France. Alors pourquoi le changer ? **[Pro.10, conseillère commerciale]** ;
- (9) Notre langue fait partie de notre patrimoine. **[Pro.14, secrétaire]**.

Les témoins expriment leurs craintes face à une dilution de ces valeurs. Ces arguments sont davantage liés à un jugement personnel qu'à une argumentation rationnelle sur la langue écrite. Tout se passe comme si les Français avaient le sentiment que la langue française leur appartenait. Enfin, ce sont également des arguments partagés par la société.

En outre, deux autres unités de contenu apportent des éléments de compréhension sur les positionnements hostiles à une réforme. Ces deux unités de contenu se rangent dans la catégorie thématique « Logique - rigueur - travail » :

- (10) Pour moi il y a des règles à respecter dans tous les domaines (maths, vie en société, etc.) et il est bien de s'y tenir. **[Pro.19, conseillère d'agence]** ;
- (11) Des générations avant nous l'[l'orthographe] ont apprise. Pourquoi faudrait-il la simplifier pour les générations futures ? **[Pro.14, secrétaire]**.

L'argumentaire consiste à dire que l'apprentissage de l'orthographe est possible car elle a le mérite d'avoir été apprise par les autres et par soi-même. Ces justifications sous-tendent la nécessité de faire des efforts, de travailler l'orthographe pour la maîtriser.

La catégorie thématique « Évolution normale » rassemble deux pans de discours explicitant le positionnement des témoins défavorables à une réforme :

(12) Mais le français est aussi une langue vivante, donc amenée à évoluer ... [**Pro.9, conseillère d'agence**];

(13) Après je ne suis pas contre l'évolution [...]. [**Pro.13, secrétaire**].

Ces témoins sont hostiles à des changements de la norme mais ils comprennent et reconnaissent que la langue évolue. Il est surprenant que cette catégorie soit sollicitée par des témoins hostiles et qu'aucun témoin favorable à une réforme n'en ait fait état. Enfin, la catégorie « Beauté - spécificité » réunit deux pans de discours dont l'un est présenté par un témoin favorable à une réforme, et l'autre, par un témoin hostile à un changement de l'orthographe actuelle :

(14) [...] mais sans perdre la richesse et les spécificités de la langue française. [**Pro.16, directrice des ressources humaines**];

(15) On a une très belle langue et donc une très belle orthographe. [**Pro.13, secrétaire**].

Qu'ils aient un positionnement « pour » ou « contre » une nouvelle réforme, les deux témoins font état de la beauté et de la richesse de la langue française et de son orthographe. Ces deux pans de discours ne sont qu'une partie de l'argumentaire des deux témoins : le reste de leur argumentaire est classé dans d'autres catégories thématiques – dans la catégorie « Complexité - difficulté » pour le témoin [**Pro.16, directrice des ressources humaines**] favorable à des changements de la norme, et dans les catégories « Évolution normale » et « Nivèlement » pour le témoin [**Pro.13, secrétaire**] hostile à une réforme de l'orthographe.

Les trois autres catégories thématiques ne contiennent, chacune, qu'un pan de discours. Mais ces unités de contenu permettent, une fois de plus, d'apprécier plus précisément le positionnement des témoins. Le témoin [**Pro.5, responsable département gestion**], par son argumentaire, montre implicitement qu'il se positionne en faveur d'une stabilité du système graphique (catégorie « Stabilité »). Ce témoin, d'autre part, est défavorable à une nouvelle réforme :

(16) Je ne suis pas certain que l'impact d'une nouvelle réforme soit la meilleure réponse au désintérêt des élèves d'une façon générale pour le respect de l'orthographe.

Le témoin [**Pro.13, secrétaire**], hostile à une réforme de l'orthographe, craint qu'une simplification de l'orthographe se traduise par une baisse générale du niveau orthographique (catégorie « Nivèlement ») :

(17) (Après je ne suis pas contre l'évolution) mais contre la régression.

Enfin, le témoin [**Pro.20, chargée gestion des contrats**] qui avait, au préalable dans son argumentaire, appuyé sur la nécessité de simplifier l'orthographe, signale les bénéfices collatéraux d'une réforme (catégorie thématique « Bénéfices sociétaux ») :

(18) Moins de discrimination.

Pour ce témoin, des simplifications orthographiques permettraient de diminuer les discriminations sociales.

2.1.3 Pour conclure

Sans préciser le contenu que pourrait prendre une nouvelle réforme de l'orthographe du français, nous avons demandé au personnel administratif de se positionner par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme. Nous recueillons des avis divergents. En effet, sur les 17 témoins qui ont répondu à la question, neuf témoins se montrent hostiles à des rectifications orthographiques et huit témoins se disent favorables à des changements de la norme graphique. Leurs justifications ont permis, dans un second temps, de comprendre les raisons de leur positionnement. Le premier constat est que les témoins hostiles à une réforme sont ceux qui ont fourni le plus grand nombre de pans de discours pour se justifier (13 pans de discours sur 19 contre 6 pans de discours sur 19 pour les témoins favorables à des rectifications orthographiques). En outre, la nature de leur argumentaire est plus variée (sept catégories thématiques) que celle des témoins favorables (trois catégories thématiques).

Pour les témoins hostiles à une réforme, ce sont surtout les conflits potentiels entre deux orthographe, pour eux-mêmes et entre les générations de scripteurs, qui peuvent être un problème. En outre, d'autres arguments plus subjectifs tels que l'attachement à la beauté et à la richesse de la langue, soit au patrimoine du français, expriment des craintes face à une dilution des valeurs ou une dénaturation de la beauté de cette langue si l'orthographe était réformée. De plus, les témoins déclarent implicitement que l'orthographe est logique et qu'il suffit d'en apprendre les règles : la position se résume finalement à « J'y suis arrivé(e) alors pourquoi pas les autres ». C'est pourquoi, dans leur ensemble, les arguments des témoins hostiles vont dans le sens d'une stabilité souhaitée et d'un conservatisme portant sur la langue écrite.

En revanche, le principal argument des témoins favorables à des changements de la norme graphique repose sur la complexité du système graphique du français et sur les difficultés rencontrées en situation de scription. Il serait donc nécessaire de simplifier la langue pour corriger les anomalies et les exceptions afin de faciliter son apprentissage et ainsi d'éviter des discriminations sociales liées à la maîtrise imparfaite de l'orthographe.

2.2 Les effets d'une réforme sur l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe

Nous voulons savoir, à présent, ce que pensent les 20 témoins sur les apports d'une éventuelle réforme de l'orthographe dans l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe. Deux questions du question-

naire nous permettaient de savoir d'une part, si, pour les témoins, une réforme de l'orthographe simplifierait l'apprentissage du français ; et d'autre part, si un meilleur enseignement est plus nécessaire qu'une réforme de l'orthographe. L'objectif était de savoir si les lacunes orthographiques constatées des jeunes scripteurs mises en avant par les témoins peuvent être résolues entièrement ou en partie par une réforme appliquée et enseignée à l'école.

2.2.1 Un réforme simplifierait-elle l'apprentissage de l'orthographe ?

Nous avons demandé au personnel administratif de donner leur avis à l'assertion suivante : *Réformer l'orthographe simplifierait l'apprentissage de l'orthographe*. Comme pour d'autres questions, les réponses leur ont été proposées sur une échelle de 1 à 6, allant d'un désaccord le plus total à une approbation exaltée.

Le tableau 50 expose la répartition des réponses des témoins à la question posée.

	Tout à fait contre	Contre	Plutôt contre	Plutôt pour	Pour	Tout à fait pour
nb	1	4	0	5	7	0
%	5,9	23,5	0	29,4	41,2	0

Tableau 50 – Répartition des réponses des personnels administratifs à l'assertion « Réformer l'orthographe simplifierait l'apprentissage de l'orthographe » (effectifs et pourcentages)

Trois témoins n'ont pas répondu à la question. Parmi ces témoins, deux ne s'étaient également pas positionnés à la question pour laquelle il leur était demandé de se déclarer favorable ou défavorable à une nouvelle réforme de l'orthographe. Le troisième [**Pro.11, responsable des ressources humaines**] n'ayant pas répondu à la question s'était pourtant déclaré opposé à des rectifications orthographiques et avait justifié son choix en mettant en avant les éventuels conflits de règles qui pourraient se présenter aux différentes générations de scripteurs entre nouvelle et ancienne orthographe.

L'analyse des données montre qu'une large majorité des témoins, représentant 70,6% de l'ensemble des témoins qui ont répondu à la question, est d'accord avec l'énoncé présenté : 12 témoins sur 17 pensent qu'une réforme de l'orthographe simplifierait l'apprentissage du français. Nous remarquons que cinq témoins sont « Plutôt pour », et que sept témoins se déclarent « Pour ». Aucun des témoins n'a coché la case correspondant à un positionnement extrême « Tout à fait pour ». Nous avons ensuite examiné les réponses individuelles des 12 témoins en les mettant en lien avec leur positionnement à la question précédente (voir tableau 48 page 363). Les données font apparaître, parmi les 12 témoins d'accord avec l'énoncé, que sept témoins sont favorables à une nouvelle réforme de l'orthographe et que quatre témoins, en revanche, sont hostiles à une réforme. Un témoin, le témoin [**Pro.12, secrétaire**], marque son accord

avec l'énoncé présenté mais ne s'est pas positionné concernant une nouvelle réforme. Notre intérêt doit se porter sur les quatre témoins qui sont hostiles à une nouvelle réforme mais qui pensent pourtant qu'une réforme de l'orthographe pourrait simplifier l'apprentissage du français. En effet, pourquoi sont-ils paradoxalement hostiles à une réforme et d'accord avec le fait qu'une réforme simplifierait l'apprentissage du français ? Pour comprendre leur point de vue, un retour sur leur justification nous semble nécessaire. Nous exposons les justifications à la question ouverte précédente (*Pouvez-vous justifier votre position ?*) des quatre témoins :

- (1) Même si la langue française est difficile et que je ne la maîtrise pas toujours correctement, il est pénible de revenir sur des automatismes. **[Pro.1, directrice des ressources humaines]** ;
- (2) Je ne suis pas certain qu'une nouvelle réforme soit la meilleure réponse au désintérêt des élèves d'une façon générale pour le respect de l'orthographe. **[Pro.5, responsable département gestion]** ;
- (3) Pour moi il y a des règles à respecter dans tous les domaines (maths, vie en société etc.) et il est bien de s'y tenir. Mais le français est aussi une langue vivante, donc amenée à évoluer... **[Pro.9, conseillère d'agence]** ;
- (4) Notre langue fait partie de notre patrimoine. Des générations avant nous l'ont apprise. Pourquoi faudrait-il la simplifier pour les générations futures ? **[Pro.14, secrétaire]**.

Les argumentaires des quatre témoins hostiles à une nouvelle réforme sont de diverses natures. Ainsi, pour résumer l'ensemble des argumentaires, une réforme de l'orthographe n'est pas souhaitée car, d'une part, l'orthographe est logique et demande donc qu'on en apprenne les règles ([Pro.9] et [Pro.14]), par conséquent, elle doit rester stable ([Pro.5]) ; d'autre part, elle fait partie d'un patrimoine de la langue française ([Pro.14]) ; en outre, si elle est réformée elle risque de créer des conflits de règles entre des générations de scripteurs ([Pro.1]) ; enfin, la langue est amenée à évoluer ([Pro.9]). Pour le dire autrement, leur argumentaire révèle un conservatisme évident qui est fondé essentiellement sur des valeurs reconnues par la société et/ou sur des avis subjectifs, relevant plutôt de l'affectivité : pour eux, l'orthographe est une question de fidélité et d'amour. L'hypothèse expliquant ces positionnements quelque peu divergents est que ces quatre témoins évoquent, dans leur argumentaire, les relations personnelles qu'ils entretiennent avec l'orthographe mais ils reconnaissent, somme toute, qu'une réforme de l'orthographe pourrait être bénéfique et utile pour les scripteurs qui rencontrent concrètement des difficultés avec l'orthographe ou bien pour ceux qui sont en période d'apprentissage.

Si la majorité (12) des témoins approuve l'assertion présentée, 5 autres témoins ne sont en revanche pas d'accord avec celle-ci : cinq témoins sur 17 ne pensent pas qu'une réforme de l'orthographe simplifierait l'apprentissage du français des apprenants scripteurs. Au regard du positionnement individuel des cinq témoins sur l'éventualité d'une nouvelle réforme de l'orthographe, les témoins qui ne sont pas d'ac-

cord avec cet énoncé sont également hostiles à une réforme, à l'exception du témoin **[Pro.8, téléactrice centre d'appels]** qui est favorable à des changements de la norme graphique. Ce témoin n'a cependant pas justifié sa prise de position. Pour résumer les argumentaires des trois témoins⁷⁴, l'orthographe ne doit pas être réformée parce qu'elle a une valeur patrimoniale et identitaire **[Pro.10]**, ce qui la rend belle et riche **[Pro.13]**, et parce qu'elle peut engendrer des conflits de règles entre deux orthographes possibles **[Pro.18]** ou bien une régression du niveau orthographique **[Pro.13]**. Une fois de plus, les justifications de témoins hostiles à une réforme sont marquées, avant tout, par un jugement subjectif sur une orthographe qui paraît presque intouchable tant elle est aimée. Il serait vraiment très surprenant dès lors que l'argumentation se différencie en fonction de la position déclarée. Ainsi, il est somme toute logique que des personnes hostiles à des rectifications orthographiques le soient pour toutes autres propositions de changement liée à avec une réforme de l'orthographe.

En résumé, deux résultats sont à mettre en valeur. D'une part, une majorité du personnel administratif est d'accord avec le fait qu'une réforme de l'orthographe permettrait de simplifier l'apprentissage du français des scripteurs apprenants. Qu'ils soient favorables ou hostiles à une nouvelle réforme, en répondant par l'affirmative à cette assertion présentée, ils reconnaissent la complexité et les difficultés qu'engendrent l'orthographe du français lors de son apprentissage, même s'ils sont personnellement en relative sécurité orthographique. En laissant de côté les difficultés personnelles qui pourraient éventuellement naître si une nouvelle réforme s'imposait, ces témoins pensent également aux bénéfices sociétaux qu'apporterait une réforme, notamment moins d'échec scolaire et de discrimination sociale. D'autre part, la minorité de témoins qui ne pense pas qu'une réforme de l'orthographe permettrait de simplifier l'apprentissage du français est aussi hostile à tout changement de la norme graphique. À la lecture de leur argumentaire, cette hostilité s'explique par une passion, par un amour, quelque peu irrationnels, pour une langue qui a une histoire rendant ainsi toute tentative de réforme inutile.

2.2.2 Pas de réforme de l'orthographe mais un meilleur enseignement de celle-ci

Nous avons demandé ensuite aux 20 personnels administratifs de dire s'ils étaient d'accord ou non à l'assertion suivante, ainsi formulée : *Il ne faut pas réformer l'orthographe mais mieux l'enseigner*. À travers cette assertion, nous cherchons à connaître la manière dont est évalué l'enseignement de l'orthographe par les témoins : pensent-ils que la baisse du niveau orthographique – précédemment constatée par les témoins – est due à un enseignement de l'orthographe qui est délaissé ou moins bien enseigné ?

74. Nous ne présentons que trois justifications car deux témoins, les témoins **[Pro.4, assistante commerciale]** et **[Pro.8, téléactrice centre d'appels]**, n'ont pas justifié leur positionnement sur l'éventualité d'une nouvelle réforme.

Le tableau 51 ci-dessous présente la répartition des réponses des témoins à l'assertion proposée.

	Tout à fait contre	Contre	Plutôt contre	Plutôt pour	Pour	Tout à fait pour
nb	0	1	1	4	9	5
%	0	5	5	20	45	25

Tableau 51 – Répartition des réponses des personnels administratifs à l'assertion « Il ne faut pas réformer l'orthographe mais mieux l'enseigner » (effectifs et pourcentages)

Les 20 témoins de notre enquête ont répondu à cette question, montrant ainsi un intérêt à faire connaître leur avis.

En outre, nous constatons qu'à l'exception de deux témoins, tous ont répondu par l'affirmative à la question posée. La quasi-totalité des témoins (18 témoins sur 20) pensent que, pour faire face à la baisse du niveau orthographique des élèves, une réforme est moins nécessaire qu'un meilleur enseignement. Lorsqu'on regarde les positionnements des témoins qui ont répondu par l'affirmative à cette question, nous constatons qu'il y a pratiquement autant de partisans (6 sur 18) que d'opposants (8 sur 18) à une nouvelle réforme. Ce résultat montre que les partisans d'une réforme dans la question précédente sont ici contre une réforme mais pour un meilleur enseignement de l'orthographe. Avons-nous affaire à un positionnement contradictoire ? Au regard de leur argumentaire pour justifier leur positionnement sur l'éventualité d'une nouvelle réforme, nous constatons que trois sur les six n'ont pas explicité leur avis et que trois autres pensent qu'une simplification est nécessaire. Finalement, nous ne voyons pas ici un positionnement incohérent mais pensons plutôt qu'il est possible que les témoins jugent qu'un meilleur enseignement de l'orthographe ne se fera pas obligatoirement par une réforme (positionnements complémentaires).

Deux témoins ne sont pas d'accord avec l'assertion *Il ne faut pas réformer l'orthographe mais mieux l'enseigner*. Cependant, leur réponse négative ne signifie pas nécessairement qu'ils pensent le contraire, c'est-à-dire qu'il est nécessaire de réformer l'orthographe et de ne pas mieux l'enseigner. Ces deux témoins [Pro.2, secrétaire] et [Pro.20, chargée gestion des contrats] sont partisans d'une nouvelle réforme, et ont peut-être marqué un désaccord en voyant qu'il n'était pas question d'une réforme. Toutefois, il est probable qu'elles ne soient pas d'accord avec la seconde partie de l'énoncé abordant la manière d'enseigner l'orthographe.

2.3 Une nouvelle réforme pour moins de discrimination sociale ?

Dans cette dernière section, nous souhaitons savoir si, pour tous les témoins, une réforme de l'orthographe permettrait d'effacer le fossé entre les classes sociales. Nous pensons que l'orthographe est

de plus en plus une question de distinction sociale avec, d'un côté, l'élite qui la connaît ou qui pense la connaître, et de l'autre, la masse qui la pratique imparfaitement. Nous avons donc demandé aux 20 témoins de se positionner par rapport à l'assertion suivante : *Si on ne réforme pas l'orthographe, le fossé entre les classes sociales va encore s'accroître*. Une fois de plus, les réponses proposées se présentaient sur une échelle de six cases.

Le tableau suivant expose la répartition des réponses à l'assertion posée.

	Tout à fait contre	Contre	Plutôt contre	Plutôt pour	Pour	Tout à fait pour
nb	1	5	2	4	1	4
%	6	29	12	24	6	24

Tableau 52 – Répartition des réponses des personnels administratifs à l'assertion « Si on ne réforme pas l'orthographe, le fossé entre les classes sociales va encore s'accroître » (effectifs et pourcentages)

Trois témoins [Pro. 10, 15 et 19] n'ont pas répondu à la question. Parmi ces trois personnes, deux n'ont également pas répondu à plusieurs des autres questions du questionnaire et notamment à celle pour laquelle il fallait se positionner sur l'éventualité d'une nouvelle réforme de l'orthographe. Parce qu'ils maîtrisent l'orthographe (performances observées précédemment), nous pensons que leur « désengagement » peut s'expliquer de deux manières : soit, pris de court, ils n'ont pas d'avis sur la question ; soit, ils ne portent pas d'intérêt à ces questionnements sociétaux et didactiques.

Deux groupes distincts par leur positionnement et dont l'effectif est quasi similaire sont en présence : huit témoins ne sont pas d'accord avec l'assertion et à l'opposé, neuf témoins sont d'accord. Il y a donc autant de témoins qui pensent que si on ne réforme pas l'orthographe, le fossé entre les classes sociales va encore s'accroître que de témoins qui ne le pensent pas. Il nous faut essayer de comprendre le positionnement des témoins qui ont marqué leur désaccord. Le questionnaire n'ayant pas demandé aux témoins de se justifier, il apparaît difficile d'explicitier clairement leur position. Cependant, quand nous regardons le positionnement de ces huit témoins concernant la perspective d'une nouvelle réforme, nous constatons que la très large majorité des témoins est hostile à tout changement de la norme graphique. Ce refus d'une réforme peut ainsi s'exprimer également dans cette question sans voir les bénéfices sociétaux que pourrait apporter des rectifications orthographiques. Tout se passe comme si ce conservatisme, construit en grande partie sur des arguments esthétiques et passionnels, empêchait tout changement de conduite même s'il est question de discrimination sociale et d'échec scolaire – pourtant mis en avant dans d'autres réponses du questionnaire.

À présent, pour aller plus loin dans cette tentative de compréhension d'un désaccord des huit témoins à l'assertion posée, il nous paraît intéressant de revenir sur la justification qu'ils ont donnée pour expli-

quer leur positionnement par rapport à une nouvelle réforme. Sur les huit témoins, deux n'ont pas justifié leur positionnement.

- (1) Même si la langue française est difficile et que je ne la maîtrise pas toujours correctement, il est pénible de revenir sur des automatismes. **[Pro.1, directrice des ressources humaines]** ;
- (2) Simplifier les règles de grammaire ou le langage quelques fois trop complexe. **[Pro.2, secrétaire]** ;
- (3) Je ne suis pas certain qu'une nouvelle réforme soit la meilleure réponse au désintérêt des élèves d'une façon générale pour le respect de l'orthographe. **[Pro.5, responsable département gestion]** ;
- (4) Pour moi il y a des règles à respecter dans tous les domaines (maths, vie en société etc.) et il est bien de s'y tenir. Mais le français est aussi une langue vivante, donc amenée à évoluer... **[Pro.9, conseillère d'agence]** ;
- (5) Je pense qu'il y aurait un décalage trop important entre la façon d'orthographier les mots entre générations (cela poserait, je pense, des problèmes au travail). **[Pro.11, responsable des ressources humaines]** ;
- (6) On a une très belle langue donc une très belle orthographe. Après je ne suis pas contre l'évolution mais contre la régression. **[Pro.13, secrétaire]**.

Les discours se regroupent majoritairement dans deux catégories thématiques : les risques de conflits de règles entre deux orthographe et la reconnaissance que la langue évolue et que l'orthographe devrait s'adapter à la modernité. À la lecture des justifications des six témoins, il apparaît difficile de faire un lien entre ces justifications et le positionnement défavorable de ces témoins face à une réforme qui pourrait atténuer le fossé entre les classes sociales sur le critère de l'orthographe. Ainsi, retenons seulement le positionnement défavorable de ces témoins : ils ne pensent pas qu'une réforme de l'orthographe puisse réduire ce fossé entre les classes sociales. Et comme nous l'avons déjà exprimé, il faut plutôt voir dans ce positionnement une volonté de conserver l'orthographe actuelle, pour des raisons qui sont de l'ordre de l'affectif et/ou des difficultés personnelles que pourrait engendrer tout changement de la norme, sans penser aux bénéfices collatéraux d'une réforme.

3 Conclusions

Notre étude nous a permis de recueillir les représentations dominantes d'adultes professionnellement reliés à la pratique orthographique : leurs positions, leurs avis et leurs conceptions sur l'orthographe et sur une éventuelle nouvelle réforme. Notre travail s'est inscrit dans le cadre de la sociolinguistique quantitative, en utilisant des outils méthodologiques classiques tels que des questions fermées avec échelles de Likert (échelle de réponse 1 à 6) et des épreuves d'association verbale. Pour les besoins de notre en-

quête, nous avons également procédé à des analyses qualitatives à partir de données écrites en réponse à des questions ouvertes.

Notre corpus est constitué de données concernant des personnels administratifs d'une même entreprise (secrétaires administratives, responsables assistantes et conseillères commerciale, téléactrice, et directrices et assistantes des ressources humaines) et professionnellement liés à une pratique orthographique au quotidien. Par conséquent, quand nous leur avons demandé de quantifier approximativement le nombre de pages de format A4 qu'ils écrivaient (écrits manuscrits et dactylographiés), il n'était pas surprenant que la réponse ait été de plusieurs pages par jour.

Aux questions demandant s'ils rencontraient des difficultés, des doutes pour ne pas faire de fautes, la majorité des témoins déclare avoir très rarement des hésitations sur la manière adéquate d'orthographier un mot. Globalement, ils ne se sentent pas en insécurité orthographique.

Quand il leur est demandé de qualifier l'orthographe en fournissant les trois premiers mots qui leur viendraient à l'esprit, quasiment tous les témoins mettent en avant la complexité et la difficulté de l'orthographe. Les aspects et les valeurs esthétiques et historiques de l'orthographe viennent la plupart du temps en seconde position. D'autres associations ont été fournies telles que des associations qui qualifient l'orthographe d'arbitraire, d'intéressante, etc. mais elles représentent moins de 7% de toutes les associations. Même si l'orthographe est jugée complexe et difficile à acquérir et à maîtriser, les associations verbales évoquant des aspects positifs de l'orthographe sont plus nombreuses que celles évoquant des aspects négatifs. Il apparaît que les témoins offrent en premier ce qui relève de l'ordre du constat et qu'ensuite, ils se rabattent sur un fond culturel traditionnel dont les concepts sont associés à des valeurs esthétiques et culturelles. Les réponses des témoins à une autre question (*C'est la subtilité de l'orthographe qui fait la beauté du français.*) ont permis de mettre au jour l'existence d'un lien entre beauté de la langue ou de l'orthographe et complexité de celle-ci. Autrement dit, pour un certain nombre des personnels administratifs, l'orthographe est complexe et difficile et c'est en cela qu'elle est belle. Ces réponses favorables à l'assertion proposée ont permis de définir ce que revêt le terme de beauté pour les témoins.

Quelles difficultés orthographiques rencontrent-ils personnellement ? Avouer ses difficultés peut se révéler délicat du fait qu'on s'expose au jugement des autres et qu'on remet en cause ses connaissances. Sur les difficultés concrètes proposées (liste de 24 items), les difficultés déclarées comme les plus dominantes sont celles qui sont également reconnues par l'école et les scripteurs ordinaires et sont celles qui constituent également les zones d'instabilité du système du français (accord des adjectifs de couleur, accord du participe passé des verbes pronominaux, écriture des doubles consonnes, accord du participe

passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, etc.). Ces difficultés personnelles déclarées relèvent majoritairement de l'orthographe grammaticale dont nous savons qu'elle est plus difficile que l'orthographe lexicale. Pourquoi des scripteurs en relative sécurité orthographique donnent-ils pour difficultés orthographiques rencontrées celles qu'ils ne font pas ou peu d'erreurs ? Nous pensons que cette attitude déclarative ne correspond pas à la réalité. Il nous semble, d'une part, que les témoins déclarent consciemment les difficultés qui sont communément reconnues par la société et par les enseignants, vecteurs de la norme, comme étant difficiles à maîtriser, et d'autre part, qu'ils ne sont pas conscients de leurs propres difficultés et maîtrise de certains secteurs orthographiques

Notre enquête a montré par la suite, à partir de l'analyse des discours écrits des témoins et des réponses à trois questions que la maîtrise de l'orthographe doit être un critère à l'embauche et qu'elle permet, d'autre part, une meilleure intégration sociale. Ainsi, il leur apparaît à ces témoins comme inadmissible qu'une personne fasse des fautes d'orthographe dans un courrier destiné à son éventuel futur recruteur. Les fautes d'orthographe dans un écrit sont même jugées comme un signe de non respect envers le destinataire. À l'inverse, l'absence de fautes d'orthographe montre que la personne est rigoureuse et sérieuse. L'image de l'entreprise en dépend. Le bon usage de l'orthographe apparaît donc comme un critère à l'embauche. Mais le jugement de valeur sur la non maîtrise de l'orthographe est moins sévère si la personne se destine à des métiers dans lesquels l'écrit est inexistant ou quasi inexistant. Ce positionnement rigide pourrait ainsi expliquer le fait que les témoins aient eu probablement des réticences à avouer leurs difficultés personnelles puisqu'ils étaient volontaires pour notre étude, et qu'ils ont une profession dans laquelle l'orthographe est présente au quotidien dans des écrits.

Dans les discours écrits des témoins, la baisse du niveau d'orthographe, particulièrement chez les jeunes scripteurs, est souvent pointée du doigt. Les témoins déplorent cette baisse, accusent les nouvelles technologies d'en être responsables et regrettent que l'école enseigne moins ou moins bien l'orthographe. Concernant les nouvelles technologies – qui sont, pour les témoins, incarnées par les correcteurs orthographiques des logiciels de traitement de texte, les forums de discussion et les SMS sur les mobiles –, nous ne pensons pas qu'elles soient responsables de la baisse du niveau orthographiques. Ces outils technologiques, informatiques, n'imposent pas l'écriture non normée. Si l'orthographe peut être malmenée dans les SMS c'est davantage parce que le message envoyé doit être court pour des raisons financières. En outre, dans les forums de discussions, la manière d'écrire est soit le reflet d'un besoin identitaire d'appartenir à un groupe, soit une volonté de cacher ses lacunes orthographiques. La plupart du temps, les scripteurs « joueront » de cette orthographe selon les situations de scription et les destinataires. En d'autres termes, ces scripteurs utilisent volontairement des abréviations (pas forcément conventionnelles)

et une orthographe qui retranscrit les sons de la langue (écriture dite phonétique).

Dans leurs discours, les témoins regrettent que les institutions scolaires n'accordent pas assez de temps à l'enseignement de l'orthographe. Pour certains, il faudrait faire de l'enseignement de l'orthographe une priorité et cet enseignement devrait se faire tout au long de la vie⁷⁵. Pour d'autres, l'orthographe n'est pas suffisamment sanctionnée. Enfin, quelques témoins aimeraient que l'orthographe devienne un critère de sélection pour le passage au niveau scolaire supérieur. Globalement, ils mettent en avant la nécessité de reconsidérer l'enseignement de l'orthographe sans quoi les élèves, futurs scripteurs adultes, seront encore plus en insécurité linguistique.

Un changement de la norme graphique par l'intermédiaire d'une réforme de l'orthographe serait-il envisageable pour pallier les difficultés des scripteurs et lutter contre cette baisse du niveau orthographique sur laquelle les témoins s'affligent ? Nous avons observé autant de témoins hostiles à des changements que de témoins favorables à une nouvelle réforme de l'orthographe. Les arguments des pro-réformistes s'appuient essentiellement sur la complexité du système orthographique (règles de grammaire, exceptions). Une simplification serait pour eux souhaitable. Quant aux arguments des antiréformistes, ils mettent en avant les conflits de règles possibles entre ancienne et nouvelle orthographe et entre des générations de scripteurs. Ils se montrent également très conservateurs de la norme actuelle pour des raisons qui sont liées aux valeurs esthétiques, historiques et culturelles de la langue. Ces valeurs font pour eux partie d'un patrimoine linguistique qu'il faut préserver.

Pour une large majorité des témoins, une réforme de l'orthographe simplifierait l'apprentissage de l'orthographe. Il y a donc des opposants à une réforme qui reconnaissent qu'elle pourrait être bénéfique et utile pour les apprenants scripteurs. Ils ne souhaitent pas de réforme pour eux mais dans un souci collectif et sociétal, ils pensent que cela pourrait aider les apprenants. Cependant, la quasi totalité des témoins pensent qu'il est préférable de mieux enseigner l'orthographe que de la réformer. Pour résumer, ils sont plutôt défavorables à une réforme car les lacunes et les difficultés peuvent être palliées par un meilleur enseignement de l'orthographe, mais ils concèdent qu'une réforme pourrait simplifier les apprentissages.

Enfin, quand il est question des bénéfices sociétaux qu'une réforme pourrait apporter, il y a autant de témoins qui pensent qu'une réforme pourrait restreindre ce fossé entre les classes sociales que de témoins qui ont un avis contraire. Sans penser aux bénéfices collatéraux d'une réforme, certains témoins expriment une volonté de conserver l'orthographe actuelle pour des raisons personnelles qui sont

75. Sur ce dernier point, quelques personnels administratifs nous ont fait part de leur envie d'une formation dans le cadre professionnel de « remise à niveau » ou de « rappel des règles », comme ils l'ont formulé, pour remédier à des difficultés ou pour perfectionner leurs compétences orthographiques.

de l'ordre de l'affectif et/ou des difficultés que pourrait entraîner tout changement de la norme, qu'ils maîtrisent relativement bien.

CONCLUSION

Les analyses menées tout au long de ce travail permettent d'esquisser un portrait orthographique global pour chacun des publics observés au regard de leurs performances et de leurs représentations orthographiques. Nous proposons donc de revenir dans un premier temps sur ces trois profils orthographiques. Les débats théoriques qui sous-tendent notre recherche et les réflexions qui sont nées de nos analyses, nous amèneront dans un deuxième temps à une discussion sur les représentations de la variation à l'écrit et sur la place et le rôle du chercheur dans la société. Enfin, nous ouvrirons sur des perspectives de recherche qui restent à explorer, notamment une poursuite des descriptions de la variation orthographique des scripteurs en insécurité linguistique pour proposer des dispositifs d'aide à l'amélioration de la compétence orthographique.

1 Regards croisés sur les pratiques et les représentations orthographiques des trois publics : panorama des résultats

Les analyses effectuées sur les performances orthographiques réalisées des trois publics (Partie II) et celles sur leurs représentations orthographiques (Partie III), nous permettent de présenter un regard croisé sur leurs compétences et d'accéder à un profil orthographique global pour chaque public.

1.1 Les élèves de lycée professionnel

Les performances orthographiques des 138 élèves de lycée professionnel de notre échantillon ont été évaluées à partir de deux tests standards et d'un écrit transactionnel : une dictée de 40 phrases sur les finales verbales homophones en /E/, une dictée de 6 phrases sur la morphographie flexionnelle du nombre, et une production écrite de type lettre argumentative destinée à un journal. Nous avons fait le choix de traiter de la morphographie flexionnelle du français, une zone dont nous savons que son acquisition est complexe et la maîtrise socialement valorisée [Lucci & Millet, 1994; Fisher, 1996; Fayol

et al., 1997; Chevrot *et al.*, 2003; Cousin *et al.*, 2003; Jaffré & Brissaud, 2006; Totereau & Brissaud, 2006]. Un de nos objectifs était de situer les performances de ces jeunes adultes reconnus en difficulté, voire en échec scolaire, par rapport aux performances d'élèves tout-venant plus jeunes, âgés de 8 à 15 ans – comparaison rendue possible grâce à l'utilisation de la méthodologie de l'enquête de Brissaud *et al.* [2006]. À partir des choix de morphogrammes flexionnels écrits par les lycéens, nous avons pu circonscrire les secteurs qui sont le plus soumis à la variation, et approcher les procédures de contrôle mises en place pour la réalisation des graphies.

Les représentations orthographiques de ce public d'adultes en formation professionnelle ont été observées et analysées, quant à elles, à partir d'entretiens semi-directifs. Les représentations des élèves de lycée professionnel ont été appréhendées sous deux angles : d'une part, nous avons recueilli des discours sur l'évaluation qu'ils portent sur l'orthographe et la variation orthographique dans l'écrit d'un élève ; et d'autre part, nous avons caractérisé leurs représentations orthographiques à partir d'une mise en lien avec leurs pratiques d'écriture. Autrement dit, notre objectif était double ; il consistait 1/ à approcher leur compétence en détection de variations dans un texte, plus précisément, à voir s'ils savent repérer les formes incorrectes des autres scripteurs ; 2/ à observer s'ils repèrent uniquement les erreurs qu'ils ne produisent pas ou bien s'ils relèvent les erreurs qu'ils font également. Nous avons demandé aux élèves de lycée professionnel de porter un jugement sur les erreurs, c'est-à-dire de déterminer quelles étaient, pour eux, celles qui sont « graves » de celles qui sont « sans importance ». Leurs réponses nous ont permis de voir s'il existe un écart entre leurs représentations et la norme des attentes scolaires perceptible par exemple dans les barèmes appliqués aux variations orthographiques et celle des jugements sociaux sur la « faute ».

Concernant l'acquisition des finales verbales en /E/ (participe passé *-é* et infinitif *er*), l'observation des performances des élèves nous permettent de déterminer les tendances suivantes :

1. Les élèves de lycée professionnel maîtrisent relativement bien la notation de l'infinitif *-er* et ne surgénéralisent pas cette flexion à l'ensemble des verbes. Ils semblent maîtriser cette finale verbale en relation avec son contexte.
2. En revanche, quand la forme participiale *-é* construite avec l'auxiliaire *avoir* est attendue, ils réalisent massivement l'accord en genre et en nombre avec le sujet. Mais cette tendance ne favorise pas la sélection de cette flexion quand la cible est la flexion infinitive *-er*. Il se pourrait que les lycéens emploient un schéma général de type *ils—és / elles—ées* qui dépasserait les catégories et expliquerait les erreurs [Brissaud *et al.*, 2006; Brissaud & Chevrot, 2011].

Ils n'utilisent pas des procédures différentes des autres élèves tout-venant – les procédures testées

se rapportaient aux erreurs de remplacement de la flexion verbale infinitive par la flexion participiale et inversement, et de surgénéralisation d'accord sujet-verbe.

3. Si l'étude de Brissaud *et al.* [2006] a montré que l'orientation des verbes avait un impact sur les écrits des élèves tout-venant des niveaux CE2 et CM2, celle-ci ne semble pas avoir d'incidence sur les productions des élèves de lycée professionnel. Autrement dit, ils ne généralisent pas les formes verbales qu'ils rencontrent en lecture. Mais nous rappelons que nous avons utilisé la base de données *Manulex* et qu'elle ne peut répondre entièrement à notre requête : *Manulex* se compose en effet de formes prises dans des manuels de lecture de l'école primaire. Aussi peut-on en conclure que les lycéens de notre échantillon distingueraient « base + flexion ».
4. Finalement, au vu de leurs performances, les élèves de lycée professionnel se situent au niveau des élèves de 6^e à l'heure (environ 12 ans en fin d'année scolaire) : ils connaissent donc un retard scolaire d'au moins quatre années scolaires et ils n'atteignent pas le niveau des élèves de 5^e qui ont des performances qui témoignent d'une amélioration qualitative et quantitative.

Notre intérêt portait également sur la mesure des performances des lycéens sur un autre secteur homophonique-hétérographique : le secteur de la morphographie flexionnelle du nombre des noms, des adjectifs et des verbes. Pour atteindre cet objectif, nous avons construit un test comportant six phrases au présent de l'indicatif dans lesquelles des verbes ont un homophone nominal (*livrent* et *gardent*), des adjectifs sont post- ou anté-posés aux noms qu'ils qualifient, des noms (*bergers* et *vacanciers*) ont une finale similaire à celle du mode infinitif *-er* et un adjectif (*urgent*) a la flexion de la 6^e personne du présent de l'indicatif *-(e)nt*. Autrement dit, nous avons voulu savoir si les lycéens procédaient à une identification des catégories grammaticales pour résoudre les accords en nombre (flexion *-s* pour les noms et les adjectifs et flexion *-nt* pour les verbes). Au regard de la variation produite, nous avons obtenu cinq tendances :

1. Quand un verbe a un homophone nominal, les élèves de lycée professionnel ont tendance à remplacer le pluriel *-nt* par *-s*. Mais nos analyses ont montré que l'orientation des verbes rencontrés lors de lecture n'a pas de réelle influence sur les performances des lycéens car le verbe *gardent* est plus fréquent sous sa forme verbale et il a été pourtant plus écrit sous sa forme nominale *gardes*. Cependant, les erreurs sur le verbe *livrent* – plus fréquent sous sa forme nominale – viennent corroborer notre hypothèse sur l'impact de l'orientation des formes. En accord avec les travaux de Lété [2004, 2006], qui ont montré que les scripteurs apprenants extrayaient des « régularités statistiques » à force de confrontation répétées dans leur environnement langagier, les élèves de lycée

professionnel se familiariseraient aussi bien avec les associations erronées qu'avec les associations normées.

2. La maîtrise du pluriel nominal est effective : elles représentent 20,9% des erreurs produites. Les erreurs sur le pluriel nominal sont principalement des omissions du morphogramme *-s* sur les noms qui ont une finale similaire à celle de l'infinitif *-er*.
3. Les erreurs sur le pluriel adjectival sont les plus nombreuses : elles constituent 46,7% de l'ensemble des erreurs. Les variations se concentrent majoritairement sur l'adjectif *urgent* qui possède une finale semblable à celle de la flexion verbale, 6^e personne du présent de l'indicatif *-(e)nt*.
4. Les performances des lycéens sur les deux aspects que nous venons d'énoncer montrent qu'ils auraient intériorisé des schémas non autorisés tels que le marquage double du pluriel sur un même élément est incorrect. Aussi les erreurs mettent-elles au jour une sensibilité aux aspects formels de surface et au traitement erroné ou imparfait des catégories grammaticales dans la phrase.
5. La configuration phrastique ou l'influence du contexte linguistique a un impact sur l'accord en nombre de l'adjectif. Plus exactement, lorsque l'adjectif est postposé à un article défini pluriel en début de phrase, l'accord pluriel de l'adjectif est pratiquement toujours normé (*Les petits*). De fait, *les* est très probablement déclencheur d'accord. Enfin, les deux adjectifs de notre test concernés par cette configuration phrastique, *petits* et *jeunes*, sont des adjectifs que l'on peut considérer comme étant prototypiques.

Notre étude a consisté également à recueillir les représentations orthographiques des élèves de lycée professionnel. Leurs discours sur la faute, issus d'entretiens semi-directifs, ont permis d'approcher des représentations intéressantes. Ils estiment par exemple que le système graphique du français est complexe, voire, pour quelques lycéens, impossible à maîtriser. Comme les élèves de lycée professionnel des enquêtes de Millet *et al.* [1990] et Lucci & Millet [1994], les lycéens de notre échantillon ont des représentations de la faute qui ne concordent pas avec les jugements sociaux et les sanctions des enseignants : les fautes jugées comme « graves » et celles « sans importance » des élèves de lycée professionnel ne sont pas considérées comme telles par les enseignants. Lors des entretiens, nombre de lycéens sont restés plutôt silencieux quand nous leur avons demandé de nous fournir les erreurs orthographiques présentes dans le texte support (qui comportait 27 erreurs). En outre, certains lycéens confondent les domaines de la langue et discutent ainsi de syntaxe et/ou de registre de langue alors que nous avons précisé clairement que leur « évaluation » devait porter uniquement sur l'orthographe.

Nous avons ensuite procédé à une comparaison entre les erreurs qu'ils ont relevées et jugées et les

erreurs qu'ils ont produites dans leur production écrite. Nos analyses ont permis de faire émerger quatre profils orthographiques de lycéens :

[Profil 1.] Trois lycéens repèrent les fautes qu'ils ne font pas ou très peu. Ceux qui ont une maîtrise du secteur de la morphographie flexionnelle du nombre repèrent plus facilement les erreurs sur les secteurs concernés.

[Profil 2.] Sept lycéens repèrent les fautes qu'ils font également. Ces lycéens réalisent de nombreuses variations. Ce résultat étonnant nous amène à penser qu'ils n'ont pas contrôlé leur orthographe quand ils ont écrit leur lettre et qu'ils n'ont sans doute pas conscience de commettre ces erreurs. Il est peut-être aussi plus facile de repérer les erreurs des autres que les siennes propres.

[Profil 3.] Vingt lycéens ne repèrent pas les fautes qu'ils font massivement. Leurs lacunes étant importantes, il n'est pas étonnant que les lycéens ne détectent pas les erreurs qu'ils réalisent eux-mêmes.

[Profil 4.] vingt-deux lycéens ne repèrent pas les fautes qu'ils font cependant peu – ils représentent un quart de notre échantillon. Finalement, en situation d'examineur ou de lecteur, tout se passe comme s'ils n'arrivaient pas à reconnaître les variations orthographiques ou bien qu'ils ne veulent pas porter de jugement sur les compétences orthographiques d'autrui car leur jugement n'est pas selon eux légitime.

En conclusion, les élèves de lycée professionnel ont des compétences insuffisantes concernant les finales verbales en /E/ (retard évalué à quatre années scolaires). En revanche, les compétences sont meilleures, sans être être pour autant effectives, dans le secteur de la morphographie flexionnelle du nombre. 75% des lycéens n'ont pas fourni d'exemples d'erreurs du texte support. Ils sont conscients d'être en insécurité orthographique et pour ces raisons, nous pensons qu'ils ont une certaine retenue pour parler de l'orthographe.

1.2 Les futurs enseignants du secondaire

Du fait qu'ils sont considérés comme scripteurs experts de la langue écrite et futurs vecteurs de la norme, notre objectif était de décrire les usages orthographiques des futurs enseignants afin d'approcher les zones de fragilité dans leur maîtrise qui nous permettraient finalement de déterminer les zones d'instabilité du code graphique lui-même. Les performances orthographiques des futurs enseignants du secondaire ont été observées au regard de la variation orthographique présente dans des copies d'examen de concours blanc de CAPES Physique-chimie et de Lettres modernes et d'agrégation de Lettres modernes. Pour caractériser finement ces profils orthographiques, nos analyses ont dissocié les performances des étudiants selon leur discipline (Physique-Chimie vs. Lettres modernes) et leur niveau de

concours préparé (CAPES *vs.* agrégation). Enfin, lorsqu'il était possible, nous avons comparé les performances des 55 étudiants de Master préparant le concours de professeurs de collège et de lycée avec celles des 28 étudiants de licence Lettres modernes de l'enquête de Lucci & Millet [1994].

À partir de la catégorisation des variations relevées, nous avons calculé des pourcentages d'erreurs par rapport au nombre de mots que les catégories d'étudiants ont écrit (MOY) et au nombre de variations qu'elles ont réalisé (VAR). Les données ont permis d'observer les tendances suivantes :

1. Les trois catégories d'étudiants ont une maîtrise évidente de l'orthographe : elles réalisent moins de 2,5% d'erreurs sur l'ensemble de leurs productions écrites. En outre, ils réalisent beaucoup moins de variations que les 28 étudiants de licence Lettres, en situation d'examen, de l'enquête de Lucci & Millet [1994] : par rapport au nombre de mots écrits dans l'ensemble des copies d'examen, les étudiants de notre étude réalisent en moyenne 0,57% d'erreurs (0,32% variations orthographiques / 0,24% variations diacritiques) contre 4,25% d'erreurs (1,92% variations orthographiques / 2,97% variations diacritiques) chez les étudiants de Lucci & Millet.
2. Les performances sont cependant inégales entre les catégories d'étudiants. En effet, les agrégatifs de Lettres modernes ont des performances meilleures que celles des étudiants de CAPES de la même discipline, qui sont elles-mêmes meilleures que celles des étudiants de Physique-chimie (MOY 2,45% d'erreurs chez les étudiants de Physique-chimie, 0,36% d'erreurs chez les étudiants de CAPES Lettres modernes et 0,25% d'erreurs chez les agrégatifs de Lettres modernes). Ce « classement » n'est pas surprenant car, comme nous l'avons déjà évoqué, l'orthographe est hautement contrôlée par les étudiants qui se destinent au professorat en français, davantage que par ceux qui enseigneront une discipline scientifique, et elle est maîtrisée par les agrégatifs de Lettres modernes qui confirment leur statut d'élite dans le domaine.
3. Semblables à celles de l'enquête de Lucci & Millet [1994], les huit zones (relativement) instables du système du français sont **l'accent aigu, l'accent circonflexe, le trait d'union** – dans le secteur des diacritiques et des auxiliaires d'écriture –, **les marques du nombre des noms et des adjectifs, les marques de la personne des verbes, les lettres doubles, et les lettres mutogrammiques.**
4. La variation orthographique des futurs enseignants du secondaire, considérés comme scripteurs experts, est, d'une part, le reflet de l'instabilité de certaines zones du système orthographique, et d'autre part, le reflet d'un conditionnement aux jugements sociaux et scolaires qui influe sur le comportement scriptural des étudiants futurs enseignants. Sur ce deuxième point, tout se passe comme si certains secteurs, soumis à des jugements stricts, étaient de ce fait plus contrôlés, et à

l'inverse, comme si d'autres secteurs, soumis à un jugement plus compréhensif sur la variation – l'erreur est évaluée plus excusable –, étaient moins surveillés (relâchement de l'attention).

La deuxième partie de notre étude a consisté à recueillir leurs représentations de l'orthographe et leurs attitudes face à la proposition d'une nouvelle réforme, par l'intermédiaire d'une enquête par questionnaire – questionnaire élaboré par le GroupeRO [2012f]. Les réponses aux questions fermées et ouvertes ont permis de mettre au jour les tendances suivantes :

1. L'orthographe du français est jugée *difficile* mais également *intéressante* et *utile* (pourcentages d'items quasi identiques, environ 25%). Mais si la difficulté de l'orthographe est souvent mis en avant en premier lieu, les qualificatifs donnés sont majoritairement orientés positivement (associations données : *passionnante, stimulante, importante, riche, belle, etc.*) et ont la particularité d'être associés à des valeurs esthétiques, morales, intellectuelles, etc.
2. Les futurs enseignants manifestent une relative sécurité orthographique. En effet, ils déclarent qu'il est « plutôt facile », voire « facile » de ne pas faire de faute.
3. Ils jugent personnellement et prioritairement problématiques les points orthographiques qui relèvent de l'orthographe lexicale. Ils n'identifient pas le secteur de la morphographie flexionnelle comme une zone difficile pour eux. Tout se passe comme si, conditionnés par un jugement social participant souvent d'un « imaginaire collectif », ils considèreraient que certaines difficultés seraient avouables tandis que d'autres ne le seraient pas.
4. Des rectifications orthographiques pour un accès à un apprentissage plus facile du code graphique pour les apprenants ou pour une simplification des secteurs jugés personnellement difficiles ne semblent pas souhaitées par les futurs enseignants du secondaire. À une très large majorité (68,8%), ils se prononcent hostiles à un changement des normes orthographiques. Il apparaît, pour les futurs enseignants, que l'orthographe est immuable et que la remise en cause de son code serait une atteinte à l'ordre social.
5. L'argumentaire à cette hostilité d'un aménagement de la norme est la plupart du temps irrationnel – l'orthographe est belle, elle a le mérite d'avoir été apprise par d'autres, et elle entretient attention et réflexion – mais également pseudo-linguistiques – toute modification viendrait modifier les fondements de la langue (histoire, étymologie) et de sa culture – et enfin, pseudo-pédagogiques – il conviendrait de réformer la pédagogie et non pas l'orthographe.
6. Les 29,2% de futurs enseignants plutôt favorables à une réforme souhaiteraient que les exceptions du français se réduisent, que les rectifications prennent en compte les difficultés des francophones,

que les usagers soient consultés avant l'application d'une nouvelle réforme, et que les enseignants et la population soient formés et/ou informés sur le contenu d'une nouvelle réforme.

En conclusion, les performances des futurs enseignants du secondaire montrent qu'ils ont une relative maîtrise du système d'écriture du français. De ce fait, nous avons le sentiment qu'une remise en question de l'orthographe semble difficile. L'hostilité marquée concernant l'aménagement des normes orthographiques témoigne de cette inertie. Pour eux, tout changement linguistique serait couteux cognitivement et viendrait modifier « l'ordre » social : conscients d'appartenir au petit groupe d'usagers qui maîtrisent l'orthographe du français, ils ne souhaitent pas que cette reconnaissance et ce statut soient renversés. Enfin, cette attitude conservatrice peut s'expliquer par le fait qu'ils n'aient pas encore connaissance de la réalité du terrain scolaire.

1.3 Les personnels administratifs

Les compétences orthographiques des personnels administratifs ont été observées à partir d'un test de détection des erreurs d'accord sujet-verbe dans 40 phrases et dans 20 productions écrites. Le contenu des écrits⁷⁶ nous a également permis de recueillir des discours personnels sur l'orthographe, des représentations orthographiques de ces adultes diplômés du supérieur pour la plupart : ces personnels administratifs ont une relation professionnelle avec l'orthographe de par le métier qu'ils ont choisi d'exercer.

Les analyses de la variation et des performances en détection des erreurs d'accord sujet-verbe ont abouti aux tendances suivantes :

1. La très grande majorité des personnels administratifs a une maîtrise tangible de l'orthographe du français. Seuls deux adultes ont des acquis fragiles. Pour autant, ils ne sont pas en insécurité orthographique.
2. Les réussites sur les détections des erreurs d'accord sujet-verbe dans des configurations phrastiques complexes et ambiguës laissent à penser que les personnels administratifs procèderaient à l'analyse grammaticale des éléments de la phrase dans leur contexte.
3. Les variations les plus représentatives dans les productions écrites portent sur les diacritiques et plus particulièrement sur l'omission de l'accent aigu et de l'accent circonflexe (73,8% des erreurs sur le total de la variation des diacritiques). Ils s'autoriseraient un relâchement, une transgression de la norme du fait que les sanctions et les jugements ne pénalisent ou ne valorisent pas ce secteur.

76. Pour rappel, ces productions sont des écrits argumentatifs qui répondaient au sujet : *Selon vous, savoir bien orthographier est-il important, voire nécessaire, pour s'insérer socialement et professionnellement dans la vie ? En d'autres termes, est-ce que la non maîtrise de l'orthographe peut être discriminante dans notre société ?*

4. Ils maîtrisent relativement bien la morphographie flexionnelle du français. Attentifs au jugement social et aux sanctions portés sur la faute, ils redoublent de surveillance sur ce secteur.
5. La majorité des personnels administratifs sont sensibles aux configurations phrastiques ambiguës et ont des performances effectives en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe. Ils ne sont donc pas leurrés par des sujets étendus composés de deux noms de nombre différent (*le ballon des garçons (dévale)*), ou bien par un cadre syntaxique (*il les + verbe ayant un homophone nominal*)

En revanche, nous n'avons pas pu vérifier s'ils étaient sensibles à la plausibilité du nom préverbal dans les phrases contenant des erreurs d'accord sujet-verbe, c'est-à-dire à la présence d'éléments linguistiques non syntaxiques (erreur de type : *le chef des ventes demandent un compte-rendu* [Nom1 plausible+ Nom2 non plausible] + verbe).

Leurs représentations et leurs attitudes face à l'orthographe et à une nouvelle réforme ont permis de compléter leur profil orthographique. Les réponses au questionnaire que nous leur avons soumis et les discours dans leurs productions écrites nous amènent aux conclusions suivantes :

1. Les personnels administratifs, dans leur grande majorité, se sentent en sécurité orthographique : ils déclarent ne rencontrer que rarement des hésitations, des doutes sur l'orthographe des formes.
2. Quand ils sont appelés à déclarer leurs difficultés (parmi 24 points orthographiques proposés), ils déclarent majoritairement les secteurs qui sont reconnus comme étant difficiles, les secteurs de l'orthographe grammaticale et les mutogrammes (consonnes doubles, lettres mutogrammiques). Nous avons cependant constaté qu'ils réalisaient peu ou pas de variations sur ces secteurs. Nous avons donc montré, d'une part, qu'ils fournissaient seulement les secteurs communément reconnus complexes par la société afin de se conformer aux jugements sociaux sur l'erreur, et d'autre part, qu'ils n'avaient peut-être pas conscience de leur propre maîtrise de ces secteurs.
3. Ils jugent le système du français complexe. Pourtant, après avoir mis en avant sa difficulté, ils abordent les aspects et les valeurs esthétiques de l'orthographe, en renvoyant à l'histoire, à la culture et à l'identité de celle-ci. Donc pour eux, si la langue française est belle, c'est parce qu'elle est complexe.
4. La maîtrise de l'orthographe doit être un critère à l'embauche car « l'image » ou la réputation de l'entreprise en dépend. Sa maîtrise témoigne de la rigueur et du sérieux de son utilisateur, ainsi que de son respect envers les destinataires de ses écrits. Ce positionnement est moins rigide à l'égard des personnes qui se destinent à des métiers dans lesquels l'écrit est peu utile, voire inexistant.
5. Ils font partie des usagers qui déplorent la baisse du niveau orthographique et accusent de ce fait

les nouvelles technologies (apparition des ordinateurs et des téléphones mobiles) d'en être les responsables ; leurs discours peuvent se résumer ainsi : « les jeunes ne savent plus qu'écrire en langage SMS ou langage phonétique ». Mais, ils déplorent également le fait que l'école enseigne moins ou moins bien l'orthographe – en comparaison avec l'enseignement qu'ils ont reçu quand ils étaient élèves. Enfin, certains personnels administratifs souhaiteraient que l'apprentissage de l'orthographe se fasse tout au long de la vie, mais la manière dont cela pourrait se faire n'est pas explicitée.

6. Quant aux positionnements face à une nouvelle réforme – dont le contenu n'était pas spécifié –, la moitié des personnels administratifs est favorable à un aménagement des normes orthographiques, et l'autre moitié se déclare hostile à tout changement. Les arguments des pro-réformistes portent sur la volonté de simplifier l'orthographe qu'ils reconnaissent complexe. Pour eux, une simplification pourrait être bénéfique pour les apprenants. Les arguments des anti-réformistes portent sur des raisons plus personnelles et relèvent parfois de l'ordre de l'affectif, mais n'abordent pas les bénéfices collatéraux qu'une réforme pourrait apporter. Ils mettent en avant les éventuels conflits de règles qui pourraient opposer une ancienne et une nouvelle orthographe et les difficultés de compréhension entre les différentes générations de scripteurs. De plus, ces arguments conservateurs sont liés à des valeurs qui font partie d'un patrimoine linguistique immuable : la norme actuelle ne doit pas être modifiée sous peine de toucher aux valeurs esthétiques, historiques et culturelles de la langue française.

Pour conclure, les discours des personnels administratifs mettent en avant la nécessité de reconsidérer l'enseignement de l'orthographe, sans quoi les futurs scripteurs adultes risqueraient d'être davantage en insécurité orthographique. D'autre part, concernant leurs performances orthographiques, les commentaires montrent un décalage entre ce qu'ils savent faire et ce qu'ils pensent faire. Enfin, tout se passe comme si les Français avaient le sentiment que le français était leur propriété et comme si la langue était seulement l'orthographe.

2 Discussions

La connaissance de notre orthographe n'a jamais été aussi nécessaire qu'à notre époque tant les enjeux scolaires et sociétaux sont prégnants. Nous souhaitons mettre maintenant en avant la nécessité urgente de repenser la formation des enseignants et de l'enseignement, d'instaurer une collaboration entre les chercheurs de disciplines différentes et entre ces mêmes chercheurs et les « décideurs », et de changer les représentations des usagers sur la variation orthographique.

2.1 Formation des enseignants

Des recherches en didactique de l'orthographe ont montré que les jeunes enseignants ne disposaient que de connaissances parcellaires, peu globales du système du français [Élalouf *et al.*, 1998; Simon, 1998; Lefrançois & Montésinos-Gelet, 2005; Péret *et al.*, 2008]. De ce fait, ils restreignent le système à un seul aspect, en général grammatical ou lexical, en attribuant la phonographie au domaine de l'apprentissage de la lecture, et la morphographie à celui de la grammaire. Enfin, les discours des jeunes enseignants mettaient au jour leurs méconnaissances des obstacles cognitifs que rencontrent ou rencontreront les élèves. Cette insécurité conduit inéluctablement à plus de normativité liée à l'orthographe au détriment de pratiques raisonnées. De cet état des faits, il conviendrait donc d'inclure, dans la formation dispensée aux futurs enseignants pour les habiliter à enseigner le français au primaire, une formation linguistique et une formation didactique équilibrée afin de ne pas voir se transmettre l'insécurité des enseignants à leurs élèves.

Nous pensons qu'il est nécessaire que les futurs enseignants reçoivent durant leur formation :

1. des bases linguistiques permettant de décrire le système du français et d'en comprendre son fonctionnement (apports des recherches en linguistique) ;
2. des connaissances sur le développement cognitif et acquisitionnel de la compétence linguistique chez les enfants – la logique d'un enfant n'est pas celle de l'adulte (apports de la psycholinguistique) ;
3. des connaissances et des habiletés relatives aux manières de présenter les contenus de façon à les faire assimiler par les élèves (apports de la didactique).

L'objectif final serait de les déculpabiliser concernant leur pratique et de leur faire changer leurs représentations orthographiques et scripturales.

Concernant notre étude sur les performances orthographiques des élèves de lycée professionnel, d'un point de vue didactique, nous tirons au moins deux pistes du présent travail de recherche.

1. La première a trait à la formation des enseignants de lycée professionnel : il apparaît à la fois nécessaire et précieux de fournir aux enseignants des éléments de type psycholinguistique sur les réussites des élèves (notamment sur les formes infinitives en *-er*) et de les informer des tendances fortes repérées dans la production des erreurs chez ces jeunes adultes en formation professionnelle.
2. La deuxième piste concerne les pratiques de classe et le travail sur les conceptions des élèves : quand des erreurs sont à ce point récurrentes (par exemple, celles qui consistent à faire l'accord avec le sujet, quelle que soit la configuration syntaxique), la pratique des entretiens métagraphiques – fenêtre ouverte sur la manière dont les élèves se représentent le fonctionnement du système écrit –, ou encore la parole donnée à l'élève dans le cadre de la classe afin qu'il justifie ses choix graphiques, permettent de démontrer avec les élèves, les mécanismes qui provoquent des erreurs.

Ainsi, pour aider un élève en difficulté au collège et au lycée, il convient de connaître comment les enfants entrent en écriture et donc quelles conceptualisations ils développent [Cogis, 2008; Voiriot-Cordary, 2005].

Enfin, comme l'on fait Catach [1991]; Chevrot *et al.* [1994]; Matthey [2001]; Honvault-Ducrocq [2006], nous souhaitons insister sur la nécessité d'informer tous les enseignants et surtout les futurs enseignants de l'existence des rectifications orthographiques de 1990 par une information du contenu des recommandations émises par le Conseil Supérieur de la Langue Française et publiées par le *Journal Officiel*. Et d'autre part, il convient d'encourager les enseignants à opter pour leur application délibérée quand ils corrigent les écrits scolaires et quand ils corrigent les épreuves scolaires⁷⁷. Pour résumer, « Il s'agit donc d'agir sur les pratiques de correction et sur les représentations de l'orthographe des enseignants pour légitimer l'existence de la variation dans le cadre scolaire, non pas dans l'optique de l'instituer comme finalité orthographique (ce qui serait absurde), mais en faisant de cette variation, thématifiée et gérée, un facteur d'évolution maîtrisée de l'orthographe » [Matthey, 2001, 132].

Au-delà du but d'aider les élèves et leurs enseignants à mieux cerner les difficultés orthographiques inhérentes à cette morphographie flexionnelle du français et à construire des apprentissages plus ap-

77. L'enquête de Lefrançois, Brissaud, Lombard & Mout [2011], à laquelle nous avons participé, a montré qu'en France, concernant les critères d'évaluation de la langue écrite, aucune note sur les rectifications orthographiques n'était spécifiée à l'attention des enseignants correcteurs des examens nationaux du Brevet des collèges et du baccalauréat [Lefrançois *et al.*, 2011].

propriés, les responsables institutionnels de l'Éducation nationale doivent être informés eux aussi des difficultés des élèves et de leur insécurité orthographiques. Mais les chercheurs de disciplines connexes doivent également travailler en synergie.

2.2 Articulation entre champs de recherche et avec les décideurs institutionnels

Les travaux de recherches qui ont nourri nos réflexions théoriques ne sont bien souvent pas suffisamment envisagés en complémentarité avec des champs de recherche dont les spécificités gagneraient à être conjuguées. Nous croyons à l'impact social de la collaboration et de l'articulation étroite de la linguistique, de la psycholinguistique, de la didactique et de la sociolinguistique. En effet, une collaboration dynamique entre les chercheurs de ces domaines permettrait d'apporter une aide tangible aux enseignants pour les choix didactiques qu'ils devront opérer : l'objectif est donc bien de créer un rapport *symbiotique* entre recherche et enseignement [Halté, 1992].

Les travaux sur les processus d'acquisition et les modélisations proposés par les psycholinguistes n'ont que peu de retombées dans le champ de la didactique. De même, la réflexion linguistique notamment sur la description des écritures n'est pas assez exploitée par les didacticiens. En retour, les psycholinguistes et les linguistes ne s'intéressent pas suffisamment aux avancées et aux préoccupations des didacticiens. Enfin, le lien n'est pas manifeste entre les linguistes et les psycholinguistes. Il nous semble que les recherches entre champs disciplinaires restent trop cloisonnées.

L'enfant apprenant scripteur doit être étudié dans ses dimensions psychologique, cognitive et sociale. Certains ouvrages et revues scientifiques, qui regroupent et allient les champs de recherche, ont permis d'envisager l'orthographe dans un cadre plus large, celui de l'écriture, et de rendre possible ainsi un dialogue entre des recherches : le numéro de la *Revue française de linguistique appliquée* (volume VIII, numéro 3) dirigé par Brissaud & Jaffré [2003] et l'ouvrage *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques de l'enseignement de la lecture-écriture* de Barré-De Miniac *et al.* [2004] décrivent la diversité et les contextes sociaux dans lesquels apparaissent les usages de l'écrit avec un apport sur les processus d'acquisition et les modèles théoriques concernant la littéracie. En outre, le numéro 151 de la revue *Langue française* de 2006 dirigé par Jaffré & Brissaud [2006] offre une approche pluridisciplinaire – linguistique, psycholinguistique, et didactique expérimentale – sur la morphographie et les homophones verbaux. Enfin, l'ouvrage plus récent *Nouvelles recherches en orthographe* de 2008, dirigé par Brissaud *et al.* [2008] réunit les travaux de champs de recherche différents qui offrent une vue d'ensemble autour de la question de l'acquisition, du fonctionnement et de la didactique de l'orthographe.

Le travail des psycholinguistes devrait alimenter les préoccupations des didacticiens et inversement. Les données actuelles sur l'impact de la fréquence des mots rencontrés en lecture et en écriture par l'enfant devraient être davantage prises en compte par la didactique [Fayol & Pacton, 2006; Lété, 2006]. De même, les données sur les procédures mises en place pour la réalisation des détections d'erreurs doivent être connues des didacticiens [Largy *et al.*, 2004; Dédéyan & Largy, 2006]. À l'inverse, les travaux de didactique menés sur la conceptualisation du genre graphique devraient être pris en compte par les psycholinguistes qui portent un intérêt à l'accord en genre réalisée par les scripteurs [Cogis, 1999]. En outre les travaux de didactique et de sociolinguistique prenant en compte les variables sociales doivent être davantage utilisés par les psycholinguistes : l'acquisition et l'apprentissage de la langue écrite et orale ne sont vraisemblablement pas les mêmes selon qu'un enfant appartient à un milieu social favorisé ou défavorisé [Bernstein, 1971; Labov, 1976] en lien avec l'input parental [Goodman *et al.*, 2008; Nardy, 2008], selon que l'enfant est une fille ou un garçon (variable genre) [Brissaud, 1998].

Les décideurs institutionnels doivent prendre en compte les travaux pluri-disciplinaires sur l'orthographe et cela dans un climat de confiance et de reconnaissance des chercheurs. Il nous paraît nécessaire de revoir le contenu des socles communs des connaissances et des compétences orthographiques de l'école élémentaire à la fin de la scolarité obligatoire. « Les "textes officiels" ne disent pas ce qui fonde leurs choix ; ils brulent parfois les étapes. Quel intérêt d'imposer aux élèves des apprentissages prématurés qui pourront être nocifs pour les plus fragiles ? » [Brissaud, 2011, 219]. Alarmés par les résultats des enquêtes PISA ou par la baisse du niveau orthographique dont la presse fait volontiers le relai, les décideurs doivent revoir leurs attentes et les objectifs concernant les compétences à acquérir à un niveau scolaire donné. Ils doivent impérieusement travailler en synergie avec les chercheurs, chercheurs qui, rappelons-le, travaillent pour les décideurs.

Pour conclure, nous reprenons à notre compte les propos de Brissaud [2011] : « J'appelle ici de mes voeux une véritable collaboration entre les différents acteurs impliqués dans la question de l'orthographe : le temps de l'apprentissage est trop long, l'enjeu trop important pour que subsistent clivages, défiance et fausses croyances » [2011, 220].

2.3 Représentations sur les « néographies »

L'orthographe « sauvage » [Matthey, 2006a] des nouvelles technologies ne doit pas être envisagée comme une menace pour le français. Les néographies pour reprendre le terme de J. Anis [1999] ne constituent pas un système car leur emploi s'effectue uniquement dans des fragments d'énoncés. D'autre part, elles sont des formes économiques de la production et ne supplantent pas les formes normées mais s'y

ajoutent et ne font qu'exploiter conjointement les ressources du système graphique du français et celles des claviers (ordinateurs et téléphone mobile) [Matthey, 2006a]. Enfin, nous pensons que ses utilisateurs, volontairement ou inconsciemment, répondent à un désir d'appartenance à un groupe social – celui d'une communauté de jeunes.

Nous avons montré que la crise de l'orthographe (sans oublier la baisse du niveau orthographique) est souvent associée à l'utilisation de cet écrit spécialisé dans les pratiques de CMO. Cette crise est née des représentations et des contestations d'adultes qui jugent que ce type de variantes graphiques travestit la norme, voire portent atteinte à la beauté de celle-ci. Ces représentations nous confortent dans l'idée que tout changement de la norme paraît compromis. Pourtant, ce type de variantes proches d'un système d'écriture transparent – avec un rapport quasi biunivoque entre phonie et graphie – devrait pourtant faire prendre conscience de la complexité du code graphique du français et amener par conséquent à plus de tolérances. Que l'orthographe du français soit source de difficultés diverses, peu d'utilisateurs de la langue écrite le contestent. Toutefois, l'orthographe « tient au cœur, au corps et à la plume » [Millet *et al.*, 1990]. Tout se passe comme s'il était un devoir de la posséder et de la maîtriser. Sur ce point là, il est souhaitable que les représentations changent et que la raison l'emporte sur la passion, passion irrationnelle et démesurée au regard des difficultés tangibles.

3 Perspectives de recherche

Les soubassements théoriques et les premiers résultats de notre étude nous amènent à projeter des perspectives de recherche qui s'ancrent dans la dynamique qui caractérise notre travail actuel. C'est parce que les inégalités se creusent et que l'« exclusion » professionnelle et sociale pour motif d'orthographe perdure que nous souhaitons poursuivre notre travail de description de la compétence orthographique afin de proposer des outils d'aide pour les élèves et les adultes en difficulté. Notre direction est celle de la recherche appliquée. L'objectif indirect sera également celui de faire changer les représentations sur l'orthographe : abattre des représentations minées par les passions, qui nous semblent irrationnelles et qui empêchent le progrès social, pour arrimer des attitudes plus compréhensives qui dédramatisent les variantes orthographiques.

3.1 Description de la compétence orthographique d'élèves et d'adultes en difficulté

La littérature ne dispose que de peu de données sur les publics qui ne se sont pas appropriés l'écriture de la langue de scolarisation. Nous devons nous centrer sur cette population d'apprenants dite en retard

qui, rappelons-le, représente 40% des élèves de 15 ans [Forestier & Thélot, 2007; Baudelot & Establet, 2009]. Et nous savons d'autre part que l'orthographe n'est pas acquise en fin de scolarité obligatoire (16 ans) – le développement d'entreprises de coaching orthographique à l'attention de cadres et de logiciens d'apprentissage de l'orthographe attestent de la persistance des difficultés pour les adultes.

Notre objectif premier est de préciser les difficultés orthographiques des scripteurs d'un âge avancé. Nous souhaitons poursuivre notre recherche auprès d'élèves de lycée professionnel, dont nous savons qu'ils ont été pour la grande majorité en situation d'orientation non choisie, une orientation par l'échec scolaire. Nous souhaitons également étudier les compétences orthographiques d'adultes qui ne sont plus scolarisés et qui sont en insécurité à l'écrit. Nous aimerions investir le terrain des agences d'offres d'emplois mais plus particulièrement, nous souhaiterions rencontrer les personnes en demande d'emploi qui viennent se former à la rédaction de courriers professionnels (lettres de motivation, curriculum vitae, etc.). Gageons que ces personnes et ces agences acceptent une collaboration car nous savons que le terrain est difficile d'accès.

La question qui s'inscrit dans le prolongement de notre réflexion peut se formuler de la manière suivante : chez les adolescents et les adultes en difficulté orthographique, quelles procédures mises en oeuvre leur ont permis d'opérer à tels choix graphiques ? Ces nouveaux résultats nous permettront d'approcher plus finement les compétences orthographiques d'adolescents et d'adultes en insécurité orthographique en lien avec les procédures qu'ils mettent en oeuvre pour la réalisation des graphies. Pour ce faire, nous procéderons à une méthode diagnostique qui consistera à employer deux méthodologies complémentaires :

1. une méthodologie qualitative qui permettra de comprendre les choix graphiques et les procédures mises en oeuvre qui ont conduit à la production des formes graphiques, qu'elles soient justes ou erronées. Cette recherche reposera sur des entretiens semi-directifs de type métagraphique qui nous donneront la manière dont les sujets justifient leurs options graphiques : ces commentaires métagraphiques « fournissent des indices externes du raisonnement métalinguistique produit lors de l'écriture » [Jaffré, 2003, 63]. Nous pourrions observer si l'influence du contexte linguistique, les configurations phrastiques ambiguës, etc. ont un impact sur la scription des formes (les désinences notamment). Les entretiens métagraphiques réalisés auprès de ce public s'effectueront à partir de leurs écrits.
2. une méthodologie quantitative qui consistera en la passation de tests standardisés (dictée de phrases, détection d'erreurs, etc.) sur lesquels nous mesurons leurs performances orthographiques au regard de la variation. Nous recueillerons des productions écrites à partir desquelles nous circonscribons

les variations réalisées – les erreurs relevées seront à mettre en lien avec celles relevées dans les tests standardisés – et nous passerons des entretiens métagraphiques.

Ce travail devrait permettre de comprendre les difficultés d'un grand nombre d'adolescents et d'adultes qui sont conscients que les compétences littéraciques sont un sésame pour l'insertion professionnelle et sociale.

3.2 Proposition d'outils d'aide à l'amélioration de la compétence orthographique

Le deuxième temps de notre recherche consistera, à partir des résultats sur la mesure des performances orthographiques de ces publics, à construire puis à expérimenter des dispositifs d'accompagnement et d'apprentissage de l'orthographe. En collaboration avec les enseignants, il s'agira de tester des séquences didactiques destinées à l'amélioration de la compétence orthographique des élèves de lycée professionnel, à l'instar de l'étude de David *et al.* [2006].

Enfin, pour les adultes n'étant plus scolarisés mais en demande, nous souhaitons proposer des dispositifs d'accompagnement – qui prennent en compte les difficultés repérées au préalable – pour un travail en autonomie. Des logiciels ou plateformes d'apprentissage de l'orthographe existent dans cet objectif là. Partageant les mêmes objectifs, le niveau d'expertise du chercheur et les compétences d'ingénieurs informatiques devraient s'unir pour construire et proposer un outil didactique performant et efficace pour les adultes en demande d'un apprentissage continué de l'orthographe.

Au terme de ce travail, nos pistes de réflexions et nos perspectives de recherche sur les compétences orthographiques engagent, à notre sens, une perspective de compréhension commune, ancrée dans les réalités, se souciant de la diversité et de la pluralité des parcours orthographiques des usagers en difficulté.

Pour épilogue, il nous semble nécessaire de rappeler une dernière fois la spécificité du système d'écriture du français : le décalage entre face orale et face écrite de la langue a un prix qui se paye par un apprentissage long et difficile pour les apprenants enfermés dans le « dédale » de l'orthographe. Finalement, si certains secteurs du système orthographique sont à ce point difficiles que l'orthographe semble inaccessible à un grand nombre d'utilisateurs, ne conviendrait-il pas d'envisager sérieusement de la simplifier ? Pourtant la réforme de 1990, qui a proposé des simplifications, a du mal à faire son chemin et il semblerait qu'il ne puisse y avoir une révolution en matière de changement de l'outil d'écriture. Il convient d'envisager, nous semble-t-il, de changer les représentations des acteurs sociaux – les formateurs, les enseignants, les parents, les politiques – à travers un travail d'information des résultats de la recherche dans sa variété.

Bibliographie

- Akinci, M.-A. (2008). Apprendre une orthographe transparente : le cas du turc. In C. Brissaud, J.-P. Jaffré, & J.-C. Pellat (Éds.), *Nouvelles recherches en orthographe*, (pp. 31–51). Limoges : Lambert-Lucas.
- Allal, L. (1996). Task variations in the acquisition of inflectional morphology in french. In *Comunicación presentada a la European Writing Conferences, Barcelona*.
- Anderson, J. (1993). *Rules of the mind*. New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Anis, J. (1983a). Pour une graphématique autonome. *Langue française*, (59) : 31–44.
- Anis, J. (1983b). Vilisibilité du texte poétique. *Langue française*, (59) : 88–102.
- Anis, J. (1999). Chats et usages graphiques du français. In J. Anis (Éd.), *Internet, communication et langue française*, (pp. 71–90). Paris : Hermès Science Publications.
- Anis, J. (2003). Communication électronique scripturale et formes langagières. *Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux humains/Réseaux technologiques de l'Université de Poitiers*, (31) : 57–70.
- Bachelard, G. (1968). *Essai sur la connaissance approchée*. Paris : Vrin.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaïl, M. (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Editions du Seuil.
- Berg, T. (1986). The problems of language control : Editing, monitoring, and feedback. *Psychological Research*, 48(3) : 133–144.
- Berko, J. (1958). The child's learning of english morphology. *Words*, (14) : 150–177.
- Bernstein, B. (1971). *Classes, codes and control*. Londres : Routledge and K. Paul.

- Bialystok, E. (1992). Symbolic representation of letters and numbers. *Cognitive Development*, 7(3) : 301–316.
- Biedermann-Pasques, L. & Jejcic, F. (2006). *Les rectifications orthographiques de 1990 : analyses des pratiques réelles*. Orléans : Presses Universitaires d'Orléans.
- Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1969). *L'orthographe*. Paris : Maspéro.
- Bloom, P. (1994). *Language Acquisition : Core Readings*. Cambridge : M.I.T. Press edition.
- Boch, F., Buson, L. & Blondel, C. (2012). Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *Scripta*, 16(30) : 31–51.
- Bottéro, F. (1996). *Sémantisme et classification dans l'écriture chinoise : les systèmes de classement des caractères par clés du "Shuowen Jiezi au Kangxi Zidian"*. Paris : Collège de France, Institut des hautes études chinoises.
- Brissaud, C. (1998). *Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/. Invariants et procédures*. Thèse de doctorat. Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble.
- Brissaud, C. (1999). La réalisation de l'accord du participe passé employé avec avoir. De l'influence de quelques variables linguistiques et sociales. *Langage et société*, 88(1) : 5–24.
- Brissaud, C. (2008). *Acquisition et didactique de l'orthographe*. HDR. Université Stendhal Grenoble 3.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, (149/150) : 207–226.
- Brissaud, C. & Barré-De Miniac, C. (2009). Pratiques langagières au lycée professionnel : quelle place pour le socioculturel ? In B. Dauney, I. Delcambre, & Y. Reuter (Éds.), *Didactique du français : le socioculturel en question*, (pp. 179–190). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Brissaud, C. & Chevrot, J.-P. (2011). Acquisition of a major difficulty of french inflectional orthography : the homophonic /E/ verbal endings. *Writing Systems Research*, 3 (2) : 129–144.
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P. & Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, (151) : 74–93.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2. *LIDIL*, (25) : 31–42.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, C., Fisher, C. & Negro, I. (2012). The relation between spelling and pronunciation : The case of french and the phonological variation /e/ /ɛ/ in different french dialects. *Written language and literacy*, 15(1) : 46–64.

-
- Brissaud, C. & Jaffré, J.-P. (2003). Présentation : Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1) : 5–14.
- Brissaud, C., Jaffré, J.-P. & Pellat, J.-C. (2008). *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Brissaud, C. & Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, (124) : 40–57.
- Bryant, P., Nunes, T. & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems : Cross-linguistic developmental studies. In M. Harris & G. Hatano (Éds.), *Learning to read and write : A cross-linguistic perspective*, (pp. 112–133). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Bui, B. H. (2005). *Exprimer le passé en français : quels problèmes pour les étudiants vietnamiens ?* Thèse de doctorat. Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words : Impact on reading. *Reading and Writing*, 12(3) : 169–190.
- Catach, N. (1979). Le graphème. *Pratiques*, (25) : 21–32.
- Catach, N. (1980). *L'enseignement de l'orthographe*. Nathan.
- Catach, N. (1985). L'écriture et le signe plémémique. *Presses Universitaires de Lille*, 7 : 53–72.
- Catach, N. (1989). *Les délires de l'orthographe*. Paris : Plon.
- Catach, N. (1990). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime. In N. Catach (Éd.), *Pour une théorie de la langue écrite, Actes de la Table Ronde internationale CNRS-HESO.*, (pp. 243–259). Paris : Éditions du CNRS.
- Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat. Dossiers pour un changement*. Paris : Nathan.
- Catach, N. (1995). L'erreur : des cailloux blancs sur notre route ? *Liaisons HESO*, (25-26) : 139–146.
- Catach, N. (2003). *L'orthographe, 9^{ème} ed.* Paris : Presses Universitaires de France.
- Catach, N., Gruaz, C. & Duprez, D. (1980). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Cerquiglini, B. (1995). *L'accent du souvenir*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Cerquiglini, B. (1996). L'accent circonflexe : Archéologie d'une passion. In *La lingüística francesa : gramática, historia, epistemología*, (pp. 65–72). Universidad de Sevilla. Grupo Andaluz de Pragmática.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Editions Anthropos.

- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français, du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- Chervel, A. & Manesse, D. (1989). *La dictée : les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : INRP.
- Chevrot, J.-P., Brissaud, C. & Lefrançois, P. (2003). Normes et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendance, résolution. *Faits de langue*, (22) : 57–66.
- Chevrot, J.-P., Fontana, L., Freychet, L. & Simon, J.-P. (1994). Comment les enseignants corrigent et évaluent les variations orthographiques. In *L'orthographe de tous les jours : enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, (pp. 139–190). Paris : Honoré Champion.
- Chiss, J.-L., Filliolet, J. & Maingueneau, D. (1992). *Linguistique française-Communication, Syntaxe, Poétique : Tome 2-Communication, Syntaxe, Poétique*. Paris : Hachette Éducation Technique.
- Chliounaki, K. & Bryant, P. (2003). Choosing the right spelling in greek : morphology helps. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1) : 35–45.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, UK : The M.I.T. Press.
- Cibois, P. (1992). Mille accents mis ou omis. *Liaisons HESO*, (19–20) : 29–34.
- Clark, E. V. (1998). Morphology in language acquisition. In *The handbook of morphology*, (pp. 374–389). Malden, MA : Blackwell.
- Cogis, D. (1999). *Productions graphiques et procédures dans l'acquisition des marques de genre en français par les enfants entre huit et onze ans*. Thèse de doctorat. Université Paris 3 - Sorbonne nouvelle, Paris.
- Cogis, D. (2007). L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure. In D. Manesse & D. Cogis (Éds.), *Orthographe : à qui la faute ?*, (pp. 97–136). ESF éditeur.
- Cogis, D. (2008). Morphographie et didactique, au carrefour des recherches. In C. Brissaud, J.-P. Jaffré, & J.-C. Pellat (Éds.), *Nouvelles recherches en orthographe*, (pp. 181–201). Limoges : Lambert-Lucas.
- Colin, J.-P. & Dubois, J. (1969). Grammaire structurale du français : I. nom et pronom. II. le verbe. *Langue Française*, 1(1) : 103–105.
- Collard, A. & Legros, G. (2009). Rectifications, simplifications, recommandations. Résultats de l'enquête sur la nouvelle orthographe. *Français 2000*, (220-221) : 54–59.
- Content, A., Mousty, P. & Radeau, M. (1990). Brulex : une base de données lexicales informatisée pour le français écrit et parlé. *L'année Psychologique*, 90(4) : 551–566.
- Cook, V. (2004). *The English writing system*. Londres : Arnold.
- Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world*. Oxford : Blackwell.

-
- Cousin, M.-P., Largy, P. & Fayol, M. (2003). Produire la morphologie flexionnelle du nombre nominal : Étude chez l'enfant d'école primaire. *Rééducation orthophonique*, 41(213) : 115–129.
- Creissels, D. (1995). *Éléments de syntaxe générale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CSLF (1990). (Conseil Supérieur de La Langue Française). Les rectifications de l'orthographe. *Journal officiel de la République française*, 100(6).
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Damourette, J. & Pichon, E. (1927). *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*. Paris : D'Artrey.
- David, J., Guyon, O. & Brissaud, C. (2006). Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/. *Langue française*, (3) : 109–126.
- Dédéyan, A. & Largy, P. (2006). Détecter les erreurs d'accord sujet-verbe : caractéristiques des procédures de détection contrôlée et automatisée. *Rééducation orthophonique*, (225) : 39–57.
- Dédéyan, A., Largy, P. & Negro, I. (2006). Mémoire de travail et détection d'erreurs d'accord verbal : étude chez le novice et l'expert. *Langages*, (4) : 57–70.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *forumlecture.ch*, 3. http://forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf.
- DEP (1996). Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui. Note 96.19.
- DEPP (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007. Note 08.38.
- Ducard, D., Honvault, R. & Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan pédagogie.
- Durgunoglu, A. Y. (2006). How language characteristics influence turkish literacy development. In R. Malatesha Joshi & P. G. Aaron (Éds.), *Handbook of orthography and literacy*, (pp. 219–230). New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Élalouf, M.-L., Journot, M., Tamine, M., Tisset, C. & Tomassone, R. (1998). Les futurs enseignants et l'orthographe : représentations et formation. *Le français aujourd'hui*, (122) : 5–14.

- Erlbro, C. (2006). Literacy acquisition in Danish : A deep orthography in cross-linguistic. In R. Malatesha Joshi & P. G. Aaron (Éds.), *Handbook of Orthography and Literacy*, (pp. 31–45). New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Fayol, M. (2008a). Apprendre à orthographier la morphologie. In M. Fayol & J.-P. Jaffré (Éds.), *Orthographier*, (pp. 197–210). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2008b). Apprendre l'orthographe des mots. In M. Fayol & J.-P. Jaffré (Éds.), *Orthographier*, (pp. 183–195). Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2008c). L'apprentissage de la morphologie du nombre. In C. Brissaud, J.-P. Jaffré, & J.-C. Pellat (Éds.), *Nouvelles recherches en orthographe*, (pp. 119–135). Limoges : Lambert-Lucas.
- Fayol, M. (2008d). L'apprentissage de l'orthographe : vers l'acquisition du principe alphabétique. In M. Fayol & J.-P. Jaffré (Éds.), *Orthographier*, (pp. 167–181). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M., Hupet, M. & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written french : From novices to experts'errors. *Reading and Writing*, 11(2) : 153–174.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie*, (126) : 143–170.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. & Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue Française*, (95) : 80–98.
- Fayol, M., Largy, P. & Lemaire, P. (1994). Cognitive overload and orthographic errors : When cognitive overload enhances subject–verb agreement errors. A study in french written language. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47(2) : 437–464.
- Fayol, M., Largy, P., Thévenin, M.-G. & Totereau, C. (1995). Gestion et acquisition de la morphologie écrite. *Glossa*, (46-47) : 30–39.
- Fayol, M. & Pacton, S. (2006). L'accord du participe passé : entre compétition de procédures et récupération en mémoire. *Langue française*, (3) : 59–73.
- Fayol, M., Thévenin, M.-G., Totereau, C. & Largy, P. (1997). Apprendre et gérer la morphologie du nombre à l'écrit. *Liaisons HESO*, (pp. 29–30).
- Ferreiro, E. (1988). *Lire, écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation Technique.

-
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. In S.-G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, (pp. 315–340). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Forestier, C. & Thélot, C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France ?* Paris : Stock.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, (32) : 301–330.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gadet, F. (2008). Variation et polygraphie : les écrits électroniques. In C. Brissaud, J.-P. Jaffré, & J.-C. Pellat (Éds.), *Nouvelles recherches en orthographe*, (pp. 71–83). Limoges : Lambert-Lucas.
- Gak, V. G. (1976). *L'orthographe du français : essai de description théorique et pratique*. Paris : Société d'études linguistiques et anthropologiques de France.
- Galan, C. (2008). L'"orthographe" mixte du japonais : le libre choix du scripteur. In C. Brissaud, J.-P. Jaffré, & J.-C. Pellat (Éds.), *Nouvelles recherches en orthographe*, (pp. 53–70). Limoges : Lambert-Lucas.
- Gardes-Tamines, J. (1990). *La grammaire - 1) Phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Gelb, I. (1952). *A study of writing*. Chicago : University of Chicago Press.
- Gelman, R. (1993). A rational-constructivist account of early learning about numbers and objects. *Learning and motivation*, (30) : 61–96.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goodman, J. C., Dale, P. S. & Li, P. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of child language*, 35(3) : 515–531.
- Grevisse, M. (1975). *Le bon usage*. Paris : Duculot.
- GroupeRO (2012a). Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française. *Glottopol*, (19) : 5–16. [en ligne : https://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_19/gpl19_02_ROb.pdf].
- GroupeRO (2012b). Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis des enseignants et de futurs enseignants. *Glottopol*, (19) : 17–36.
- GroupeRO (2012c). Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire. *Glottopol*, (19) : 69–98.

- GroupeRO (2012d). Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques. *Glottopol*, (19) : 99–116.
- GroupeRO (2012e). Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? *Glottopol*, (19) : 37–50.
- GroupeRO (2012f). Réforme de l'orthographe française. Craintes, attentes et réactions des citoyens. *Glottopol*, (19) : 164.
- GroupeRO (2012g). "L'orthographe française, ça me fait penser à..." Une épreuve d'association verbale. *Glottopol*, (19) : 55–68.
- GroupeRO (2012h). "Une bonne réforme est possible, à condition de ..." Les maîtres s'expriment sur ce que serait une "bonne" réforme de l'orthographe française. *Glottopol*, (19) : 117–129.
- Gruaz, C. (1995). Éléments de morphographie : le système et la norme orthographique. *Liaisons HESO*, (25-26) : 39–52.
- Gruaz, C. (2002). Vers de nouvelles rectifications. *Liaisons-AIROÉ*, (34-35) : 159–166.
- Gruaz, C. (2009). Vers une rationalisation de l'orthographe française. In *Penser l'orthographe de demain*, (pp. 75–86). Paris : Conseil de la langue française.
- Gueunier, N. (1985). La crise du français en France. In J. Maurais (Éd.), *La crise des langues*, (pp. 3–38). Paris : Conseil de la langue française.
- Guion, J. (1973). À propos de la crise de l'orthographe. *Langue française*, (20) : 111–118.
- Haas, W. (1970). *Phono-graphic Translation*. Manchester : University Press Manchester.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hjelmslev, L. (1959). *Essais linguistiques : Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague*. Copenhague : Nordisk Sprog-og Kulturforlag.
- Hoffman, J. M. (2004). *In the Beginning. A Short History of the Hebrew Language*. New York : New York University Press.
- Honvault, R. (1995a). Orthographe et système d'écriture. In D. Ducard, R. Honvault, & J.-P. Jaffré (Éds.), *L'orthographe en trois dimensions*, (pp. 21–92). Paris : Nathan Pédagogie.
- Honvault, R. (1995b). Variation linguistique et norme : variables et erreurs graphiques. *Liaisons HESO*, (25-26) : 53–64.
- Honvault-Ducrocq, R. (2006). Les rectifications de l'orthographe et la situation dans les dictionnaires. In *L'orthographe en questions*, (pp. 225–245). Mont-Saint-Aignan : Publication des Universités de Rouen et du Havre.
- Huot, H. (2006). *La morphologie : forme et sens des mots du français*, 2^{ème} ed. Paris : Armand Colin.

-
- Jaffré, J.-P. (1992). *Didactique de l'orthographe*. Paris : Hachette.
- Jaffré, J.-P. (2001). Écritures et acquisition. retour sur la mixité graphique. In C. Gruaz & R. Honvault (Éds.), *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*, (pp. 61–72). Paris : Honoré Champion.
- Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. *Faits de langues*, (22) : 67–76.
- Jaffré, J.-P. (2004). Peut-on parler de sémiographie optimale ? *LIDIL*, (30) : 11–25.
- Jaffré, J.-P. (2006). La mixité orthographique : le cas du japonais et du français. In C. Galan & J. Fijalkow (Éds.), *Langue, lecture et école au Japon*, (pp. 19–41). Arles : Éditions Philippe Picquier.
- Jaffré, J.-P. (2008). La mixité des orthographe. In M. Fayol & J.-P. Jaffré (Éds.), *Orthographier*, (pp. 85–101). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jaffré, J.-P. & Brissaud, C. (2006). *Morphographie et homophones verbaux*, *Langue Française*. N° 151.
- Jaffré, J.-P. & David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, (124) : 7–22.
- Jaffré, J.-P. & Ducard, D. (1996). Approches génétiques et productions graphiques. *Études de linguistique appliquée*, (101) : 87–98.
- Jaffré, J.-P. & Fayol, M. (1997). *Orthographes : des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.
- Jaffré, J.-P. & Pellat, J.-C. (2008). Sémiographie et orthographe : le cas du français. In C. Brissaud, J.-P. Jaffré, & J.-C. Pellat (Éds.), *Nouvelles recherches en orthographe*, (pp. 9–30). Limoges : Lambert-Lucas.
- Kareev, Y. (1995). Through a narrow window : Working memory capacity and the detection of covariation. *Cognition*, 56(3) : 263–269.
- Kilani-Schoch, M. & Dressler, W. U. (2001). Filler+ infinitive and pre-and protomorphology demarcation in a french acquisition corpus. *Journal of psycholinguistic research*, 30(6) : 653–685.
- Laborderie, N. (2005). *Précis de phonétique historique*. Paris : Armand Colin.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard.
- Largy, P., Cousin, M.-P., Bryant, P. & Fayol, M. (2007). When memorized instances compete with rules : The case of number-noun agreement in written french. *Journal of Child Language*, 34(02) : 425–437.
- Largy, P. & Dédéyan, A. (2002). Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 102(2) : 201–234.

- Largy, P., Dédéyan, A. & Hupet, M. (2004). Orthographic revision : A developmental study of how revisers check verbal agreements in written texts. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4) : 533–550.
- Lebrun, M. & Préfontaine, C. (1999). La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles. *Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, (91-92) : 65–90.
- Lefrançois, P., Brissaud, C., Lombard, V. & Mout, T. (2011). *Les exigences linguistiques du Québec et d'autres systèmes scolaires*. Rapport de recherche commandé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Lefrançois, P. & Montésinos-Gelet, I. (2005). Les futurs enseignants et la didactique du français écrit : l'impact de la compétence perçue et réelle sur l'évolution des représentations à propos de la langue et de son enseignement. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(2) : 1–26.
- Legrand, L. (1972). *L'enseignement du français à l'école élémentaire : problèmes et perspectives*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Lété, B. (2004). Manulex : le lexique des manuels scolaires de lecture. implications pour l'estimation du vocabulaire des enfants de 6 à 11 ans. In *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*, (pp. 241–257). Bruxelles : De Boeck.
- Lété, B. (2006). L'apprentissage implicite des régularités statistiques de la langue et l'acquisition des unités morphosyntaxiques. *Langue française*, (3) : 41–58.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2004). Manulex : A grade-level lexical database from french elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(1) : 156–166.
- Logan, G. D. (1988). Automaticity, resources, and memory : Theoretical controversies and practical implications. *Human Factors : The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 30(5) : 583–598.
- Logie, R. H. (1995). *Visuo-spatial working memory*. New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Lucci, V. (1983). *Étude phonétique du français contemporain à travers la variation situationnelle*. Publications de l'Université des Langues et Lettres de Grenoble.
- Lucci, V. & Millet, A. (1994). *L'orthographe de tous les jours : enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Honoré Champion.
- Maistre, M. (1974). *Pour ou contre l'orthographe ?* Paris : Éditions universitaires.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute*. Paris : ESF Editeur.
- Martinet, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*. Armand Colin, paris édition.

-
- Masson, M. (2006). L'hébreu moderne et l'orthographe. In R. Honvault-Ducrocq (Éd.), *L'orthographe en questions*, (pp. 277–298). Mont-Saint-Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Matthey, M. (2001). Variation orthographique, enseignement et changement. In C. Gruaz & R. Honvault (Éds.), *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*, (pp. 129–137). Paris : Honoré Champion.
- Matthey, M. (2006a). L'évolution de l'orthographe : entre habitudes et outils. *L'Éducateur, L'ère du portable*, 9 : 33–36.
- Matthey, M. (2006b). *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.
- Millet, A. (1989). Essai de typologie des variations graphiques. Application à la prise de notes. *LIDIL*, (1) : 7–36.
- Millet, A. (1994). Approches sociolinguistiques de l'écrit. Questions et discussions. *Liaisons HESO*, (23–24) : 39–50.
- Millet, A., Lucci, V. & Billiez, J. (1990). *Orthographe mon amour*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Milot, J.-G. (1976). Laure tographe au second air. *Québec français*, (22) : 12–14.
- Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique : Concepts de base*. Bruxelles : Editions Mardaga.
- Mout, T. (2007). La graphie précoce des finales verbales en /E/ : étude exploratoire des productions et des commentaires métagraphiques chez les élèves de CP et CE1. Mémoire de master. Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble.
- Mout, T. (2010). Acquisition de la morphologie flexionnelle du français chez les élèves en difficulté : le cas des finales verbales en /E/ et des marques d'accord en nombre. Université Stendhal - Grenoble 3. Colloque international CEDIL2010 – Grenoble : 29 juin au 02 juillet 2010.
- Mout, T. & Brissaud, C. (2013). Acquisition de la morphographie flexionnelle du français : Retard de jeunes adultes en formation professionnelle. *Journal of French Language Studies*.
- Nardy, A. (2008). *Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social*. Thèse de doctorat. Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble.
- Nunes, T. (1999). *Learning to read : an integrated view from research and practice*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1997a). Morphological spelling strategies : Developmental stages and processes. *Developmental psychology*, 33(4) : 637–649.

- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1997b). Orthographe et grammaire : the necsed move. *Des orthographes et leur acquisition*, (pp. 101–123).
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing*, 19(7) : 767–787.
- OCDE (2010). *Résultats PISA 2009 : synthèse*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46752663.pdf>.
- Pach, C. & Jacquemin, D. (1994). Usages et normes dans les écrits ordinaires. In V. Lucci & A. Millet (Éds.), *L'orthographe de tous les jours : enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, (pp. 46–66). Paris : Honoré Champion.
- Pacton, S., Fayol, M. & Perruchet, P. (2002). Acquérir l'orthographe du français : apprentissages implicite et explicite. In A. Florin & J. Morais (Éds.), *La maîtrise du langage*, (pp. 95–118). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Pacton, S., Foulin, J.-N. & Fayol, M. (2005). L'apprentissage de l'orthographe lexicale. *Rééducation orthophonique*, (222) : 47–68.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M. & Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of the lab : The case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology : General*, 130(3) : 401–426.
- Pasques, L. (1992). L'usage, un facteur de changement orthographique ? *Liaisons HESO*, (19-20) : 107–120.
- Pellat, J.-C. (1988). Indépendance ou interaction de l'écrit et de l'oral ? Recensement critique des définitions du graphème. In N. Catach (Éd.), *Pour une théorie de la langue écrite, Actes de la Table Ronde internationale CNRS-HESO*, (pp. 133–146). Paris : Éditions du CNRS.
- Pellat, J.-C. (2001). Repères pour l'histoire de l'orthographe française : le XVII^e siècle. In C. Gruaz & R. Honvault (Éds.), *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture. Mélanges en hommage à Nina Catach*, (pp. 241–256). Paris : Honoré Champion.
- Pellat, J.-C. (2003). Variation et plurisystème graphique au XVII^e siècle. *Faits de langues*, (22) : 139–150.
- Pellat, J.-C. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Hatier.
- Pellat, J.-C. & Andrieux-Reix, N. (2006). Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée. *Langue française*, (151) : 7–24.
- Péret, C., Sautot, J.-P. & Brissaud, C. (2008). Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique. In C. Brissaud, J.-P. Jaffré, & J.-C. Pellat (Éds.), *Nouvelles recherches en orthographe*, (pp. 203–214). Limoges : Lambert-Lucas.

-
- Perruchet, P. & Nicolas, S. (1998). L'apprentissage implicite : un débat théorique. *Psychologie française*, (43) : 13–26.
- Pothier, B. (1996). *Comment les enfants apprennent l'orthographe : diagnostic et propositions pédagogiques*. Paris : Retz.
- Pulgram, E. (1951). Phoneme and grapheme : a parallel. *Word*, (7) : 15–20.
- Rego, L. L. B. & Bryant, P. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3) : 235–246.
- Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1997). Relations between word-search strategies and word-copying strategies in children aged 5 to 6 years old. In A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Éds.), *Learning to spell : Research, theory, and practice across languages*. New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, 3^{ème} ed. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rinck, F. & Pétilion, S. (2011). Linéarité et structures syntaxiques de l'écrit : quelques difficultés dans les écrits d'étudiants. In *Conférence LPTS 2011 "Across the line of Speech and Writing Variation"*, 16-18 novembre 2011, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Rocher, T. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle. *Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la Prospective et de la Performance (MEN-DEPP), Note information*, (08-38).
- Rosa, J. (2004). Morphological awareness and the spelling of homophone forms in european portuguese. *LIDIL*, (30) : 133–146.
- Sampson, G. (1985). *Writing Systems : A Linguistic Introduction*. Stanford : Stanford University Press.
- Schroeder, C. (2007). Orthographe in german-turkish language contact. In F. Baidier (Éd.), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles*, (pp. 101–121). Paris : L'Harmattan.
- Simard, C. (1994). L'opinion d'enseignants du Québec face à la réforme orthographique. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2) : 293–316.
- Simon, J.-P. (1998). Les enseignants et l'orthographe : discours sur les pratiques correctives et d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, (122) : 15–23.
- Sprenger-Charolles, L. (1992). L'évolution des mécanismes d'identification des mots. In L. Ferrand & P. Ayora (Éds.), *Psychologie cognitive de la lecture*, (pp. 141–193). Bruxelles : De Boeck.

- Sprenger-Charolles, L. & Bonnet, P. (1996). New doubts on the importance of the logographic stage : A longitudinal study of french children. *Current Psychology of Cognition*, (15) : 173–208.
- Ters, F. (1973). L'orthographe dans son contexte sociolinguistique. *Langue Française*, (20) : 75–85.
- Thélot, C. (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. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 62.
- Thévenin, M.-G., Totereau, C., Fayol, M. & Jarousse, J.-P. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, (126) : 39–52.
- Thimonnier, R. (1967). *Le système graphique du français*. Paris : Pion.
- Totereau, C. (1998). *Un exemple d'apprentissage du système orthographique : la morphologie écrite du nombre en français*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Totereau, C., Barrouillet, P. & Fayol, M. (1998). Overgeneralizations of number inflections in the learning of written french : The case of noun and verb. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(4) : 447–464.
- Totereau, C. & Brissaud, C. (2006). Acquisition des flexions verbales homophones en /E/ : une étude longitudinale du CE2 au CM2. *Rééducation orthophonique*, (225) : 59–76.
- Totereau, C., Thévenin, M.-G. & Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. In A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Éds.), *Des orthographes et leur acquisition*, (pp. 147–165). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Tournier, M. (1991). Orthographe et société, des mots en politique. *Mots*, (28) : 101–107.
- Uldall, H. J. (1944). Speech and writing. *Acta linguistica*, 4(1) : 11–16.
- Vaugelas, C.-V. (1647). *Remarques sur la langue française à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*. Paris : Camusat et Petit.
- Vicari, S. (2012). Qui a le droit de réformer ? La question de l'autorité dans les débats sur les réformes de l'orthographe. *Glottopol*, (19) : 149–163.
- Voiriot-Cordary, N. (2005). *Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle en français à l'entrée au lycée*. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne, Auxerre.
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : Editions La Dispute.
- Walter, H. (1982). *Enquête phonologique et variété régionales du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Wilmet, M. (2009). L'accord du participe passé. In *Penser l'orthographe de demain.*, (pp. 8–27). Paris : CILF.

Wynants, B. (1997). *L'orthographe, une norme sociale. La construction sociale et les transformations de l'orthographe française.* Bruxelles : Éditions Mardaga.