

# Ma thèse réduite au dixième

## Avertissement

Le texte ci-dessous ne répond pas aux attentes d'un texte scientifique : il contient un nombre ridiculement faible de références théoriques, les données chiffrées sont souvent imprécises, le vocabulaire n'est pas systématiquement défini et parfois un peu personnel... Mais si vous souhaitez une version plus rigoureuse, ou tout simplement des précisions sur tel ou tel point, tout est en ligne à l'adresse suivante : [Texte intégral en ligne](#). N'hésitez pas à utiliser la table des matières, elle est précise et vous permettra d'accéder directement à ce qui vous intéresse. Le but de cette version très légère est de présenter mon travail à ceux qu'il intéresse mais qui n'ont ni le temps, ni toujours la formation, pour lire un texte long et qui porte le poids d'exigences scientifiques nécessaires mais parfois pesantes.

## Introduction

Dialogue imaginaire dans une salle des profs :

- Non, mais c'est pas possible, ils sont incapables de faire attention !
- À quoi ?
- L'orthographe, c'est juste une horreur. Tu ne saurais pas ce qu'on pourrait y faire ? Ils ne savent pas aligner quatre mots sans faute...
- Je n'ai pas franchement de solution miracle...
- Il faudrait quand même faire quelque chose.
- Ça n'est pas vraiment dans les programmes mais on pourrait peut-être imaginer une sorte de remédiation...
- Je ne sais pas. Je crois qu'ils n'en ont juste rien à faire. Ça fait trois fois que je leur réexplique les règles d'accord du participe passé et ils continuent à faire des fautes ! C'est pourtant simple !

Simple ? Vraiment ? Il faut accorder le participe passé avec le COD quand celui-ci est placé avant le verbe mais pas quand il est placé après... certains peuvent peut-être trouver la règle simple. Elle n'est franchement pas logique. Et rappeler le rôle qu'ont joué Marot ou Vaugelas dans l'élaboration de cette étrangeté peut contribuer à l'expliquer mais ne la rendra jamais logique. D'autant qu'en fait, les problèmes sont loin de s'arrêter à cette petite fantaisie de notre histoire linguistique. Transportons-nous cette fois dans une salle de classe imaginaire...

- Mais c'est quoi un COD ? COD, COI, CDI, j'y comprends rien, moi.
- Un COD, c'est un complément d'objet direct.
- Un complément de quoi ?
- Un complément du verbe.
- Mais c'est quoi le rapport entre le verbe et les objets ?
- Certains verbes, les verbes transitifs, ont besoin d'être complétés par quelque chose. On appelle cela un complément d'objet. Par exemple, dans *le chat mange la souris*, *la souris* est complément d'objet direct de *manger*. On peut le repérer en utilisant la question *quoi ?* Le chat mange quoi ? La souris. *La souris* est COD.
- Ah, OK, OK. Donc dans *Il est bête*. Si je demande *Il est quoi ?* La réponse, c'est *bête* donc *bête* est complément d'objet direct.

- Non, là *bête* est attribut du sujet.
- Mais il répond à la question quoi ?
- Oui, mais ça ne fonctionne qu’avec les verbes transitifs, pas avec les verbes d’état.
- Mais c’est quoi un verbe transitif ? J’y comprends vraiment rien à vos trucs, Madame !

Ce dialogue est (presque) purement imaginaire mais il montre à quel point les règles grammaticales, qui semblent aller de soi à ceux d’entre nous qui les maîtrisent, reposent en fait sur la compréhension de nombreuses notions sous-jacentes. Celles-ci sont nécessaires à leur application efficace même, et peut-être surtout, quand on les formule sous des formes en apparence simplifiées. D’autant que, pour cette histoire de participe passé, si emblématique des difficultés grammaticales de notre langue, le mal vient de plus loin...

- C’est quoi un participe passé ?
- C’est une forme verbale.
- On peut le conjuguer alors.
- Pas vraiment.
- Non mais, vous êtes vraiment pas claire : on peut ou on peut pas ?
- Il peut entrer dans des formes composées, qui sont des formes verbales, mais il doit s’associer avec un auxiliaire : *il a dormi, elle est partie*.
- OK. Alors, c’est un morceau de forme conjuguée.
- Souvent, oui, mais parfois il fonctionne juste comme un adjectif. Comme dans *le premier arrivé marque un point*.
- Mais alors c’est un verbe ou un adjectif ?
- Un peu les deux en fait...

Notre orthographe est très spécifique. Nous ne pouvons pas la maîtriser intégralement dans ses aspects grammaticaux sans connaître, ou du moins ressentir, certains fonctionnements grammaticaux complexes. Face aux difficultés qu’éprouvent nos élèves à maîtriser cette orthographe, je me suis donc posé deux grandes questions :

Que comprennent-ils ou ne comprennent-ils pas ? Autrement dit, quand nous voyons une erreur sur une feuille, notamment une erreur dite grammaticale, est-ce parce qu’il ne font pas attention ? Parce qu’ils ne connaissent pas la règle ? Parce qu’ils ne savent pas l’appliquer ?

Quel rapport entretiennent-ils avec cette orthographe ? Ont-ils conscience des difficultés qu’elle pose ? Considèrent-ils qu’elle est importante ? Quelle représentation ont-ils de son rôle dans la société ?

Le plan de cette courte (si, si) présentation de mes travaux suivra globalement le plan de ma thèse.

## Table des matières

Avertissement.....	1
Introduction.....	1
1 Mais c’est quoi le problème avec l’orthographe ?.....	4
1.1 La baisse de niveau n’est pas (tout à fait) un mythe.....	4
1.2 L’orthographe française, une championne de la complexité graphique.....	5
1.3 Enseigner notre héritage orthographique : un vieux casse tête dont nous n’avons pas encore trouvé la solution.....	6
2 Comment j’ai fait ? Description rapide de ma méthodologie.....	9
2.1 Deux enquêtes.....	9

2.1.1 Orthocol.....	9
2.1.2 L'enquête en STS.....	9
2.2 L'exploration des difficultés orthographiques : dictées et entretiens métagraphiques.....	10
2.3 L'exploration du rapport à l'orthographe : questionnaires et entretiens.....	12
3. Et alors ? Les résultats.....	12
3.1 De véritables points de résistance dans l'analyse orthographique.....	12
3.1.1 Personne n'est nul en orthographe.....	12
3.1.2 Quelques plaques de verglas.....	13
3.1.3 De vrais problèmes : l'adjectif et le participe passé.....	14
3.2 L'orthographe : forme graphique de la norme sociale.....	15
3.2.1 Quelle importance accordent-ils à l'orthographe ?.....	16
3.2.2 Que pensent-ils de l'orthographe française ?.....	17
3.3 Les liens entre performance, rapport à la langue et scolarité.....	19
Conclusion.....	22
Références bibliographiques.....	23

# 1 Mais c'est quoi le problème avec l'orthographe ?

Si vous voulez établir une revue de presse fournie sur un sujet lié à l'enseignement du français, je vous conseille de choisir l'orthographe française : que ce soit sous l'angle de la baisse de niveau ou sous celui des propositions de réforme, les règles de notre code graphique suscitent un intérêt certain chez les médias français. Mais cet intérêt ne prend pas simplement la forme d'une question linguistique. L'enseignement de la langue française, et notamment de l'orthographe, apparaissant comme l'un des fondamentaux de notre système scolaire, s'interroger sur l'orthographe française c'est souvent s'interroger sur son enseignement. Je vais donc commencer par faire le point sur ce que nous savons des problèmes que notre orthographe pose à notre système scolaire.

## 1.1 La baisse de niveau n'est pas (tout à fait) un mythe

Qui n'a pas entendu d'histoires de grand-mères dotées d'une orthographe impeccable grâce aux bonnes vieilles méthodes des écoles communales d'avant guerre ? Malheureusement, il est impossible de savoir à quel point cette image d'Épinal recouvre ne serait-ce qu'une part de vérité. Ma propre grand-mère était une élève méritante de cette école primaire, fière du certificat d'études obtenu avant de devoir aller gagner sa vie comme bonne à tout faire. Elle faisait beaucoup de fautes. Mais elle écrivait, ce qui la différenciait de mon grand-père qui n'était pas allé jusqu'au certificat et que je n'ai presque jamais vu écrire. De fait, l'ensemble des études sur le niveau orthographique des élèves révèle systématiquement une avance moyenne des filles sur les garçons. Ceci étant, le niveau moyen, quel que soit le groupe concerné, cache une grande disparité. Il existe aujourd'hui un grand nombre d'élèves qui maîtrisent bien l'orthographe française. Le fait qu'il y en ait existé il y a cinquante ou cent ans ne prouve absolument pas qu'ils étaient plus nombreux qu'aujourd'hui.

L'idée que le niveau orthographique avait beaucoup baissé était déjà très présente dans la population française dans les années 1980. Chervel et Manesse (1987) ont tenté de mettre à l'épreuve cette hypothèse en comparant un gros corpus de dictées recueilli par un inspecteur dans les années 1870 et la même dictée posée à des élèves du CM2 à la troisième en 1987. La comparaison les obligeait à corriger de nombreux biais puisque leur ancêtre inspecteur n'avait pas pour but de recueillir un échantillon représentatif mais de collecter les meilleures productions du système scolaire de l'époque. Néanmoins, Chervel et Manesse aboutissent à la conclusion que non seulement le niveau moyen des enfants de 1987 est très supérieur à celui des enfants de 1870 d'un point de vue purement orthographique, mais qu'en plus les élèves de 1987 comprennent manifestement mieux ce qu'ils écrivent que ceux des années 1870. Autrement dit : en un siècle, le niveau avait monté. L'hypothèse de Chervel et Manesse était que l'image négative que leurs contemporains se faisaient du niveau orthographique des élèves était liée à la démocratisation de l'enseignement : si on garde plus d'élèves longtemps, on est nécessairement confrontés à un plus grand nombre d'élèves en difficulté avec notre orthographe. Auparavant, ces élèves sortaient très rapidement de l'école et venaient grossir le nombre de ceux qui n'écrivaient quasiment pas au cours de leur vie et dont l'orthographe n'était donc pas visible.

Cependant ce résultat ne dit pas si, en 1987, le niveau était encore en train de monter. La suite de l'histoire montre qu'il était peut-être déjà en train de redescendre. En effet, la même dictée a été proposée à un échantillon similaire d'élèves vingt ans plus tard, soit en 2007 (Manesse et Cogis, 2007). Et le résultat est une baisse très nette du niveau des élèves qui accusent en moyenne deux ans de retard sur leurs prédécesseurs. Ce résultat n'est pas isolé. D'autres études, notamment menées

par le Ministère de l'Éducation Nationale (Andreu et Steinmetz, 2007), vont dans le même sens. À l'échelle de trente ou quarante ans, la baisse de niveau orthographique des élèves français n'est donc pas un mythe.

Mais cette baisse n'est pas homogène. Le niveau d'orthographe lexicale, c'est-à-dire le fait de maîtriser l'orthographe des mots telle qu'elle apparaît dans le dictionnaire, n'a quasiment pas bougé entre 1987 et 2007. C'est sur l'orthographe grammaticale que se concentre l'augmentation du nombre d'erreurs, en particulier l'accord du verbe et de l'adjectif. Pour cette raison, l'étude que je présente plus loin s'est concentrée sur ces aspects grammaticaux.

## 1.2 L'orthographe française, une championne de la complexité graphique

Qu'est-ce que le français ? Du latin qui a évolué sous plusieurs influences : le temps, tout simplement, et les langues des différents peuples ayant traversé les zones actuellement francophones entre l'antiquité et l'époque moderne. Si on le compare aux langues romanes du sud de l'Europe, le français a notamment subi davantage d'influences germaniques, ce qui a eu tendance à effacer certaines voyelles et donc à multiplier les homophones. Pour illustrer ce phénomène, vous pouvez par exemple penser aux nombreux mots portant un *a* en fin de mot en latin et en espagnol et un *e* muet en français. Le problème du *e* muet, c'est qu'on l'écrit mais on ne l'entend pas. Ce phénomène est malheureusement loin d'être réservé au *e* muet en français, d'où une difficulté majeure de l'orthographe française : il n'est pas possible de prévoir comment un mot s'écrit simplement en l'entendant. S'il est plus simple de prévoir la prononciation d'un mot à partir de sa graphie, c'est loin d'aller toujours de soi. Demandez-vous, par exemple, comment vous prononceriez *femme* si vous ne connaissiez pas ce mot.

Parmi les langues européennes, seul l'anglais est encore moins prévisible. Mais l'anglais a un très net avantage sur le français. Son système grammatical est très simple. L'homophonie concerne en anglais essentiellement le lexique. L'usage d'un dictionnaire, ou d'un correcteur orthographique, résout donc assez efficacement le problème. En français, ce n'est pas le cas. En effet, il existe des homophones lexicaux, parfois célèbres par leur nombre (comme la série *vert, vers, ver, verre*), ou par la fréquence des erreurs qu'ils provoquent (comme la paire *a / à*), mais l'homophonie est surtout très présente dans le système morphologique, c'est-à-dire dans les phénomènes d'accord. Ainsi la majorité des marques de pluriel du nom et de l'adjectif ne s'entendent pas. Il en va de même de certains féminins de l'adjectif (*joli, jolie*). Et le système verbal comprend d'importantes listes homophoniques. Dans les régions où la distinction entre le [e] fermé et le [ɛ] ouvert est neutralisée en français (notamment l'académie de Lille et celle de Grenoble où ont eu lieu mes enquêtes), la finale des verbes du premier groupe peut prendre dix formes différentes homophoniques : *-er, -é, -ée, -és, -ées, -ez, -ai, -ais, -ait, -aient*.

Notre orthographe est donc le produit d'une histoire qui explique sa complexité. Pour autant, elle n'est pas totalement incohérente. La majorité de ses caractéristiques peuvent être insérées dans un système, ou plus exactement, si on suit le modèle de Nina Catach (1978), dans plusieurs systèmes qui s'imbriquent entre eux. La base de ce plurisystème est phonétique. La très grande majorité des lettres que nous écrivons ont une fonction phonétique même si un même son peut être produit par différentes combinaisons graphiques (ou graphèmes). À cette base phonétique vient s'ajouter une composante morphographique importante. Il s'agit des nombreuses lettres marquant un accord

grammatical. Viennent ensuite les graphèmes qui permettent de différencier les homophones : les différentes graphies de [ver] nous sont incontestablement utiles pour comprendre de quel mot il s'agit. Catach parle de fonction logographique : ces graphies fonctionnent quasiment comme des idéogrammes. Nous reconnaissons la forme globale du mot comme les scripteurs de langues à idéogrammes assimilent la forme du dessin au sens du mot qu'ils lisent. Enfin viennent les lettres étymologiques qui n'ont pas d'autre fonction identifiable que rappeler l'histoire du mot.

Notre orthographe suit donc une forme de logique fonctionnelle qui explique une partie des résistances au changement que l'on observe dans l'histoire du français depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Savez-vous, par exemple, que les orthographes *nénufar* et *ognon* ont été recommandées par l'académie française en 1990 ? Si vous avez une certaine appétence pour ces questions de langue, vous l'avez probablement entendu car ces deux mots sont devenus les étendards des opposants à toute réforme orthographique du français. Mais d'autres mots, plus discrets, ne sont aujourd'hui corrects que grâce à ces rectifications : *évènement*, *crèmerie*, *mixeur*, *sandwichs*... Toutes ces formes étaient incorrectes avant 1990 mais elles sont étrangement moins mises en avant dans les médias quand le Ministère de l'Éducation Nationale a l'idée saugrenue d'appliquer des recommandations qui ont fêté leur trentième anniversaire. Les rectifications orthographiques de 1990, élaborées par le Conseil Supérieur de la Langue Française et approuvées par l'Académie Française, ne sont pas un échec aussi radical qu'on le croit parfois mais elles ont néanmoins révélé à quel point la résistance au changement orthographique était violente chez les francophones. Il n'en a pourtant pas toujours été ainsi. Chervel (2008) comptabilise 17 réformes de l'orthographe française entre 1650 et 1835. Puis, quasiment plus rien jusqu'aux modestes rectifications de 1990. Pourquoi ? À cette date, notre orthographe était purgée de nombreuses irrégularités et était, de fait, plus manipulable que l'orthographe du XVII<sup>e</sup> siècle. On peut néanmoins supposer que le rôle que joue dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle l'enseignement de l'orthographe dans le développement de l'école primaire n'est pas négligeable. Comment renoncer à ce que l'on a tant souffert pour apprendre ? Comment faire accepter à la majorité de la population un changement de norme ou la cohabitation entre deux normes ? Cette cohabitation a pourtant toujours existé mais la majorité des francophones n'en a pas conscience. Vous pouvez écrire *clef* ou *clé*, *cuillère* ou *cuiller* et cela ne date pas de 1990.

Comme on l'a vu, notre orthographe a une certaine logique. Une réforme trop radicale est donc peu envisageable d'un point de vue linguistique. Le français étant très homophonique, on peut supposer que la différenciation des homophones à l'écrit facilite la lecture en levant les ambiguïtés pour les homophones lexicaux et en exprimant les liens grammaticaux entre les mots pour les marques morphologiques. Pour autant, certaines simplifications sont régulièrement envisagées par des linguistes parce qu'elles ne mettent pas en péril cette logique du système : la suppression de nombreuses doubles consonnes, de lettres étymologiques et la simplification des règles d'accord du participe passé<sup>1</sup> notamment.

Au total, le français est considéré par certains linguistes comme l'une des langues les plus difficiles à écrire du monde. La comparaison avec des systèmes graphiques très différents, comme les systèmes à base d'idéogrammes, n'a pas beaucoup de sens mais il est incontestable que notre orthographe pose de redoutables problèmes d'apprentissage.

---

1 Voir notamment sur ce point les travaux de l'association EROFA que vous trouvez sur le net à l'adresse [erofa.free.fr](http://erofa.free.fr)

### **1.3 Enseigner notre héritage orthographique : un vieux casse-tête dont nous n'avons pas encore trouvé la solution**

L'histoire de notre orthographe et l'histoire de son enseignement sont étroitement liées. Avant le XIX<sup>e</sup> siècle, la grande majorité de ceux qui écrivent le français écrivent aussi, voire écrivent d'abord, le latin. Cet ancêtre présente de réels avantages pour apprendre à lire et écrire : quand on lit le latin, on prononce toutes les lettres. Tant que l'on n'enseigne le français écrit qu'à des populations lettrées qui apprennent également le latin, l'orthographe ne pose pas de gros problème. Le français, dont les liens étymologiques avec le latin sont évidents pour toute personne bilingue, est écrit en s'inspirant de l'orthographe latine. Cette prégnance du latin dans les représentations linguistiques des scripteurs explique la grande résistance de lettres étymologiques qui ne sont plus prononcées depuis longtemps. Mais l'usage du français, soutenu par une revendication politique du pouvoir royal, prend de plus en plus d'importance. Certaines populations veulent donc apprendre à lire et écrire le français sans nécessairement apprendre le latin. Les plus concernées sous l'ancien régime sont notamment les femmes et les populations d'artisans et de commerçants. Il faut donc développer une didactique de l'orthographe française qui ne se fonde pas sur le latin. Ce besoin d'enseignement sera à l'origine du développement des premières grammaires du français et jouera un rôle important dans l'évolution de l'orthographe.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, la situation change sur deux plans : d'une part le pouvoir politique souhaite alphabétiser la majorité puis la totalité de la population, d'autre part ce même pouvoir politique organise le système scolaire pour différencier l'éducation en fonction de la vocation sociale des élèves. C'est l'origine de la distinction entre écoles primaire et secondaire qui, jusqu'à la seconde guerre mondiale, n'était pas une distinction chronologique mais une distinction de systèmes : d'un côté l'école primaire qui a pour vocation de former le peuple, et de l'autre l'école secondaire qui a pour vocation de former les élites. Or l'enseignement du latin, central dans l'enseignement secondaire, ne fait pas partie du programme de l'enseignement primaire qui se centre sur les besoins de la vie courante. L'enseignement de l'orthographe à l'ensemble de la population doit par conséquent se passer du latin.

Se construit donc une didactique de l'orthographe. Celle-ci s'apprend d'abord par la copie mais on invente des exercices plus élaborés. Le premier est la cacographie, c'est-à-dire la correction de phrases fautives. Il est amusant de constater aujourd'hui que c'est aussi la forme didactique utilisée par le programme Voltaire sans trop s'interroger sur les raisons pour lesquelles ce type d'exercice a ensuite été détrôné. On a en effet considéré qu'il exposait systématiquement les élèves à des formes fautives ce qui peut, de fait, contribuer à fixer ces formes dans leur mémoire. On lui a donc substitué la dictée, avec le succès que l'on sait. Quoiqu'elle soit critiquée, la dictée demeure l'exercice d'orthographe par excellence dans notre système scolaire. Elle n'a jamais disparu, quoi qu'on entende parfois sur ce point. La dictée pure constitue une modalité d'évaluation et non de formation. Cependant, elle peut être aménagée pour devenir réellement formatrice : dictées préparées, et, surtout, formes de dictée intégrant des phases de discussion ayant pour but d'explicitier, et donc de transmettre, les raisonnements qui permettent de résoudre les difficultés orthographiques du français. Les effets positifs de telles dictées commencent à être documentés de façon relativement solide mais leur généralisation peine à s'imposer dans les classes.

Parallèlement à l'invention d'exercices adaptés, se construit la grammaire scolaire. Nos compléments d'objets, compléments circonstanciels, groupes nominaux, verbes transitifs et autres attributs sont les produits d'une théorie linguistique en grande partie inventée au XIX<sup>e</sup> siècle pour

pouvoir transformer notre drôle d'orthographe en ensemble de règles qu'on voudrait rationnelles. Comme, de fait, une grande partie de notre orthographe suit une certaine logique, ces règles fonctionnent souvent... mais pas toujours. D'où le succès en français des listes d'exceptions ou d'irrégularités : les mots en *-ou* qui prennent un *x* au pluriel, les adjectifs de couleur invariables, l'accord du participe passé des verbes pronominaux... Notre orthographe n'est pas le produit d'un ensemble de règles définies par avance. Elle s'est construite au fur et à mesure de l'histoire par la pratique des scripteurs. La réduire à un ensemble de règles enseignables est donc quasiment mission impossible. La première génération de grammaires scolaires au XIX<sup>e</sup> siècle a tenté de le faire en s'inspirant de la grammaire de Port Royal qui constituait l'une des théories linguistiques les plus solides disponibles à l'époque. Mais le résultat était si complexe qu'il s'est révélé totalement inutilisable. Notre grammaire actuelle est issue de la deuxième génération des grammaires scolaires du XIX<sup>e</sup> siècle qui a inventé des approches plus accessibles mais aussi plus éloignées de toute description linguistiquement rigoureuse de la langue. Cet écart n'est pas sans poser problème. En effet, les francophones n'ont pas besoin d'une grammaire leur permettant de manipuler une version simplifiée de la langue. Ils ont besoin d'une grammaire leur permettant de manipuler leur langue dans toute sa complexité. Les projets de rénovation profonde des grammaires scolaires ne manquent pas. Ils ont d'ailleurs mené au Québec à la mise en œuvre dans l'enseignement d'une nouvelle grammaire censée permettre une approche plus efficace de la langue. Mais sur ce point comme sur la réforme de l'orthographe, les résistances sont très fortes en France, comme l'a bien montré la tentative d'introduction de la notion de *prédicat* dans les programmes de l'école primaire.

La difficulté de notre orthographe est parfois présentée comme une richesse, une sorte d'exception culturelle, qu'il faudrait protéger et dont il faudrait être fier. On peut quand même légitimement se demander à quel prix nous payons cette exception culturelle, notamment d'un point de vue scolaire. En effet, la langue écrite est à la base de notre système scolaire, comme elle est à la base de nombreux systèmes scolaires dans le monde, pour ne pas dire de tous. Ce que les sociologues appellent la forme scolaire, c'est à dire l'organisation de l'apprentissage tel qu'il se fait à l'école, s'est construit sur l'exploitation de l'écrit. De ce point de vue, avoir un système d'écriture particulièrement difficile à manipuler constitue un problème, rarement présenté comme tel dans les discours sur l'école en France. Certains classements internationaux, en particulier le classement PISA, nous amènent à interroger l'efficacité de notre système scolaire. Les facteurs qui expliquent la réussite d'un système scolaire sont nombreux et ne sauraient être ramenés à une explication centrale. Néanmoins, je trouve étonnant qu'on ne s'interroge jamais sur le rôle que peut jouer l'inégale difficulté des systèmes orthographiques dans l'efficacité des systèmes scolaires. La Corée et la Finlande, qui occupent régulièrement les plus hautes places des podiums PISA, ont des orthographe parmi les plus transparentes au monde. Leurs orthographe sont quasiment phonétiques. Il ne s'agit pas d'en conclure qu'il faudrait une orthographe phonétique en français, mais d'assumer le handicap que représente notre système orthographique et de le prendre ainsi peut-être mieux en charge. Cela pourrait aider à envisager de façon plus posée une éventuelle rationalisation de l'orthographe, qu'on peut appeler simplification ou, avec une pointe de provocation, amélioration.

Ce très rapide tour d'horizon de ce que nous savons de notre orthographe et de son enseignement ouvre d'innombrables questions. Or un travail de thèse ne doit surtout pas prétendre s'attaquer à trop de questions à la fois. Qui trop embrasse mal étreint et j'ai bien souvent craint de tomber sous le coup d'un tel reproche. Je me suis donc concentrée sur deux aspects : les difficultés grammaticales rencontrées par des élèves avancés et ce qu'ils pensent de l'objet orthographe.



## **2 Comment j'ai fait ? Description rapide de ma méthodologie**

### **2.1 Deux enquêtes**

#### **2.1.1 Orthocol**

La première enquête sur laquelle repose mon travail de thèse est une enquête pluridisciplinaire portée par plusieurs laboratoires et chercheurs de l'université de Grenoble. Cette enquête avait pour but de mesurer l'évolution orthographique en troisième d'élèves de l'académie de Grenoble ayant participé à une première étude lorsqu'ils étaient en sixième. Elle prévoyait une dictée pour tous les participants et un entretien pour une partie d'entre eux. Au total, j'ai exploité 735 dictées et 131 entretiens d'élèves de troisième.

#### **2.1.2 L'enquête en STS**

Mes interrogations sur l'orthographe sont nées de mon expérience d'enseignante, en particulier en STS. Je tenais donc à enquêter auprès des étudiants en section de technicien supérieur sur lesquels nous ne disposions jusqu'alors d'aucune donnée scientifique concernant la maîtrise orthographique. Ce constat n'est en fait pas surprenant. Les recherches sur les pratiques orthographiques des élèves âgés et des adultes sont peu nombreuses et elles ont tendance à se concentrer sur les publics les plus accessibles pour les chercheurs : leurs propres étudiants (plusieurs enquêtes sont consacrées aux étudiants de Lettres Modernes ou préparant les concours de l'enseignement) ou des étudiants de leur université. En activant mon réseau relationnel dans les sections de technicien supérieur du nord de la France, j'ai moi aussi étudié les élèves auxquels j'avais le plus facilement accès mais depuis une position très différente de la majorité des chercheurs.

Or cette population se situe à un point du système scolaire tel que la question de la maîtrise orthographique y pose des problèmes didactiques particulièrement aigus. Premièrement, parmi les élèves de l'enseignement supérieur, elle regroupe une grande partie de ceux qui ont eu les scolarités scolaire et secondaire les moins valorisées. On y retrouve notamment de nombreux titulaires du baccalauréat professionnel qui tendent à se multiplier sous l'impulsion de politiques éducatives globales. Deuxièmement, dans les sections tertiaires, ces étudiants se destinent à des métiers où la maîtrise de l'orthographe est souvent considérée comme une qualité professionnelle. On parle souvent de l'importance de l'orthographe dans les CV ou les lettres de motivation. Cette importance a été confirmée par la thèse que Christelle Martin Lacroux (2013) a consacré au rôle des fautes de frappe et d'orthographe dans l'évaluation des CV par les recruteurs. On aboutit parfois au paradoxe suivant : se trouvent scolarisés dans des filières où l'orthographe devrait être importante des élèves qui arrivent avec un faible niveau de maîtrise de la langue. C'était d'ailleurs l'une des principales conclusions de mon travail de Master concernant la filière Assistant de Manager.

M'inspirant de ce mémoire de Master, j'ai choisi de concentrer mon enquête en thèse autour de trois filières de STS tertiaire : le BTS Assistant de Manager dont j'avais pu constater qu'il scolarisait un grand nombre d'étudiants en difficulté orthographique, le BTS Tourisme regroupant des étudiants moins en difficulté avec l'orthographe et le BTS SIO (Services Informatiques aux Organisations) qui occupait une place intermédiaire lors de ma première enquête. Par ailleurs, lors de ma première enquête, les STS AM regroupaient un plus grand nombre d'élèves issus de baccalauréat

professionnel que les deux autres. La situation est un différente dans les groupes auprès desquels j'ai enquêté en thèse. Si la proportion de bacheliers professionnels demeure élevée en STS AM et très faible en STS Tourisme, elle est également élevée en STS SIO du fait de l'évolution des règles de recrutement de cette section (voir figure 1). Enfin, le choix de ces trois filières permet d'équilibrer un peu la situation en ce qui concerne le sexe des élèves, les STS AM accueillant une très grosse majorité de filles et les STS SIO accueillant une très grosse majorité de garçons. Au total, j'ai recueilli 178 dictées et questionnaires et mené 65 entretiens auprès d'élèves issus de 7 classes différentes : trois classes d'AM, 2 classes de Tourisme et deux classes de SIO.

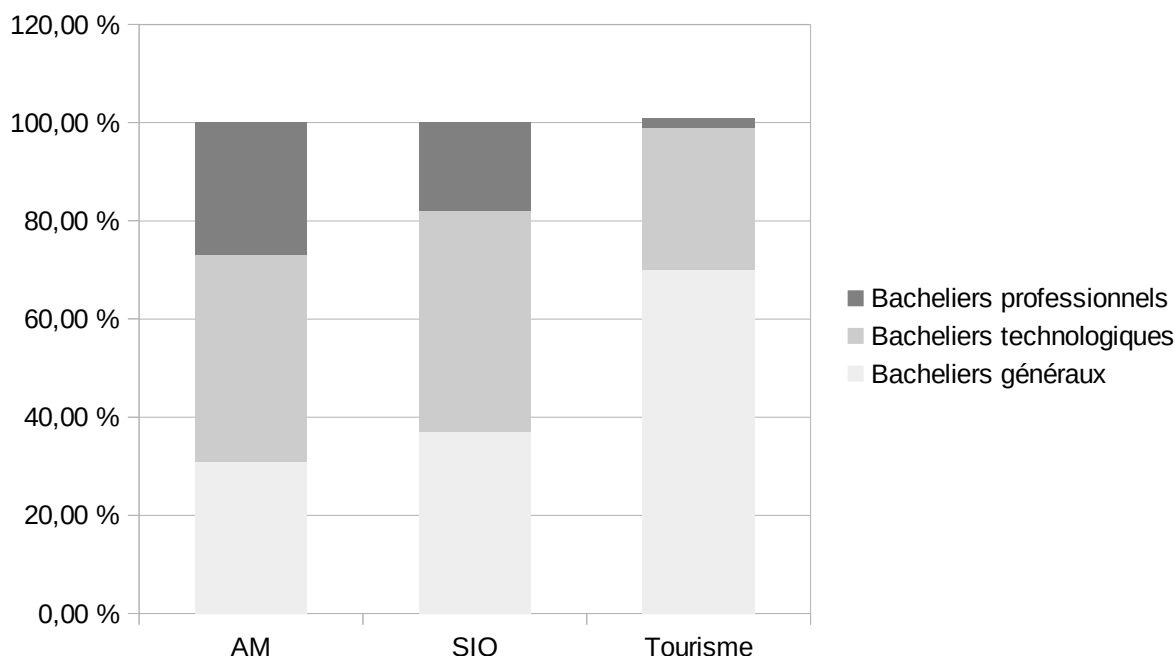


Figure 1 : Répartition des élèves en fonction de leur baccalauréat d'origine en AM, SIO et Tourisme.

Champ : 178 enquêtés de STS.

Lecture : En STS AM, 32 % des élèves ont un baccalauréat général, 42 % un baccalauréat technologique et 27 % un baccalauréat professionnel.

## 2.2 L'exploration des difficultés orthographiques : dictées et entretiens métagraphiques

L'un des objectifs de mon travail de thèse était de caractériser les performances orthographiques des enquêtés et d'établir sur quels points se cristallisent les obstacles qui empêchent certains d'entre eux de produire des écrits entièrement satisfaisants d'un point de vue orthographique. À cet fin, j'ai utilisé deux méthodes complémentaires : d'une part des dictées et d'autre part des entretiens métagraphiques.

Les dictées, en particulier celle utilisée en STS, ont été rédigées de sorte à tester certains problèmes d'orthographe grammaticale identifiés en français : accord du nom et, surtout, de l'adjectif, flexion du verbe au présent (en troisième) et dans les temps composés (surtout en STS), formes verbales en [e].

Voici le texte de la dictée proposé aux élèves de troisième.

Je vais vous raconter l'histoire d'un gentil petit garçon qui s'appelle Jo. Il habite chez son oncle, un vieux monsieur. Ils vivent dans une cité. Cet enfant possède un don extraordinaire. En effet, ses yeux verts voient beaucoup plus loin et plus précisément que ceux de tout le monde ! Dans ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent, on devine des jumelles microscopiques perfectionnées.

Dans la ville peuplée d'immeubles bariolés, personne n'est informé de ce don sauf son oncle qui l'a toujours considéré comme son fils. Alors, souvent, Jo et le vieil homme vont regarder ensemble par la fenêtre et Jo décrit ce qu'il voit.

Et celui utilisé avec ceux de STS.

Je vais vous parler de deux étudiantes en commerce international parties étudier dans un pays éloigné. Elles ont préparé leur voyage avec beaucoup de soin et chacune a organisé ses affaires pour être prête le 20 août. Ces deux jeunes filles ne manquaient pas d'amis/ies : elles ont consacré un weekend entier à faire leurs adieux à tout le monde. Le jour du départ, elles ont enfilé les vêtements qu'elles avaient choisis la veille et vérifié la liste de papiers règlementaires qu'elles avaient soigneusement préparée/és. Ces préparatifs achevés, la première s'est dépêchée de saluer une dernière fois ses parents, tandis que la seconde goûtait ces tout derniers instants avant l'aventure. Quel événement !

Le recueil de ces dictées permet donc une première approche des capacités des élèves à se conformer à la norme orthographique. Mais constater des erreurs ne permet pas de comprendre d'où elles viennent. Face à un grand nombre de formes de type « Je vais vous racontez » (en troisième) ou « Je vais vous parlez » (en STS), que conclure ? La forme erronée découle manifestement d'un accord avec le pronom *vous* au contact direct avec la forme verbale. Mais cet accord est-il simplement une conséquence d'une écriture trop rapide, facile à corriger à la relecture, ou les élèves concernés ne disposent-ils que de ce type de procédure ? Seul un échange avec ceux qui ont produit de telles formes permet de répondre à cette question. C'est le but des entretiens métagraphiques qui ont été menés sur douze formes préétablies en troisième et 11 formes préétablies en STS (formes surlignées dans les dictées ci-dessus).

Avant de passer à la suite, une précaution s'impose : on ne recueille pas la pensée d'un enquêté. On recueille des indicateurs plus ou moins directs de cette pensée. Le recueil des dictées constitue ainsi un indicateur indirect du raisonnement orthographique des élèves. Ainsi la comparaison des graphies de l'infinitif dans *Je vais vous parler* et *s'est dépêchée de saluer* amène à constater un bien plus grand nombre d'erreurs dans le premier cas de figure concentrées sur la forme *parlez*. Ce constat permet d'établir un effet du pronom *vous*. Cet effet pourra être plus précisément caractérisé grâce aux échanges directs avec les élèves à qui on demandera comment ils ont fait pour choisir cette forme et s'ils sont tentés, ou non, de la modifier. L'entretien permet alors de recueillir les discours des élèves sur leurs procédures d'écriture, non la réalité de ce qui se passe réellement dans leur tête. Sans même supposer qu'ils cherchent à cacher quoi que ce soit, il se peut qu'ils n'osent pas formuler certains cheminements ou qu'ils ne soient pas en mesure de verbaliser leur propre fonctionnement. Cette méthode comporte donc d'importantes limites mais elle permet néanmoins de mettre au jour des procédures disponibles pour les élèves même s'il est impossible d'établir s'il s'agit réellement des procédures qu'ils utilisent.

## 2.3 L'exploration du rapport à l'orthographe : questionnaires et entretiens

Au delà des performances orthographiques des élèves, je me suis également intéressée à ce qu'ils pensaient de l'orthographe et de son apprentissage. Là encore, je n'ai pu recueillir que les déclarations des élèves et non la réalité de leur pensée qui n'appartient qu'à eux. Néanmoins, ces déclarations revêtent un intérêt particulier en ce qui concerne l'orthographe. En effet, l'orthographe est une norme, elle est imposée par la société et n'a de valeur que dans la mesure où les membres de cette société consentent à lui en accorder. Un élève peut certes déclarer que l'orthographe est très importante alors qu'il n'y fait pas tellement attention dans les faits. Mais le fait même qu'il déclare cette importance signifie qu'il identifie le discours social sur l'orthographe et qu'il fait le choix de ne pas s'y opposer ouvertement. Cette déclaration révèle donc une part de son rapport à la norme même si, là encore, il ne faut pas surévaluer sa signification.

Pour recueillir des données sur le rapport à l'orthographe des élèves, j'ai utilisé deux méthodes complémentaires : des questionnaires à l'écrit et des entretiens à l'oral. Les questionnaires mélangent questions ouvertes et fermées de sorte à pouvoir à la fois les exploiter quantitativement et qualitativement. Les entretiens sont plus purement qualitatifs. Entretiens comme questionnaires abordent trois domaines : les souvenirs des enquêtés liés à l'orthographe dans les domaines scolaire et extrascolaire, leurs pratiques d'écrit et l'importance qu'ils accordent à l'orthographe dans ces pratiques, enfin leur représentation de la langue et de l'orthographe française.

## 3. Et alors ? Les résultats

### 3.1 De véritables points de résistance dans l'analyse orthographique

Mes enquêtes ne permettent pas de dessiner un tableau complet et représentatif des compétences orthographiques des élèves français. Mais le croisement entre questionnaires et entretiens permet d'identifier certains points de blocage avec une relative finesse. Par bonheur, tout ne bloque pas.

#### 3.1.1 Personne n'est nul en orthographe

Chez les francophones, il est assez courant de se déclarer, ou de déclarer son voisin, « nul en orthographe ». Si par *nul* on entend sans aucune compétence, alors, à quelques cas pathologiques près que je n'ai jamais rencontrés au cours de ma carrière, c'est faux. Tous les élèves ayant participé à l'enquête ont des connaissances étendues en orthographe française. Certains points sont ainsi maîtrisés. L'accord du nom dans un contexte syntaxique simple ne suscite ainsi presque aucune erreur. D'autres sont bien réussis même s'ils exigent parfois une étape de relecture : la flexion des verbes au présent à proximité de leur sujet ; l'accord des noms quand le nombre n'est pas marqué à l'oral (notamment dans l'expression *beaucoup d'immeubles*, qui a suscité un assez grand nombre d'erreurs en troisième avant entretien mais qui est presque toujours corrigée pendant l'entretien) ; et les homophones *ses* et *ces* dont la distinction n'a posé que très peu de problèmes aux élèves de STS. Ce dernier point pose question. Il est en effet systématiquement traité dans les mémos orthographiques des manuels du secondaire. On peut en conclure soit qu'il est bien réussi grâce à cette présence dans les manuels (et probablement dans les esprits), soit que ces manuels sont mal calibrés et ne traitent pas les vrais problèmes.

Ce constat positif n'implique pas que tout va bien et que rien n'est à faire. Mais il souligne que les problèmes orthographiques qui heurtent nos yeux de lecteur sont en fait la plupart du temps localisés sur quelques zones du système orthographique français. Si ce n'était pas le cas, nous ne parviendrions d'ailleurs certainement pas à lire les textes en question. Par ailleurs, si les erreurs orthographiques posent problème aujourd'hui, c'est en grande partie du fait de leur poids social. Toute erreur, même si elle ne nuit en rien à la clarté du texte, peut dégrader l'image de celui qui écrit et, partant, de l'organisation à laquelle il appartient. De ce fait, on tend à penser qu'une orthographe satisfaisante est une orthographe quasi parfaite, ce qui est à peu près introuvable chez les francophones comme le montre, en creux, le succès de nos concours d'orthographe.

### 3.1.2 Quelques plaques de verglas

Certaines configurations orthographiques constituent des zones glissantes où le risque d'erreur est assez élevé même si la grande majorité des élèves parvient à éviter le danger. Comme on le verra ci-dessous, ces zones correspondent d'ailleurs majoritairement à des problèmes fréquemment traités dans les manuels scolaires.

*Tout le monde*, ça représente beaucoup de monde, donc pourquoi ne pas mettre un *s* à *tous*, puisque chacun sait que le *s* est le signe du pluriel en français ? Un quart des élèves de troisième et un peu plus de 10 % des élèves de STS commettent une erreur sur *tout* dans *tout le monde* qui prend massivement la forme *tous*. Les entretiens révèlent alors deux phénomènes : une analyse sémantique expliquant le choix du *s* par le sens de l'expression et de grandes incertitudes, même chez ceux qui choisissent la bonne graphie. Cette forme est intéressante en ce qu'elle montre que nos problèmes orthographiques viennent pour une bonne part des caractéristiques de notre orthographe elle-même. Si on s'en tient à la forme *tout le monde*, le problème peut sembler simple : *tout* peut être analysé comme un prédéterminant qui s'accorde avec le déterminant au masculin singulier qui suit. Beaucoup d'élèves de STS la traitent qui plus est comme une forme figée sans entrer dans l'analyse grammaticale du mot. Mais le traitement global des homophones *tout* et *tous* est très difficile à aborder. En effet, lorsque *tout* est adverbe, il est parfois invariable comme dans *ils sont tout petits* et parfois variable, fait étonnant pour un adverbe, comme dans *elles sont toutes petites !* L'exemple de la dictée n'était certes pas adverbial mais l'identification d'une zone de turbulence autour de ce mot peut expliquer le manque d'assurance des élèves.

« Je mange, tu manges, il mange, vous mangez, nous mangeons, ils mangent ». Qui ne se souvient pas d'avoir récité ses verbes à l'école ou au collège ? En particulier au présent du premier groupe. Mais il se peut que ces récitations n'aient pas que des effets positifs sur notre orthographe. En effet, on a testé la graphie de l'infinitif après un pronom de la deuxième personne du pluriel avec les formes *Je vais vous raconter* et *je vais vous parler*. L'infinitif est alors erroné dans un peu moins de 30 % des cas en troisième et un peu moins de 20 % des cas en STS. Dans les deux groupes, c'est le choix de la forme en *-ez* qui explique massivement ces erreurs. Le plus étonnant est peut être que ces formes ne sont que très peu corrigées pendant l'entretien. Elles donnent lieu à des commentaires très courts, l'élève concerné semblant considérer son choix comme une évidence liée à la présence du pronom *vous*. Chez un assez grand nombre d'enquêtés, un accord de proximité entre le pronom et le verbe qui le suit semble donc se substituer à l'analyse syntaxique de la phrase nécessaire à sa graphie correcte. Ce constat pose de vraies questions didactiques : on peut se demander dans quelle mesure la répétition des paradigmes verbaux ne favorise pas l'implantation de ce type d'automatismes dont on voit ici qu'ils peuvent être vecteurs d'erreurs.

Plus globalement, les caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques d'une forme interagissent de façon complexe de sorte que les risques d'erreur dépendent de nombreux facteurs. Ainsi dans la dictée de troisième, la forme *brillent* a été beaucoup moins bien réussie que *agrandissent* dans *ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent*. Les entretiens font apparaître au moins deux facteurs expliquant ce phénomène : le fait que *agrandissent* n'ait de forme homophonique qu'au subjonctif, très peu utilisé, et le fait que *brillent* ne suive pas immédiatement son sujet sémantique même si celui-ci est repris par le pronom *qui*.

Les configurations évoquées dans cette sous-partie sont vectrices d'erreurs mais pour une minorité d'élèves : moins du tiers. Les points que je vais évoquer maintenant ont mis en difficulté plus du tiers des élèves.

### 3.1.3 De vrais problèmes : l'adjectif et le participe passé

Dans le corpus étudié, les formes les moins bien réussies rassemblent très nettement les cas d'accord en genre et en nombre du participe passé et de l'adjectif. Les résultats sont un peu différents pour la dictée de troisième et pour celle de STS parce que la première ne comportait qu'un participe passé en situation verbale. Il n'en demeure pas moins que dans les deux corpus les adjectifs et participes passés en situation adjectivale concentrent un grand nombre d'erreurs, de même que les participes passés en situation verbale chez les STS.

À titre d'exemple en STS, la forme *parties* dans *deux étudiantes en commerce international parties étudier dans un pays éloigné* n'a été réussie que par 54,5 % des participants. La relative complexité de la structure syntaxique peut avoir joué un rôle dans la difficulté qu'ont éprouvée les élèves à rétablir les liens entre les mots. Par ailleurs, il s'agit d'un participe passé, ce qui pourrait expliquer des hésitations face à une catégorie morphologique connue pour son comportement capricieux. De fait, les entretiens montrent que le problème est bien lié à la nature verbale du mot. La plupart des élèves en difficulté face à cette forme n'identifient cependant pas le participe passé mais une « forme en *-i* » à laquelle ils ajouteraient bien un *t* ou un *s* sans savoir pourquoi. Face à ce mot, ils n'enclenchent donc pas une réflexion grammaticale mais font appel à leur mémoire qui identifie correctement les formes les plus fréquentes pour verbes en [i], à savoir les finales en *-is* et *-it*. De manière assez étonnante, une partie des élèves produisant ce type de discours mène des raisonnements grammaticaux face aux formes en [e]. Certains ont expliqué en effet qu'on leur avait souvent expliqué comment traiter les formes en [e] mais pas celles en [i]. On voit là encore les limites d'un discours grammatical qui se veut pragmatique, face à la multiplicité des homophones en [e], mais qui, ce faisant, ne permet pas la mise en place des concepts grammaticaux nécessaires à la maîtrise de notre orthographe, en l'occurrence ici le concept de participe passé qui leur permettrait de transférer les connaissances qu'ils maîtrisent sur les formes en [e] sur celles en [i].

Reste la tarte à la crème de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* qui pose problème pour 30 à 40 % des élèves de STS en l'absence de COD antéposé et pour à peu près 70 % des élèves en présence d'un COD antéposé. Choisir d'intégrer ce type de formes à une dictée manque pour le moins d'originalité tant il s'agit de LA difficulté emblématique de la langue française. Mais justement : c'est un savoir scolaire bien identifié et très présent dans les programmes de collège. Je me demandais donc ce qu'il en restait chez des élèves de fin de collège ou du début de l'enseignement supérieur. La réponse n'est pas « rien », ce serait plutôt « pas grand chose d'utilisable ». La première cause de difficulté est très clairement linguistique : le participe passé utilisé avec *avoir* est la seule forme verbale en français qui ne s'accorde pas avec son sujet.

Différentes enquêtes, dont celles que j'évoque ici, montrent que ne pas accorder avec le sujet constitue un obstacle majeur pour des francophones. Quand on y réfléchit deux minutes, c'est parfaitement normal : aller contre un des principes les plus fondamentaux de l'orthographe française exige une réorganisation des savoirs dont on ne mesure probablement pas toujours l'ampleur.

D'autant que le participe passé utilisé avec l'auxiliaire *avoir* ne se contente pas d'être invariable... il s'accorde avec le COD si celui-ci est placé avant le verbe. Et là, il semble vraiment que nous atteignons les limites de l'enseignable, en tous cas dans l'état actuel de notre système scolaire. Non seulement les taux de réussite sont très faibles dans ce type de configuration, mais la minorité d'élèves qui traite ces formes avec succès passe par des procédures différentes de celles qu'on enseigne actuellement dans les classes. À une ou deux exceptions près, tous les élèves qui ont tenté d'exprimer la règle canonique, ceux notamment qui ont eu recours à la notion de COD, ne sont pas parvenus à produire la forme correcte, notamment parce que les notions de COD et de sujet sont presque toujours confuses. Formuler cette règle, plus ou moins correctement, en particulier pour des élèves de STS témoigne pourtant d'une bonne mémoire scolaire. De fait, ceux qui l'ont fait sont globalement des élèves qui font par ailleurs peu d'erreurs. On peut alors se dire que le problème n'est peut-être pas de leur côté mais du côté des règles de notre langue, ou, pour le moins, de nos techniques d'enseignement. Car cette règle, éminemment discutable, a quand même une logique linguistique : la participe passé étant la forme adjectivale du verbe, il s'accorde avec le mot de la phrase qu'il qualifie, forme qui se trouve logiquement être le sujet quand l'auxiliaire est *être* et le COD quand l'auxiliaire est *avoir*. Ainsi dans la phrase *la souris que le chat a mangée*, c'est bien la souris qui est mangée. Les élèves qui, dans notre corpus, parviennent à gérer ces configurations sont des élèves qui sentent ce fonctionnement ou qui formulent une sorte de règle assez proche de ce qui a été proposé par le linguiste belge Wilmet (1999). Celui-ci propose de se demander : qu'est ce qui est « participe à accorder » ? Et d'accorder avec la réponse. De fait, cette règle a du sens linguistiquement et fonctionne bien à condition de ne prendre en compte que ce qui est déjà formulé au moment où la participe passé apparaît. Elle permet même de traiter la majorité des accords de participe passé des verbes pronominaux.

L'examen des raisonnements orthographiques face aux accords des participes passés est donc particulièrement intéressant pour plusieurs raisons : il révèle que les erreurs peuvent être le produit de raisonnements complexes reposant sur des connaissances qui ne sont pas nécessairement fausses en elles-mêmes mais qui ne se cristallisent pas de façon pertinente. Mieux comprendre ces mécanismes permettrait certainement d'enseigner plus efficacement. Mais, dans des cas aussi mal maîtrisés que les cas complexes d'accord du participe passé, on peut s'interroger sur la pertinence linguistique et sociale de l'enseignement d'une règle que la majorité des francophones n'est pas en mesure d'appliquer.

### **3.2 L'orthographe : forme graphique de la norme sociale**

Les élèves et étudiants qui ont participé à mes enquêtes ne maîtrisent donc pas l'intégralité de l'orthographe française. Je risque de ne pas surprendre grand monde en l'affirmant... Mais, il resterait à savoir pourquoi. Je n'aurai pas la prétention de répondre à cette question mais j'ai mis à l'épreuve une hypothèse : est-ce parce qu'ils n'y accordent pas d'importance?

### 3.2.1 Quelle importance accordent-ils à l'orthographe ?

Quelle que soit la réalité de leurs pratiques, l'immense majorité des élèves que nous avons interrogés déclare faire attention à son orthographe hors de l'école, au moins dans certaines circonstances.

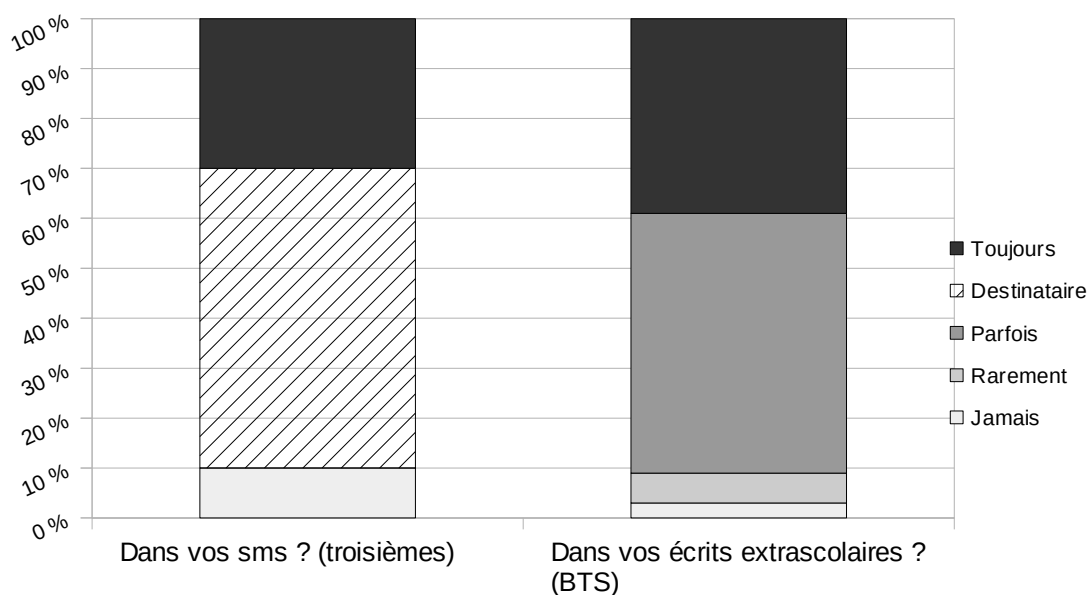


Figure 2 - Réponse à la question "Faites vous attention à l'orthographe?"

Champ : 131 élèves de troisième entendus en entretiens et 178 questionnaires recueillis en STS.

La figure 2 représente à gauche la réponse des 131 élèves de troisième vus en entretien à la question « Faites vous attention à l'orthographe dans vos SMS ? » et à droite les réponses portées par les 178 élèves de STS sur les questionnaires à la question « Faites vous attention à l'orthographe dans vos écrits extrascolaires ? » La question posée et le contexte dans lequel elle est posée sont donc légèrement différents mais renvoient dans les deux cas à l'attention portée à la correction orthographique hors de l'école. On observe que les élèves qui disent n'y faire jamais attention sont extrêmement minoritaires, en particulier parmi les STS. Ce décalage entre collégiens et étudiants peut s'expliquer par la différence de population mais également par la différence de question, plus large en STS. Quoi qu'il en soit, dans les deux populations, une forte minorité déclare faire toujours attention à l'orthographe quel que soient le support, le contexte ou le destinataire. Ce résultat peut-être étonnant à première vue, est en fait cohérent avec ce qui a pu être observé dans des gros corpus de SMS comme sms4science. Rien ne permet de penser que ces déclarations ne sont pas conformes à la réalité des pratiques : une part importante des jeunes scripteurs interrogés témoigne d'une grande attention à la correction orthographique.

Mais le groupe le plus important dans les deux corpus rassemble ceux qui disent ajuster leur attention en fonction du contexte. Cette variation, et la conscience de sa pratique, montre une vraie compétence linguistique : le fait est que l'importance d'un écart orthographique dépend du contexte dans lequel il va être reçu et du destinataire du message. À cet égard, collégiens et étudiants donnent cependant des réponses assez différentes. Chez les collégiens, cette distinction en fonction du contexte renvoie essentiellement à une double opposition entre jeunes et adultes d'une part, entre



amis et famille de l'autre. La langue normée, c'est celle qu'exigent les adultes et on constate le poids des attentes familiales en la matière. Chez les étudiants, cette distinction entre famille et amis disparaît presque totalement. Elle est remplacée par une distinction entre contexte privé et contexte professionnel. Qu'ils aient déjà une expérience ou s'apprentent à en vivre une<sup>2</sup>, ils identifient massivement la correction orthographique comme une exigence du monde professionnel et ne remettent pas en cause son bien fondé. Étant donné que tous les étudiants interrogés n'avaient pas encore d'expérience professionnelle, on peut identifier dans cette quasi unanimité la marque d'un très fort consensus social transmis à ces jeunes adultes par leurs expériences scolaires et extrascolaires. À cet égard, le système éducatif semble bien jouer son rôle : l'importance sociale de l'orthographe est clairement identifiée par les jeunes Français.

### 3.2.2 Que pensent-ils de l'orthographe française ?

Les francophones sont marqués par un rapport affectif très fort à l'orthographe (Millet, Lucci, Billiez, 1990 ; Paveau et Rosier, 2008). Qu'en est-il des élèves ayant participé aux enquêtes ?



Figure 3 : Nuage représentant les mots associés à l'orthographe par les 178 étudiants de STS.

Lecture : Les mots les plus fréquemment cités sont dans l'ordre décroissant complexe, compliqué, difficulté, importante.

2 L'enquête concernait des élèves de première année dont certains n'avaient pas encore réalisé leur premier stage en entreprise mais qui savaient devoir y être bientôt confrontés.

Le nuage de points de la figure 3 représente les mots cités par les élèves de STS en réponse à la demande « Quels sont les trois premiers mots que vous associeriez à l'orthographe française ? » La taille des mots est proportionnelle au nombre de fois où ils sont apparus. Le mot *complexe* est de loin le plus représenté, devant *compliqué* et *difficulté*. La représentation la plus partagée par les étudiants interrogés est donc que l'orthographe du français est difficile. Comme on l'a vu dans la première partie, ils ne se trompent pas : notre système orthographique est l'un des plus complexes au monde. La quatrième mot le plus représenté (22 occurrences) est *importante* qui rejoint le consensus déjà évoqué sur la place sociale de l'orthographe.

Mais pour le reste, les mots relevés se caractérisent plutôt par une grande diversité qui révèle des rapports à l'orthographe assez diversifiés au-delà d'un accord sur sa difficulté et son rôle social.

En lien avec la notion de complexité déjà énoncée, 34 occurrences peuvent être rattachées à une idée d'irrégularité du système : *variée* (7 occurrences), *exception* (4 occurrences), *différent(e)* (6 occurrences), *incohérent(e)* (2 occurrences), *ambigüe* (2 occurrences), *diverse*, *diversité*, *diversifié*, *irrégulier*, *inégaie*, *garni*, *farfelue*, *bizarre*, *changeant*, *spéciale*, *vaste*, *vague*, *spécifique*. L'ensemble de ces termes n'est certainement pas toujours négatif dans l'esprit des élèves qui les utilisent, mais ils ont pour point commun de renvoyer à l'hétérogénéité d'un système qui peut en rendre difficile la compréhension.

Ceci étant, 26 occurrences renvoient à un jugement clairement négatif sur l'orthographe française en tant que telle : *chiant* (6 occurrences), *mal* (3 occurrences), *piège* (2 occurrences), *inutile*, *perdu*, *imbuvable*, *sanction*, *inquiet*, *apparence*, *ennuyeux/ant*, *préjugés*, *douleur*, *agaçant*, *fatigant*, *énervante*, *lointaine*, *peu pratique*. Le fait que le terme le plus représenté, *chiant*, soit également un terme familier, dit quelque chose du positionnement des élèves qui prennent la liberté de formuler ce jugement négatif sur l'orthographe : peut-être faut-il être capable de rompre avec la norme dans la façon de s'exprimer pour désigner la norme comme inadaptée. Le mot *chiant* appartient qui plus est au champ lexical le plus représenté dans cette liste, à savoir celui de l'ennui au sens large (*imbuvable*, *ennuyeux/ant*, *agaçant*, *fatigant*, *énervante*). L'ennui peut ici renvoyer à la répétition mais il semble surtout correspondre à quelque chose qui résiste sans présenter de véritable intérêt. On retrouve ici l'idée d'irrégularité du système qui peut être désigné comme inadapté : *peu pratique*, *inutile*, *piège*. Ce dernier terme montre à quel point la complexité de l'orthographe peut être ressentie comme un danger pour le scripteur. Le terme *sanction* pourrait d'ailleurs désigner l'aboutissement de ce *piège*.

Apparaît alors assez logiquement un champ lexical de la souffrance psychologique avec *mal* (3 occurrences), *perdu*, *inquiet* et *douleur*. Ces termes sont certes peu représentés mais ils montrent que l'orthographe peut être réellement mal vécue par ces étudiants. Les termes *apparence* et *préjugés* peuvent expliquer en partie l'origine de cette souffrance. En effet lorsqu'on s'intéresse aux commentaires produits par les élèves ayant participé à l'entretien, on constate que ces termes négatifs sont souvent liés aux jugements que les écarts orthographiques risquent d'attirer sur le scripteur. Ainsi la *sanction* ne renvoie pas à la pénalité scolaire mais au risque de ne pas être retenu sur un poste. L'élève ayant noté *imbuvable* commente de la façon suivante : « il suffit d'une faute pour que ça y est, on me pointe du doigt » (S21). Ces élèves qui prennent leurs distances avec la légitimité de la norme ne le font pas en ignorant son rôle social mais plutôt en le dénonçant.

Face à ces termes ostensiblement négatifs, 38 occurrences dénotent un jugement explicitement positif : *riche / enrichissante* (19 occurrences), *beauté / belle* (6 occurrences), *sérieux* (3

occurrences), *intéressante* (2 occurrences), *complet* (2 occurrences), *soignée*, *historique*, *poétique*, *culture*, *envie*. Les commentaires de la notion de richesse, fortement représentée, sont le pendant positif de la dénonciation d'une complexité excessive. C'est parce que le système est complexe et que son apprentissage n'est jamais achevé qu'il est considéré comme riche par beaucoup. Un élève résume ce phénomène de la façon suivante : « ça va dans tous les sens, c'est pour ça que c'est beau ». Les termes *historique*, *poétique* et *culture* montrent une vision patrimoniale de la langue qui participe également à cette notion de richesse. Enfin, on trouve à six reprises la notion de beauté qui atteste un rapport esthétique à la langue.

Cette vision positive du système linguistique s'accompagne souvent de la dénonciation d'un manque de respect de cette norme : *pas ou non respectée*, *erreur* (2 occurrences), *négligée* (2 occurrences), *dégradée*, *peu étudiée*, *redynamisation*, *fautes*, *insuffisante*, *inappliquée*, *disparition*. Les commentaires associés à ces termes en entretien renvoient à deux domaines différents : l'écriture sur les réseaux sociaux et l'enseignement. Un élève ayant noté *non respectée* explique que, sur internet, il se « brûle les yeux » en lisant des interventions très fautives. La violence de la métaphore utilisée ici pour désigner la réception des erreurs peut expliquer la souffrance ressentie par celui qui commet l'erreur et sait être mal perçu. Un autre élève désigne explicitement les réseaux sociaux, et en particulier Twitter, comme un lieu où l'orthographe est *négligée*. L'autre *négligée* renvoie explicitement au contexte scolaire avec le commentaire suivant : « Comparé à réfléchir sur des livres, se poser vingt mille questions sur une vidéo, on ferait mieux de savoir écrire. » Apparaît ici une critique du cours de français qui semble à cet élève trop peu centré sur la langue elle-même. Le terme *redynamisation* renvoyait également à l'enseignement de l'orthographe considéré comme peu efficace et ayant donc besoin d'être rénové.

Les élèves que nous avons interrogés ont donc des rapports à l'orthographe conformes à ce qu'on peut attendre de francophones : au-delà d'un consensus sur le rôle social de l'orthographe, ils expriment un rapport très affectif à la forme écrite de la langue, que ce rapport s'exprime en termes de rejet ou d'amour.

### **3.3 Les liens entre performance, rapport à la langue et scolarité**

La point précédent m'a permis d'établir que tous, ou presque tous, les élèves ayant participé aux enquêtes sont conscients du rôle social de l'orthographe mais que leur rapport personnel à cette orthographe varie assez considérablement. Je me suis donc demandée si leur rapport à l'orthographe était corrélé à leur performance orthographique. Pour cela, j'ai utilisé deux indicateurs différents. Premièrement, je me suis servie des réponses apportées dans les deux enquêtes à une question portant sur ce qu'ils pensaient d'une éventuelle réforme de l'orthographe. Dans les deux groupes, les réponses sont contrastées et permettent donc de tester le lien entre position conservatrice ou progressiste d'une part et difficultés orthographiques d'autre part. En STS, je me suis également reposée sur un indice de progressisme construit à partir d'une série d'affirmations sur l'orthographe<sup>3</sup>. Quels que soient les indicateurs retenus, le tableau final est cohérent. Les élèves qui commettent peu d'erreurs dans la dictée ont tendance à adopter par ailleurs des positions plus conservatrices que ceux qui en commettent beaucoup. Ce résultat n'est pas aussi évident qu'il en a l'air. Certaines études ont en effet montré dans le passé un conservatisme très fort chez des

---

<sup>3</sup> Cette partie repose sur des traitements de données statistiques assez nombreux. Je me contente ici d'en donner quelques résultats mais tous les détails sont disponibles dans ma thèse.

locuteurs en difficulté avec la langue, conservatisme interprété par les chercheurs comme un signe d'acceptation des logiques de domination sociale. Mes corpus ne mettent absolument pas en évidence un tel phénomène. Néanmoins, ce lien entre performance orthographique et conservatisme n'est pas extrêmement fort. Toutes les configurations existent : d'élèves qui ne commettent pas d'erreurs et se montrent très ouverts à l'évolution de la langue à des élèves qui en commettent beaucoup et refusent pourtant toute simplification. Cette diversité montre que notre rapport à la langue est complexe et ne peut être résumé à travers deux ou trois questions simplistes.

En STS, il m'a également paru important de d'établir si les profils des élèves variaient en fonction de leur origine scolaire. En effet, la question de la maîtrise de la langue revient régulièrement lorsqu'on évoque les problèmes d'intégration des baccalauréats professionnels en STS. Les deux graphiques ci-dessous confirment que ces bacheliers ont effectivement un profil orthographique assez particulier.

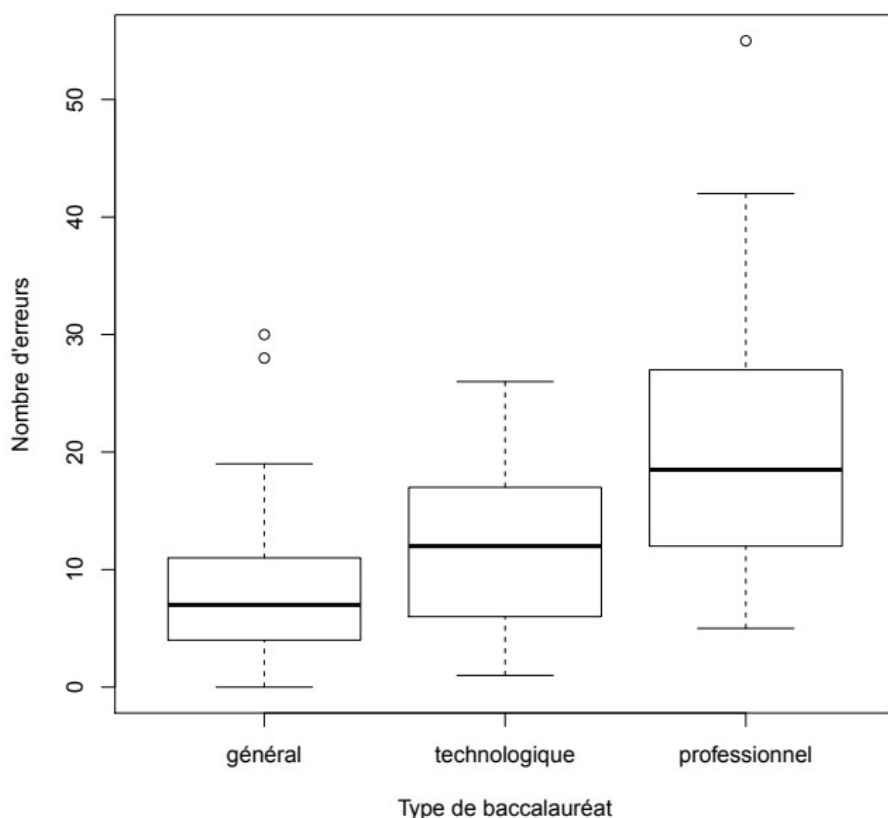


Figure 4: Distribution du nombre d'erreurs par dictée des 174 étudiants de STS ayant renseigné leur baccalauréat.

Champ : 80 étudiants pour le baccalauréat général, 52 pour le technologique et 42 pour le professionnel.

La figure 4 montre comment se répartissent les élèves issus de filière générale, technologique et professionnelle en fonction du nombre d'erreurs commis dans la dictée. Les tirets du bas et du haut indiquent les valeurs la plus basse et la plus haute, les bords extérieurs de la boîte le premier et le troisième déciles et le trait du milieu la médiane. Cela signifie que les élèves qui ont fait plus

d'erreurs que le nombre indiqué par ce trait sont aussi nombreux que ceux qui en ont fait moins. Au total, les élèves issus de filière professionnelle se distinguent par un nombre d'erreurs plus souvent élevé et par une plus grande hétérogénéité. Le fait d'avoir fait un baccalauréat professionnel n'implique pas forcément de faire plus d'erreurs que quelqu'un issu d'une autre filière mais les élèves qui commettent beaucoup d'erreurs sont proportionnellement plus nombreux chez les bacheliers professionnels.

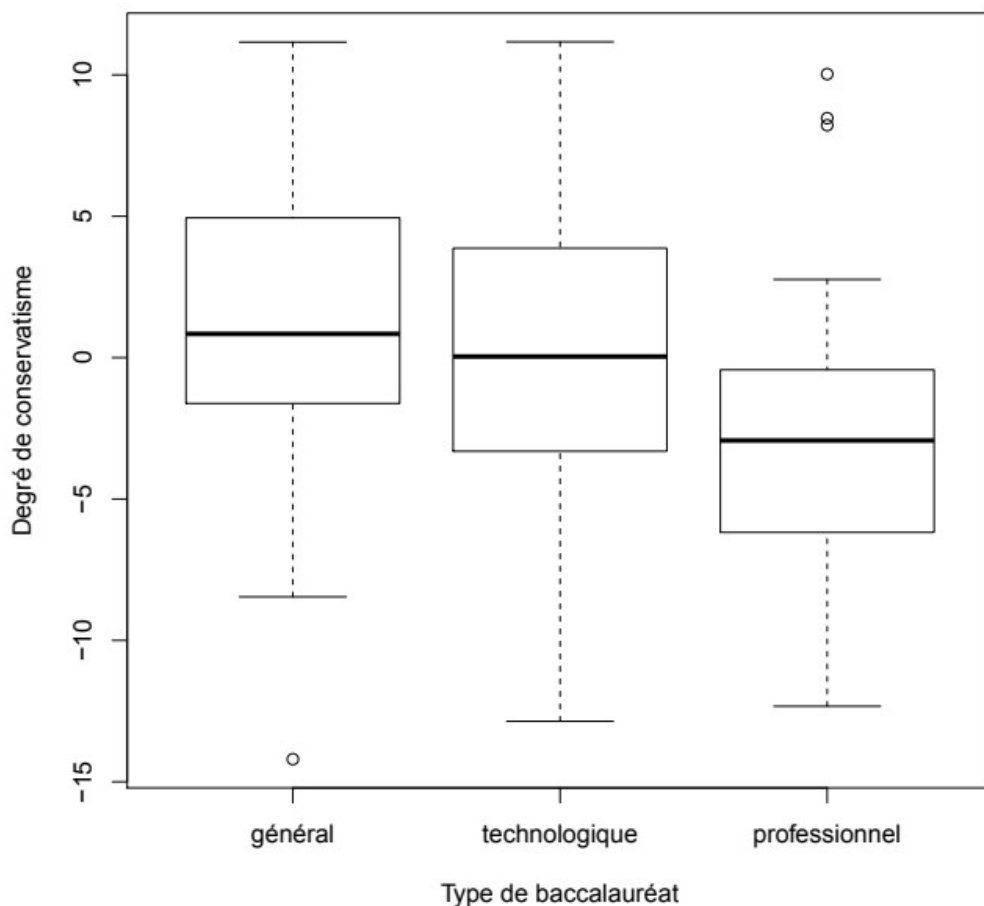


Figure 5 : Distribution des indices de conservatisme des élèves issus des baccalauréats général, professionnel et technologique.

Champ : 80 étudiants pour le baccalauréat général, 52 pour le technologique et 42 pour le professionnel.

La figure 5 propose le même type de représentation concernant la répartition de l'indice de conservatisme. Plus le nombre en ordonnées est élevé, plus les élèves se sont déclarés en accord avec des items conservateurs concernant l'orthographe. Là encore, les élèves issus de baccalauréat professionnel se distinguent parce qu'ils sont plus nombreux à prendre des positions progressistes et extrêmement peu nombreux à prendre des positions conservatrices. Pour le coup, leurs réponses sont plutôt moins hétérogènes que celles des deux autres groupes. Le passage par une filière professionnelle semble donc corrélée à une vision moins conservatrice de la langue.

Ce double constat permet d'établir un lien entre filière de scolarisation et rapport à l'orthographe. Mais il ne permet pas d'établir une causalité. Ces deux phénomènes seraient-ils liés à troisième facteur qui pourrait, par exemple, être l'origine socio-culturelle des familles ? Les liens entre rapport à la langue et milieu socio-culturel sont bien établis (Lahire, 2008). Cependant, d'autres parties de mon enquête semblent indiquer un décalage de culture scolaire entre lycée professionnel et lycée général. En effet, interrogés sur la place de l'orthographe dans leur scolarité, les élèves issus de lycée général et technologique ont presque toujours fait état d'une exigence des enseignants, toutes disciplines confondues, même si elle se traduisait davantage par des rappels ponctuels que par des cours spécifiquement consacrés à l'orthographe. Ce n'est pas le cas des élèves issus de lycée professionnel qui ont souvent déclaré que l'orthographe n'avait aucune importance au lycée. À une exception près cependant : les élèves issus du baccalauréat gestion administration qui ont parfois expliqué, au contraire, que des cours spécifiquement consacrés à l'orthographe étaient organisés au lycée. Ce dernier point est intéressant car il montre que l'orthographe apparaît parfois aujourd'hui comme une compétence technique propre à certaines fonctions et non plus comme un bien commun qu'il faudrait enseigner de la même façon à tous.

## Conclusion

Face à nos problèmes quotidiens, on aimerait parfois que la recherche nous dise comment faire. Mais quand on se penche sur la complexité d'une question, on fait généralement émerger plus de nouvelles questions que de réponses prêtes à l'emploi. Par ailleurs, je ne crois pas que la recherche en didactique ait pour vocation de dire comment faire. Elle peut apporter des éclairages aux enseignants afin que chacun puisse décider comment il souhaite ou il peut faire. Je tenterai donc ici de résumer quelques points qu'il me semble utile d'avoir en tête.

Tout d'abord, il est patent que certaines difficultés orthographiques du français font vraiment obstacle à une partie des élèves. Leurs erreurs ne signifient pas qu'ils sont négligents, ni même qu'ils l'ont été et payent aujourd'hui le prix de leur manque de sérieux passé. Elles sont liées à des problèmes conceptuels complexes ou profondément ancrés, coûteux à résoudre.

Alors que faire ? Les rappels de règle ponctuels que nous sommes nombreux à pratiquer ont leur utilité : ils permettent de remettre à flot des élèves qui n'ont pas de difficulté majeure mais qui achoppent de temps à autre sur la complexité de la langue. Pour ceux qui ont de vrais problèmes conceptuels, ces rappels sont au mieux insuffisants, au pire inutiles. Nombreux d'ailleurs sont les pédagogues, professionnels ou non, à basculer alors sur des « trucs » plus faciles d'accès. Mais, là encore, quand la conceptualisation grammaticale est défaillante, il y a peu de chances que cela marche. Et certains trucs ont même des effets dévastateurs. Pour le coup, je peux affirmer qu'il faut absolument proscrire la formulation « Lorsque deux verbes se suivent, le second est à l'infinitif » qui fait des dégâts dans les formes composées<sup>4</sup>.

Face à de vraies difficultés orthographiques, un corpus de règles, quelle que soit leur formulation, ne peut suffire. Il faut pratiquer et, dans le meilleur des mondes, il faudrait pratiquer le raisonnement orthographique par le dialogue afin de faire émerger les représentations de l'élève en difficulté et de l'aider à les corriger. Malheureusement, ce genre de pédagogie est déjà difficile à mettre en place à des niveaux où l'orthographe constitue une part explicite du programme, alors au lycée... Il demeure possible de faire sauter un verrou de temps à autre mais l'organisation scolaire

<sup>4</sup> De fait, voir deux verbes dans « Il a mangé » n'est pas aberrant, mais peut mener à une forme aberrante si on a le mauvais truc en tête.

actuelle ne permet pas de s'attaquer solidement au problème. Une piste serait peut-être d'identifier les formations où cette compétence est la plus fondamentale pour y développer des programmes spécifiques, et personnalisés car ces lacunes ne concernent jamais la totalité d'une promotion.

Une autre piste apparaît prometteuse pour des élèves avancés, et donc potentiellement autonomes : l'usage des outils numériques. Certaines entreprises l'ont d'ailleurs bien compris et vendent leurs services, pédagogiquement plus ou moins pertinents, jusque dans l'Éducation Nationale. À mes yeux, de tels outils ont le grand mérite de permettre à l'élève, qui n'en sera bientôt plus un, de se prendre en mains lui-même. Notre objectif pourrait être de lui apprendre à se servir de ces outils pour traiter ses besoins présents et futurs. Mais la langue constituant notre patrimoine commun, il me semblerait normal que ces outils soient développés par l'Éducation Nationale et accessibles à tous. C'est d'ailleurs ce que fait le Québec qui diffuse des outils gratuits et pédagogiquement bien faits<sup>5</sup>. Par ailleurs, un usage intelligent des correcteurs orthographiques constitue à la fois un moyen de progresser et une technique potentiellement efficace de nettoyage des textes.

Enfin, je pense que pour motiver les élèves à faire des efforts orthographiques, il faut donner sens à la production de textes linguistiquement propres. Leur faire produire des textes qui sortent de la classe, comme le font certaines sections de BTS lors des journées portes ouvertes, est un moyen efficace d'y parvenir même si nous n'en avons pas toujours l'occasion. Au delà, il faudrait peut être accepter d'intégrer cette exigence, de fait formulée par les futurs recruteurs, dans les procédures d'évaluation de l'Éducation Nationale. En BTS AM, j'ai ainsi toujours été étonnée qu'on ne puisse pénaliser l'orthographe dans des fiches de contrôle en cours de formation ou dans des dossiers de validation des acquis de l'expérience, pourtant produits en temps illimité.

NB : Certains ont peut-être tiqué sur des accents circonflexes étranges... cet écrit respecte la réforme de 90 ! Si vous ne vous en êtes pas rendu compte, vous l'appliquez peut-être aussi sans le savoir. Il n'est pas impossible non plus qu'il reste quelques erreurs malgré une relecture diligente, tant un écrit totalement exempt de fautes d'orthographe est difficile à produire.

## Références bibliographiques

Andreu, C., et Steinmetz, C. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. Consulté à l'adresse

<http://www.education.gouv.fr/cid23433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015.html>

Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris: Presses universitaires de France.

Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIIe au XXe siècle*. Paris: Retz.

Chervel, A., et Manesse, D. (1989). *La dictée les Français et l'orthographe 1873-1987*. Paris: INRP Calmann-Lévy.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*.

Rennes : Presses universitaires de Rennes.

---

5 <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/>

Manesse, D. et Cogis, D.(2007). *Orthographe à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine): ESF éditions.

Martin Lacroux, C. (2015). *L'appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidature : pratiques, perceptions et implications pour la GRH* (Thèse de doctorat : Université de Toulon). En ligne :  
<http://www.theses.fr/2015TOUL2009/document>

Millet, A., Lucci, V., et Billiez, J. (1990). *Orthographe mon amour*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Paveau, M.-A., et Rosier, L. (2008). *La langue française : passions et polémiques*. Paris: Vuibert.