

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RECTIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES FRANÇAISES DE 1990 :
CONNAISSANCE, OPINION ET PRATIQUES D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN LINGUISTIQUE
(CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES)

PAR

KARINA DA SILVA DA ROCHA

FÉVRIER 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice, Madame Marie Nadeau, pour son expertise, sa disponibilité, sa compréhension et ses encouragements. Ses nombreuses pistes de réflexion m'ont souvent menée dans des avenues que je ne pensais pas explorer. Je remercie également mes deux lectrices, Mesdames Gladys Jean et Marie-Christine Beaudry, pour leurs précieuses recommandations. Un merci particulier va à mes professeurs de maîtrise pour avoir transmis leur savoir avec passion, en particulier Madame Daphnée Simard, pour sa rigueur, et Monsieur Denis Foucambert, pour son authenticité : le travail d'assistantat de recherche a été, pour moi, une opportunité extrêmement révélatrice et formatrice.

Je veux, d'autre part, remercier Madame Elyane Borowski pour sa force tranquille et pour les échanges plus enrichissants les uns que les autres. Merci également à Madame Chantal Contant pour sa collaboration, sa précision et son aide, surtout lors de l'élaboration du questionnaire. Merci à Monsieur Bertrand Fournier, du Service de consultation en analyse de données de l'Uqam, pour ses explications indispensables. De plus, comment passer sous silence la bonne volonté des enseignants de français qui ont participé à mon étude? À vous tous, mille mercis pour votre participation volontaire, votre disponibilité, votre ouverture et vos encouragements; sans votre collaboration, cette recherche n'aurait certainement jamais vu le jour. Je remercie, par ailleurs, les membres du conseil d'administration de l'AQEFLS, pour la chance inouïe qu'ils m'ont donnée de solliciter les enseignants lors du congrès de mai 2011, pour la confiance qu'ils m'ont accordée et pour les encouragements constants lors des deux journées d'ateliers et de conférences.

Un merci sincère à mes amis, en particulier Claude, pour sa détermination inspirante et sa capacité à tout relativiser. Merci à Véronique pour sa bonne humeur contagieuse et son

écoute, à Guylaine pour son optimisme et à Gladys et Daniel pour les fous rires entre chaque période d'écriture.

Un gigantesque merci à mes piliers : à ma mère, Maria, pour son soutien inconditionnel, son amour et sa force; à mon père, Luis, pour sa présence tant appréciée, son support constant, son sens de l'humour, ses bonnes paroles au bon moment et son énergie matinale me motivant à l'entraînement physique! Merci aux deux pour leurs petits plats délicieux et réconfortants à des moments où les miens n'auraient pas été aussi élaborés ainsi que pour le dernier sprint après l'arrivée de Véronika.

Finalement, toute ma reconnaissance va à mon complice, Pedro, pour son amour, son incommensurable soutien, ses idées, sa franchise et sa confiance. Merci pour les heures de vifs échanges sur mon sujet et pour tous les compromis. Merci de m'avoir redonné espoir dans les moments de découragement et de doute. Puis, à toi, ma petite Véronika d'amour, qui, de ton petit monde aquatique, as suivi une grande partie de la rédaction de ces lignes, merci d'avoir changé mes priorités en me faisant découvrir la joie inégalable d'être maman. Je t'aime plus que tout au monde.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Le consensus sur la complexité de l'orthographe française.....	6
1.2 L'implantation des réformes orthographiques : le débat entre les conservateurs et les réformateurs.....	9
1.3 L'opinion des enseignants au sujet des rectifications orthographiques	11
1.4 L'implantation des rectifications orthographiques	14
1.5 Les objectifs de recherche.....	18
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	22
2.1 L'orthographe	22
2.2 Les réformes de l'orthographe française.....	24
2.3 Les rectifications orthographiques de 1990	26
2.4 Les arguments favorables et défavorables aux rectifications de 1990.....	33
2.4.1 Les arguments dans la population non-enseignante	34
2.4.2 Les arguments dans la population enseignante.....	37

2.5	Les conditions pour une implantation réussie.....	41
2.6	Les questions de recherche	47
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		
3.1	Devis d'expérience.....	51
3.2	Échantillon	52
3.3	Instrument de mesure	59
3.3.1	Choix de l'instrument de mesure.....	59
3.3.2	Élaboration du questionnaire	60
3.3.3	Contenu du questionnaire	62
3.3.4	Liens entre le questionnaire, les questions de recherche et les objectifs de la recherche	67
3.3.5	Validation du questionnaire.....	69
3.3.6	Mise à l'essai du questionnaire.....	70
3.3.7	Administration du questionnaire.....	71
3.4	Déroulement de la collecte de données.....	71
3.5	Dépouillement des données	72
3.6	Traitement des résultats: méthode utilisée	73
3.7	Éthique de la recherche.....	76
3.8	Les limites de l'étude.....	77
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION		
4.1	Résultats relatifs à la connaissance des rectifications.....	79
4.1.1	La perception de la connaissance	81
4.1.2	Les moyens utilisés pour prendre connaissance des rectifications	83
4.1.3	La connaissance réelle des rectifications	86

4.1.4	La connaissance perçue et la connaissance réelle.....	94
4.1.5	Croisement des données relatives à la connaissance avec trois variables sociodémographiques : le sexe, le niveau d'enseignement et l'expérience	97
4.1.6	Résumé des résultats en lien avec la connaissance	98
4.2	Résultats relatifs à l'opinion des enseignants au sujet des rectifications	101
4.2.1	L'opinion spontanée	103
4.2.2	Les arguments invoqués	104
4.2.3	L'opinion sur la priorité d'enseignement des rectifications	109
4.2.4	L'opinion précise au sujet de neuf règles en particulier	115
4.2.5	Le maintien ou le changement d'opinion après la prise de connaissance.....	120
4.2.6	Croisement de données relatives à l'opinion avec trois variables sociodémographiques : le sexe, le niveau d'enseignement et l'expérience	122
4.2.7	Résumé des résultats en lien avec l'opinion	123
4.3	Résultats relatifs à la pratique déclarée.....	124
4.3.1	La pratique déclarée dans l'enseignement en général.....	126
4.3.2	Les arguments invoqués pour expliquer le non-enseignement	128
4.3.3	La pratique déclarée dans l'enseignement de neuf nouvelles règles	131
4.3.4	La pratique déclarée dans la correction	135
4.3.5	La pratique déclarée dans l'écriture personnelle	138
4.3.6	Croisement de données relatives aux pratiques avec trois variables sociodémographiques : le sexe, le niveau d'enseignement et l'expérience	141
4.3.7	Résumé des résultats en lien avec les pratiques.....	142
4.4	Les différences de connaissance, d'opinion et de pratiques entre les enseignants de FLEns. et ceux de FL2	143
4.5	Conclusion	147
	CONCLUSION	151

APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE.....	160
APPENDICE B	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	168
APPENDICE C	
DOSSIER INFORMATIQUE.....	170
RÉFÉRENCES.....	186

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Âge des participants.....	54
3.2 Niveau enseigné par les répondants.....	55
3.3 Nombre d'années d'enseignement des participants.....	56
4.1 Connaissance déclarée des rectifications de 1990 (n=113)	81
4.2 Moyens utilisés pour prendre connaissance des rectifications (n=110).....	83
4.3 Connaissance des nouvelles règles (n=109)	86
4.4 Pourcentage de graphies bien identifiées (n=109).....	87
4.5 Score de réussite (en pourcentage) pour chaque règle (n=108).....	90
4.6 Scores obtenus à Q10 pour chaque assertion Vrai/Faux (n=108).....	92
4.7 Scores moyens aux items de Q9 et aux V/F de Q10 selon la perception de connaissance des rectifications déclarée à la question Q1	95
4.8 Opinion spontanée sur les rectifications (n=106)	103
4.9 Justifications à l'opinion spontanée sur les rectifications (n=110).....	105
4.10 Justifications à l'opinion spontanée sur les rectifications selon l'opinion favorable ou défavorable envers les rectifications (n=106, dont 86 favorables et 20 défavorables).....	107
4.11 Opinion des répondants sur la priorité d'enseignement des anciennes graphies, des nouvelles graphies ou des deux graphies (2G), au primaire et au secondaire.....	109
4.12 Opinion sur la priorité d'enseignement, AU PRIMAIRE, des anciennes graphies, des nouvelles graphies ou des deux graphies, selon le niveau enseigné par les répondants	110

4.13	Opinion sur la priorité d'enseignement, AU SECONDAIRE, des anciennes graphies, des nouvelles graphies ou des deux graphies, selon le niveau enseigné par les répondants	111
4.14	Pourcentage de participants favorables selon les nouvelles règles	116
4.15	Opinion spontanée et opinion finale des répondants	120
4.16	Enseignement des rectifications selon l'opinion des participants (n=102).....	127
4.17	Arguments invoqués pour justifier le non-enseignement des rectifications.....	129
4.18	Pratique déclarée pour l'enseignement de chacune des règles présentées	133
4.19	Pratique déclarée dans la correction	135
4.20	Comparaison entre la proportion d'enseignants qui accepte exclusivement, dans ses corrections, la forme ancienne ou la forme rectifiée, par rapport à ceux qui acceptent les deux	137
4.21	Pratique déclarée par tous les répondants dans l'écriture quotidienne personnelle (n=113)	139
4.22	Pratique déclarée par les répondants en accord et partiellement en accord avec les rectifications dans l'écriture quotidienne personnelle.....	140

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Questions de recherche en lien avec le 1 ^{er} objectif de recherche et questions du questionnaire s'y rattachant	80
4.2	Pourcentage de réussite global à la question Q9 et scores obtenus aux graphies anciennes (ANC), rectifiées (REC) et erronées (ERR) selon la connaissance perçue déclarée à la question Q1	96
4.3	Questions de recherche en lien avec le 2 ^e objectif de recherche et questions du questionnaire s'y rattachant	102
4.4	Opinion face aux rectifications (Q1) en lien avec l'opinion sur l'organisation de leur enseignement au primaire (Q7).....	113
4.5	Opinion face aux rectifications (Q1) en lien avec l'opinion sur l'organisation de leur enseignement au secondaire (Q8)	114
4.6	Lien entre opinion sur les rectifications en général et opinion précise de chaque règle	118
4.7	Questions de recherche en lien avec le 3 ^e objectif de recherche et questions du questionnaire s'y rattachant	125
4.8	Niveaux scolaires et programmes enseignés (L1/L2) par nos participants.....	144

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AIROÉ	Association pour l'information et la recherche sur les orthographe et les systèmes d'écriture
ABPF	Association belge des professeurs de français
CSLF	Conseil supérieur de la langue française
FLEns.	Français langue d'enseignement
FL2	Français langue seconde
L1	Langue première
L2	Langue seconde
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles
OQLF	Office québécois de la langue française
RENOUVO	Réseau pour la nouvelle orthographe du français
SCAD	Service de consultation en analyse de données

RÉSUMÉ

L'orthographe française a déjà subi neuf réformes depuis la première promulgation d'une orthographe officielle, mais reste complexe dû à l'absence de régularité dans la correspondance entre ses phonèmes et ses graphèmes, aux diverses exceptions à ses maintes règles grammaticales et à la panoplie de ses incohérences. Or, malgré un consensus sur ses difficultés, toute nouvelle tentative de réforme orthographique devient un élément de discordance entre conservateurs et réformateurs. Ainsi, vingt ans après leur officialisation dans le Journal de la République française, les dernières rectifications de 1990 tardent toujours à être implantées au Québec. Les enseignants de français jouant un rôle primordial dans la transmission des nouvelles règles, il s'avère essentiel de connaître leur positionnement face à ces dernières.

Dans le cadre de la présente recherche descriptive, nous avons interrogé 115 enseignants de français sur leur connaissance, leur opinion et leur pratique relatives à ces dernières rectifications, à l'aide d'un questionnaire élaboré à partir de ceux employés dans diverses recherches sur le sujet dans la francophonie. Dresser un bilan de la situation chez les enseignants au Québec s'avérerait pertinent puisque seules deux études y avaient été effectuées à ce sujet, l'une avant la publication des dites rectifications, l'autre n'y réservant qu'une petite partie de son projet, aucune ne mesurant la connaissance effective des nouvelles règles et aucune n'incluant les enseignants de langue seconde (Groupe RO, 2012; Simard, 1994).

Les résultats obtenus démontrent que 81,13% des enseignants de l'échantillon sont favorables aux nouvelles graphies, même si ce taux d'approbation baisse pour certaines règles précises. Cependant, 58,41% d'entre eux jugent seulement connaître *très peu* ou *un peu* les nouvelles règles. Ainsi, lorsque testés sur ces règles ou sur les principes de leur mise en application, les participants obtiennent en moyenne 60%, ce qui démontre l'existence de quelques lacunes, mais aussi un certain avancement des rectifications. Toutefois, 61,32 % des répondants déclarent ne pas les enseigner, car ils désirent une meilleure formation, des manuels à jour ainsi qu'une directive précise du gouvernement. Par ailleurs, la plupart des enseignants acceptent les anciennes et les nouvelles graphies lorsqu'ils corrigent et 45% d'entre eux appliquent quelques règles dans leur écriture quotidienne. Aucune différence n'a été relevée entre les enseignants de français langue d'enseignement et ceux de français langue seconde en ce qui a trait à leur connaissance, leur attitude ou leur pratique.

Mots-clés : rectifications orthographiques, orthographe, réforme, enseignants de français.

INTRODUCTION

L'écriture et la nécessité de bien écrire sont deux réalités différentes. La première, apparue il y a plus de 5000 ans, est une invention révolutionnaire qui a grandement facilité la vie de l'homme en lui permettant de garder des traces de toute réalité concrète ou abstraite que sa simple mémoire ne pouvait plus emmagasiner. La nécessité d'écrire correctement, quant à elle, ne date pas d'aussi longtemps et n'a pas toujours allégé le travail de l'homme en matière d'écriture, du moins en ce qui concerne l'écriture de la langue française. Ceci dit, on doit la considérer comme « une convention nécessaire pour la communication écrite » (Grevisse et Goosse 2008, p.80). En fait, l'orthographe, bien qu'utile à l'uniformisation et à l'unification d'un système écrit, est déjà au départ « une forme complexifiée de l'écriture », tel que la qualifient Fayol et Jaffré (2008, p.38).

Tout au long de l'histoire, que l'on distingue d'ailleurs de la préhistoire à partir de l'invention de l'écriture, l'homme scripteur a constamment cherché à perfectionner, voire simplifier, son système d'écriture. Le système d'écriture alphabétique est un exemple de cette évolution. En effet, alors que les premiers systèmes d'écriture, soit les systèmes idéographiques et syllabiques, exigeaient de leurs usagers la connaissance respective de milliers et de centaines de signes, le système d'écriture alphabétique des Phéniciens est venu, vers 1500 av. J.-C., alléger le travail mémoriel en réduisant à une vingtaine de consonnes la quantité de signes à retenir. C'est en remaniant l'alphabet phénicien et en l'adaptant à leur langue (en y ajoutant, par exemple, quelques voyelles) que d'autres peuples ont créé leur propre alphabet ; c'est le cas des Grecs, des Étrusques et, pour ce qui nous concerne, des Romains qui, vers 400 av. J.-C., ont créé l'alphabet latin qui a servi ensuite de système d'écriture aux langues romanes (St-Onge, 2013). Le système alphabétique phénicien a donc été un premier pas vers la simplification de l'écrit, mais plusieurs autres gestes, posés à différents moments de l'histoire du français, ont également facilité l'écriture. Charlemagne, par exemple, a innové en améliorant la forme des caractères d'écriture et en imposant la

séparation des mots par une espace typographique, ce qui a facilité la lisibilité des documents. Par ailleurs, dans l'intention de simplifier l'écriture du français et d'en faciliter la lecture, les imprimeurs progressistes du XVI^e s. ont, quant à eux, introduit les caractères plus intelligibles des imprimeurs italiens, les paragraphes, les chapitres et les espaces blancs servant à séparer ces derniers, et ont également élaboré un système de ponctuation et de majuscules (St-Onge, 2013). « Toute écriture tend [...] à se simplifier [...] et, même si elles ont connu des orthographe plus complexes à un moment de leur histoire, [l]es langues¹ ont été [...] en mesure de régulariser [...] leur écriture. » (Chervel 2008, p.7).

En ce qui concerne l'orthographe française, « simplification » n'a pas toujours été le mot d'ordre et comme le réitère Chervel (2008), cette orthographe a toujours été loin de l'idéale correspondance entre un son et une lettre. En fait, jusqu'au XII^e s., presque toutes les lettres écrites étaient prononcées (Fayol et Jaffré, 2008 ; Grevisse et Goosse, 2008). Toutefois, une série d'évènements subséquents a créé la complexité orthographique dont nous héritons encore aujourd'hui. Tout d'abord, le fait que l'alphabet latin soit lacunaire à cette époque pour la transcription de certains sons de la langue d'oïl (dialecte né de l'évolution du roman) qui n'existaient pas en latin a apporté son lot de difficultés. De plus, les scribes, qui avaient pour tâche de transcrire la langue d'oïl, ont été incapables de suivre l'évolution fulgurante de la langue parlée et ont donc conservé des lettres historiques, lettres correspondant à des sons déjà disparus.

Or, jusque-là, ces particularités graphiques étaient plus ou moins dramatiques puisque « [...] l'écriture n'[était] pas fixée de façon rigoureuse : l'orthographe des mots [variait] d'un auteur à l'autre, d'un manuscrit à l'autre [...] d'un paragraphe à l'autre. » (St-Onge 2013, p.44). Puis, vers la fin du Moyen Âge, les clercs et les savants, instruits en latin et jugeant le français lacunaire sur le plan lexical, ont décidé de l'enrichir, entre autres en ajoutant à la graphie de certains mots des lettres étymologiques souvent muettes pour rappeler leur origine, et en créant une graphie différente pour les homophones, qui jusque-là s'écrivaient de la même façon. C'est à ce moment que le français oral, qui lui se simplifiait, et le français écrit, de plus en plus latinisé, se sont éloignés. Or, encore une fois, cette latinisation n'était

¹ Chervel (2008, p.7) fait ici référence au latin, à l'italien, à l'espagnol, au roumain, à l'allemand et au russe.

pas trop inquiétante puisque « ...les façons d'écrire [variaient] énormément, étant donné l'absence de normes bien établies et d'ouvrages de référence. » (St-Onge 2013, p.60). De fait, ce n'est qu'au XVI^e s., grâce à l'invention déterminante de Joannes Gutenberg, l'imprimerie, que les mots ont commencé à avoir une orthographe fixe. C'est à ce moment qu'a débuté l'éternel débat, encore enflammé de nos jours, entre les progressistes et les conservateurs : il y avait consensus sur le fait que l'écriture devait être uniformisée, mais divergence à savoir si l'orthographe du français devait être phonétique ou étymologique. Or, suite à la décision de François 1^{er} qui, à la Renaissance, a reconnu le français comme langue officielle de l'administration et de la justice à travers l'ordonnance de Villers-Cotterêts, les imprimeurs du roi ont préféré l'orthographe non simplifiée. Qui plus est, l'Académie française a choisi d'indiquer dans son premier dictionnaire du bon usage, en 1694, la forme des mots la plus compliquée : la forme savante, étymologique. Même si, à cette époque, plusieurs manières d'écrire étaient encore admises et que les gens de la haute société se souciaient peu de l'orthographe (Grevisse et Goosse, 2008), c'est cette façon d'écrire les mots qui a fini par devenir l'orthographe officielle, celle que tous les usagers ont dû respecter.

Malgré toutes ces complications apportées à l'orthographe française, il n'en demeure pas moins que certaines tentatives de simplification ont été effectuées. En effet, les imprimeurs progressistes de la Renaissance, ont tenté de remplacer les consonnes muettes par des signes utiles tels que l'accent aigu, le tréma ou la cédille. Toutefois, devant s'exiler, à cette époque, en raison des guerres de religion, ce sont les imprimeurs du roi, qui, favorisant la tendance conservatrice, en ont décidé autrement (St-Onge, 2013). Un peu plus tard, au XVII^e s., les intentions de simplifier la langue du poète attitré de la cour, François Malherbe, entre autres, étaient louables, mais c'est l'Académie qui, cette fois, en a décidé autrement, devenant la référence. De fait, la plus grande réussite en ce qui a trait à la simplification de l'orthographe française a sans doute été la publication de la 3^e édition du dictionnaire de l'Académie : grâce à des académiciens positivement influencés par les idées novatrices du siècle des Lumières, la graphie d'un mot sur trois y a été modifiée en optant pour la forme simplifiée du mot. Ceci étant dit, les éditions suivantes qui devaient poursuivre le travail ne l'ont pas fait, ce qui explique les nombreuses irrégularités et incohérences de l'orthographe moderne, encore présentes jusqu'aux dernières rectifications de 1990. Or, à partir du moment où Jules Ferry a décrété l'éducation primaire gratuite et obligatoire en 1882, l'orthographe de l'Académie a

été enseignée à tous et non plus à une minorité. Elle a ainsi acquis un nouveau statut puisque sa maîtrise est devenue indispensable à la réussite sociale. Selon St-Onge (2013), ces sont les deux obstacles majeurs à la simplification future de cette orthographe. L'auteure souligne par ailleurs que le fait que les œuvres littéraires anciennes soient publiées par les éditeurs du XIXe s. en orthographe contemporaine incite les lecteurs à penser qu'elles étaient écrites de cette façon au départ : ces derniers croient donc, à tort, que l'orthographe est inaltérable.

L'orthographe de la langue française a pourtant constamment évolué depuis sa création, à coup de petits ou de grands changements. Les neuf éditions du dictionnaire de l'Académie en sont la preuve. Néanmoins, les dernières rectifications orthographiques parues dans le Journal officiel de la République française en 1990 font encore aujourd'hui couler beaucoup d'encre. Que ce soit dans la population en général ou, plus particulièrement, dans le corps enseignant, elles tardent à être implantées. Dans la présente étude, nous tentons de dresser un bilan de la situation au Québec chez les enseignants, en ce qui a trait à ces rectifications. Ainsi, nous analysons, dans un premier temps, la connaissance, les opinions et les pratiques d'enseignants québécois de français à l'égard de ces rectifications. Puis, dans un second temps, nous établissons une comparaison entre les enseignants de français langue d'enseignement (FLEns.) et ceux de français langue seconde (FL2), jamais interrogés auparavant à notre connaissance, mais tout aussi primordiaux en tant qu'agents de diffusion de l'écriture française au Québec, surtout auprès d'apprenants immigrants allophones, de plus en plus nombreux dans la province.

Le présent mémoire est organisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique concernant la difficulté d'implantation d'une réforme de l'orthographe française, malgré le consensus sur sa complexité est définie; le débat entre conservateurs et réformateurs y est abordé et les objectifs de recherche y sont présentés. Dans le cadre théorique, soit le deuxième chapitre, la notion d'orthographe est définie, les rectifications de 1990 sont situées dans un bref historique des réformes précédentes, plusieurs arguments en faveur ou en défaveur des rectifications sont donnés, quelques conditions idéales pour une implantation réussie sont énumérées et les questions de recherche sont exposées. Le troisième chapitre indique la méthodologie envisagée, la description du questionnaire utilisé pour répondre aux questions de recherche et les limites de l'étude. Le quatrième chapitre, quant à

lui, fait état des résultats de l'étude et de l'interprétation que nous en faisons en regard d'autres études effectuées sur le même thème. Finalement, la conclusion comprend une synthèse de cette recherche, un rappel de ses limites, quelques implications pédagogiques et des pistes de recherche futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, nous exposerons la raison d'être de la présente étude en démontrant la difficulté d'implantation d'une réforme orthographique, malgré le consensus pourtant évident sur la complexité de l'orthographe française. Ainsi, nous traiterons de l'éternel débat entre conservateurs et réformateurs ainsi que de l'opinion d'enseignants au sujet des rectifications de 1990, recueillie dans des études précédentes. Nous terminerons avec les objectifs et sous-objectifs de l'étude, en exposant son originalité. En effet, pour la première fois à notre connaissance, des enseignants de français langue seconde sont interrogés.

1.1 Le consensus sur la complexité de l'orthographe française

L'orthographe de la langue française est depuis toujours qualifiée comme étant compliquée. La plupart des spécialistes du langage sont d'avis qu'elle est « [...] désuète, défectueuse et inutilement compliquée [et qu'elle] ne correspond plus à la réalité linguistique contemporaine. » (St-Onge, 2013). Une majorité d'enseignants la considère également difficile (Groupe RO, 2012; Simard, 1994). Grevisse et Goosse (2008) réservent un chapitre, dans leur ouvrage, à la description des difficultés par elle engendrées et plusieurs auteurs énumèrent dans leurs ouvrages ses nombreuses incohérences (par exemple, Walter 1988, p. 269). Il suffit de la comparer à d'autres systèmes d'écriture pour s'apercevoir que sa difficulté historique n'est pas mythique (Legros et Moreau, 2012). Cette difficulté est telle

que « [...] l'écrivain le plus chevronné, l'universitaire le plus savant n'est jamais sûr de lui. » (Walter 1988, p.276). L'orthographe française serait, de fait, l'une des plus complexes à apprendre et à mettre en pratique (Fayol et Jaffré, 2008; Manesse et Cogis, 2007). Cette complexité est d'abord associée aux irrégularités, variantes ou anomalies trop fréquentes, aux nombreuses exceptions, aux emprunts auxquels les règles usuelles ne sont pas appliquées, aux marques étymologiques, aux consonnes muettes ou redoublées, mais aussi à l'opacité de son système grapho-phonétique, c'est-à-dire au manque de correspondance entre ses graphèmes et ses phonèmes, ainsi qu'aux innombrables règles d'accord, notamment celle du participe passé. À cet effet, Lucci et Nazé (1989, p. 95) notent qu'« un enfant de 10 ans ne peut ni comprendre ni appliquer la « règle » du participe passé avec avoir, par exemple » (Lucci et Nazé, 1989). Legros (2008, p.15) soutient que plusieurs de ces difficultés sont dues « au grand conservatisme qu'entraîne [l]a volonté affichée [de l'orthographe française] d'être savante ».

Par ailleurs, de nombreux chercheurs (Arrivé, 1993; Caravolas, 2008; Masson, 1991) soulignent les avantages d'un code transparent. Plusieurs auteurs (Arrivé, 1993; Fayol et Jaffré, 2008; Riegel, Pellat et Rioux, 1994) définissent cet idéal graphique ou cette orthographe idéale comme étant une écriture biunivoque, une orthographe contenant le même nombre de phonèmes que de graphèmes, où un seul phonème correspond à un seul graphème, et inversement. Il est à noter que bien que cette régularité parfaite n'existe pas, une orthographe est considérée transparente lorsqu'elle se rapproche de cet idéal¹. Or, pour un apprenant, plus un système d'écriture est opaque, plus l'apprentissage risque d'être lent et difficile, alors que la régularité des codes transparents favorise un apprentissage rapide de la correspondance entre une graphie et un phonème (Caravolas, 2008). Ainsi, comme le souligne Masson (1991, p. 17) : « ...dès l'âge de sept ou huit ans, les Italiens (par exemple)

¹ Fayol et Jaffré (2008) ainsi que Legros et Moreau (2012) précisent qu'à cette base phonographique (une façon de représenter graphiquement le son) s'ajoute un aspect sémiographique de l'orthographe (une façon de représenter graphiquement le sens). Lorsqu'une graphie devient ambiguë dans un cas d'homophonie par exemple, certains éléments graphiques sont ajoutés pour éliminer cette ambiguïté, ce qui complique d'autant plus l'orthographe des mots en créant un bon nombre d'incohérences. Ainsi, les langues comportant une grande part homophonique comme l'anglais, le japonais et le chinois, possèdent une sémiographie dite majeure. Le français fait également partie de cette liste, ce qui ne fait qu'ajouter à la complexité de son orthographe.

connaissent tout de l'orthographe de leur langue... », alors que les petits Français peinent à y arriver, même après onze ans d'étude de l'orthographe de la leur.

Dans une étude comparative du français et des langues germaniques, Vansteelandt-Debauche (2006, p.102) observe les problèmes qu'ont ses étudiants dans le domaine de l'orthographe grammaticale et rappelle sensiblement les mêmes constats dans sa conclusion: « Des comparaisons européennes montrent qu'un jeune Finnois ou un jeune Italien apprend l'orthographe de sa langue en trois ans, alors qu'il faut dix ans à un jeune francophone, et encore. » Jaffré et Fayol (1997, p. 78), quant à eux, constatent la même chose à propos des Espagnols : « les jeunes Espagnols peuvent très précocement écrire de nombreux mots qu'ils n'ont jamais rencontrés auparavant, exploitant pour cela les régularités du système. » Cela n'est pas étonnant lorsqu'on sait que l'orthographe espagnole est constituée de 25 phonèmes représentés par 29 graphèmes (Fayol et Jaffré, 2008). D'ailleurs, elle est qualifiée comme étant « ...l'une des plus rationnelles et cohérentes parmi celles des langues actuelles. » (Llamas Pombo, 1999, p.85). L'orthographe turque est un autre exemple de transparence qui permet à ses usagers de ne plus avoir à se préoccuper de leur orthographe après l'apprentissage rapide de quelques conventions (Siouffi et Raemdonck, 2009). Ainsi, les codes transparents permettraient une maîtrise plus rapide de l'écrit. Or, en français, cela est loin d'être le cas puisqu'on recense en moyenne 130 graphèmes, lorsqu'il est question des plus courants², pour une quantité bien inférieure de phonèmes qui sont environ une trentaine (Fayol et Jaffré, 2008; Riegel, Pellat et Rioul, 1994). De plus, étant donné que la prononciation diffère selon les régions, le nombre de phonèmes peut varier selon les locuteurs (Grevisse et Goosse, 2008). Ces chiffres varient donc selon les différentes grammaires : à titre d'exemple, Chartrand et al. (1999) recensent 133 graphèmes pour 36 phonèmes.

Manesse et Cogis (2007) s'inquiètent par ailleurs de la baisse du niveau de maîtrise orthographique du français à laquelle elles assistent depuis vingt ans et proposent quelques solutions pour remédier à ce problème, dont une possible réforme de l'orthographe. Qui plus

² Selon Catach (1978, p.61), notre écriture compte environ 130 unités, « [...] sans compter les graphèmes étrangers ou excentriques du type *ea*, *ee*, de *break*, *meeting*, etc. [...] »

est, « [l]es orthographes qui ont le plus de chances d'être transparentes sont celles qui ont fait l'objet d'aménagements réguliers... » (Fayol et Jaffré, 2008, p.90). Tout ne serait donc pas perdu pour l'orthographe française; il suffirait de l'aménager régulièrement pour la rendre un peu plus transparente et un peu plus simple. Malheureusement, ces aménagements divisent la communauté linguistique chaque fois qu'ils sont proposés, provoquant des débats dont il sera question au point suivant.

1.2 L'implantation des réformes orthographiques : le débat entre les conservateurs et les réformateurs

Étant donné la complexité maintes fois évoquée de l'orthographe française, on pourrait croire qu'une réforme visant à la simplifier serait non seulement nécessaire, mais surtout bien reçue. Comme le soulignent Grevisse et Goosse (2008, p. 80), « [i]l est permis d'espérer certaines simplifications et, surtout, la suppression des disparates. » Or, tel n'est pas le cas : toute réforme de l'orthographe française, aussi minime soit-elle, a de la difficulté à passer dans l'usage, au contraire de réformes orthographiques d'autres langues comme l'allemand, qui, malgré leur impopularité sociale, les réticences initiales qu'elles soulèvent et les débats inévitables qu'elles provoquent, passent mieux ou, du moins, plus vite (Masson, 2005)³. En ce qui concerne le français, les différentes réformes appliquées à son orthographe ne se sont jamais effectuées sans bruit. L'Académie française, créée en 1635 dans le but de normaliser et de perfectionner la langue française, en est tout de même à la neuvième édition de son *Dictionnaire de l'Académie*, mais non sans peine. Les modifications apportées à l'orthographe française ont provoqué leur lot de conflits à chaque édition, divisant systématiquement les usagers de cette langue en deux clans.

³ Il sera question des conditions pour une implantation réussie au point 2.5 et des explications seront apportées, entre autres, au succès de ces réformes orthographiques.

D'un côté, les réformateurs, parfois qualifiés de détracteurs, vantent la simplification de l'orthographe en y voyant un moyen de rectifier certaines anomalies et de faciliter son acquisition pour permettre à plus d'individus d'y adhérer. Selon eux, la simplification de l'orthographe serait une solution au caractère élitiste trop longtemps reproché de l'orthographe française. Cerquiglini (1996, p.11) inclut dans ce groupe, à titre d'exemple, « ...les grammairiens et les linguistes historiens de la langue ». D'un autre côté, les conservateurs, aussi qualifiés de traditionalistes, présentent divers arguments défavorables à toute réforme. Dès que ceux-ci « ...sont confrontés à la menace d'un changement, ils dénoncent les pratiques simplistes d'une *ortograf fonétik*. » (Fayol et Jaffré, 2008, p. 51). Les conservateurs confèrent à l'orthographe de leur langue un caractère immuable, même si l'orthographe française n'a pas toujours été telle qu'ils la connaissent aujourd'hui (Catach, 1978). Ces derniers confondent souvent langue et orthographe. Ils sont conscients de la complexité du système orthographique de leur langue, mais ils préfèrent traduire cette complexité comme un signe de richesse et de beauté (Millet, Lucci et Billiez, 1990). Jaffré et Fayol (2008, p.81) mentionnent le même paradoxe: « *The French have great difficulty in learning to master their orthography, but they are extremely fond of it.* » Comme l'explique si bien Walter (1988, p. 278) : « Rien de rationnel dans tout cela, mais un attachement quasi sentimental, un peu comme on tient aux châteaux de la Loire, à la Sainte-Chapelle ou à la tour Eiffel. » Cerquiglini (1996, p.11) inclut dans le groupe des conservateurs « ...les écrivains et gens de lettres, familiers de l'écriture, amoureux de la langue et de sa graphie ».

Parmi les réformes de l'orthographe française, les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) en 1990 ne font pas exception à la règle en ce qui concerne la formation de ces deux clans. Deux décennies après leur publication, rien n'oblige encore à les enseigner au Québec. Qui plus est, selon Dominique Dupriez (2009, p.18), auteur de livres jeunesse, agrégé en lettres et professeur de FLE, « pour de nombreux enseignants [elle] apparaît encore comme un grand mystère ou une nébuleuse ». Plusieurs études ont examiné l'opinion des enseignants, comme nous le verrons à la section suivante.

1.3 L'opinion des enseignants au sujet des rectifications orthographiques

À partir du moment où l'Académie française approuve des rectifications orthographiques, c'est en grande partie l'enseignement de ces dernières qui aidera à les faire passer dans l'usage, comme le mentionnent Simard (1994) et, plus récemment, Falardeau (2005). Selon Simard (1994, p.294) « [l]e corps professoral d'un pays constitue [...] un maillon essentiel dans une entreprise de réforme de l'orthographe, puisqu'il réunit les personnes qui auront à transmettre la nouvelle orthographe aux générations montantes ». Dans le même sens, Falardeau (2005) stipule que, parmi les usagers de la langue, les enseignants « constituent les principaux acteurs de changement dans les pratiques langagières » et que les établissements scolaires ont « un rôle de premier plan dans l'explication des recommandations orthographiques... ». Or, tel que le rapporte Borg (2003, p.91) dans sa revue de littérature sur la cognition des enseignants, parmi les nombreux facteurs influant sur les pratiques pédagogiques des enseignants, les croyances de ces derniers, bien que n'étant pas toujours conformes avec leurs pratiques, ressortent systématiquement comme un facteur déterminant. Il est donc justifié de vouloir connaître la position des enseignants face à toute réforme.

En ce qui concerne plus spécifiquement les rectifications orthographiques de 1990, quelques recherches ont été effectuées dans la francophonie, auprès de la population non enseignante (Biedermann-Pasques et Jecic, 2006; Leconte et Cibois, 1989; Pivot, 1989). Parmi celles qui traitent plus particulièrement de l'opinion des enseignants ou des futurs enseignants dans la francophonie, certaines démontrent que ceux-ci sont favorables à plusieurs nouvelles règles (Collard et Legros, 2009; David, 2005; Dister et Moreau, 2012; Groupe RO, 2011, 2012; Matthey, 2006; Simard, 1994; Simon, 2006), alors qu'un sondage réalisé en 2008 par les Éditions Plantyn, en Belgique, indique qu'ils sont plutôt hostiles aux rectifications en général (Legros et Moreau, 2009). Ces études et ce sondage sont détaillés ci-dessous de façon chronologique en regroupant ceux d'une même région ou pays.

La première étude aux résultats favorables a été menée au Québec juste avant les propositions de 1990. Simard (1994) a voulu reprendre une enquête effectuée par le magazine *Lire* en 1989, en s'intéressant uniquement à des professeurs de français dans des écoles francophones de niveau primaire, secondaire et collégial. Sur 285 enseignants ayant répondu au questionnaire, près de 75% des participants étaient favorables à une réforme modérée, malgré des opinions plus diversifiées face à des points précis de modification.

David (2005) a, quant à lui, sondé 155 futurs enseignants de primaire, en deuxième année de formation, en France. Ses résultats démontrent que ces derniers sont majoritairement en faveur des rectifications. Le chercheur spécifie toutefois que cette tendance ne s'applique qu'aux mots relatifs à des domaines autres que celui de leur champ de compétence (par ex., les mathématiciens qui n'apprécient pas le pluriel régularisé de *omégas* ou de *deltas*) et souligne également leur réticence face aux changements apportés à certaines « formes fétiches » (pour reprendre son expression) comme *oignon* (devenu *ognon*) ou *nénuphar* (devenu *nénufar*). Il note également que la plupart d'entre eux ignorent la graphie ancienne de certains mots et les écrivent déjà en orthographe rectifiée, sans même le savoir. Par conséquent, certains des arguments défavorables qu'ils avancent parfois vont à l'encontre de leurs pratiques réelles. Toutefois, en général, lorsqu'une rectification vise à rendre le système orthographique plus logique ou moins opaque, les nouvelles règles sont bien acceptées par la plupart⁴ des répondants de son étude (David, 2005).

D'autre part, des enquêtes menées à Grenoble (France) par Simon (2006), auprès de professeurs de français du 3^e cycle primaire et du collège (secondaire québécois), démontrent que ces derniers ne connaissent toujours pas les rectifications, deux décennies après leur apparition dans le Journal officiel de la République. Néanmoins, lorsqu'il leur est demandé de se prononcer, après avoir pris connaissance des rectifications, ces derniers y sont plutôt favorables. Il est toutefois important de spécifier que dans cette étude, les futurs professeurs (étudiants ou stagiaires) de l'échantillon disent préférer l'ancienne norme à la norme rectifiée.

⁴ L'auteur ne spécifie pas le nombre exact de ces enseignants favorables.

Une autre étude, menée en Suisse romande cette fois et portant sur la connaissance (déclarée), les attitudes et les pratiques (déclarées) liées aux rectifications, a été menée par Matthey (2006) auprès de 597 enseignants de trois cantons différents, à l'aide d'un questionnaire mis en ligne. Il résulte que 84% des répondants de son échantillon déclarent connaître les rectifications et que, de façon générale, les neuf règles pour lesquelles elle a choisi d'évaluer l'attitude sont en général bien acceptées, la suppression de l'accent circonflexe étant la seule à être refusée.

Collard et Legros (2009) ont, quant à eux, mené une étude en Belgique, en 2007, auprès de 336 enseignants de tous les niveaux. Malgré la non-représentativité de l'échantillon étant donné la faible participation des enseignants de niveau primaire et du premier cycle du secondaire, les résultats de leur étude démontrent la même tendance favorable à une simplification orthographique. Plusieurs participants de l'étude de Collard et Legros (2009) ont affirmé déplorer la modestie des rectifications, le manque d'information et l'absence d'une prise de position claire des autorités.

Puis, Legros et Moreau (2009), ont mené une autre étude, également en Belgique, auprès de 992 enseignants de français et d'autres matières. Près des 2/3 (61%) se dit hostile aux rectifications. Les auteurs soulignent toutefois que leur échantillon n'a pas été constitué de façon représentative, sans en spécifier les raisons exactes. Malgré cela, un échantillon d'une telle taille permet tout de même de faire ressortir des tendances générales⁵.

De plus, Dister et Moreau (2012) ont aussi mené une enquête sur l'orthographe du français auprès de 53 professeurs d'université (formateurs de futurs enseignants) et 243 futurs enseignants, en Belgique francophone. À la question visant la position que les futurs enseignants pensent adopter lorsqu'ils seront enseignants ou le conseil que donnent les

⁵ Selon Dister et Moreau (2012), cette position défavorable pourrait être due à deux facteurs. D'une part, cette enquête a été effectuée tout de suite après la publication de la nouvelle circulaire ministérielle invitant à enseigner prioritairement les nouvelles graphies, invitation faite cette fois de façon plus tranchante et causant inévitablement une période de débats. D'autre part, les deux seules réponses possibles « oui » et « non » ne permettaient pas aux répondants de donner une opinion nuancée.

professeurs d'université à leurs étudiants lorsqu'il est question des rectifications, une nette préférence pour les nouvelles graphies a été relevée.

Enfin, une récente enquête internationale sur l'orthographe et les réformes orthographiques en général a également été menée au même moment que la nôtre par un groupe de 23 scientifiques œuvrant dans le domaine de la sociolinguistique ou de l'éducation et unis sous le nom de Groupe RO (pour *réforme orthographique*) dans six pays (France, Belgique, Suisse, Canada (Québec), Algérie et Maroc). Cette enquête a interrogé 1738 enseignants et futurs enseignants sur l'orthographe et les réformes en général. Grâce à une partie du questionnaire réservée à l'état des connaissances et des usages en 2010 en ce qui a trait aux rectifications de 1990, on y apprend que, comparativement au modernisme affirmé des Belges et au conservatisme des Français à ce sujet, les Québécois, au nombre de 196, dont 102 futurs enseignants et 94 enseignants, se situent dans une position intermédiaire, toutefois plus encline au modernisme belge (Groupe RO, 2012).

Dans les études abordées ci-dessus, ce sont fréquemment de futurs enseignants qui sont interrogés, donc beaucoup de jeunes n'ayant que peu ou pas d'expérience sur le terrain, ce qui peut influencer ou biaiser les résultats, puisque les opinions de ces derniers reflètent la réalité du milieu scolaire et non celle d'enseignants expérimentés. Néanmoins, après analyse de ces diverses recherches sondant l'opinion d'enseignants dans toute la francophonie, nous observons une tendance généralement favorable envers les rectifications. Mais une telle attitude se traduit-elle en gestes concrets? Il convient donc de se pencher sur l'implantation des rectifications.

1.4 L'implantation des rectifications orthographiques

Les recherches mentionnées ci-dessus montrent que les enseignants et les futurs enseignants sont généralement favorables aux rectifications de 1990. Cette tendance porte à croire que leur implantation devrait se faire sans embûches majeures. Or, contrairement à ce raisonnement, les rectifications orthographiques font encore couler beaucoup d'encre et leur

implantation demeure difficile. Dans les écoles québécoises, elles tardent à être implantées officiellement, puisqu'il n'y a pas eu de directive claire du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) à ce sujet, à part le fait qu'il faille tolérer les deux graphies dans les examens ministériels. Aucune position claire n'est prise en ce qui concerne plus particulièrement leur enseignement. Ailleurs dans la francophonie, la directive d'enseigner la nouvelle orthographe a été donnée il y a quelques années seulement par les instances gouvernementales d'autres pays francophones, comme la Belgique et la Suisse (Desrochers, Martineau et Morin, 2008). En Belgique, l'*invitation* par circulaire ministérielle à enseigner les nouvelles graphies s'est faite à la rentrée scolaire 2008, bien après 1990! Au Canada, les ministères de l'Éducation de l'Alberta et de la Saskatchewan ont *demandé* à leurs professeurs de français d'enseigner les rectifications seulement à l'automne 2009, même s'ils doivent continuer d'accepter l'orthographe traditionnelle. Il est à noter que les termes « invitation » et « demande » ne permettent en aucun cas d'affirmer qu'il en soit réellement ainsi sur le terrain. Même si le ministère a pris position, cela ne prouve en rien son application en classe. Il n'en reste pas moins qu'une directive précise, si on peut la qualifier comme telle, a été donnée à certains endroits, alors que cette étape n'est pas encore franchie au Québec.

De fait, au Québec, plusieurs, comme la linguiste et lexicographe Marie-Éva De Villers, auteure du *Multidictionnaire de la langue française*, ne sont pas encore favorables à l'application des graphies rectifiées⁶, alors que d'autres la diffusent activement, comme Dominique Dupriez, agrégé en lettres et enseignant de français, et Chantal Contant, également enseignante de français, linguiste et auteure du *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée*. Cette dernière souligne que, même si la non obligation d'enseigner les rectifications de 1990 subsiste, du moins au Québec, « [n]ous ne sommes plus à l'étape des débats comme à la fin du siècle dernier, mais bien à celle de la mise en

⁶ Même si elle intègre dans la 5^e édition de son ouvrage (2009) 60% des nouvelles graphies passées dans l'usage et mentionne les autres à la fin des articles en question, elle se dit tout de même « ...pas très emballée par les rectifications », car ces dernières ne « simplifient pas vraiment l'écriture du français » (<http://m.ledevoir.com/culture/livres/182343/entretien-avec-marie-eva-de-villers-une-nouvelle-edition-du-multidictionnaire-paraitra-en-2009>). Selon l'auteure, elles ne font « ...que créer des perturbations dans le système scolaire » (<http://www.lactualite.com/societe/le-francais-frisote>). Notons que Mme De Villers aurait, par ailleurs, souhaité une simplification de l'accord du participe passé (<http://www.iforum.umontreal.ca/Forum/2005-2006/20051017/orthographe.html>).

application » (Contant 2008, p.208). Contant affirme d'ailleurs que « [l]es rectifications de 1990 ont atteint un point de non-retour » en s'appuyant sur le fait que « ...déjà beaucoup d'ouvrages de référence et de logiciels de correction se sont mis à jour pour reconnaître ces recommandations. » (op.cit). En effet, l'Office québécois de la langue française (OQLF, 2010) liste, sur son site Internet, une vingtaine de dictionnaires dont *Le petit Larousse illustré* (édition 2012, dix-neuf grammaires dont *Le bon usage* de Grevisse-Goosse (1993), douze logiciels de vérification orthographique dont *Antidote*, ainsi que plusieurs revues pédagogiques, de linguistique ou autre, qui intègrent les rectifications à divers degrés. Le Groupe québécois pour la modernisation de la norme du français (GQMNF) précise, sur son site, ces degrés d'intégration des nouvelles graphies et ajoute à cette liste d'ouvrages une douzaine de périodiques, ainsi que plus d'une centaine d'autres publications dont des livres-jeux pour enfants, des contes éducatifs, des albums illustrés, des romans jeunesse, des romans pour adolescents et adultes, des recueils de poésie et du matériel didactique qui tiennent également compte des rectifications. Georges Farid, professeur au département d'études langagières de l'Université du Québec en Outaouais, abonde dans le même sens que Contant (2008) en soulignant que, malgré l'effet déstabilisant de cette réforme ou de toute autre réforme, nous sommes bel et bien au stade de sa mise en application (Farid, 2010).

L'orthographe rectifiée est donc officielle, mais non obligatoire, seulement recommandée, ce qui signifie qu'elle peut ne pas être enseignée. Néanmoins, il nous semble qu'il est du devoir des enseignants de s'approprier les nouvelles règles afin de ne pas pénaliser leurs apprenants injustement, provoquant ainsi des situations indésirables comme l'incohérence des pratiques entre professeurs, écoles et commissions scolaires. À titre d'exemple, dans *Le Soleil* du 18 avril 2009, une mère fait part de son insatisfaction face au fait que son fils ait été pénalisé pour avoir écrit un mot en nouvelle orthographe, alors que son professeur ne la connaissait pas. Ce type de problème prend tout son sens lorsqu'on sait par ailleurs que « ...le ministère de l'Éducation du Québec tient compte des graphies rectifiées dans la correction de l'épreuve uniforme de français au collégial et dans la correction de l'épreuve unique d'écriture en 5^e secondaire. » (Contant 2008, p. 198). Comme le soulignent si bien Germain, Papineau et Séguin (2006), la lenteur du ministère place les enseignants et les élèves dans une situation de confusion et d'incohérence qui pourrait être

évitée si une décision claire concernant l'enseignement des nouvelles règles était prise. Ils donnent l'exemple d'un enseignant qui, n'ayant pas reçu de formation à ce sujet, remettrait inévitablement en question ses compétences s'il recevait un stagiaire plus au courant que lui, situation de plus en plus probable puisque plusieurs universités enseignent déjà les rectifications aux futurs enseignants.

Dans le même ordre d'idées, Matthey (2006, p. 11), de son côté, spécifie que « ...le manque de décision claire quant à l'enseignement des rectifications complique la tâche des enseignants en créant une surcharge plutôt qu'un allègement orthographique. » Or, malgré leur accord avec quelques rectifications corrigeant des incohérences, certains (par exemple, Bentolila 2010, p.152) sont plutôt d'avis que légiférer en la matière est inutile puisque l'usage fera son chemin. À cet effet, Goosse (1991, p.16) rappelle la confusion souvent faite entre « [...] la langue, qui évolue en effet quoi qu'on fasse, et l'orthographe, qui n'évolue pas d'elle-même, mais par l'intervention explicite de décideurs. » D'ailleurs, à propos de l'autorité linguistique, Séguin et Desrochers (2008, p.128) spécifient que :

À présent, il est clair que les intervenants en matière de langue sont nombreux et diversifiés : les auteurs, les ministères de l'éducation ou de la culture, les conseils variés sur la langue, les linguistes et les lexicologues, les maisons d'édition et les typographes, les concepteurs de programmes pédagogiques et les enseignants, les médias et le grand public. Devant ce foisonnement de groupes de pression, comment peut-on assurer une gestion ordonnée de l'orthographe du français? (Séguin et Desrochers 2008, p.128)

Selon ces auteurs, les dictionnaires usuels seraient les « agents de changement » les plus importants puisqu'ils « demeurent les ouvrages de référence à portée maximale dans l'ensemble de la francophonie internationale » (Séguin et Desrochers 2008, p.128). Or, la présence des rectifications dans plusieurs dictionnaires qui les signalent, en tout ou en partie⁷, prouve que nous sommes réellement en phase de mise en application des nouvelles règles.

Dans l'enquête du Groupe RO (2012), on constate que, même si les enseignants québécois sont majoritairement favorables à plusieurs nouvelles règles et que 66.8% d'entre eux déclarent les connaître ou les connaître dans l'ensemble, 58.5% estiment néanmoins ne pas être assez informés et plusieurs ne les appliquent pas nécessairement (Groupe RO, 2012).

⁷ www.gqmnf.org/Publications_Dictionnaires.html, site consulté en janvier 2012.

La connaissance inégalement répandue des nouvelles graphies chez les enseignants n'est pas une situation particulière au Québec. En effet, Collard et Legros (2009) prétendent qu'en Belgique, certains enseignent déjà l'orthographe rectifiée en priorité, alors que d'autres ne la connaissent même pas. David (2005), quant à lui, souligne que plusieurs des futurs enseignants français en formation, dans son enquête, ignorent les formes anciennes de plusieurs mots touchés par les rectifications et écrivent déjà en orthographe rectifiée : il se demande si cela est dû à la rencontre fréquente de ces graphies rectifiées, qui seraient passées à l'usage, ou à la connaissance effective des nouvelles règles.

En somme, malgré la tendance généralement favorable envers les rectifications, l'implantation de ces dernières semble plutôt difficile, étant donné le manque de directive claire du MELS, qui encourage à tolérer les deux graphies, recommande les nouvelles graphies et les accepte aux épreuves ministérielles, mais n'oblige en rien leur enseignement. Quant aux gouvernements qui semblent être passés à l'action en invitant leurs enseignants à enseigner les nouvelles graphies tant de temps après leur diffusion, rien ne garantit encore une pratique effective sur le terrain. De plus, les divergences de connaissance des nouvelles règles et des pratiques à ce sujet au sein de la communauté enseignante ne font qu'accentuer la problématique de leur implantation.

1.5 Les objectifs de recherche

Comme nous avons pu le constater jusqu'ici, malgré un consensus sur la complexité de l'orthographe française, les rectifications orthographiques de 1990 visant à la simplifier tardent à être implantées au Québec et provoquent, encore aujourd'hui, un débat entre conservateurs et réformateurs, au sein de la population. Or, étant donné que les enseignants sont les premiers agents de transmission des graphies rectifiées et que les croyances de ces derniers sont, selon Borg (2003), révélatrices de leurs pratiques, plusieurs recherches ont sondé leurs opinions sur ces rectifications.

Bien peu d'études ont toutefois été réalisées au Québec, encore moins auprès d'enseignants de français langue seconde. En fait, il n'existe à notre connaissance que deux études réalisées auprès des enseignants québécois à l'égard de leur attitude face aux rectifications orthographiques. La première, effectuée par Simard (1994), date d'avant la publication des rectifications de 1990. La seconde, plus récente, a été effectuée par le groupe RO (2011, 2012) à peu près au même moment que la nôtre, mais porte sur les réformes de l'orthographe de façon plus générale et ne réserve qu'une petite partie de son questionnaire aux rectifications, sans mesurer la connaissance effective des nouvelles règles. De plus, cette étude a interrogé un grand nombre de futurs enseignants; or, il est pertinent d'en savoir plus sur les enseignants en exercice.

Les rectifications doivent officiellement être enseignées dans certains pays de la francophonie et plusieurs ouvrages de référence (dictionnaires, etc.) sont publiés en suivant ces rectifications. Au Québec, malgré le fait que leur enseignement ne soit pas obligatoire, les enseignants devraient les connaître pour pouvoir répondre correctement aux interrogations des élèves qui sont exposés aux deux graphies dans leurs lectures et pour corriger leurs copies de façon valide et équitable, puisque les deux graphies sont officiellement acceptées. Il nous semble donc justifié et pertinent de questionner les enseignants de français du Québec à ce sujet. Qui plus est, il est temps d'approfondir le sujet en mesurant les connaissances effectives des nouvelles règles. Or, notre étude est la seule, à ce jour, qui vérifie la connaissance effective de quelques-unes des nouvelles règles ainsi que la connaissance réelle des principes d'application de la réforme de 1990, les études précédentes n'ayant observé que la connaissance déclarée. De plus, il est important d'interroger les enseignants sur leurs pratiques au sujet des rectifications. Ainsi, il sera plus aisé de comprendre les raisons qui font que, plus de vingt ans après leur publication, les rectifications restent marginales pour certains enseignants, alors qu'elles font déjà partie du quotidien de plusieurs autres, et d'entreprendre des actions pertinentes pour réussir leur implantation, par exemple offrir plus de formation à ce sujet ou développer de nouveaux outils cohérents avec la réforme. Les réponses à toutes ces interrogations permettront également de soulever le besoin d'une plus grande cohérence au niveau des équipes-écoles et du système scolaire québécois en général, en ce qui concerne l'enseignement ou l'acceptation des nouvelles graphies.

Notre recherche poursuit donc quatre objectifs. Notre premier objectif de recherche vise à vérifier la connaissance qu'ont les enseignants de français du Québec des rectifications publiées en 1990, plus de 20 ans après leur implantation. Notre second objectif de recherche vise, quant à lui, à connaître l'opinion des participants sur les rectifications. Notre troisième objectif vise à connaître les pratiques en classe rapportées par les enseignants. Il est à noter que les recherches antérieures rassemblent rarement ces trois aspects en une seule étude.

Par ailleurs, en relation avec notre quatrième objectif, le Québec est une province où le domaine d'enseignement/apprentissage du français langue seconde évolue sans cesse, que ce soit pour offrir la possibilité aux élèves des écoles anglophones d'apprendre le français dans des classes d'immersion ou pour assurer l'intégration linguistique et sociale de ses immigrants. Nous avons donc jugé opportun d'inclure à notre enquête, étant donné leur rôle tout aussi important de transmetteurs de culture, les enseignants de français langue seconde (FL2), jamais interrogés auparavant à notre connaissance ou, du moins, sans que cela soit spécifié par les auteurs des différentes recherches dont il est ici question⁸. Dans un Canada bilingue, pays à deux langues officielles, accueillant un nombre sans cesse grandissant d'immigrants, il est, à notre avis, plus que justifié de connaître non seulement la position des enseignants de FLEns., mais également celle des enseignants qui répondent aux besoins des apprenants allophones, d'autant plus que les rectifications visent à supprimer des anomalies orthographiques, à rendre l'orthographe plus cohérente « ...afin qu'elle soit mieux maîtrisée par tous et aussi qu'elle soit accessible aux allophones. » (Germain, Papineau et Séguin, 2006, p. 78). Marie-Christine Paret (2010, p.21) soulève également ce besoin d'accessibilité, « ...en particulier à ceux dont ce n'est pas la langue première ». Faisant face à des classes où la langue maternelle des apprenants est autre que le français, les enseignants de FL2 sont-ils

⁸ Matthey (2006) précise avoir rencontré des difficultés de diffusion de l'information en Suisse alémanique; celles-ci ont provoqué un trop faible taux de réponses chez les enseignants de français langue étrangère. L'auteure ne tient donc pas compte des réponses de ces derniers. Giovanoli (2006) analyse, dans son mémoire de licence, les réponses des 10 répondants non pris en compte par Matthey (2006) et tente d'en recruter de nouveaux, mais ne réussit qu'à en interroger 14 à l'aide du questionnaire de Matthey (2006). L'étudiante précise la non-représentativité des résultats; nous ne tenons pas compte desdits résultats dans la présente recherche.

plus enclins que leurs collègues de FLEns. à accepter, enseigner et appliquer des règles simplifiant une orthographe jugée complexe?

Notre recherche poursuit donc un quatrième objectif. Nous vérifierons s'il existe une différence entre les enseignants de FLEns. et ceux de FL2 en ce qui concerne les trois objectifs de recherche précédents, soit la connaissance, l'opinion et les pratiques en ce qui concerne les rectifications.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le premier chapitre, nous avons défini la problématique de la présente recherche et exposé ses objectifs. Dans le présent chapitre, la notion d'orthographe sera d'abord définie pour bien comprendre les opinions des enseignants en ce qui lui a trait. Ces opinions portant plus spécifiquement sur les rectifications orthographiques de 1990, nous situerons ces rectifications dans un bref historique des réformes ayant contribué à l'évolution de l'orthographe française depuis sa création et nous présenterons en détail les règles soutenant les graphies rectifiées. Ensuite, pour mieux analyser lesdites opinions des enseignants, il sera question des arguments favorables et défavorables aux rectifications orthographiques, soulevés dans les différentes enquêtes menées jusqu'à aujourd'hui, par la population non enseignante ainsi que par les enseignants eux-mêmes, afin d'être en mesure d'établir des comparaisons avec les arguments avancés par les enseignants de notre recherche. Puis, nous définirons les conditions idéales pour une implantation réussie, en nous basant sur les réformes apportées à d'autres langues. Finalement, pour conclure le chapitre, nous énoncerons les questions de recherche.

2.1 L'orthographe

Avant même de questionner des enseignants sur leur connaissance, leurs opinions et leurs pratiques en orthographe en ce qui concerne les rectifications de 1990, il est primordial de définir ce qu'est l'*orthographe*. Dans le Nouveau Petit Robert de la langue française (Édition

2010), elle est définie comme étant la «manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte» (Rey-Debove et A. Rey, 2010). Grevisse et Goosse (2008, p. 80) ajoutent qu'elle est «...l'ensemble des fonctions que les scripteurs donnent aux lettres et aux signes écrits ou graphiques.» Catach (1978), quant à elle, spécifie que le mot *orthographe* vient de deux mots grecs signifiant respectivement « écrire » et « correctement ». Le verbe *orthographier*, quant à lui, signifie le fait d'«écrire selon les règles de l'orthographe».

Par ailleurs, il est important de spécifier qu'il existe deux types d'orthographe: l'*orthographe lexicale*, aussi appelée *orthographe d'usage* et l'*orthographe grammaticale* aussi appelée *orthographe d'accord* ou *orthographe « de règle »* pour employer l'expression de Grevisse et Goosse (2008, p.80). Toujours selon le Nouveau Petit Robert, la première concerne « la graphie usuelle des mots » et la seconde « la graphie de ces mots selon la fonction qu'ils remplissent dans la phrase », soit les marques d'accord ou marques morphosyntaxiques. Bentolila (2010, p.147) définit l'*orthographe lexicale* comme étant « celle qui régit le choix et la combinaison des lettres qui permettent à chaque mot d'être distingué de tous les autres » et l'*orthographe grammaticale* comme étant celle qui régit « la clarté de la mise en mots de notre pensée à l'intention de l'Autre, de la logique de nos propositions pour un lecteur. » Or, ces deux types d'orthographe ont évolué dans l'histoire, ayant parfois changé avec les différentes réformes lui ayant été appliquées. D'ailleurs, toutes deux sont en partie touchées par les rectifications de 1990, qui seront détaillées à la section 2.3.

Malgré la définition de l'orthographe voulant qu'il n'y ait qu'une seule façon correcte d'écrire un mot, plusieurs mots sont répertoriés selon deux graphies différentes, appelées *variantes graphiques*, et plusieurs d'entre elles ont été établies bien avant les rectifications de 1990. Dupriez (2009) soutient que ces variantes sont le signe d'une norme qui évolue et du libre choix laissé à ses usagers d'employer ou non les graphies réformées. Pourtant, comme le soulignent Legros et Moreau (2009) après avoir pris connaissance des commentaires libres des enseignants belges de l'enquête Plantyn, il est très rare d'entendre ces derniers se référer *aux* orthographes d'un mot, mais bien à *l'*orthographe d'un mot. D'ailleurs, aucun des participants de cette enquête ne mentionne la présence de variantes graphiques pour plusieurs mots de la langue française. Qui plus est, 70,2% des enseignants de l'étude de Simard, étude

menée juste avant la publication des rectifications, désapprouvaient la possibilité d'écrire un mot de deux façons différentes (Simard, 1994). Il n'en demeure pas moins qu'il serait plus juste de redéfinir l'orthographe comme étant « ... les différentes manières d'écrire un mot qui sont considérées comme correctes. » (Dupriez, 2009, p. 14). Nous analyserons maintenant les différentes réformes qui ont permis d'établir ces variantes graphiques.

2.2 Les réformes de l'orthographe française

L'orthographe de la langue française n'a cessé d'évoluer depuis ses tout débuts. Or, pour comprendre les opinions des enseignants sur les rectifications et évaluer la pertinence des arguments soulevés par ces derniers en faveur ou en défaveur des nouvelles graphies, il est essentiel de connaître d'abord l'évolution de l'orthographe, y compris les différentes réformes qu'elle a subies.

Certains auteurs, dont Masson (2005), qualifient l'orthographe française d'invention récente, en associant son invention à la création de l'Académie française en 1634, voire même à la publication de son premier *Dictionnaire de l'Académie*, soixante ans plus tard. Or, avant que l'Académie française ne soit créée et n'impose sa norme orthographique dans son premier dictionnaire, les écrivains et les juristes ont respectivement été responsables de l'orthographe (Catach, 1978). Toutefois, ce sont les imprimeurs qui l'ont réellement fixée (CSLF, 2005). En effet, l'apparition de l'imprimerie et la naissance d'une littérature nationale ont causé des changements importants dans l'évolution de l'orthographe (Pivot, 1989; St-Onge, 2013). Or, cette fixation de l'orthographe a initié l'éternel débat dont il est encore question aujourd'hui, lorsque les imprimeurs ont opté pour une orthographe plutôt étymologique (imitation plus stricte du latin) que phonétique (imitation plus stricte de la prononciation). Cette tendance a d'ailleurs été suivie plus tard par l'Académie française. Néanmoins, des projets de simplification visant à réduire la complexité du système orthographique ont successivement été présentés : certains n'ont jamais réussi à s'implanter, alors que d'autres ont été acceptés et mis en application. C'est à ces derniers que l'on se réfère lorsqu'il est question de *réforme de l'orthographe*, qui, tout comme son nom l'indique,

ne touche qu'au système orthographique et non à la langue en soi. Masson (1991, p. 20) précise bien dans son guide pratique de la réforme que « ... la langue est une chose, et l'écriture en est une autre. Vous pouvez modifier l'une sans modifier l'autre et inversement. »

Parmi les réformes que l'orthographe a subies jusqu'à aujourd'hui, la première officielle a été celle de l'abbé d'Olivet, en 1740. Cette réforme majeure a établi l'orthographe moderne, en changeant au moins un mot sur quatre, dans le but de réduire l'écart grandissant entre l'Académie et le public (Pivot, 1989; Honvault-Ducrocq, 2006). À titre d'exemple, le *y* non étymologique a été remplacé par le *i* (*moi*) et plusieurs *s* non prononcés ont été remplacés par l'accent circonflexe (*même, tête*). Néanmoins, cette réforme, même majeure, n'allait pas aussi loin que les propositions d'une orthographe strictement phonétique, comme celles de De Wailly, qui, déjà à cette époque, ont été refusées. D'autres projets ont suivi et quelques simplifications touchant très peu de mots ont été effectuées. En voici les grandes lignes.

Les réformes de 1762 et de 1798 ont uniquement poursuivi le travail de l'abbé d'Olivet. Par exemple, 67% des modifications de la quatrième édition sont dues aux accents qui n'avaient pu être publiés dans la troisième édition, faute de caractères accentués dans les ateliers (Catach, 1978).

En 1835, en pleine époque scientifique, la nouvelle Académie (l'ancienne avait été supprimée peu avant), suit l'attitude intellectuelle de cette époque et revient aux habitudes étymologiques. Par exemple, elle réintroduit le *t* dans les pluriels *enfants, contens*, etc.

En 1878, pour la septième édition, la commission chargée d'établir des propositions, dirigée par O. Gréard, voit l'État et l'Académie reculer devant ses sept propositions pourtant modérées et argumentées; un faible pourcentage de mots est donc touché lors de cette édition. Toutefois, cette dernière introduit l'idée de *tolérance*, de *double orthographe* ou de *variante*. À cet effet, l'*Arrêté du 26 février 1901* aurait permis de tolérer, dans les examens, l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* suivi soit d'un infinitif, soit d'un participe présent ou passé (*la femme que j'ai entendu (ou entendue) chanter*). Toutefois, cet arrêté n'a jamais été abrogé ou appliqué.

Finalement, après 54 ans, apparaît la huitième édition, qui effectue un retour en arrière semblable à celui de la sixième. Parmi les 788 modifications, on retrouve tout de même la suite de la soudure des mots entamée en 1835 (par exemple, on écrit dorénavant *entracte*, *entraide* et *contrecoup*).

Plus tard, en 1965, la commission dirigée par Aristide Beslais a effectué de nouvelles propositions, les plus efficaces, modérées et simples possibles. Entre autres, il y était question de réformer les mots composés, de simplifier les lettres grecques et de normaliser l'accent. Cette réforme, non retenue, a été reprise deux ans plus tard par Thimonnier, qui a demandé une simplification de seulement 228 mots parmi les 8840 de la commission Beslais. Malgré cela, ils ont presque tous connu le même destin, acceptés dans un premier temps en 1975, puis refusés lors de la parution du dictionnaire en 1987 (CSLF, 2005).

L'orthographe de la langue française a donc connu plusieurs tentatives de réforme qui, souvent refusées, n'ont fait que rehausser son caractère sacré, qui selon Catach (1978), se serait ancré au 19^e siècle. Toutefois, en 1990, à la suite d'une enquête menée auprès d'enseignants se disant favorables à une réforme, et d'une volonté de modernisation de l'orthographe chez quelques linguistes, une nouvelle réforme, dont nous détaillerons les changements à la section suivante, voit le jour.

2.3 Les rectifications orthographiques de 1990

Puisque la présente étude vise à en savoir plus sur la connaissance, les opinions et la pratique des enseignants en ce qui a trait à cette dernière « réforme », ses principales caractéristiques seront ici détaillées.

Les rectifications de 1990 s'inscrivent au neuvième rang des réformes apportées jusqu'à aujourd'hui à l'orthographe française¹. Elles sont loin de toucher à autant de graphies que la réforme de 1740 (Catach, 1978). C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on préfère y faire référence en employant les termes « rectifications orthographiques » ou « orthographe rectifiée » plutôt que « réforme ». Pivot (1989, p. 45) souligne qu'en 1989, les dix linguistes qui ont proposé ces modifications privilégiaient déjà d'autres termes comme « modernisation », « adaptation » et « aménagement ». De fait, le terme « réforme » serait incorrect, puisque ces rectifications ne touchent que 5% des mots (Contant et Muller, 2010). De plus, « ... le terme de « rectification » [...] évit[e] la connotation de bouleversement total qui accompagne le mot *réforme*. » (Biedermann-Pasques, 2006, p. 14). En outre, ceux qui auraient espéré qu'elle soit moins timide la qualifient même de « réformette » (par ex. Ball, 1999), voire même de « mini-réformette » (par ex. Paret, 2010).

Dupriez (2009) explique son origine par un mouvement en faveur d'une réforme de l'orthographe qui s'est créé en France à la fin des années 80. En effet, une enquête effectuée à ce moment par le Syndicat national des instituteurs et professeurs de collège dans la revue *L'école libératrice* soulève que 90% des instituteurs et professeurs de collège désirent une réforme de l'orthographe (Pivot, 1989). Par ailleurs, un sondage mené auprès de la population française âgée de 15 ans et plus, publié par le magazine *Lire*, en mars 1989, permet de constater que les pour et les contre se partagent (Pivot, 1989). C'est alors que le premier ministre français Michel Roncart crée le Conseil supérieur de la langue française (CSLF), qui a pour objectif de proposer des rectifications orthographiques. Les membres de ce conseil, parmi lesquels se trouvent, entre autres, Bernard Cerquiglini, Nina Catach et André Goosse, présentent leurs recommandations en 1990, qui sont par la suite approuvées par l'Académie française et publiées dans le *Journal officiel de la République française*.

¹ Il est à noter que la 9^e édition du Dictionnaire de l'Académie, qui se veut plus innovatrice que les éditions précédentes, n'est pas encore achevée (Rey, 2012). Les articles de A à Recez sont disponibles en ligne, à l'adresse <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>. (Site consulté en juin 2013).

Au départ, le Conseil supérieur de la langue française de France proposait des rectifications à l'orthographe d'un peu plus de 2000 mots. Ces mots ont été listés dans une brochure produite par le Réseau pour la nouvelle orthographe du français (RENOUVO) intitulée *Millepatte sur un nénufar : vadémécum de l'orthographe recommandée*. On peut y lire que, parmi ces mots, « près d'un tiers [...] avaient déjà en 1990 une forme dite nouvelle dans un ou plusieurs dictionnaires d'usage courant » (RENOUVO 2004, p. 3). Six ans plus tard, Contant (2009) en répertorie plus de 5000, dans son *Grand vadémécum*, plus complet et plus exhaustif que le premier, qui était plutôt fonctionnel. Ce nombre tout de même faible de mots affectés, sur lequel se basent certains pour caractériser cette réforme comme étant trop timide, serait plutôt une mesure de prudence en raison de l'échec de réformes précédentes trop audacieuses (Contant, 2008).

En ce qui a trait à la fréquence des mots touchés, on peut lire dans le rapport du CSLF publié dans le Journal officiel de la République française :

Il a été entendu que les modifications seraient mesurées, qu'elles n'entraîneraient pas de bouleversements, et qu'on s'en assurerait par des moyens informatiques. On a pu ainsi constater que la [sic] mots affectés par les modifications, dans une page de roman, fût-elle de Proust, se comptaient sur les doigts d'une seule main. (CSLF 1990, p.3).

Contant et Muller (2010, p.54) ont ensuite précisé que les rectifications « touchent en moyenne un mot par page dans un livre de format moyen » et que souvent, il ne s'agit que d'un accent. Notons que cette occurrence n'est pas une donnée statistique, mais bien un ordre de grandeur démontrant que les textes en ancienne orthographe ne deviennent pas incompréhensibles lorsqu'ils sont écrits en orthographe rectifiée. Aucune étude n'a été publiée à cet effet, à notre connaissance.

Les nouvelles règles touchent surtout l'orthographe d'usage et très peu l'orthographe grammaticale. À titre d'exemple, dans un livre de 239 pages de Nadeau et Fisher (2006) publié en orthographe rectifiée, seulement 29 mots différents, dont certains peuvent avoir plusieurs occurrences, sont touchés par la nouvelle accentuation et uniquement 4 mots le sont par les autres rectifications. Cette donnée montre le faible impact des rectifications sur la lecture d'un texte qui en tient compte. Il est à noter que parmi les quelques 2000 mots du petit

vadémécum (Renouvo 2004), uniquement une cinquantaine, soit environ 2.5%, est considérée comme étant de haute fréquence (exemples : flute, bruler, ile, revolver, aigüe, chauvesouris).

Le but premier des rectifications orthographiques est de simplifier certaines graphies en supprimant des anomalies, des exceptions ou des irrégularités de l'orthographe française, tel que l'indique l'OQLF. L'objectif est de corriger des incohérences flagrantes et de pallier certaines lacunes présentes dans l'orthographe française (Contant, 2008).

Contant (2008) regroupe l'orthographe rectifiée en cinq thématiques : le trait d'union et la soudure, le singulier et le pluriel régularisés, les accents modifiés et le tréma, les consonnes doubles simplifiées et d'autres anomalies rectifiées. À l'intérieur de ces cinq thématiques, une quinzaine de sous-règles ont été établies. Ces règles seront nommées ci-dessous, selon la classification de Contant (2008). Un exemple tiré de Contant et Muller (2010)² sera donné en indiquant le mot en ancienne orthographe (AO) et selon les rectifications orthographiques (RO), pour chaque règle présentée.

² Les exemples des règles du point 1 sont extraits respectivement des pages 28, 20, 24-25-26, ceux des règles mentionnées au point 2 des pages 30-31, 32, ceux des règles au point 3 des pages 34, 40, 36, 38-39, ceux des règles au point 4 des pages 42, 44, ceux des règles au point 5 des pages 46-47, 48, 49, 46.

Trait d'union et soudure

- Les numéraux composés sont maintenant toujours reliés par des traits d'union (AO : mille deux cent vingt-neuf; RO : mille-deux-cent-vingt-neuf).
- La soudure remplace le trait d'union, dans les mots composés débutant avec les préfixes contre, entre, extra, infra, intra, ultra, macro, mini, psycho (AO : entre-temps; RO : entretemps).
- La soudure est favorisée dans les onomatopées (AO : bla-bla; RO : blabla) ou dans les mots d'origine étrangère (AO : hot-dog; RO : hotdog), ainsi que dans quelques composés (AO : pique-nique; RO : piquenique).

Singulier et pluriel régularisés

- Le pluriel des mots composés de type *verbe+nom* ou *préposition+nom* est régularisé: le deuxième élément est mis au pluriel, seulement et toujours lorsque le mot est au pluriel (AO : un grille-pain/des grille-pain; RO : un grille-pain, des grille-pains – AO : un après-midi/des après-midi; RO : un après-midi/des après-midis).
- Le pluriel des mots étrangers est formé de la même façon que celui des mots français (AO : des spaghetti ou des spaghettis; RO : des spaghettis).

Accents modifiés et tréma

- L'accent grave remplace l'accent aigu sur le *e*, pour régulariser l'orthographe de quelques mots (AO : événement; RO : évènement) et dans le cas des verbes se conjuguant comme *céder*, au futur et au conditionnel (AO : je céderai; RO : je cèderai).
- Les mots empruntés suivent dorénavant les règles d'accentuation des mots français (AO : revolver; RO : révolver).
- Sur le *i* et le *u*, l'accent circonflexe disparaît (AO : maîtrise; RO : maitrise), sauf dans les terminaisons verbales du passé simple et du subjonctif, dans les conjugaisons du verbe *croître* et dans les mots *dû*, *mûr*, *sûr*, *jeûne* afin de continuer à pouvoir les différencier de leurs homonymes.

- Le tréma est dorénavant placé sur la lettre *u* dans les mots contenant les syllabes *gue* et *gui* (AO : ambiguïté; RO : ambigüité) et il est ajouté dans certains mots pour éviter les prononciations fautives (AO : arguer; RO : argüer).

Consonnes doubles simplifiées

- Les verbes terminés à l'infinitif par *eler* et *eter* se conjuguent dorénavant respectivement comme *geler* et *acheter*, donc avec un accent grave plutôt qu'une consonne double (AO : on chancelle; RO : on chancèle), sauf les verbes *appeler* et *jeter*, ainsi que leurs dérivés.
- La consonne *n* n'est plus doublée dans les mots *qui*, *avant*, se terminaient en *olle* et dans les verbes en *otter* (AO : corolle; RO : corole - AO : frivotter; RO : frisoter), sauf pour *colle*, *folle*, *molle* et *botter*.

Autres anomalies rectifiées

- La cohérence est rétablie dans certaines familles ou séries de mots (AO : imbécile/imbécillité; RO : imbécile/imbécilité - AO : voir/asseoir; RO : voir/assoir) et le mot *nénufar* se réécrit avec un *f* et non avec le *ph* grec pour corriger son orthographe fautive puisqu'il vient de l'arabe et non du grec.
- L'accent aigu ou grave est ajouté à certains mots dont la prononciation a changé (AO : féerie; RO : féerie ou féérie) et à ceux où il avait été oublié (AO : assener; RO : asséner).
- Les mots qui se terminaient en *illier* où le *i* suivant les deux *l* ne s'entend pas se terminent dorénavant en *iller* (AO : serpillière; RO : serpillère), sauf les noms d'arbre (*groseillier*, *vanillier*) qui restent uniformes avec les autres (*pommier*, *prunier*).
- Lorsqu'il est suivi d'un infinitif, le participe passé de *laisser* est dorénavant invariable (AO : ils se sont laissés tomber par terre; RO : ils se sont laissé tomber par terre).

Il est à noter qu'en plus de ces cinq thématiques, quelques recommandations générales sont effectuées concernant quelques variantes graphiques déjà existantes. Dans un tel cas, il est maintenant préférable de choisir la forme la plus simple ou celle qui se rapproche le plus de l'orthographe française. Contant et Muller (2010, p. 50-51) exemplifient en préférant *iglou* à *igloo*, *yogourt* à *yoghourt* et *roqueur* à *rocker*.

En ce qui concerne l'adoption des rectifications, plusieurs ouvrages de référence ou pédagogiques sont écrits en nouvelle orthographe. On peut lire sur le site de l'OQLF qu'environ quinze dictionnaires, dont *Le nouveau Petit Robert* (2009), treize grammaires dont *Le bon usage* de Grevisse-Goosse (depuis son édition de 1993), dix logiciels de vérification orthographique, dont *Antidote*, une douzaine de périodiques belges, dont *Forum pédagogique*, trois français, dont *L'école nouvelle* et deux suisses, dont *Résonances*, ont déjà emboîté le pas. Contant (2008) ajoute à cette liste trois maisons d'édition dans la francophonie dont tous les ouvrages sont publiés en orthographe rectifiée, dont *Soleil de minuit* de Québec, la revue consacrée à la littérature jeunesse *Lurelu*, ainsi que le journal hebdomadaire *Forum* de l'Université de Montréal. Un logiciel nommé Recto/Verso modifiant des textes en « nouvelle orthographe » a également été créé en Belgique, en mars 2009³.

Comme nous pouvons le constater, les rectifications orthographiques de 1990 ne sont pas majeures, en ce sens qu'elles ne touchent que quelques zones de l'orthographe d'usage et très peu de l'orthographe grammaticale. De plus, leur présence dans les dictionnaires est récente et elles tardent dans les maisons d'édition, sauf pour quelques publications. En 2010, elles commencent à peine à se répandre, vingt ans après leur publication dans le Journal officiel de la République française. Afin de mieux comprendre pourquoi elles tardent à s'implanter, nous verrons quelles sont les réactions de la population à ce sujet. À travers différentes études effectuées dans la francophonie, nous ferons état, dans la prochaine section, des arguments les plus fréquemment soulevés par les usagers de la langue française.

³ www.uclouvain.be/rectoverso, site consulté en janvier 2012.

2.4 Les arguments favorables et défavorables aux rectifications de 1990

Une enquête de la revue *Lire*, bien que non scientifique, a conclu, après un sondage mené auprès de 900 personnes en mars 1989, avant la publication des rectifications de 1990, que près de la moitié de la population française était hostile à une réforme orthographique, alors que 44% y était favorable. Par contre, sensiblement au même moment, dans la revue *L'école libératrice*, une enquête effectuée par le Syndicat national des instituteurs de collège auprès de 1000 enseignants français, montrait que ces derniers sont massivement favorables à une réforme orthographique, opinion très différente de celle de la population en général. Les recherches plus récentes mentionnées au premier chapitre, quant à elles, démontrent une tendance plutôt favorable envers les rectifications de 1990, alors qu'une d'entre elles souligne plutôt l'hostilité de ses répondants envers ces dernières. Devant une telle divergence d'opinions, il convient d'analyser les arguments qui amènent les usagers de la langue à accepter ou à rejeter les rectifications orthographiques.

Or, tout au long de l'histoire, chaque réforme a attiré de nouveaux partisans et de nouveaux détracteurs, mais les arguments avancés, eux, ont souvent été les mêmes. D'un côté, les conservateurs ne supportent pas que des modifications soient apportées à leur « langue »; d'un autre, les réformateurs prônent l'évolution et la simplification de l'orthographe afin d'éviter l'élitisme et de favoriser la démocratisation de cette dernière. D'autres, ni totalement pour, ni totalement contre, n'y voient pas une solution aux problèmes majeurs en éducation.

Les arguments fréquemment avancés à ce sujet dans les recherches antérieures seront ici mis en lumière. Il sera question de l'opinion de la population non-enseignante, d'une part, et de celle des enseignants, d'autre part, afin de pouvoir effectuer ensuite des comparaisons entre ces deux groupes.

2.4.1 Les arguments dans la population non-enseignante

La langue est un symbole identitaire et n'appartient pas uniquement aux linguistes, aux grammairiens et aux didacticiens de la langue, mais à tous ceux qui la parlent. Or, même si langue et orthographe ne sont pas synonymes, étant donné que la tendance est parfois de les considérer comme tels, il s'avère important de connaître les arguments soulevés par la population en général par rapport aux modifications qui sont apportées au système orthographique. Les enseignants font partie intégrante de cette population et sont également sensibles aux discours ambiants. Il est donc important d'en tenir compte.

Parmi la population non-enseignante, l'opinion d'étudiants ou de parents d'élèves, par exemple, est une variable non négligeable à laquelle sont confrontés les enseignants tout au long de l'année et qui pourrait avoir un lien avec leurs pratiques. Ball (1999) explique que les actions en justice sont le plus souvent menées par des parents préoccupés par l'éducation de leurs enfants et par le fait qu'une minorité (linguistes, enseignants...) prenne le contrôle dans un domaine touchant toute la communauté. Ainsi, en matière d'orthographe, un enseignant voulant enseigner les nouvelles graphies peut être confronté à un parent ayant une opinion défavorable envers celles-ci, puisqu'un enseignant qui agit de la sorte le fait de son propre gré, le gouvernement n'ayant donné aucune directive claire à ce sujet⁴. Par ailleurs, les opinions de journalistes et de lecteurs sont également à considérer. À cet effet, dans un mémoire sur l'orthographe, le CSLF (2005) souligne que les opinions dans la population en général varient. Entre autres :

Bon nombre de journalistes [...] se montrent tout à fait prêts à expérimenter la nouvelle orthographe, alors que d'autres, plus modérés, préconisent la prudence et l'examen des rectifications au regard des buts visés. Une troisième catégorie de lecteurs et de journalistes se prononcent carrément contre la simplification de l'orthographe. (CSLF 2005, p.1)

⁴ http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=2&t1=&id=3275, site de l'OQLF consulté en janvier 2012.

Parmi les études ayant interrogé la population en général sur les rectifications de 1990, seulement quelques-unes permettaient aux répondants d'apporter des arguments justifiant leur position face aux nouvelles règles. Dans cette section, nous détaillerons des arguments cités dans l'ouvrage de Leconte et Cibois (1989) ainsi que dans l'étude de Biedermann-Pasques et Jejcic (2006).

Tout d'abord, dans un ouvrage défendant une réforme modérée de l'orthographe, Leconte et Cibois (1989) font un bilan du débat de presse qui a suivi les résultats de l'enquête de *L'école libératrice* concluant que 90% des enseignants parmi les 1150 sondés étaient favorables à une simplification de l'orthographe. Les auteurs citent quelques arguments de personnalités dont des ministres, des compositeurs-interprètes, des écrivains, des journalistes et autres, parus dans quelques journaux français, en faveur mais également en défaveur des rectifications⁵. Voici quelques thèmes soulevés par les personnes interrogées :

- les rectifications synonymes de paresse ou d'ignorance, à la fois des élèves et des enseignants;
- les rectifications vues comme non-prioritaires;
- le changement de règles inadmissible après avoir mis vingt ans à les maîtriser;
- l'acceptation de la correction de certaines anomalies insensées;
- la possibilité de certaines simplifications logiques;
- l'importance de la modération dans les changements apportés (Leconte et Cibois, 1989).

D'autre part, dans une enquête menée entre 2002 et 2004, Biedermann-Pasques et Jejcic (2006) demandent, lors d'une entrevue sur le « langage ordinaire », à 306 étudiants universitaires belges, suisses, québécois et français, de divers domaines en lien avec la langue (dialectologie, langues et littératures romanes et classiques, français moderne, etc.) s'ils

⁵ Il n'est pas question ici des rectifications de 1990 puisqu'elles n'étaient pas encore publiées à ce moment, mais d'une éventuelle réforme dont les grandes lignes abondent dans le même sens (il y est question, par exemple, de correction d'anomalies, de suppression de l'accent circonflexe, etc.)

appliquent les rectifications lorsqu'ils écrivent. Par exemple, ils leur demandent: « Écrivez-vous *oignon* ou *ognon*? Des *abat-jour* ou des *abat-jours*? ». Les auteurs relèvent les principaux arguments soulevés par les étudiants pour se justifier en faveur ou en défaveur des rectifications :

- la force du lien envers l'orthographe apprise durant l'enfance;
- le non emploi des rectifications dû au faible nombre de gens les connaissant;
- la coupure non désirée avec l'étymologie;
- l'amour de la langue et l'appauvrissement qu'apporteraient les rectifications;
- la crainte que ces rectifications entraînent de nouvelles;
- l'hésitation à déclarer sa connaissance des rectifications;
- l'acceptation de certaines graphies rectifiées;
- la demande d'information;
- le manque de propagation des rectifications;
- la non-pertinence voire même l'incohérence de certaines rectifications;
- la méconnaissance tendant vers le rejet des rectifications;
- le fait qu'elles ne soient pas encore sanctionnées (Biedermann-Pasques et Jecic (2006).

Il est à noter que les résultats de Biedermann-Pasques et Jecic (2006) concluent que plus de la moitié des participants belges (60,61%) et suisses (53,57%) déclarent connaître les rectifications, alors que seulement 38% des participants québécois et 10% des français peuvent affirmer la même chose.

Il est important de spécifier que l'échantillon de cette étude n'est pas représentatif de la population puisque tous les participants étudient dans des domaines linguistiques ou accordent une certaine importance à la langue. Leconte et Cibois (1989) précisent également que l'étude de *L'École libératrice* ayant donné lieu au débat de presse dont il est question dans leur ouvrage pose également ce même problème. Les participants du sondage ont, en effet, choisi de répondre selon leur intérêt pour l'orthographe et n'ont pas été choisis selon des critères précis de représentativité. Nous pouvons malgré tout constater, en tenant compte du grand nombre de participants sollicités, que, dans la population non-enseignante, les rectifications sont vues comme un signe de paresse, d'ignorance et d'appauvrissement de la langue; les usagers démontrent un attachement aux règles apprises durant l'enfance, bien qu'ardues, et rejettent certaines rectifications en raison du manque de propagation, d'information, de connaissance, voire de sanction de ces dernières. Une acceptation de régulariser certaines anomalies orthographiques est tout de même notée, si cela est effectué de façon modérée. Nous verrons maintenant si les arguments soulevés par les enseignants sont du même ordre.

2.4.2 Les arguments dans la population enseignante

Diverses études ont sondé plus précisément l'opinion des enseignants sur les rectifications de 1990. Parmi celles qui permettaient aux participants de justifier leur opinion ou d'exprimer leurs commentaires au sujet des nouvelles règles, nous retrouvons, à notre connaissance, une seule étude au Québec (Simard, 1994) et deux autres en Belgique (Collard et Legros, 2009; Legros et Moreau, 2009). Les enseignants ayant participé à ces études soulèvent une variété d'arguments en faveur ou en défaveur des rectifications de 1990. Une autre étude au Québec (Groupe RO, 2011, 2012) et plusieurs autres ailleurs dans la francophonie (David, 2005; Matthey, 2006; Simon, 2006), mentionnées au premier chapitre, ont également sondé l'opinion des enseignants sur les rectifications de 1990, mais ne contenaient aucune question ouverte permettant aux répondants de donner des arguments en

faveur ou en défaveur de ces rectifications. Il n'en sera donc pas question dans la présente section.

Dans une enquête menée au Québec, juste avant la date de publication des rectifications, Simard (1994) interroge 285 enseignants de français dans des écoles francophones, de niveau primaire, secondaire et collégial, sur la difficulté du système graphique français, l'opinion au sujet de l'orthographe et quelques points précis de modification, à l'aide d'un questionnaire incluant des questions fermées et d'autres à commentaires libres. L'analyse de ces commentaires permet de relever quelques arguments, dont certains avaient déjà été soulevés dans d'autres études comme celle de Leconte et Cibois (1989) dont il a été question ci-dessus :

- l'acceptation de la simplification rendant accessible un système trop compliqué et parfois illogique, augmentant du coup l'attrait auprès des étrangers voulant l'apprendre : « *Il faut faire absolument quelque chose pour rendre la langue française plus facile à apprendre* » (Simard 1994, p.309);
- la complexité de l'orthographe française associée à sa richesse, argument maintes fois évoqué en lien avec la dégradation de la culture et la réduction de l'effort pouvant être provoqués par une simplification : « *Je suis contre cette pédagogie de la facilité qui nie le nécessaire effort. On n'obtiendra pas de meilleurs résultats en banalisant la langue écrite.* » (Op.cit. p.310);
- l'importance de la fonction historique de l'orthographe et le conflit intergénérationnel voulant que les jeunes doivent pouvoir suivre le même chemin que leurs parents.

Comme nous pouvons le constater, même si 75% des participants de l'étude de Simard (1994) se disaient favorables à une réforme orthographique avant que ne soient publiées les rectifications de 1990, les arguments qu'ils avancent vont dans les deux sens. Or, qu'en est-il plusieurs années après la publication des rectifications?

Dans une autre enquête, menée en 2007, soit 17 ans après la publication des rectifications, Collard et Legros (2009) interrogent 336 enseignants belges de tous les niveaux (en formation, en exercice ou à la retraite) sur leur opinion et leur connaissance au sujet des rectifications, à l'aide d'un questionnaire avec questions fermées et commentaires libres. Les auteurs soulèvent entre autres :

- les regrets de quelques enseignants quant à la modestie des rectifications : les participants de cette étude auraient apprécié que cette réforme soit plus étoffée et qu'elle fasse disparaître les exceptions au lieu d'en ajouter de nouvelles;
- le manque d'information : celle-ci devrait être mieux partagée afin que tous les enseignants puissent s'entendre sur les mesures à adopter dans leurs équipes-écoles;
- la crainte des autorités : les instances gouvernementales doivent prendre position et imposer dans toute la francophonie l'application des rectifications, et ce non seulement dans le domaine de l'enseignement, mais dans tous les autres, pour transmettre l'image d'une langue cohérente.

En somme, dans l'étude de Collard et Legros (2009) où les enseignants sont majoritairement favorables aux rectifications de 1990, nous voyons apparaître dans les arguments des enseignants un souci de l'implantation réelle des rectifications, puisque ces arguments ont trait à des détails pratiques de la mise en application des graphies rectifiées.

Legros et Moreau (2009) rapportent par ailleurs plusieurs arguments soulevés par les 992 enseignants belges de l'enquête menée par les Éditions Plantyn, en Belgique, en 2009. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une publication universitaire, ces arguments méritent d'être mentionnés puisque certains vont dans le même sens que ceux de Simard (1994) et de Collard et Legros (2009), alors que d'autres sont nouveaux et plus spécifiques. Le questionnaire de cette étude ne comprend que deux questions : « Quelle est votre opinion sur la nouvelle orthographe? » et « Pensez-vous que nous devrions appliquer cette nouvelle orthographe dans les livres scolaires? ». Nous résumons ici les arguments avancés par les participants, en les présentant sous les cinq catégories établies par les auteurs (Legros et Moreau, 2009, p.7-9) :

- des représentations erronées : les participants critiquent les rectifications et démontrent à plusieurs reprises la mauvaise connaissance qu'ils ont de son contenu (règles, pays impliqués, dictionnaires et correcteurs à jour, etc.) et la confusion qu'ils tendent à faire entre orthographe et langue;
- la grande peur de faire cavalier seul : les enseignants déplorent le manque de généralisation et d'unification, tant dans l'usage social que dans les milieux scolaires, et ils attendent que les livres et les manuels d'enseignement soient à jour, alors que les éditeurs, de leur côté, attendent que les nouvelles graphies soient enseignées pour mettre les livres à jour;
- des craintes liées à la mise en œuvre de la circulaire ministérielle : celle-ci manquerait de clarté en *invitant* plutôt qu'en *imposant* l'enseignement des nouvelles règles et son invitation à tolérer les deux graphies serait incohérente selon quelques répondants;
- des jugements opposés sur le contenu de la réforme : les participants sont partagés lorsqu'il est question du contenu, l'évaluant tantôt positivement tantôt négativement (création de nouvelles confusions et non-sens de certaines nouvelles règles);
- beaucoup de positions favorables quand même : le côté positif d'une simplification, l'évolution normale de l'orthographe d'une langue vivante et la timidité des rectifications.

Pour conclure cette section sur les arguments dans la population enseignante, certains enseignants sont conscients de la complexité de l'orthographe française, mais veulent qu'elle demeure ainsi, alors que d'autres reconnaissent la nécessité de son évolution et opteraient pour une réforme beaucoup plus grande. Par ailleurs, ils soulignent l'importance de bien connaître les rectifications de 1990 et la primordialité d'une directive claire de leur gouvernement, arguments non soulevés par la population en général. Ces derniers arguments

font d'ailleurs bien ressortir la complexité d'une implantation réussie, raison pour laquelle nous nous pencherons maintenant sur les conditions d'une telle implantation, dans d'autres langues.

2.5 Les conditions pour une implantation réussie

Afin de pouvoir bien analyser les connaissances, les opinions ainsi que les pratiques des enseignants en ce qui a trait aux rectifications, il est de mise d'observer les réformes dont l'implantation a été réussie. Ainsi, en observant les caractéristiques de ces dernières et les contextes dans lesquels elles ont été implantées, il sera possible d'établir des comparaisons avec les rectifications proposées en 1990 et d'avoir une meilleure compréhension de ses principales failles ou lacunes et de ses réussites. L'observation d'autres réformes permettra également d'expliquer en partie, lors de l'analyse de nos résultats, les opinions et les pratiques des enseignants, à la lumière de ces failles ou de ces réussites. Il sera question de réformes trop radicales, de la représentation que se font les usagers de leur langue, de bouleversements culturels jumelés aux réformes, de communautés nationales élargies partageant la même langue, de directives gouvernementales et de besoin de formation.

Tout d'abord, lors de l'analyse des réformes orthographiques d'autres langues, on s'aperçoit que, malgré les promesses de régularisation des Académies respectives, les réformes radicales, en général, ne passent pas. Il suffit de penser au *Nue Speling* de la langue anglaise, une réforme fortement phonétiste proposée en Angleterre en 1948, dont le plus grand inconvénient était de ne maintenir aucun lien avec l'ancien système (Baddeley, 1999). La réforme la plus radicale du castillan publiée en 1630 par Gonzalo Correas, dont l'alphabet se voulait aussi entièrement phonémique en est un autre exemple (Llamas Pombo, 1999). Voilà pourquoi en ce qui a trait à l'orthographe espagnole, par exemple, « l'Académie a pratiqué la « tactique » des petites réformes périodiques tendant vers la simplification » depuis 1726 (Llamas Pombo 1999, p. 86). Il en va de même pour l'orthographe allemande dont la dernière réforme a également été assez modeste pour ne pas « bouleverser le paysage graphique et les conditionnements des usagers adultes » (Masson 2005, p. 109). Ball (1999,

p. 275) déclare d'ailleurs qu' « ...en l'absence de grands tournants historiques ou sociaux, les tentatives de réforme orthographique [...] seront à l'avenir tout aussi modestes...». Ainsi, la modération serait nécessaire à l'acceptation d'une réforme (Séguin et Desrochers, 2008). Legros et Moreau (2012) expliquent bien la tendance automatique à se déclarer défavorable à toute réforme parce que celle-ci est automatiquement associée à un bouleversement. Les auteurs démontrent cette affirmation en donnant l'exemple d'un sondage français où la formulation différente de deux questions abordant pourtant un même thème, soit celui des rectifications orthographiques, apporte des résultats contradictoires. En effet, dans ce sondage, alors que seulement 43% des répondants se disent en faveur d'une réforme, 76% d'entre eux sont en faveur de « retoucher l'orthographe pour en supprimer quelques bizarreries et absurdités » (Legros et Moreau 2012, p.43). Dans l'étude de Simard (1994), menée quelques mois avant la publication des rectifications, à la question relative à l'ampleur de la réforme souhaitée, ce sont 85.6% des enseignants qui préfèrent une réforme modérée à une réforme radicale (de type phonétique). On retient donc, comme premier critère, que les petites réformes ont tendance à mieux passer.

Par ailleurs, la représentation que se font les usagers de leur langue est un critère primordial de réussite ou d'échec d'une réforme orthographique. Selon Masson (2005), l'accueil de la dernière réforme de l'allemand, par exemple, aurait été plus favorable⁶ que celui de la réforme française en raison de la différence des faits historiques entourant les deux langues et des représentations divergentes qui en découlent dans chaque population respective. L'auteur avance l'hypothèse que les Français ont depuis toujours une image sacralisée et prestigieuse de leur langue, à laquelle il serait péché de vouloir toucher, au contraire des Allemands pour qui la langue a été associée, dès le Moyen Âge, à la simplicité et à l'authenticité, deux critères associés d'abord au courant religieux mystique médiéval qui se voulait accessible à tous, plus tard au christianisme de Luther qui prônait l'usage de l'allemand pour le culte, puis à partir du 17^e siècle, à la lutte contre la menace du français

⁶ Malgré certaines réactions hostiles au départ, la réforme de l'orthographe allemande proposée en 1996 est devenue définitive en 2005. Les administrations, la majorité des journaux et les établissements d'enseignement appliquent les nouvelles règles (Masson, 2005). Selon cet auteur, même si cette réforme n'est pas encore effective dans deux lands allemands, elle a tout de même connu un plus grand succès que les rectifications françaises de 1990.

prestigieux qui s'impose en Europe à cette époque (Masson, 2005). Selon l'auteur, tout au long de l'histoire de l'allemand, les simplifications ne sont donc pas vues comme une menace, mais bien comme un moyen de s'éloigner tantôt du latin élitiste des intellectuels, des savants et du clergé, tantôt du français des aristocrates⁷. Masson souligne d'ailleurs que « les peuples qui cherchent à faire valoir leur existence se donnent une orthographe aussi simple que possible » (op.cit. p. 120). Ainsi, si « la représentation que les usagers se font de leur langue intervient largement dans leur gestion de l'écriture » (op.cit. p.121), il s'agit alors de connaître ces représentations pour mettre en place les conditions idéales à la réussite d'une réforme. On retient donc que la représentation que les usagers se font de leur langue affecte leur ouverture à toute modification orthographique de cette dernière.

D'autre part, il semblerait qu'une réforme associée à un bouleversement culturel passerait mieux. En effet, Ball (1999), qui a comparé la réforme orthographique en France et en Allemagne en ce qui a trait aux attitudes et aux réactions des usagers, soutient que pour qu'une réforme passe, de nos jours, elle doit être jumelée à un quelconque bouleversement culturel. À titre d'exemple, l'auteur cite le succès de la réforme orthographique allemande de 1901-1902, suite à l'unification de différents états qui désiraient se transformer en une grande puissance, en liant ce succès à un besoin d'unité politique (Ball, 1999). On retient donc qu'un besoin d'unité se transpose aussi sur le succès ou l'échec d'une réforme.

Dans le même ordre d'idées, ce besoin d'unification culturelle, cette fois non lié à un quelconque bouleversement, mais à un objectif culturel spécifique favoriserait la réussite d'une réforme. Or, sachant que les réformes orthographiques complètes deviennent d'autant plus difficiles à mettre en œuvre lorsque plusieurs communautés nationales partagent une même langue, comme le soutient Ball (1999), il est d'autant plus important de créer un objectif commun. La réforme orthographique récente du portugais en est un bel exemple. Après près de cent ans de querelles entre le Brésil et le Portugal qui n'adhéraient jamais aux réformes proposées respectivement par l'un ou l'autre depuis 1911, la réforme orthographique portugaise de 1990 est un exemple flagrant de nécessité d'une unification

⁷ Cela n'empêche pas de vives réactions à certaines tentatives de modification; la majuscule initiale des noms communs, par exemple, provoque sensiblement les mêmes débats que l'accent circonflexe français (De Closets, 2009).

culturelle, linguistique ou politique pour la réussite d'une réforme (Porto Editora, 2012). En effet, l'objectif commun de créer une unification orthographique pouvant permettre au portugais de s'ajouter aux six langues officielles de l'ONU serait l'élément ayant enfin permis à celle-ci d'être ratifiée par sept pays lusophones (De Closets, 2009). On retient donc qu'un désir d'unification orthographique dans un objectif commun, surtout dans une communauté élargie partageant une même langue, est un critère important de réussite ou d'échec d'une réforme.

Par ailleurs, les directives gouvernementales ont également une énorme influence sur le sort des réformes orthographiques. En effet, si l'on se penche sur le succès de la réforme de l'orthographe allemande qui, malgré les vives réactions de ses détracteurs, n'a pris que quelques dix ans à s'imposer (débutant en 1996 et devenant définitive en 2005), on se rend vite compte que ce sont les décisions administratives et un système juridique différent de ceux des Français qui a fait toute la différence, puisque les attitudes envers la réforme, elles, tendent à être très semblables à celles des Français envers la leur (Ball, 1999). Masson (2005) souligne, à cet effet, l'importance de son application par les administrations, la plupart des journaux ainsi que tous les établissements d'enseignement. Germain, Papineau et Séguin (2006), tous trois enseignants au Québec depuis plus de quinze ans, font remarquer, en se basant sur des articles du *Devoir* ou du *Soleil* que la réforme allemande de 1996, relativement semblable aux rectifications du français de 1990, a dû être réformée puisqu'elle ne semait qu'une plus grande confusion, autant chez les professionnels que chez les élèves ou leurs parents. Nous tenons à spécifier que, même si des correctifs ont été apportés plus tard à cette réforme, le fait est qu'en dix ans, elle était déjà appliquée dans la presse écrite ainsi que dans le milieu scolaire, alors qu'en France, même si le gouvernement déclare que la nouvelle orthographe est la référence, c'est souvent uniquement indiqué en *nota bene*, sans toutefois que le texte soit modifié à cet effet (Groupe RO, 2012). On retient donc qu'une directive claire des instances gouvernementales, plutôt que l'attente d'un changement dans l'usage, est nécessaire à la réussite de l'implantation d'une réforme.

De plus, un critère souvent évoqué dans plusieurs études (par exemple, Groupe RO, 2012 et Legros, 2008) sur les réformes orthographiques est la formation des usagers de la langue. Il va de soi qu'un manque de formation entraîne une insécurité empêchant l'application et l'intégration des nouvelles graphies. De plus, le manque de formation laisse souvent place à des mythes, des préjugés, bref, à une situation floue en matière d'orthographe. Les enseignants des différentes études dont il a été question au point précédent sentent qu'ils ne sont pas assez formés pour passer à l'action : dans chacun des pays (Belgique, France, Québec, Suisse, Algérie et Maroc) plus de la moitié des enseignants du Groupe RO trouvent qu'ils ne sont pas assez informés. Qui plus est, et nous l'approfondirons au chapitre quatre (Résultats), les enseignants informés tendent à être plus favorables à une réforme. On retient donc que la formation des enseignants, dans un premier temps, mais aussi de la population en général, est nécessaire à la réussite de l'implantation d'une réforme orthographique.

Enfin, Séguin et Desrochers (2008), pour leur part, ajoutent, à propos de l'optimalité de l'orthographe française, de nouvelles conditions importantes à la réussite d'une implantation réussie :

Pour qu'une réforme en profondeur de notre orthographe ait [...] quelque chance de succès véritable et durable, les rectifications devront être d'abord souhaitées et appuyées par l'ensemble de la communauté francophone (et francophile). Elles devront ensuite être établies avec un esprit de cohérence interne et d'efficacité sur le plan de la communication. Enfin, elles devront être introduites dans l'enseignement scolaire par des institutrices et des instituteurs bien préparés à relever le défi qui les attend. (Séguin et Desrochers 2008, p.132).

En ce qui concerne donc plus spécifiquement le français, une réforme réussie commencerait par ne pas affecter trop de mots pour ne pas être trop radicale. Nous estimons que les rectifications de 1990 respectent ce critère, touchant à peine 5% des mots, dont la majorité sont très peu fréquents (Contant et Muller, 2010). D'ailleurs, à cet effet, Maurice Druon, secrétaire perpétuel de l'Académie française en 1990, qualifie les nouvelles règles de simples « retouches » ou « aménagements » en expliquant dans le rapport paru dans le Journal de la République française qu'une réforme bouleversante a été sagement évitée puisqu'elle aurait « [...] altéré le visage familier du français et dérouté tous ses usagers répartis sur la planète » (CLSF, 1990). De plus, une réforme réussie de l'orthographe française passe inévitablement, selon Masson (2005), par une tentative de dépouillement du

caractère sacré de la langue longtemps véhiculé par plusieurs conservateurs. Même si cela semble impossible à première vue, l'auteur spécifie que cela est possible en diffusant les réformes successives de l'orthographe française jusqu'à aujourd'hui et en démontrant qu'il n'y a rien de plus traditionnel que de vouloir en effectuer une autre. Ainsi, dans de possibles formations sur les rectifications, un certain temps devrait être consacré à l'enseignement de l'évolution de l'orthographe dans l'histoire, c'est-à-dire aux différentes réformes qui l'ont modifiée. Legros et Moreau (2012, p.29), quant à eux, soutiennent qu'il est possible d'« assouplir » notre image de l'orthographe française en l'intégrant « [...] comme c'est le cas pour d'autres langues, dans un mouvement constant de mise à jour périodique. » Une autre condition pour que les rectifications passent dans l'usage est de les associer à un besoin d'unification culturelle. Puis, tel que le concluent Legros et Moreau (2009), une directive plus claire du gouvernement à ce sujet et une formation des enseignants, élargie ensuite à l'extérieur des écoles, dans la population en général, semblent essentielles. Legros et Moreau (2012) soulignent que, même si les instances de chaque pays francophone sont en droit d'approuver ou non une réforme orthographique, l'adoption d'une telle réforme serait beaucoup plus propice si un commun accord se faisait entre chacune de ces instances, comme cela a été fait pour l'espagnol et le portugais. Finalement, comme le soulignent Séguin et Desrochers (2008), les rectifications doivent, avant tout, être désirées par la communauté francophone, demeurer cohérentes et efficaces, et être transmises par des enseignants bien préparés. Or, avant même de s'engager dans une telle voie, pour avoir l'heure juste sur l'état actuel des choses, quelques questions se posent. Ces questions seront énoncées dans la prochaine section, constituant ainsi les questions de recherche.

2.6 Les questions de recherche

Tel que mentionné à la fin du premier chapitre, le premier objectif de cette recherche vise à vérifier *la connaissance* qu'ont les enseignants de français du Québec des rectifications de 1990, plus de 20 ans après leur implantation. Notons que, dans l'étude de Biedermann-Pasques et Jecic (2006), 43.75% des étudiants de l'Université Laval et 60.81% de ceux de l'Université Sherbrooke déclaraient ne pas connaître les rectifications de 1990. Par ailleurs, dans l'étude du Groupe RO (2012), 66.8% des enseignants et futurs enseignants québécois (le plus haut pourcentage comparé aux enseignants des autres pays) déclarent les connaître ou les connaître dans l'ensemble. Cette situation a-t-elle évolué? Les rectifications sont-elles mieux connues? Par ailleurs, il ne s'agit là que de perceptions de connaissance, de connaissance déclarée. Or, qu'en est-il de la connaissance réelle? À ce stade, cette information est primordiale pour dresser un bilan de la situation au Québec. La connaissance des rectifications par les enseignants est la seule garantie que les étudiants ne soient pas pénalisés injustement et la seule façon de pouvoir l'appliquer et l'enseigner. Ainsi, nous nous posons les questions suivantes en lien avec le 1^{er} objectif sur les connaissances des enseignants de français du Québec au sujet des rectifications:

Objectif 1 : Vérifier la connaissance qu'ont les enseignants de français du Québec des rectifications de 1990.

Question de recherche 1 : Quelles sont les connaissances des enseignants de français du Québec au sujet des rectifications de 1990?

Sous-questions de recherche :

1.1 Quelle est la perception des enseignants de leur connaissance des rectifications?

1.2 Comment ont-ils pris connaissance des rectifications de 1990?

1.3 Quelle est leur connaissance effective des rectifications?

- Connaissent-ils les nouvelles règles?

- Connaissent-ils les principes de mise en application de ces nouvelles règles?

1.4 La perception de leur connaissance correspond-elle à leur connaissance réelle?

Le second objectif de cette recherche vise, quant à lui, à connaître *l'opinion* des enseignants de français du Québec sur les rectifications. Rappelons que dans les deux recherches sondant des enseignants québécois, ceux-ci étaient majoritairement favorables, malgré quelques fluctuations concernant certaines règles précises (Groupe RO, 2012; Simard, 1994), mais notons que l'échantillon du Groupe RO (2012) était constitué de nombreux jeunes puisque la moitié des répondants étaient de futurs enseignants. Par ailleurs, nous avons remarqué dans l'étude de Collard et Legros (2009) que les enseignants, tout en étant majoritairement favorables, avancent des arguments plus pratiques sur ce qui freine l'implantation des rectifications. Sachant que l'opinion peut se répercuter dans l'enseignement des rectifications, qui est encore laissé à la discrétion de chaque enseignant, il est important de connaître et d'analyser cette information. Ainsi, nous nous posons les questions suivantes en lien avec le 2^e objectif sur l'opinion des enseignants de français du Québec :

Objectif 2 : Connaître l'opinion des enseignants de français du Québec au sujet des rectifications de 1990.

Question de recherche 2 : Quelles est l'opinion des enseignants de français du Québec au sujet des rectifications de 1990?

Sous-questions de recherche :

2.1 Quelle est l'opinion spontanée des enseignants sur les rectifications en général?

2.2 Quels sont les arguments évoqués pour soutenir leur opinion générale?

2.3 Croient-ils qu'elles devraient déjà être enseignées au primaire? au secondaire?

2.4 Quelle est leur opinion plus précise sur chacune des règles?

2.5 Leur opinion spontanée du départ (question 2.1) change-t-elle après avoir pris connaissance des règles, tel qu'observé dans quelques études précédentes (Collard et Legros, 2009; Contant et Carignan, 2005; Simon, 2006)?

Le troisième objectif vise à connaître *les pratiques* en classe rapportées par les enseignants. Le Groupe RO (2012) souligne que 52.6% des enseignants québécois de leur recherche déclarent enseigner les cinq nouvelles règles dont il est question dans leur questionnaire. Toutefois, ils notent que ce pourcentage est plus faible que le pourcentage de ceux qui déclarent connaître les rectifications. Par ailleurs, nous avons vu dans l'étude de Legros et Moreau (2009) que plusieurs enseignants attendent que les éditeurs emploient les nouvelles graphies dans leurs manuels avant de commencer à les enseigner et que d'autres attendent plutôt une directive claire du gouvernement à cet effet. Sachant qu'au Québec, aucune directive officielle claire n'a encore été donnée par le MELS concernant l'enseignement des nouvelles règles, mis à part le fait qu'elles doivent être tolérées lors des corrections d'épreuves ministérielles, qu'en est-il de la pratique des enseignants québécois à ce sujet? En sondant nos répondants sur neuf règles précises, arriverons-nous aux mêmes résultats que le Groupe RO? Voici les questions que nous nous posons en lien avec le 3^e objectif sur les pratiques des enseignants de français du Québec:

Objectif 3 : Connaître les pratiques relatives aux rectifications de 1990 rapportées par les enseignants de français du Québec.

Question de recherche 3 : Quelles sont les pratiques relatives aux rectifications de 1990 rapportées par les enseignants de français du Québec?

Sous-questions de recherche :

3.1 Quelle est leur pratique déclarée dans leur enseignement en général?

3.2 Quels sont les arguments évoqués par ceux qui déclarent ne pas les enseigner?

3.3 Quelle est leur pratique déclarée dans l'enseignement de neuf règles précises?

3.4 Quelle est leur pratique déclarée dans leur correction pour ces règles précises?

3.5 Quelle est leur pratique déclarée dans leur écriture personnelle?

Finalement, le dernier objectif de cette recherche vise à établir d'éventuelles différences de connaissance, d'attitude ou de pratique entre les enseignants de FLEns. et ceux de FL2 (de base, accueil, immersion ou francisation). Les enseignants de FL2 ne font jamais partie des enseignants interrogés, à notre connaissance, dans les études précédentes ou, du moins, ils ne sont jamais ciblés dans un groupe distinct. Pourtant, ces derniers transmettent également une image de la langue et de la culture françaises. Ainsi, nous nous posons la question suivante :

Objectif 4 : Examiner les différences entre les enseignants de français langue d'enseignement (FLEns.) et ceux de français langue seconde (FL2) en ce qui a trait aux connaissances, à l'opinion et aux pratiques relatives aux rectifications de 1990.

Question de recherche 4 : Existe-t-il une différence entre les enseignants de FLEns. et ceux de FL2 en ce qui concerne la connaissance des rectifications, l'opinion au sujet de celles-ci et les pratiques des nouvelles règles?

Ainsi, il sera plus aisé, d'une part, de comprendre les raisons qui font que, plus de vingt ans après leur publication, les rectifications restent marginales pour certains enseignants, alors qu'elles font déjà partie du quotidien de plusieurs autres. D'autre part, comme le souligne Matthey (2006, p.1) : « [Nos] travaux doivent aussi permettre de s'interroger sur les meilleures manières de mener une politique linguistique coordonnée en matière d'orthographe du français. »

Nous détaillerons au prochain chapitre la méthode envisagée pour répondre à ces questions de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans le deuxième chapitre, nous avons défini les principaux concepts nécessaires à une bonne compréhension de cette étude. Nous avons également situé et défini les rectifications orthographiques de 1990 et précisé les questions et sous-questions de recherche. Dans le présent chapitre, nous définirons la méthode utilisée dans cette recherche pour répondre aux questions et sous-questions de recherche relatives à la connaissance, à l'opinion et aux pratiques des enseignants en ce qui a trait aux rectifications ainsi que la question de recherche sur la comparaison entre les enseignants de français langue d'enseignement et ceux de français langue seconde. Tout d'abord, nous présenterons le devis d'expérience. Ensuite, nous détaillerons les caractéristiques de l'échantillon ainsi que celles du questionnaire. Puis, nous élaborerons sur la méthode d'analyse privilégiée pour analyser les données recueillies. Finalement, nous exposerons les limites de la recherche.

3.1 Devis d'expérience

Notre étude vise à dresser un bilan de la situation au Québec en ce qui concerne les rectifications orthographiques de 1990 chez les enseignants de français. Elle se veut empirique, par opposition à théorique, puisqu'elle « ...comprend une collecte de données dans le monde concret pour décrire ou expliquer... » une situation et quantitative puisqu'elle « ...suit un raisonnement déductif (de la théorie vers les résultats et [...] se concentre sur la mesure (la quantification)... » de la connaissance, de l'opinion et des pratiques d'enseignants (Gaudreau, 2011, p. 82). De plus, il s'agit d'une recherche descriptive, en ce sens où elle

« ...consiste uniquement à [...] identifier un phénomène ou ses caractéristiques » (Gaudreau, 2011, p. 85). On la caractérise d'enquête par questionnaire puisque, d'une part, elle engendre un grand nombre de réponses qui seront traitées statistiquement et, d'autre part, chaque répondant doit répondre individuellement et par écrit à un questionnaire.

Ainsi, notre enquête vise à recueillir des données numériques, grâce à un questionnaire fermé à choix de réponses multiples contenant des tests d'attitude et de connaissance, et élaboré de façon à ce que même pour les contenus à caractère plus qualitatif comme l'opinion, dont chaque item comporte une échelle de Likert (en désaccord, partiellement en désaccord, partiellement en accord, en accord), ont pu être transformés en valeurs chiffrées. (Mongeau, 2008).

3.2 Échantillon

Notre recherche ciblait des enseignants de français langue d'enseignement et de français langue seconde, de la région de Montréal et ses alentours, de tous âges, tous niveaux (primaire, secondaire, collégial ou universitaire), peu importe le nombre d'années d'expérience. Ceux-ci ont été recrutés sur une base volontaire, puisqu'en aucun cas, pour satisfaire aux normes de l'éthique de la recherche, on ne peut obliger quelqu'un à répondre contre son gré.

La cueillette de données s'est échelonnée sur quelques mois. Dans un premier temps, nous avons recueilli les réponses de 39 enseignants au congrès de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde (AQEFLS) qui se tenait en avril 2011, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Les organisateurs ont accepté que l'on tienne un kiosque où les personnes désireuses de participer pouvaient se présenter avant ou après leurs ateliers ou aux différentes pauses. Quelques enseignants ont préféré prendre nos coordonnées et nous ont recontactée dans les semaines qui ont suivi, afin que l'on se présente dans leurs écoles respectives, où ils avaient eux-mêmes sollicité quelques collègues. Par ailleurs, une annonce a été placée sur le site du Groupe Québécois pour la Modernisation de

la Norme Française (GQMNF) sollicitant des contacts chez les membres de cette organisation. Il est important de mentionner que les membres du GQMNF peuvent l'être à titre de participants et offrir des heures de bénévolat, ou simplement à titre de sympathisants s'ils désirent uniquement recevoir des informations sur les avancées du français moderne¹. Ainsi, l'enseignant intéressé a pu communiquer avec nous par courriel et il nous a, dans la majorité des cas, donné accès à son école, dans laquelle nous avons pu interroger plusieurs autres enseignants, non-membres du GQMNF et non uniquement l'enseignant en question. Nous avons visité 17 établissements scolaires au total, de 6 commissions scolaires différentes (CSDM, CSMB, CS Riverside, CS de Laval, CS Lester B. Pearson et CSMV), un cégep et une école secondaire privée, et recruté ainsi 116 répondants, parmi lesquels seulement 12 ont déclaré être membres du GQMNF, à la question 23 du questionnaire visant à connaître cette information, alors que 4 participants n'ont pas donné de réponse à cette question.

Il est à noter que le questionnaire d'une répondante a dû être retiré des analyses, une page ayant été oubliée lors de l'assemblage des feuilles, ce qui ramène le total de l'échantillon à 115.

Étant donné la difficulté de trouver des participants et la méthode de recrutement sur une base volontaire, l'échantillon recueilli n'est pas toujours représentatif de la population québécoise enseignante, mais s'en approche par plusieurs aspects. La description des caractéristiques de l'échantillon qui suit, quant au sexe, à l'âge, au niveau enseigné, à l'expérience, ainsi qu'aux langues maternelle et seconde des répondants, vient des réponses aux questions sociométriques se trouvant à la dernière section du questionnaire (*voir point 3.3.4*).

Tout d'abord, en ce qui a trait au sexe des répondants, notre échantillon est composé de 84 femmes (73,04%) et de 31 hommes (26,96%). La plus grande proportion de femmes correspond bien à la réalité de la profession, qui se veut très féminisée. En effet, selon les données du MELS pour l'année scolaire 2009-2010, la moyenne pour le personnel enseignant des commissions scolaires, toutes matières confondues, était de 73,38% d'enseignantes pour

¹ www.gqmnf.org/Adhesion.html

une proportion de 26,62% d'enseignants exerçant la profession² (MELS, 2011). À cet égard, notre échantillon est très représentatif.

De plus, la moyenne d'âge approximative³ de nos participants est de 43,9 ans (voir fig. 3.1).

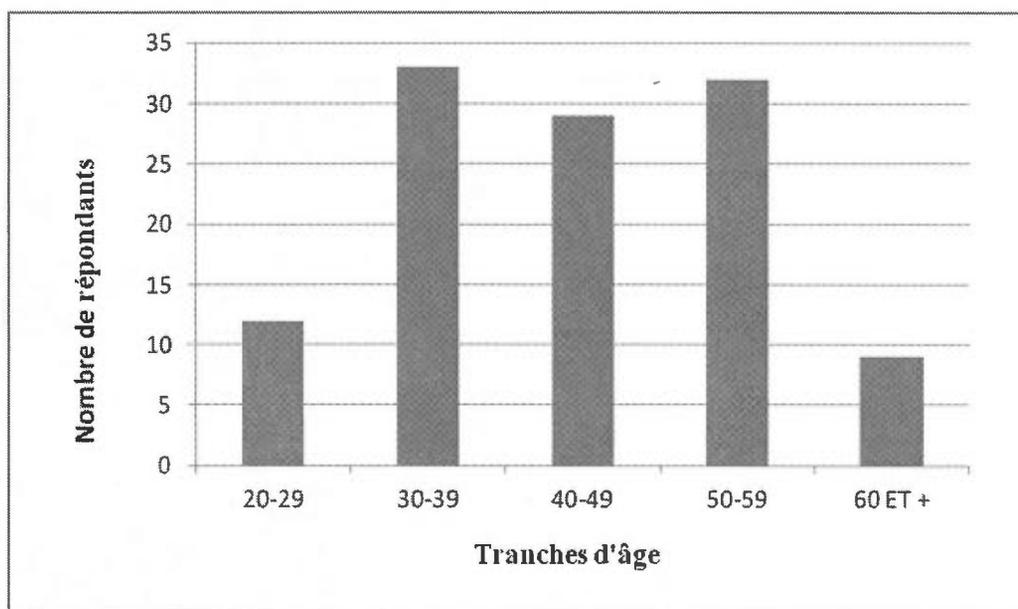


Figure 3.1 Âge des participants.

Dans notre échantillon, les enseignants âgés entre 30-39, 40-49 et 50-59 sont représentés de façon presque équivalente, alors que nous avons eu très peu de participants entre 20 et 29 ans, et moins encore de 60 ans et plus. La moyenne d'âge de notre échantillon est représentative, si l'on se fie aux données du MELS⁴ qui indiquent que la moyenne d'âge du personnel enseignant permanent dans le secteur des jeunes et dans celui des adultes est de 43,2 (MELS, 2011).

²<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/se2011-EditionP.pdf> (chapitre 4, p.185)

³La moyenne a été calculée avec le centre de chaque tranche d'âge.

⁴<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/se2011-EditionP.pdf> (chapitre 4, p.196)

Pour ce qui est du niveau enseigné⁵ (sans différencier pour l'instant les enseignants de L1 et ceux de L2 pour les niveaux primaire, secondaire, cégep et université), nos participants œuvrent pour la plupart au secondaire (39/115 ou 33,91%), en francisation aux adultes (33/115 ou 28,70%) et au primaire (27/115 ou 23,48%), mais nous avons également recueilli l'avis de certains enseignants du cégep ou professeurs à l'université (14/115 ou 12,17%), ainsi que celui de deux participants enseignant le français langue seconde aux militaires (2/115 ou 1,74%) que nous avons ajouté au total de ceux qui enseignent au cégep et à l'université (voir fig. 3.2 ci-dessous).

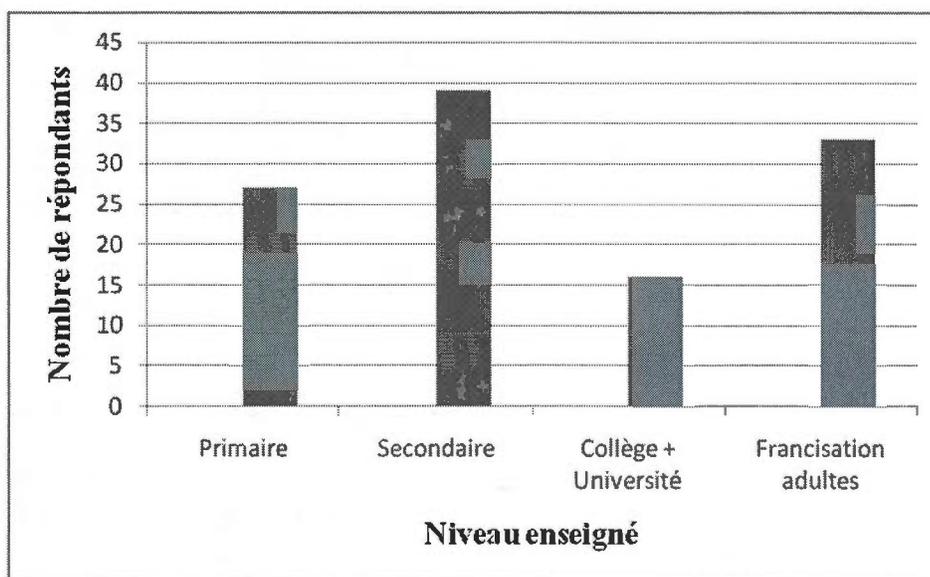


Figure 3.2 Niveau enseigné par les répondants.

Tel que démontré dans la figure 3.2, le niveau correspondant à la francisation aux adultes est fortement représenté dans notre échantillon. Cela s'explique par notre recherche d'enseignants de français L2.

⁵ Il est à noter que lorsque plusieurs réponses sont données, nous prenons le premier niveau déclaré.

Pour ce qui est du nombre d'années d'expérience de nos participants, il est en moyenne de 15 ans. En voici la répartition (voir fig. 3.3) :

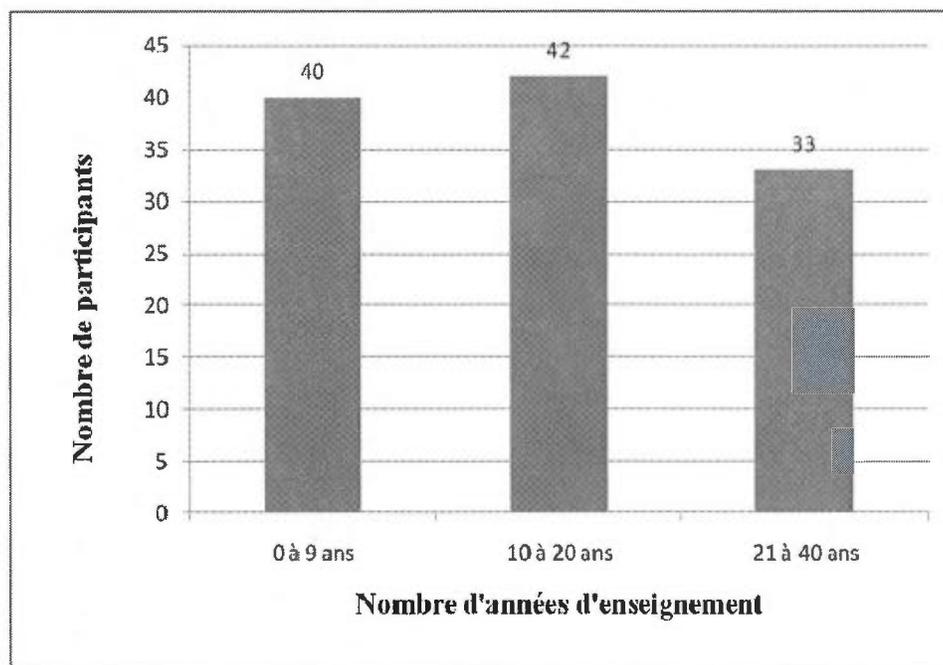


Figure 3.3 Nombre d'années d'enseignement des participants.

Ce chiffre correspond sensiblement à l'expérience moyenne du personnel des commissions scolaires dans le secteur des jeunes et dans le secteur des adultes qui était de 16,6 années pour l'année 2009-2010⁶ (MELS, 2011). De plus, on remarque une répartition relativement équitable entre les enseignants en début de carrière, ceux possédant déjà une certaine expérience et ceux de longue expérience.

À l'égard du sexe, de l'âge et de l'expérience des répondants, notre échantillon se veut donc plus représentatif de la population enseignante québécoise actuelle que l'échantillon québécois de l'enquête RO dont la moitié des répondants était constituée de futurs

⁶<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/se2011-EditionP.pdf> (chapitre 4, p.198)

enseignants, dont les répondants masculins étaient faiblement représentés et dont la moyenne d'expérience des enseignants en exercice était de 13 ans (Lebrun, 2013).

Par ailleurs, l'un de nos objectifs de recherche était de vérifier s'il existe une différence entre les enseignants de FLEns. et ceux de FL2 (de base, accueil, immersion ou francisation) en ce qui concerne la connaissance, l'attitude et les pratiques en ce qui a trait aux rectifications. Nous avons donc posé la question 22a (*Dans mon milieu de travail, le programme qui s'applique est...*). Tous ceux qui ont coché le programme de *français langue d'enseignement* ont été classés comme enseignants de FLEns. et ceux qui ont coché les programmes de *FLS de base, immersion française, accueil* ou *francisation pour adultes du MELS ou du MICC* ont été classés comme enseignants de FL2.

À cette question 22a, 79 ont répondu suivre un programme de FL2, tous programmes de FL2 confondus (de base, immersion, accueil ou francisation), et 28 ont coché le programme de FLEns. (Français langue d'enseignement). Cinq participants ont indiqué un autre programme et trois ont indiqué à la fois un programme de FLEns. et un programme de FL2⁷.

Pour ce qui est de la langue des répondants, le français est généralement la langue première de nos participants, et ce, même si 12 participants ont étrangement oublié d'indiquer le français comme langue première (L1) ou langue seconde (L2) aux questions 18 et 19 de notre questionnaire, en y énumérant des langues autres que le français, ce qui n'a pu être qu'un oubli, puisque le critère principal de sélection était d'être enseignant de français. Ainsi, 90 ont indiqué le français comme étant leur L1. Outre le français, six participants avaient pour L1 l'anglais, cinq, le roumain, et 14 autres enseignants ont mentionné 12 autres langues comme L1. Deux enseignants ont indiqué avoir deux L1, ajoutant le somali et l'arabe au français. Un seul enseignant n'a pas répondu à cette question.

Étant donné que notre échantillon est composé en majorité d'enseignants de FL2 (73,83%), il n'est pas étonnant que ces derniers déclarent maîtriser une ou plusieurs L2. En

⁷ Mentionnons enfin que nous n'avons pas tenu compte des réponses à la question 22b sur la langue maternelle des élèves/étudiants (francophones, anglophones ou allophones), parce que plusieurs participants ont coché plus d'une réponse (par ex., *en majorité francophones* et *en majorité allophones*), ce qui rendrait très difficile la différenciation FLEns. et FL2.

effet, parmi nos 115 participants, dont 21 seulement se déclarent unilingues, 57 déclarent avoir une L2 et 29 déclarent en avoir deux, l'anglais étant la plus nommée (84 participants), suivie de l'espagnol (19), du français (18), de l'italien (7) et de 13 autres langues. Uniquement 7 participants ont déclaré connaître une troisième langue et un seul a déclaré être quadrilingue, le français ne faisant partie de ces deux dernières catégories pour aucun participant.

3.3 Instrument de mesure

3.3.1 Choix de l'instrument de mesure

Pour répondre à nos questions de recherche au sujet de la connaissance, de l'opinion et des pratiques déclarées des enseignants en ce qui concerne les rectifications orthographiques de 1990, plusieurs choix s'offraient à nous : le sondage, l'entrevue non dirigée ou semi-directive, le questionnaire écrit, électronique ou téléphonique... (Mongeau, 2008). Or, le questionnaire écrit avec questions fermées à choix de réponse s'est avéré le plus efficient pour notre étude, en termes de temps alloué pour un mémoire de maîtrise ainsi que de ses divers avantages, entre autres cités par Dörnyei (2003). Selon ce spécialiste des questionnaires dans la recherche en langue seconde, le questionnaire est un instrument versatile, capable de réunir plusieurs informations en peu de temps. De plus, il est relativement facile à construire, quoique son élaboration et son administration s'appuient sur une théorie précise (Dörnyei, 2003). De fait, ce dernier soutient que lorsqu'un questionnaire est bien construit, le traitement des données est d'autant plus facile et rapide, et pense que malgré l'attitude pessimiste de certains chercheurs envers la fiabilité et la validité des données recueillies à l'aide d'un questionnaire, il est au contraire tout à fait possible de se fier aux données qu'il permet de recueillir, si et seulement si sa construction est faite de façon adéquate. C'est pourquoi nous nous sommes basée sur son ouvrage pour minimiser les biais et augmenter la validité ainsi que la fiabilité des réponses des participants.

Dans un premier temps, en ce qui concerne les caractéristiques générales du questionnaire, nous avons tenu compte d'éléments importants incitant les répondants à participer d'une part, mais également à répondre correctement aux questions leur étant posées. Ainsi, notre questionnaire, en format papier, se présente volontairement sur 6 pages et peut être complété en une durée maximale de vingt minutes, ce qui selon Dörnyei (2003) constitue un temps convenable de réponse. De plus, la présentation a été travaillée de façon à rendre son aspect physique motivant et son design professionnel. Pour ce faire, l'auteur explique qu'il est préférable que le questionnaire se présente sous forme de livret (pour

faciliter sa manipulation, lui donner une apparence moins longue et éviter la perte de feuilles), que ses pages ne soient pas trop chargées, et que les différentes sections soient clairement identifiées et séparées les unes des autres (Dörnyei, 2003).

Il est à noter que notre questionnaire contient une section « test ». Même si plusieurs similitudes peuvent être soulevées entre un test et un questionnaire, Dörnyei (2003) rappelle que le premier est un échantillon de la connaissance à partir duquel on peut effectuer des inférences sur la compétence, l'habileté ou l'aptitude des répondants à faire quelque chose, alors que les informations demandées dans le deuxième ne le sont pas dans le but d'évaluer le répondant. Un test mesure une variable, alors qu'un questionnaire ne contient pas de bonne ou de mauvaise réponse. Dans les deux tests de la deuxième section du questionnaire détaillée plus loin, nous mesurons la connaissance des nouvelles règles orthographiques, alors que dans les sections sur l'opinion (générale ou précise) et les pratiques, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

3.3.2 Élaboration du questionnaire

Nous nous sommes basée à la fois sur l'ouvrage de Dörnyei (2003), mais aussi sur des études précédentes (détaillées à la section 3.3.4) pour élaborer notre questionnaire. Ce dernier contient quatre sections distinctes : *Opinion générale*, *Connaissance*, *Opinion précise et pratiques* et *Renseignements généraux*. La section *Opinion générale* contient, comme le dit son titre, en huit questions d'ordre général sur les rectifications appelant à des réponses plutôt spontanées. La section *Connaissance* consiste en deux tests mesurant la connaissance effective des nouvelles règles orthographiques, tel que mentionné ci-dessus. La section *Opinion précise et pratiques* vise à recueillir des réponses plus réfléchies, après une prise de connaissance des nouvelles règles. Finalement, la section *Renseignements généraux* contient toutes les questions d'ordre sociodémographique. Le contenu de chaque section sera détaillé au point 3.3.3. Le questionnaire complet se trouve en annexe (voir appendice A). Il se présentait aux répondants dans un format de page 81/2 x 14.

Étant donné que, dans la troisième section, quelques règles sont fournies au répondant, il était essentiel que ce dernier ne puisse pas revenir en arrière à chaque section. Le questionnaire est donc présenté sous forme de *livret* dont le texte est écrit au recto des feuilles seulement (sauf dans le cas d'un tableau) et permet, de ce fait, de repérer toute tentative de retour à la page qui vient d'être tournée; en plus de faciliter la gestion et d'éviter d'éventuels retours en arrière lors de la passation, ce format permet d'assurer la fiabilité des réponses. De plus, dans ce même but, nous avons été présente à chaque passation pour en vérifier le déroulement et nous n'avons jamais eu plus de 3 personnes répondant en même temps (lors du congrès) ou plus de 13 dans une même salle de classe (dans les établissements scolaires visités). Une seule participante a effectué un retour en arrière en rayant deux réponses et en les changeant, mais nous l'avons repéré et nous avons codé la première réponse donnée. D'ailleurs, une des consignes de passation était de répondre à l'aide d'un stylo bille pour que l'on puisse justement repérer cet éventuel faux pas.

Par ailleurs, nous avons jugé important d'ajouter à toutes les échelles de réponse le choix « Je ne sais pas » dans le but d'augmenter la validité des données recueillies. En effet, selon Dörnyei (2003), il arrive fréquemment qu'un répondant ne connaisse pas la réponse à une question, mais qu'aucun choix de réponse ne lui permette de le démontrer, lui laissant comme unique alternative de répondre au hasard parmi les choix offerts. C'est pourquoi nous lui offrons la possibilité de nous donner une idée plus éclairée et plus juste de son opinion ou de sa connaissance, tout en étant consciente que ce choix ne garantit en rien l'honnêteté du répondant, puisque ce dernier pourrait préférer « sembler connaître la réponse » plutôt que d'avouer sa méconnaissance de celle-ci. En ce qui concerne les questions d'opinion, nous avons décidé de présenter une échelle de quatre réponses (en accord, partiellement en accord, partiellement en désaccord et en désaccord), pour offrir un choix nuancé parce que certains participants, selon Dörnyei (2003), sont incapables de donner une opinion négative trop forte.

3.3.3 Contenu du questionnaire

Tel que déjà mentionné plus haut, notre questionnaire est divisé en 4 sections : *Opinion générale, Connaissance, Opinion précise et pratiques, Renseignements généraux*. Une page de présentation rappelle rapidement l'objectif de la recherche, invite l'enseignant à répondre le plus spontanément possible, sans revenir en arrière à la fin des sections 1 et 2 (puisqu'à la troisième section, quelques réponses aux questions de ces section sont données en guise d'information) et informe du temps estimé de quinze minutes pour répondre au questionnaire. Chaque question sera expliquée et détaillée dans la présente section. Pour quelques questions, notre questionnaire a été adapté de questionnaires d'études précédentes (Matthey, 2006; Simard, 1994; Simon, 2006) dont nous détaillerons ici les éventuelles ressemblances ou les différences avec le nôtre ainsi que les raisons des modifications que nous y avons apportées. Nous n'avons pas pu tenir compte du questionnaire du Groupe RO (2012), puisque ce dernier n'était pas encore publié au moment de l'élaboration du nôtre, mais nous établirons tout de même des comparaisons lorsque ce sera possible de le faire.

La première section (Opinion générale) est constituée de huit questions. La première (*Êtes-vous au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990 proposées par le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) en 1990...?*) a trait à la perception de la connaissance des rectifications et vise à nous permettre d'établir un lien entre la perception de la connaissance qu'ont les enseignants et leur réelle connaissance, testée à la 2^e section. Les choix de réponse offerts vont de *jamais entendu parler* à *je connais très peu, un peu, assez bien* ou *bien*. Alors qu'aucune étude à notre connaissance n'a testé la connaissance réelle des rectifications, plusieurs autres ont cependant sondé la perception de la connaissance en posant la question parfois sous une autre forme du type « *Êtes-vous au courant des rectifications?* » (Groupe RO, 2011; Matthey, 2006) ou « *Je connais l'existence des rectifications...* » (Collard et Legros, 2009). Cependant, les choix de réponse varient d'une étude à l'autre : *oui, non, pas suffisamment pour donner un avis* (Collard et Legros, 2009); *oui, non, nr pour non répondu* (Matthey, 2006); *jamais entendu parler, très vaguement, je connais dans l'ensemble, je connais* (Groupe RO, 2011). Après cette première question, les participants affirmant n'avoir jamais entendu parler des rectifications du français de 1990, ne

pouvaient, par le fait même, répondre aux autres questions de la section I ainsi qu'à celles de la section II visant la connaissance des nouvelles règles et devaient passer automatiquement à la section III. Dans cette section, ils prenaient connaissance de quelques règles de mise en application de la réforme ainsi que de neuf nouvelles règles, avant de pouvoir donner leur opinion à la question 15. Ainsi, les réponses de ceux qui ont affirmé n'avoir jamais entendu parler des rectifications et qui ont répondu par inadvertance aux questions 2 à 10 ont été supprimées.

La deuxième question (*J'ai pris connaissance de ces rectifications...*) offre six choix de réponse concernant la façon selon laquelle chaque participant a entendu parler des rectifications : lors de leur formation universitaire initiale, lors d'une formation offerte par leur école ou leur commission scolaire, lors d'un congrès, de façon autodidacte ou à travers les médias. Les résultats à cette question nous permettront d'interpréter les résultats relatifs à la connaissance et à l'opinion relative aux rectifications, en analysant de quelle façon les informations sont véhiculées. Le Groupe RO (2011) a lui aussi demandé à ses participants « *...par quel canal...* » ils avaient pris connaissance des rectifications en proposant des réponses semblables (*direction, collègue(s), formation diplômante, formation continue, médias ou autres*). Matthey (2006) s'est plutôt informée si ses participants belges avaient « *...reçu la brochure...* » gouvernementale sur les rectifications.

Quant à la troisième question (*De façon générale, à quel point êtes-vous en accord avec ces rectifications de 1990?*), elle vise à connaître l'opinion spontanée du participant à l'égard des rectifications en général et offre une réponse selon une échelle en quatre points. Nous avons évité d'ajouter un choix de réponse neutre pour forcer les participants à prendre position. Collard et Legros (2009) posent sensiblement la même question (« *Les rectifications de 1990 sont allées globalement dans le sens de mes souhaits* ») à laquelle on pouvait répondre *oui, non* ou *je ne les connais pas suffisamment pour donner un avis*. Legros et Moreau (2009) posent eux aussi une question d'ordre général (« *Quelle est votre opinion sur la nouvelle orthographe?* »), en donnant *pour, contre* ou *sans avis* comme choix de réponse. Dans d'autres recherches, les auteurs sondent seulement l'attitude précise face à certaines éventuelles modifications orthographiques (Simard, 1994) ou face à quelques nouvelles

règles précises (Groupe RO, 2011, Matthey, 2006), comme nous le faisons à la 3^e section de notre questionnaire.

À la quatrième question, les répondants devaient justifier leur opinion en faisant un choix parmi une liste d'arguments provenant d'études précédentes ayant déjà sondé les opinions d'enseignants à l'aide de questions ouvertes (Collard et Legros, 2009, Legros et Moreau, 2009, Simard, 1994) ou d'articles soulevant ces arguments (Lecloux, 2009, Legros, 2008) Ce choix de réponse simplifiera la tâche de codification future des données et nous permettra de comparer les arguments donnés à ceux des études antérieures à la nôtre. Toutefois, nous avons permis au répondant insatisfait de cette liste prédéterminée d'apporter un nouvel argument grâce au choix de réponse « Autre (précisez) ». Tout comme Dörnyei (2003), nous sommes d'avis que quelques questions partiellement ouvertes peuvent jouer un rôle important dans un questionnaire, sans toutefois en inclure trop. Un nouvel argument pourrait apporter de précieuses informations. À cette question, il était possible d'encercler plus d'une réponse.

La question 5 (*Enseignez-vous (en tout ou en partie) ces rectifications?*) propose à ceux qui répondent par l'affirmative de passer à la question 7 et à ceux qui répondent « non » de justifier leur réponse en donnant les raisons pour lesquelles ils ne les enseignent pas à la question 6, qui offre, quant à elle, huit choix de réponses. Il était possible d'encercler plus d'une réponse. D'autres études se sont également intéressées à la pratique déclarée des enseignants avant nous (Groupe RO, 2011, Matthey, 2006), mais sans toutefois donner la possibilité aux répondants de justifier leur pratique. Les arguments proposés à la question 6 ont, encore une fois, été tirés des mêmes études qu'à la question 4.

Finalement, les septième et huitième questions concernent l'opinion des participants sur ce qui devrait être enseigné au primaire (question 7) et au secondaire (question 8), à savoir seulement les anciennes graphies, seulement les nouvelles graphies ou les deux. La seule autre recherche sondant cet aspect est celle du Groupe RO (2011), posant la question différemment (« *Si une autre réforme de l'orthographe avait lieu, comment pensez-vous qu'il faudrait en organiser l'application dans l'enseignement?* »).

La seconde section (Connaissance) concerne la connaissance réelle des graphies rectifiées de 1990. Elle contient deux tests. Le premier évalue la connaissance de neuf des quinze

nouvelles règles. Celles-ci représentent les cinq thématiques touchées par les rectifications et sont au nombre de 9 dans le but de respecter la longueur optimale du questionnaire et le respect d'un temps maximal pour le compléter. Le test comporte une série de trente items (3 items par règle). Pour chaque règle, il est donné un mot avec l'ancienne graphie, un mot avec la nouvelle graphie et un mot avec une erreur. Le participant doit indiquer à laquelle de ces trois catégories appartient l'orthographe de chaque mot. Certaines graphies sont expressément fautives afin de bien évaluer la connaissance des nouvelles règles établies par les rectifications de 1990. Par exemple, pour la règle ayant trait à la suppression de l'accent circonflexe sur le *i* et le *u*, les trois items choisis sont : en ancienne graphie, le mot *maîtrise* encore avec son accent circonflexe, en nouvelle graphie, le mot *connaitre* sans l'accent circonflexe, et en graphie erronée, le mot *gateau* indiqué sans accent, ce qui pourra différencier ceux qui connaissent la règle touchant la suppression de l'accent circonflexe sur les *i* et les *u* de ceux qui ne la connaissent pas et qui pourraient croire à tort que cette règle touche, par exemple, l'accent circonflexe sur toutes les voyelles. Finalement, à ces 27 items, nous avons ajouté trois leurres n'étant liés à aucune de ces règles, mais faisant partie de mythes sur les rectifications véhiculés dans la population, par exemple, le pluriel de *cheval* devenu, selon certains, *chevals* après les rectifications (Contant et Muller, 2010). Aucune autre recherche à notre connaissance n'a testé la connaissance réelle des nouvelles règles. Simon (2006) a toutefois proposé à ses participants grenoblois de corriger une liste de phrases contenant des écarts à la norme dont certains étaient des rectifications, mais plutôt dans le but de voir à quel point elles étaient tolérées. Nous avons songé à reprendre cette épreuve de correction, mais nous avons jugé, d'une part, que sa façon de procéder n'informait pas clairement sur la connaissance des rectifications, puisqu'un participant qui ne corrige pas un item peut tout simplement n'y voir aucune faute et d'autre part, qu'une série d'items en contexte, à l'intérieur d'une phrase, allongerait de beaucoup le temps de réponse à notre questionnaire.

En ce qui a trait au deuxième test de la deuxième section du questionnaire, il constitue une série d'assertions tirées de l'ouvrage de Contant et Muller (2010), visant à vérifier la connaissance générale des participants sur les principes d'application des rectifications, le traitement des fautes, l'implantation et l'usage officiel des nouvelles formes, en cochant *Vrai*,

Faux ou *Je ne sais pas*. Rappelons que les participants ne devaient en aucun temps retourner à ces deux sections du questionnaire quand ils répondaient à la 3^e puisque quelques réponses à ces tests y étaient données en guise d'information.

La troisième section (Opinion précise et pratiques) a trait à l'opinion plus précise des neuf règles de la section II et aux pratiques d'enseignement et de correction relatives à ces neuf règles. Nous pensions nous baser sur le questionnaire de Simon (2006) qui présentait un tableau contenant la forme ancienne et la nouvelle forme, contenant des cases vides dans lesquelles les participants devaient inscrire NN s'ils enseignaient la nouvelle norme pour des points précis des rectifications, AN s'ils enseignaient l'ancienne norme ou NN+AN s'ils enseignaient les deux. Toutefois, pour une simple question esthétique et pour ne pas allonger le questionnaire, nous avons choisi de simplifier en joignant la question des pratiques au tableau des perceptions. Nous avons jugé intéressant de tout inclure dans un seul tableau afin de réduire le temps de réponse. Ainsi, pour une même règle, le répondant donnait tout d'abord son opinion sur cette règle (selon une échelle à quatre réponses) et se prononçait ensuite sur ses pratiques en classe et ses pratiques de correction concernant cette règle (selon quatre choix : *seulement les anciennes graphies*, *seulement les nouvelles*, *les deux* ou *ne s'applique pas à mon niveau d'enseignement*). Les répondants de Matthey (2006) devaient également se prononcer sur quelques nouvelles règles, et ce, selon une échelle à quatre degrés semblable à la nôtre (pas du tout d'accord; plutôt pas d'accord; plutôt d'accord; tout à fait d'accord). Quant à ceux de Collard et Legros (2009), ils donnaient également leur opinion et leur pratique d'enseignement en même temps pour une même règle en cochant parmi 4 choix (*Je suis pour*, *je suis pour et je l'enseigne*, *je suis contre*, *je suis sans avis*). Nous avons jugé que ces choix n'étaient toutefois pas suffisants puisqu'il est possible, comme nous le verrons au chapitre Résultats, d'être contre une nouvelle règle, mais de l'enseigner quand même. Cependant, nous avons retenu leur idée de présenter la règle suivie de quelques exemples.

À la fin de cette section, à la question 14, les répondants devaient se prononcer sur leur emploi des graphies rectifiées dans leur écriture personnelle quotidienne, en déterminant s'ils utilisaient *toutes* les rectifications, *la plupart*, *quelques* ou *aucune* de celles-ci. Nous ne retrouvons cette question dans aucune autre recherche effectuée auparavant. Puis, la question 15 (*Après avoir pris connaissance de ces nouvelles règles et de leur statut officiel, à quel*

point êtes-vous en accord avec ces rectifications?) visait à voir s'il y avait eu changement d'opinion après la prise de connaissance de quelques nouvelles règles et des principes de mise en application de ces règles. Nous avons intégré cette question à la recherche puisque dans certaines recherches précédentes (Collard et Legros, 2009; Simon, 2006), les chercheurs constatent que les répondants qui doivent donner leur opinion sont plus favorables à ces dernières après en avoir pris connaissance. Nous voulions donc vérifier si nous arrivions au même constat.

Finalement, la quatrième section (Renseignements généraux) recueille les données sociodémographiques nécessaires à l'analyse subséquente des données recueillies, tel que déjà décrit à la section 3.2. On y retrouve donc des informations telles que le sexe du participant, la tranche d'âge dans laquelle il se situe, le nombre d'années d'expérience, le niveau auquel il enseigne, le français enseigné (FLEns. ou FL2) et le type d'école (à majorité francophone, à majorité allophone, anglaise). Cette section est placée de façon stratégique à la fin du questionnaire, d'une part pour contrer l'effet de fatigue pouvant influencer les réponses des participants et d'autre part, pour ne pas les effrayer en ce qui a trait à l'anonymat de leurs réponses, ce qui aurait pu arriver si ces informations avaient été demandées au début (Dörnyei, 2003).

3.3.4 Liens entre le questionnaire, les questions de recherche et les objectifs de la recherche

Le 1^{er} objectif de la recherche vise à vérifier la connaissance qu'ont les enseignants de français du Québec des rectifications de 1990. La grande question de recherche s'y rapportant (Quelles sont les connaissances des enseignants de français du Québec au sujet des rectifications de 1990?) se divise en 4 sous-questions. Pour répondre à la sous-question de recherche 1.1, « Quelle est la perception des enseignants de leur connaissance des rectifications? », nous nous basons sur les réponses à la question Q1 du questionnaire. Pour répondre à la sous-question de recherche 1.2, « Comment ont-ils pris connaissance des rectifications de 1990? », nous nous basons sur les réponses à la question Q2 du

questionnaire. Pour répondre à la sous-question de recherche 1.3, « Quelle est leur connaissance effective des rectifications? (Connaissent-ils les nouvelles règles? Connaissent-ils les principes de mise en application de ces nouvelles règles?) », nous nous basons sur les réponses aux questions Q9 et Q10. Enfin, pour répondre à la sous-question de recherche 1.4, « La perception de leur connaissance correspond-elle à leur connaissance réelle? », nous utilisons les réponses données aux questions Q1, Q9 et Q10.

Le 2^e objectif de la recherche vise à connaître l'opinion des enseignants de français du Québec au sujet des rectifications de 1990. La grande question de recherche s'y rapportant (Quelle est l'opinion des enseignants de français du Québec au sujet des rectifications de 1990?) se divise en 5 sous-questions. Pour répondre à la sous-question de recherche 2.1, « Quelle est l'opinion spontanée des enseignants sur les rectifications en général? », nous nous basons sur les réponses à la question Q3 du questionnaire. Pour répondre à la sous-question de recherche 2.2, « Quels sont les arguments évoqués pour soutenir leur opinion générale? », nous nous basons sur les réponses à la question Q4. Pour répondre à la sous-question de recherche 2.3, « Croient-ils qu'elles devraient déjà être enseignées au primaire? au secondaire? », nous nous basons sur les réponses aux questions Q7 et Q8. Puis, pour répondre à la sous-question de recherche 2.4, « Quelle est leur opinion plus précise de chacune des règles? », nous nous basons sur les réponses à la question Q11. Finalement, pour répondre à la sous-question de recherche 2.5, « Leur opinion spontanée du départ change-t-elle après avoir pris connaissance des règles? », nous mettons en relation les réponses à la question Q3 et celles à la question Q15.

Le 3^e objectif de la recherche vise à connaître les pratiques en classe relatives aux rectifications de 1990 rapportées par les enseignants de français du Québec. La grande question de recherche s'y rapportant (Quelles sont les pratiques relatives aux rectifications de 1990 rapportées par les enseignants de français du Québec?) se divise en 5 sous-questions. Pour répondre à la sous-question de recherche 3.1, « Quelle est la pratique déclarée par les enseignants dans leur enseignement en général? », nous nous basons sur les réponses à la question Q5 du questionnaire. Pour répondre à la sous-question de recherche 3.2, « Quels sont les arguments évoqués par ceux qui déclarent ne pas les enseigner? », nous nous basons sur les réponses à la question Q6. Pour répondre à la sous-question de recherche 3.3, « Quelle

est leur pratique déclarée dans l'enseignement de neuf règles précises? », nous nous basons sur les réponses à la question Q12. Pour répondre à la sous-question de recherche 3.4, «Quelle est leur pratique déclarée dans la correction de neuf règles précises? », nous nous basons sur les réponses à la question Q13. Finalement, pour répondre à la sous-question de recherche 3.5, « Quelle est leur pratique déclarée dans leur écriture personnelle? », nous nous basons sur les réponses à la question Q14.

Le dernier objectif de cette étude vise à examiner les différences entre les enseignants de FLEns. et ceux de FL2. Pour ce faire, nous croisons les réponses obtenues sur la connaissance (Q1, Q9 et Q10), l'opinion (Q3, Q7 et Q8) et la pratique (Q5 et Q14) avec les réponses données à la question Q22 sur le programme enseigné.

3.3.3 Validation du questionnaire

Avant son utilisation, notre questionnaire a été validé par deux spécialistes universitaires en didactique de l'écrit (l'une en L1, l'autre en L2), ainsi que par une linguiste, spécialiste de la nouvelle orthographe au Québec. Une ébauche du questionnaire leur a été envoyée par courriel, accompagnée d'un document justifiant nos choix de questions, de réponses offertes et de présentation. Chaque lectrice y a indiqué ses commentaires et nous a renvoyé le document par courriel. Parmi ces commentaires, certaines précisions ont été demandées (par exemple, spécifier à la section III dans le tableau informatif que les règles présentées étaient les bonnes et que la liste était non exhaustive, et spécifier les questions auxquelles les répondants pouvaient encercler plus d'une réponse), certains ajouts ont été faits (par exemple, le choix de réponse « médias », auquel nous n'avions pas pensé, à la 2^e question de la section D), certaines corrections typographiques ont été apportées lorsque nécessaire et certains conseils précieux ont été donnés (par exemple, pour éviter le réflexe de réviser les réponses des sections précédentes, inviter les répondants, à la fin du questionnaire, à le remettre à la personne responsable sans revoir ni réviser les réponses des sections précédentes). D'autre part, des suggestions importantes sur la difficulté des items choisis pour la question 9 de la 3^e

section ont été faites par notre spécialiste des rectifications, afin de n'inclure que des items de niveau intermédiaire, se voulant donc ni trop simples (faciles car énormément véhiculés à travers les médias), ni trop difficiles (compliqués car pas trop fréquents à l'écrit), ni même trop « émotifs » (comme *ognon* ou *nénufar*).

3.3.4 Mise à l'essai du questionnaire

Le questionnaire a été mis à l'essai avant la collecte de données afin de vérifier, entre autres, la clarté des questions posées et le temps de passation. Deux enseignantes présentement inscrites à la maîtrise et au doctorat en didactique ainsi que deux enseignantes universitaires, l'une en didactique des langues et l'autre en acquisition des langues secondes, ont été sollicitées. Notre présence a été primordiale afin de soulever les éventuels problèmes et y remédier. En effet, lors de cette mise à l'essai, nous avons invité deux participantes à énoncer leurs commentaires à haute voix au fur et à mesure qu'elles répondaient au questionnaire. Nous avons ensuite demandé aux deux autres de mettre des crochets aux endroits qui leurs semblaient ambigus pour n'en parler qu'à la fin, et ce, dans le but de calculer le temps de passation. Ainsi, quelques difficultés ou ambiguïtés ont pu être corrigées. Par exemple, à la question 11 de la 3^e section sur l'opinion précise de neuf règles, nous avons d'abord opté pour des chiffres comme choix de réponse (1=en désaccord, 2=partiellement en désaccord, 3=partiellement en accord et 4=en accord), mais les participantes trouvaient cela ambigu et devaient se référer souvent à la légende, ce qui allongeait le temps de réponse. Nous avons donc opté pour des signes plus clairs (++ = en accord, + = partiellement en accord, - = partiellement en désaccord, -- = en désaccord).

3.3.5 Administration du questionnaire

Nous avons pensé administrer le questionnaire par courriel, en l'envoyant à différentes commissions scolaires. Ainsi, nous aurions pu l'envoyer à un échantillon plus vaste de participants. Cependant, des problèmes de fiabilité des données auraient alors pu être causés, puisque personne ne serait présent pour s'assurer que les répondants n'utilisent pas de documents lors du test de connaissance des nouvelles règles. Aussi, comme le précise Dörnyei (2003, p.11): « *In such « distant » modes, the majority of the respondents may not even bother to have a go at the questionnaire.* »

Des coupons de participation à un tirage permettant de gagner quelques vadémécums ont également été pigés par les répondants, une fois le questionnaire complété. D'autre part, une note dans le questionnaire indiquait qu'un dossier informatif contenant les principales informations sur les rectifications serait envoyé à ceux qui en feraient la demande (voir appendice C).

3.4 Déroulement de la collecte de données

La collecte de données a eu lieu entre les mois de mai 2011 et novembre 2011, dans un premier temps lors du congrès annuel de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde (AQEFLS) et, dans un deuxième temps, dans plusieurs écoles de Montréal et les environs, lors de journées pédagogiques ou de rencontres informelles. Plusieurs enseignants intéressés à participer à notre étude ont tenté, le plus souvent avec succès, de solliciter d'autres enseignants de leur école. Les rencontres ont eu lieu dans les écoles concernées la plupart du temps, mais elles ont également eu lieu à la demeure de certains enseignants à qui cela convenait mieux. À chaque rencontre, on invitait d'abord chaque répondant à lire et à signer le formulaire de consentement (voir point 3.3.3), les directives étaient ensuite données (utilisation d'un stylo à bille pour diminuer la tentation d'effacer et augmenter la spontanéité, respect du silence lors de la complétion du

questionnaire, explication du non-retour en arrière à la fin des deux premières sections, remise du questionnaire et participation au concours) et finalement, chacun répondait de façon individuelle afin de ne pas influencer les autres enseignants présents. À plusieurs reprises, il nous a été demandé de rester après la rencontre afin de répondre à des questions ou simplement d'échanger sur le thème de notre étude.

3.5 Dépouillement des données

Les réponses de chaque questionnaire ont été saisies dans un tableau à l'aide du chiffrier Excel et vérifiées une seconde fois pour tous les questionnaires, ce qui a permis de corriger quelques erreurs de saisie.

Pour toutes les questions avec échelle en 4 points à partir desquels les analyses des données ont été effectuées (par ex., en désaccord, partiellement en désaccord, partiellement en accord, en accord), nous avons ensuite regroupé les deux réponses défavorables et les deux réponses favorables pour en dégager une tendance positive ou négative, lors de la discussion des résultats.

Pour les questions où il était possible d'encercler plusieurs réponses, nous avons codifié chaque choix de réponse individuellement (sélectionné = 1, non sélectionné = 0) pour ensuite comparer les résultats de chaque choix et ainsi, déterminer lequel avait été sélectionné le plus souvent ou le moins souvent. Pour ce qui est de la question 4 (justification à la question précédente), nous avons fait de même, mais nous avons ensuite vérifié si une tendance se dégageait pour ceux qui étaient favorables (*partiellement en accord* ou *en accord*) ou défavorables (*partiellement en désaccord* ou *en désaccord*). En effet, les 5 premiers arguments de la Q4 étaient plutôt négatifs alors que les suivants étaient plutôt en faveur des rectifications.

En ce qui concerne les graphies de la question 9, nous avons codifié tous les items individuellement dans un premier temps pour pouvoir obtenir un résultat global sur 30. Puis,

nous avons regroupé les trois items de chaque règle pour obtenir un résultat par règle et ainsi, voir quelles règles étaient les plus connues ou les moins bien connues.

Finalement, pour pouvoir vérifier l'effet de certaines variables précises, nous avons regroupé les réponses. Pour l'âge, nous avons divisé les réponses selon les tranches d'âge proposées à la Q17 du questionnaire. Pour l'expérience (Q21), nous avons divisé les résultats en 3 groupes (0 à 9 ans, 10 à 20 ans et 21 à 40 ans). Pour le niveau d'enseignement, nous avons divisé en 4 niveaux : primaire, secondaire, collège/université ainsi que francisation, que nous avons voulu considérer comme un niveau en lui-même. Puis, pour diviser les enseignants de L1 de ceux de L2, nous avons tenu compte du programme enseigné : le groupe d'enseignants de L1 regroupant tous ceux qui avaient coché le programme de FLens. et le groupe d'enseignants de L2 tous ceux qui avaient coché un ou plusieurs programmes parmi ceux de FL2 de base, d'immersion, d'accueil ou de francisation. Les participants mixtes, ceux ayant coché à la fois un programme de L1 et de L2 ont été enlevés de ces analyses.

3.6 Traitement des résultats: méthode utilisée

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons, dans un premier temps, traité dans Excel toutes les questions donnant lieu à des histogrammes et à des répartitions. Puis, nous avons ensuite fait appel au Service de Consultation en Analyse de Données (SCAD) pour le choix et le calcul de tests plus appropriés pour mesurer la significativité des variations observées et vérifier l'effet de certaines variables précises comme l'âge, l'expérience ou le niveau et le programme enseignés.

Tout d'abord, pour répondre à une question de recherche relative à la connaissance, à savoir comment nos répondants avaient pris connaissance des rectifications, trois questions relatives à l'opinion, à savoir quels étaient les arguments évoqués pour soutenir l'opinion, si les répondants croient qu'elles devraient déjà être enseignées au primaire et au secondaire et aux cinq questions relatives aux pratiques, à savoir s'ils enseignaient les nouvelles règles,

quels arguments étaient évoqués lorsqu'ils ne les enseignaient pas, quelles étaient leurs pratiques d'enseignement et de correction concernant chaque règle, et quelles étaient leurs pratiques dans leur écriture personnelle, nous nous sommes basée sur les distributions de fréquence effectuées par le SCAD. En effet, une distribution des réponses a été effectuée pour chaque question, avec moyenne et écart-type, distribution à laquelle nous avons, pour obtenir un pourcentage plus juste, systématiquement exclu pour les questions de la 1^{ère} et de la 2^e sections, les 5 répondants ayant déclaré ne jamais avoir entendu parler des rectifications à la première question et, pour toutes les questions, ceux dont la réponse était manquante pour une quelconque raison et ceux qui sélectionnaient deux choix de réponse alors qu'une seule réponse était permise.

Par ailleurs, pour répondre à la question relative à la connaissance, à savoir quelle était la perception des enseignants de leur connaissance des rectifications, nous avons regroupé les réponses *très peu* et *un peu*, puis *assez bien* et *bien*. Nous avons fait de même pour répondre à deux questions relatives à l'opinion, spontanée et plus précise de chaque règle. Ainsi, les questions présentant une échelle de Likert à 4 choix de réponses ont souvent permis de délimiter deux tendances, l'une positive, l'autre négative. À titre d'exemple, pour les questions relatives à l'opinion, nous avons analysé la tendance favorable aux rectifications en général (Q3) ou à chaque règle respective (Q11) en réunissant les répondants *en accord* avec ceux *partiellement en accord*, puis ceux *en désaccord* avec ceux *partiellement en désaccord*. De cette façon, nous avons pu également déterminer si certaines règles étaient mieux accueillies que d'autres.

Pour répondre à la question de recherche relative à la connaissance effective des nouvelles règles, testée à la Q9 où les enseignants devaient déterminer pour les 30 items proposés si leur graphie était ancienne, rectifiée ou erronée, nous avons d'abord donné un score total sur 30 pour connaître le résultat global de chaque répondant et obtenir une moyenne de réussite générale à ce test. Puis, étant donné que pour chacune des 9 règles traitées dans le questionnaire, nous avons inclus un item en ancienne graphie, un autre en graphie rectifiée et un item erroné relatif à cette règle, nous avons calculé le taux de réussite de chaque règle. Ce calcul nous a permis de constater quelles règles étaient mieux ou moins bien connues. À titre d'exemple, pour la règle concernant la suppression de l'accent

circonflexe, trois items étaient donnés : *maîtrise* (ancienne graphie puisque l'accent demeure), *connaitre* (forme rectifiée sans accent circonflexe sur le *i*) et *gateau* (forme erronée puisque cette règle ne touche pas les accents sur la voyelle *a*). Or, 91,67% des répondants ont bien identifié *maîtrise* comme étant l'ancienne forme, 92,66% ont reconnu *connaitre* comme étant la nouvelle graphie et 46,15% ont identifié *gateau* comme erroné. Le pourcentage de réussite à cette règle a donc été de 76,83%, résultat qui, comparé aux autres moyennes, nous a permis de conclure que cette règle avait été la mieux réussie de toutes. Par ailleurs, des analyses de variance ont été effectuées et des tests T de Student ont permis de vérifier si l'écart observé entre les moyennes obtenues pour la connaissance des anciennes graphies et celles obtenues pour la connaissance des graphies rectifiées ou erronées était significatif.

Pour répondre à la question de recherche relative à l'opinion à savoir si l'opinion spontanée du départ changeait après avoir pris connaissance des règles, nous avons simplement comparé les réponses de chaque participant aux Q3 et Q15.

Pour répondre à la question de recherche relative à la connaissance effective des principes de mise en application des nouvelles règles, testée à la Q10 visant à déterminer si 12 assertions étaient vraies ou fausses, un score sur 12 a été obtenu pour chaque participant. Puis, un taux de réussite a également été calculé par assertion, afin de voir laquelle était mieux ou moins bien réussie par tous les répondants.

Un score total (sur 42) a été obtenu pour mesurer la connaissance effective des règles et de leur mise en application en ajoutant le score obtenu à ces deux questions (Q9 sur 30 + Q10 sur 12).

Ainsi, lorsqu'il a été question de vérifier si la connaissance réelle correspondait à la connaissance perçue (la dernière question de recherche relative à la connaissance), nous avons utilisé ce score sur 42 (30 items + 12 assertions) que nous avons ensuite comparé au degré de connaissance perçue (très peu, un peu, assez bien et bien). Ainsi, selon les réponses spontanées des répondants à la première section, nous avons pu établir le lien entre leur perception de leur connaissance et leur connaissance réelle des nouvelles graphies. Des tests Anova ont ensuite permis de déterminer s'il existait une corrélation significative entre la connaissance perçue et la connaissance réelle.

Le coefficient de Pearson a par ailleurs permis de déterminer s'il existait une corrélation significative entre le score de la question 9 et celui de la question 10, toutes deux traitant de la connaissance.

Finalement, dans le but d'identifier de possibles influences de données sociométriques, comme le sexe, le niveau d'enseignement, l'expérience ou le programme enseigné (français langue d'enseignement ou langue seconde), des analyses supplémentaires ont été effectuées. Pour les variables dont les choix de réponse étaient ordonnés (Q1, Q3 et Q14), un test d'indépendance du Khi-2 et un test de Kruskal-Wallis (utilisant la statistique du Khi-2) comparant la différence des scores moyens des sous-groupes ont été effectués. « La procédure du Khi carré permet de vérifier si la répartition de différentes caractéristiques reflète une répartition au hasard. » (Mongeau 2008, p. 109). Pour les variables nominales, seul le test d'indépendance du Khi-2 a été effectué. Puis, pour les scores aux Q9 (30 items) et 10 (Vrai/Faux), des Anovas et des comparaisons deux-à-deux avec ajustement de Tukey-Kramer (si le niveau de probabilité de l'Anova était inférieur à 10%) ont été effectués. Les coefficients de Spearman ont également permis de souligner quelques corrélations intéressantes.

3.7 Éthique de la recherche

Dans le but de respecter l'aspect éthique de la recherche, notre questionnaire était accompagné d'un formulaire de consentement (*voir* appendice B). Tel que suggéré par Mongeau (2008) pour obtenir l'autorisation écrite des participants démontrant qu'ils consentent librement à participer à l'étude, ce formulaire expose de façon concise les buts de notre étude, rappelle le droit de se retirer à tout moment, explique les mesures employées pour respecter la confidentialité et l'anonymat de chaque répondant et donne nos coordonnées.

3.8 Les limites de l'étude

Il est clair qu'un nombre plus élevé de participants aurait permis d'établir de meilleures comparaisons entre les participants, selon les variables nommées précédemment. Selon Mongeau (2008), une étude quantitative descriptive requiert un large échantillon, entre 100 et 1000 répondants.

Par ailleurs, afin d'élaborer un questionnaire demandant un temps de réponse convenable, certains éléments des rectifications n'ont pu être traités en détail.

De plus, certains enseignants que nous avons visités dans leurs écoles respectives connaissaient à l'avance le sujet général de la recherche et il est possible qu'ils se soient informés sur les nouvelles règles avant même de passer le questionnaire, afin d'être en mesure de prendre position, si cela leur était demandé.

D'autre part, il va sans dire que tout questionnaire fait appel à l'honnêteté de ses répondants afin d'assurer une certaine fiabilité. Ainsi, la pratique déclarée par les enseignants peut ne pas refléter la pratique effective de ces derniers. L'observation en classe des pratiques réelles serait par conséquent une suite intéressante à cette étude.

Une autre limite de notre recherche a trait au fait que l'échantillon ne soit composé que d'enseignants de FLEns. ou FL2, alors qu'il aurait été intéressant d'interroger aussi les enseignants d'autres matières, puisqu'ils sont également appelés à écrire devant leurs élèves et à corriger leurs écrits.

Malgré ces limites, notre recherche permet d'observer où se situent nos participants par rapport aux rectifications, vingt ans après leur publication. Elle permet sans doute de déterminer si ces agents primordiaux de changement que sont nos enseignants sont déjà passés à l'action dans leurs classes, si les principes de mise en application de cette réforme sont connus et appliqués ou si, le cas échéant, un besoin de formation ou de nouveaux outils cohérents avec la réforme sont nécessaires. Seulement en répondant à toutes ces questions pourrions-nous soulever le besoin d'une plus grande cohérence au niveau des équipes-écoles et du système scolaire québécois en général, en ce qui concerne l'enseignement ou même juste l'acceptation des nouvelles graphies.

Notons que notre étude est par ailleurs la seule, à ce jour, qui vérifie la connaissance effective de quelques-unes des nouvelles règles ainsi que la connaissance réelle des principes d'application de la réforme de 1990, les études précédentes n'ayant observé que la connaissance déclarée.

De plus, notre recherche voulait apporter une nouvelle dimension en observant s'il existait une différence d'attitude entre les enseignants de FLEns. et ceux de FL2, sachant que les études précédentes ont souvent sondé les enseignants sans distinguer cet aspect. Or, le fait que notre recherche compare les attitudes, la connaissance et la pratique de ces deux groupes d'enseignants en fait son originalité puisqu'il y a une tentative de déterminer si l'on est plus favorable aux réformes lorsqu'on enseigne l'orthographe aux apprenants de L2 ou en milieu allophone, ce qui s'avère une information importante puisqu'un enseignant de L2 n'enseigne pas uniquement l'oral, mais aussi l'écriture, et ce, dans plusieurs contextes d'enseignement (francisation, immersion, accueil...). Savoir ce qu'il connaît ou pense des rectifications pourrait permettre de mettre en place les mesures adéquates pour leur acceptation et leur implantation.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les caractéristiques de l'échantillon et du questionnaire, ainsi que la méthode d'analyse que nous avons utilisée pour analyser les données de nos 115 participants. Ces données seront présentées, analysées et interprétées dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Dans le chapitre précédent, nous avons détaillé les caractéristiques du questionnaire utilisé pour répondre aux questions de recherche énoncées à la section 2.6 du cadre théorique. Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de la recherche ainsi que leur analyse. Reprenant un à un chacun des quatre objectifs ainsi que les questions et sous-questions de recherche s'y rattachant, nous expliquerons, dans un premier temps, les résultats relatifs à la connaissance perçue et effective des rectifications orthographiques de 1990. Dans un second temps, nous analyserons ceux relatifs à l'opinion des enseignants au sujet de ces rectifications. Puis, nous exposerons les résultats qui ont trait aux pratiques déclarées sur le terrain. Finalement, nous terminerons avec les résultats sur les différences entre les connaissances, les opinions et les pratiques des enseignants de français langue d'enseignement et celles des enseignants de français langue seconde.

4.1 Résultats relatifs à la connaissance des rectifications

Quatre questions font état de la connaissance des rectifications dans le questionnaire (Q1, Q2, Q9 et Q10). Rappelons que notre premier objectif de recherche visait à vérifier la connaissance qu'ont les enseignants de français du Québec des rectifications de 1990, plus de 20 ans après leur implantation. Quatre sous-questions de recherche s'y rapportaient. Le tableau 4.1 présente chaque question de recherche en lien avec cet objectif avec les questions du questionnaire permettant d'y répondre.

Tableau 4.1

Questions de recherche en lien avec le 1^{er} objectif de recherche et questions du questionnaire s'y rattachant

OBJECTIF 1: Vérifier la connaissance qu'ont les enseignants de français du Québec des rectifications publiées en 1990

Question de recherche 1 : Quelles sont les connaissances des enseignants de français du Québec au sujet des rectifications de 1990?

Sous-question de recherche	Questionnaire
1.1- Quelle est la perception des enseignants de leur connaissance des rectifications?	Q1: « Êtes-vous au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990 proposées par le Conseil supérieur de la langue française (CLSF) en 1990 et adoptées par divers milieux au Québec et ailleurs dans la francophonie? »
1.2- Comment ont-ils pris connaissance des rectifications de 1990?	Q2 : « J'ai pris connaissance de ces rectifications...»
1.3- Quelle est leur connaissance effective des rectifications?	Q9 et Q10, respectivement un test sur les nouvelles graphies et un test sur les principes de mise en application des nouvelles règles
1.4- La perception de leur connaissance correspond-elle à leur connaissance réelle?	Analyse des réponses aux questions Q9 et Q10 selon les réponses obtenues à Q1.

4.1.1 La perception de la connaissance

Pour répondre à la sous-question de recherche 1.1, « Quelle est la perception des enseignants de leur connaissance des rectifications? », nous nous basons sur les réponses à la question Q1 du questionnaire : « Êtes-vous au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990 proposées par le Conseil supérieur de la langue française (CLSF) en 1990 et adoptées par divers milieux au Québec et ailleurs dans la francophonie? ». Celle-ci offrait cinq choix de réponse : *Jamais entendu parler, très peu, un peu, assez bien et bien*.

Les réponses à cette question (voir fig. 4.1) montrent que très peu d'enseignants de français n'ont jamais eu vent de cette réforme (5/113 ou 4,42%). Toutefois, si l'on regroupe les participants, les résultats indiquent que plus de la moitié (20+46/113 ou 58,41%) des répondants de notre échantillon jugent les connaître *très peu* ou *un peu*, alors que seulement 37,17% (25 + 17/113) pensent *assez bien* ou *bien* les connaître (voir fig. 4.1).

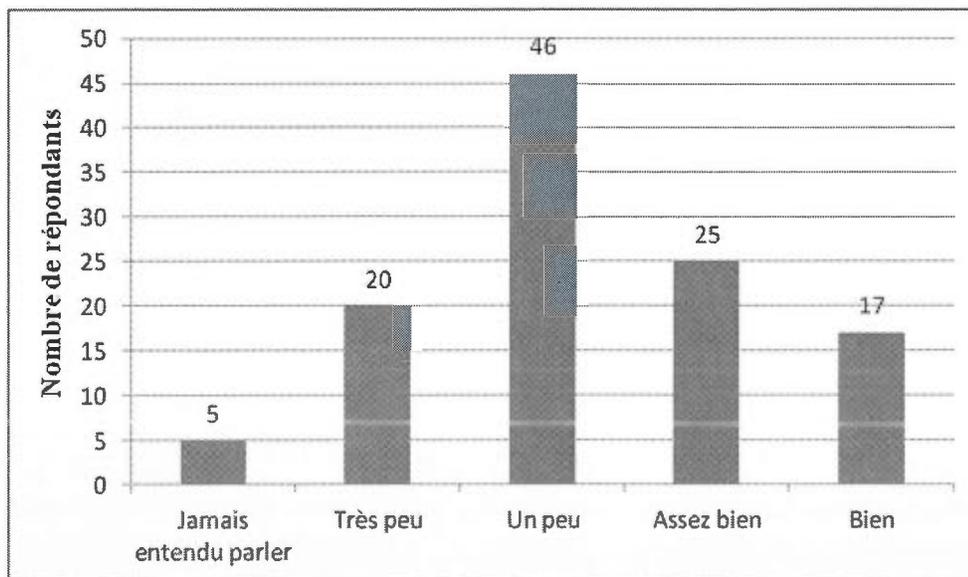


Figure 4.1 Connaissance déclarée des rectifications de 1990 (n=113).

Il est donc clair que, même après plus de vingt ans, un trop faible pourcentage d'enseignants de français semble être bien informé des nouvelles règles. Celles-ci sont donc loin d'être passées à l'usage. Il faut toutefois faire preuve de prudence avec ces résultats puisqu'il s'agit d'une perception qui peut avoir une signification différente pour chaque répondant. D'ailleurs, les résultats du Groupe RO (2012) à cette même question présentant des choix différents (*jamais entendu parler, très vaguement, je connais dans l'ensemble, je connais*) divergent grandement des nôtres puisque 67,8% de leurs participants québécois¹ estiment *connaître* ou *connaître dans l'ensemble* les rectifications, soit 30% de plus que les 37,16% de nos répondants déclarant les connaître *bien* ou *assez bien*. Voilà donc une question de perception qui, par ailleurs, peut ne pas correspondre à la connaissance réelle des répondants (*voir* point 4.1.4). Il y a lieu de se demander pourquoi l'écart est si grand entre les deux enquêtes alors que toutes deux sont récentes. Or, lorsqu'un nombre impair de choix est offert, il n'est pas étonnant d'observer un maximum de réponses dans le choix du milieu, par exemple, dans notre cas, le choix *un peu*. Si l'on regroupe le nombre de réponses à *un peu* et à *assez bien*, on obtient 63% des réponses totales à cette question, ce qui est beaucoup plus proche du pourcentage du Groupe RO. Ainsi, leur choix de réponse *je connais dans l'ensemble* signifie peut-être connaître *un peu* les rectifications. Une autre explication possible de cette différence entre les deux recherches pourrait être la grande proportion d'enseignants de L2 dans notre échantillon, si ces derniers ont été moins bien informés. Cette analyse sera effectuée plus loin lors du croisement des résultats avec divers facteurs.

Le but de cette question était de savoir à quel point les enseignants pensaient connaître les rectifications. Sachant que très peu n'en ont jamais entendu parler, voyons maintenant comment ils en ont pris connaissance.

¹ Rappelons que, dans l'étude du Groupe RO, la section spécifique sur les rectifications de 1990 était destinée uniquement aux enseignants en exercice (au nombre de 94 dans leur échantillon) et non aux futurs enseignants (Lebrun, 2013).

4.1.2 Les moyens utilisés pour prendre connaissance des rectifications

Pour répondre à la sous-question de recherche 1.2, « Comment ont-ils pris connaissance des rectifications de 1990? », nous nous basons sur les réponses à la question Q2 du questionnaire : « *J'ai pris connaissance de ces rectifications...* » qui interrogeait les participants sur les moyens utilisés pour prendre connaissance des rectifications parmi cinq choix offerts. Il est à noter que le total des 5 choix de réponses est supérieur à 100%, car plus d'une réponse était possible pour chaque répondant. Les réponses à cette question (voir figure 4.2) indiquent que les enseignants ont pris connaissance des rectifications le plus souvent de façon autodidacte (48,2%) et à travers les médias (29,1%), alors que les formations offertes par l'université, lors de congrès ou dans les écoles ou commissions scolaires où travaillent nos enseignants constituent moins souvent une source d'information.

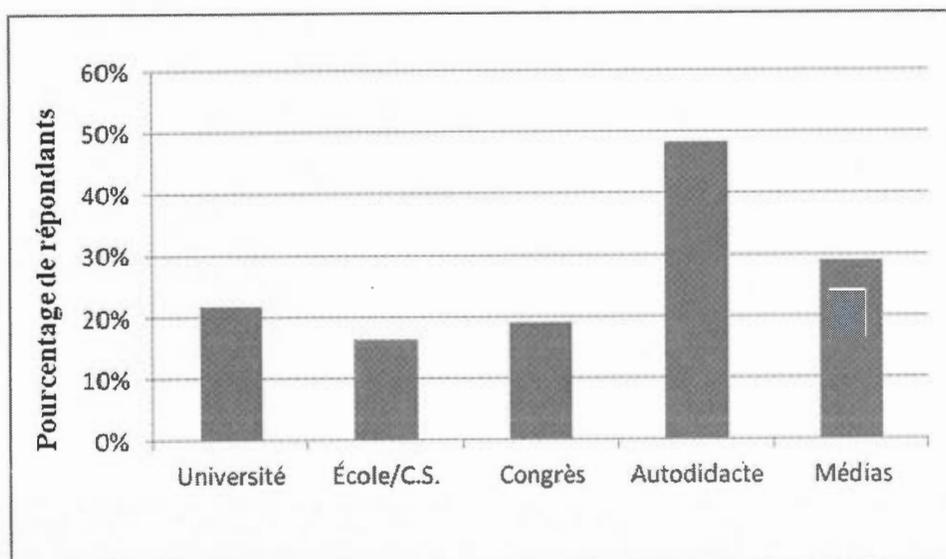


Figure 4.2 Moyens utilisés pour prendre connaissance des rectifications (n=110).

Les résultats démontrent bien une nécessité de formation en ce qui concerne les rectifications de 1990, puisque ceux qui les connaissent sont ceux qui s'y intéressent de façon autodidacte. En regroupant les enseignants qui ont pris connaissance des rectifications lors d'une formation continue (*école/commission scolaire* ou *congrès*²), il est étonnant de constater que le pourcentage obtenu est encore moins élevé que celui des médias. Qui plus est, la réponse *congrès* est probablement surreprésentée puisqu'une quarantaine de nos répondants ont été sollicités lors d'un congrès où un atelier de Chantal Contant sur la nouvelle orthographe était offert. Par conséquent, les institutions où travaillent les enseignants joueraient peu ou mal leur rôle primordial dans la transmission et l'explication des rectifications. Quant au deuxième choix le plus populaire, la connaissance à travers les *médias*, il constitue également un moyen de prise de connaissance plus important que les institutions scolaires. Or, même si certains comme Germain, Papineau et Séguin (2006, p.79) ne s'en étonnent pas, qualifiant du même coup le Québec de « royaume de l'improvisation scolaire et pédagogique », il y a lieu, à notre avis, de s'en préoccuper. En effet, comme le soulignent Fayol et Jaffré (2008, p. 46) en faisant référence à la réaction des médias face aux SMS (*short message service*), « [c]omme elle l'a fait à l'égard des rectifications orthographiques, une part importante de la presse manifeste, elle aussi, sa hantise, en dénonçant des pratiques aux effets dévastateurs ». Or, le fait que la presse dénonce les réformes est préoccupant car, comme le souligne à son tour Ball (1999, p.274) au sujet des attitudes et réactions face à la réforme orthographique française et allemande, « ...les journalistes et les écrivains sont bien placés pour influencer l'opinion. » Par conséquent, sachant que les médias véhiculent parfois des informations erronées ou teintées d'une opinion non neutre à ce sujet, il nous paraît évident que ce ne soit pas le moyen idéal de prise de connaissance des nouvelles règles. D'ailleurs, plusieurs mythes sont sans doute nés de ces fausses rumeurs, auxquelles croient encore certains enseignants. À titre d'exemple, environ 36% des enseignants de notre échantillon croient encore que le pluriel de cheval, « des chevaux », fait partie des nouvelles règles de la réforme de 1990. Ces résultats seront toutefois développés en profondeur au point 4.1.3.

² Il est à noter que notre choix *université* ne constitue pas un moyen de formation continue dans notre recherche puisqu'il était associé à la formation initiale dans le questionnaire.

Dans l'étude internationale du Groupe RO (2011), six choix de réponse étaient offerts à cette même question: direction/inspection, collègues, formation diplômante, formation « continuée », médias et autres. Même si les choix ne sont pas tout à fait les mêmes, il est intéressant de comparer les résultats. Le canal d'information le plus sélectionné par les enseignants québécois de cette étude a été la formation « continuée » (à 32,8%) qui, semble-t-il, équivaudrait à la formation continue offerte par le système scolaire (maîtrise, doctorat...) et aux formations offertes lors de journées pédagogiques. De plus, plus de participants ont affirmé avoir pris connaissance des rectifications grâce à leurs collègues (22,3%) plutôt qu'à travers les médias (14,4%), ce qui est moins alarmant que les résultats de notre étude pour les raisons déjà mentionnées ci-dessus³. Les médias dépassent toutefois la direction (5,2%) comme moyen d'information. La grande proportion d'enseignants de L2 dans notre échantillon pourrait encore une fois expliquer la différence entre ces résultats et les nôtres, si ces enseignants ont été moins bien informés. Cette analyse sera effectuée plus loin lors du croisement des résultats avec divers facteurs. Par ailleurs, il est à noter que notre choix *autodidacte* ne faisait pas partie des réponses proposées dans le questionnaire du Groupe RO, à moins qu'il n'ait été mentionné parmi les réponses *Autres*.

Les enseignants de notre recherche affirment donc avoir pris connaissance des rectifications surtout de façon autodidacte et grâce aux médias, mais à quel point connaissent-ils réellement les nouvelles règles et les principes de mise en application de ces règles? Tel est l'objectif de la prochaine section.

³ Dans notre étude, seulement 3 participants ont indiqué « collègue » ou « amie prof » à l'endroit réservé au choix « Autre », ce qui équivaut à aussi peu que 2,73% de notre échantillon.

4.1.3 La connaissance réelle des rectifications

Pour mesurer la connaissance réelle des rectifications et ainsi répondre à la sous-question de recherche 1.3, « Quelle est leur connaissance effective des rectifications? (Connaissent-ils les nouvelles règles? Connaissent-ils les principes de mise en application de ces nouvelles règles?) », nous analyserons les réponses aux questions relatives à plusieurs types de connaissance : la connaissance de certaines nouvelles règles (Q9), la connaissance des principes d'application et du traitement des fautes (Q10 D, E, F, G), la connaissance de l'implantation et de l'usage officiel des nouvelles formes (Q10 C, H, I, J, K, L) ainsi que des connaissances de type général (Q10 A, B).

Dans un premier temps, les répondants ont dû démontrer leur connaissance des nouvelles règles à travers une série d'items écrits en ancienne orthographe, en orthographe rectifiée ou contenant une erreur (Q9). Il est à noter que cinq répondants n'ont pas répondu à cette question puisqu'ils avaient déclaré à la Q1 n'avoir jamais entendu parler des rectifications et sont donc passés automatiquement à la troisième section du questionnaire. La figure ci-dessous donne la répartition des scores obtenus à ce « test » (voir fig. 4.2).

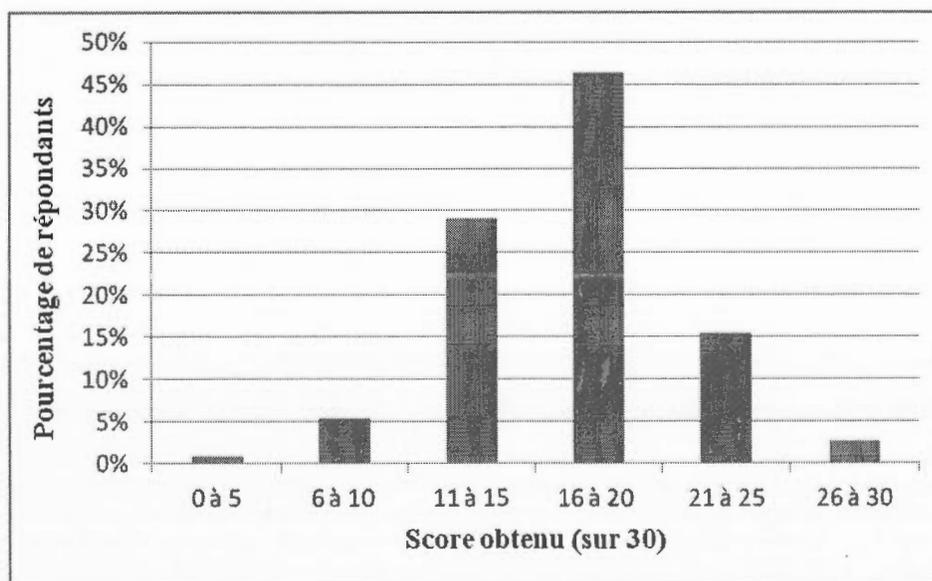


Figure 4.3 Connaissance des nouvelles règles (n=109).

En calculant la moyenne des scores individuels, nous obtenons 17 bonnes réponses sur 30 (56,64%). Cette moyenne semble, à notre avis, trop faible pour des règles orthographiques établies depuis 1990. Elle démontre que les enseignants ont eu écho de certaines rectifications, mais qu'une formation adéquate est grandement nécessaire. D'autre part, il est intéressant de constater que seulement 3 répondants ont réussi à obtenir un score de plus de 25/30 et ce, même parmi ceux qui déclaraient « bien » connaître les nouvelles règles. Ainsi, il n'est pas suffisant de prétendre bien connaître les règles pour obtenir un excellent score à un tel test de connaissance des rectifications; encore faut-il que celles-ci passent à l'usage et que les enseignants puissent, de ce fait, se les approprier, pour mieux les connaître et les retenir.

Par ailleurs, tel qu'indiqué dans la figure 4.4 ci-dessous, l'analyse des réponses à la question Q9, selon qu'il s'agit d'une graphie ancienne, rectifiée ou erronée, montre que les participants ont un peu mieux identifié les anciennes graphies et les erreurs que les nouvelles graphies (respectivement 59% et 58,8% contre 52,5% pour les formes rectifiées).

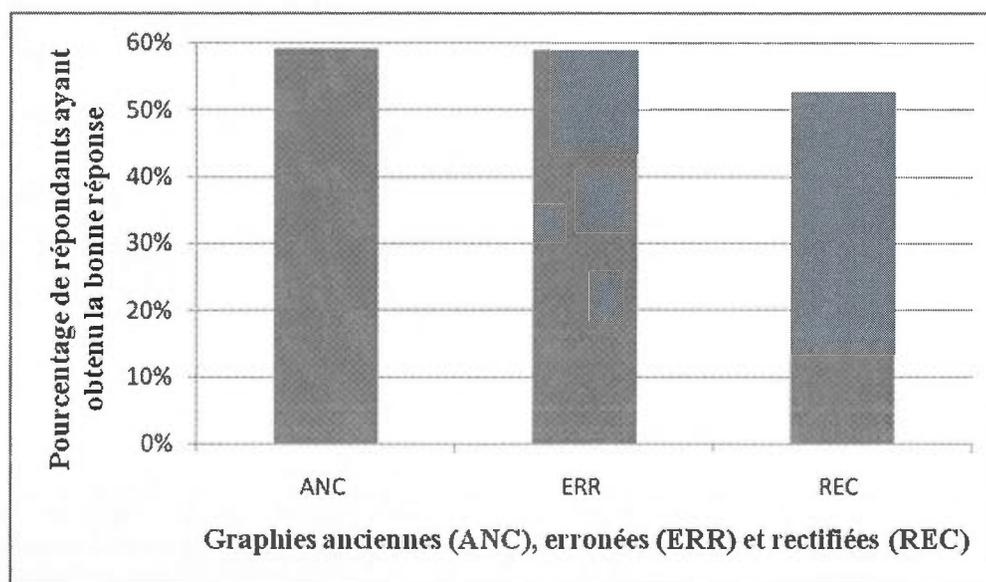


Figure 4.4 Pourcentage de graphies bien identifiées (n=109).

Il n'existe pas de différence significative entre le score obtenu pour les anciennes graphies et celui obtenu pour les graphies erronées (test de student, $p = 0,9557$). Toutefois, on observe une différence significative entre le taux de réussite obtenu pour les anciennes graphies et celui des graphies rectifiées (test de student, $p = 0,016$), ainsi qu'entre celui des graphies rectifiées et des graphies erronées (test de student, $p = 0,0251$). Logiquement, nos participants connaissent donc un peu mieux l'ancienne orthographe que la rectifiée et ils connaissent également mieux les formes erronées que les formes rectifiées.

À prime abord, il peut sembler choquant que les formes anciennes n'obtiennent pas un score plus élevé de réussite puisqu'il s'agit ici d'enseignants de français qui, en théorie, devraient connaître l'orthographe des items donnés. Nous voyons deux explications possibles à ce phénomène : soit l'orthographe de certains mots choisis pour le test de connaissance (Q9) est réellement problématique puisqu'elle suscite encore des questionnements et engendre des erreurs chez les enseignants même, soit la forme rectifiée est déjà en usage, ce qui expliquerait une certaine confusion entre l'ancienne et la nouvelle graphie, et par conséquent, un score non satisfaisant à un tel test. Par exemple, un répondant ayant identifié la forme *combattive* comme étant l'ancienne graphie peut penser que ce mot s'est toujours écrit avec la double consonne tel que dans les mots *combattre* et *combattant*, de la même famille. Rappelons, tel que déjà mentionné dans la problématique, que plusieurs des futurs enseignants français en formation dans l'enquête de David (2005), ignorent les formes anciennes de plusieurs mots touchés par les rectifications et écrivent déjà en orthographe rectifiée. Selon ce chercheur, cela pourrait être dû à la rencontre fréquente de ces graphies rectifiées, qui seraient déjà passées à l'usage, ou à la connaissance effective des nouvelles règles. Ajoutons que les nouvelles règles étant plus logiques et plus régulières, il est normal d'adopter la nouvelle graphie pour un mot rare comme *combattive* (l'indice de fréquence est donné ci-dessous).

Une analyse plus poussée a permis de relever les mots items mieux réussis et les moins bien réussis. Parmi les 30 items de la Q9, les mieux réussis ont été « connaître » et « maîtrise ». En effet, 88% des répondants ont identifié la forme « connaître » comme étant la forme rectifiée et 86% d'entre eux ont reconnu la forme « maîtrise » comme étant l'ancienne forme. Il serait pertinent de penser que ces pourcentages élevés vont de pair avec la haute

fréquence des mots en question. Après vérification dans la liste des 129 000 mots présents en français ainsi que leur fréquence selon la table Graphemes de la base Lexique⁴, nous notons que cette hypothèse est plausible pour *connaître* (88,74 millions d'occurrences), mais qu'elle l'est moins pour *maîtrise* (16,52 millions d'occurrences). De plus, ces deux mots font partie des 50 mots les plus fréquents de l'orthographe rectifiée (Contant 2009, p.127). Nous verrons plus loin (voir figure 4.5) si la règle de l'accent circonflexe, peut-être plus visible que les autres, est plus connue que toutes les autres règles, ce qui expliquerait aussi le taux de réussite aux items susmentionnés.

En contrepartie, parmi les 30 items de la Q9, les moins bien réussis ont été « un mafioso, des mafiosis » et « combative ». En effet, seulement 13% des participants ont identifié le pluriel « mafiosis » comme étant erroné et seulement 35% ont reconnu la forme « combative » comme étant l'ancienne graphie de « combattive » maintenant acceptée puisque faisant partie de la même famille que « combattant » et « combattre ». La basse fréquence de ces mots pourrait être, encore une fois, à notre avis, une explication plausible au faible taux de réussite à ces items, puisque, selon la table Graphemes de la base Lexique⁵, *combative* ne présente que 0,61 millions d'occurrences, alors que *combattre* en présente 14,55 millions. Quant à la forme *mafiosi*, elle n'est pas incluse dans la liste, mais sa forme au singulier, *mafioso*, ne présente que 0,06 millions d'occurrences. Il serait d'autant plus intéressant de vérifier si les enseignants n'employaient pas déjà le terme « mafiosos », avant même les rectifications.

En ce qui a trait aux neuf règles que nous avons choisi de vérifier, certaines ont été mieux réussies que d'autres. Nous arrivons à ce constat en calculant le score de réussite des trois items concernant la même règle, c'est-à-dire la moyenne du pourcentage de bonnes réponses pour chacun des trois items, puisqu'une bonne connaissance de la règle équivaut à bien

⁴ http://www.lexique.org/listes/liste_mots.php, site consulté en mai 2013. Lexique est une base de données lexicales libre, développée et conçue par Boris New de l'université Paris Descartes et Christophe Pallier, chercheur au CNRS (Centre nationale de la recherche scientifique) et dont le corpus de textes (Frantext) est basé sur 218 textes littéraires (romans) publiés entre 1950 et 2000 (un corpus de 14,7 millions d'items).

⁵ Op.cit.

identifier l'ancienne, la nouvelle et la mauvaise graphie relatives à une même règle (voir fig. 4.5).

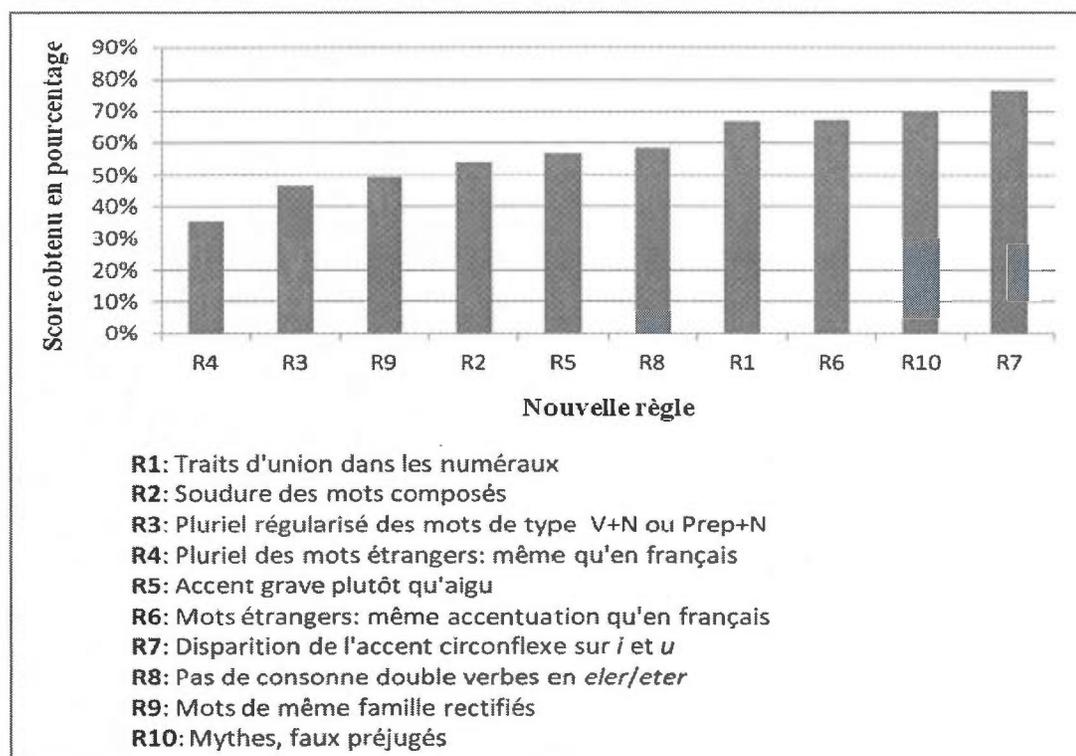


Figure 4.5 Score de réussite (en pourcentage) pour chaque règle (n=108).

La règle la mieux connue est donc celle qui concerne la suppression de l'accent circonflexe sur les *i* et les *u* (R7), ce qui, à notre avis, n'est pas étonnant, puisqu'elle constitue la règle la plus visible et qu'elle s'applique à des mots fréquents comme *connaître* et *maîtriser*.

D'autre part, les répondants reconnaissent relativement bien que les trois items faisant partie des mythes véhiculés dans la population (un cheval/*des chevaux*, un auto/*un* heure, un éléphant) sont erronés (R10), ce qui nous paraît assez surprenant vu l'information erronée souvent transmise de bouche à oreille ou à travers les médias, soit-ils des médias traditionnels ou des médias sociaux. Ils reconnaissent également plutôt bien la règle voulant que

l'accentuation des mots étrangers soit maintenant la même qu'en français (R6) et la règle simplifiant les traits d'union dans les numéraux (R1), deux règles assez faciles à mémoriser.

En contrepartie, les règles moins bien connues sont celles visant la régularisation du pluriel des mots étrangers et des mots de type « verbe + nom » ou « préposition + nom ». Les mots touchés par cette règle ne se trouvent pas dans la banque de mots consultée, mais le fait que ces règles soient plus facilement oubliées pourrait être un signe de basse fréquence.

Pour ce qui est de la question Q10 qui suivait, elle visait à démontrer la connaissance des principes d'application, du traitement des fautes, de l'implantation et de l'usage officiel des nouvelles formes à travers une série d'assertions que les répondants devaient identifier comme étant vraies ou fausses. La figure ci-dessous donne la répartition des scores obtenus à ce « test » (*voir fig. 4.6*).

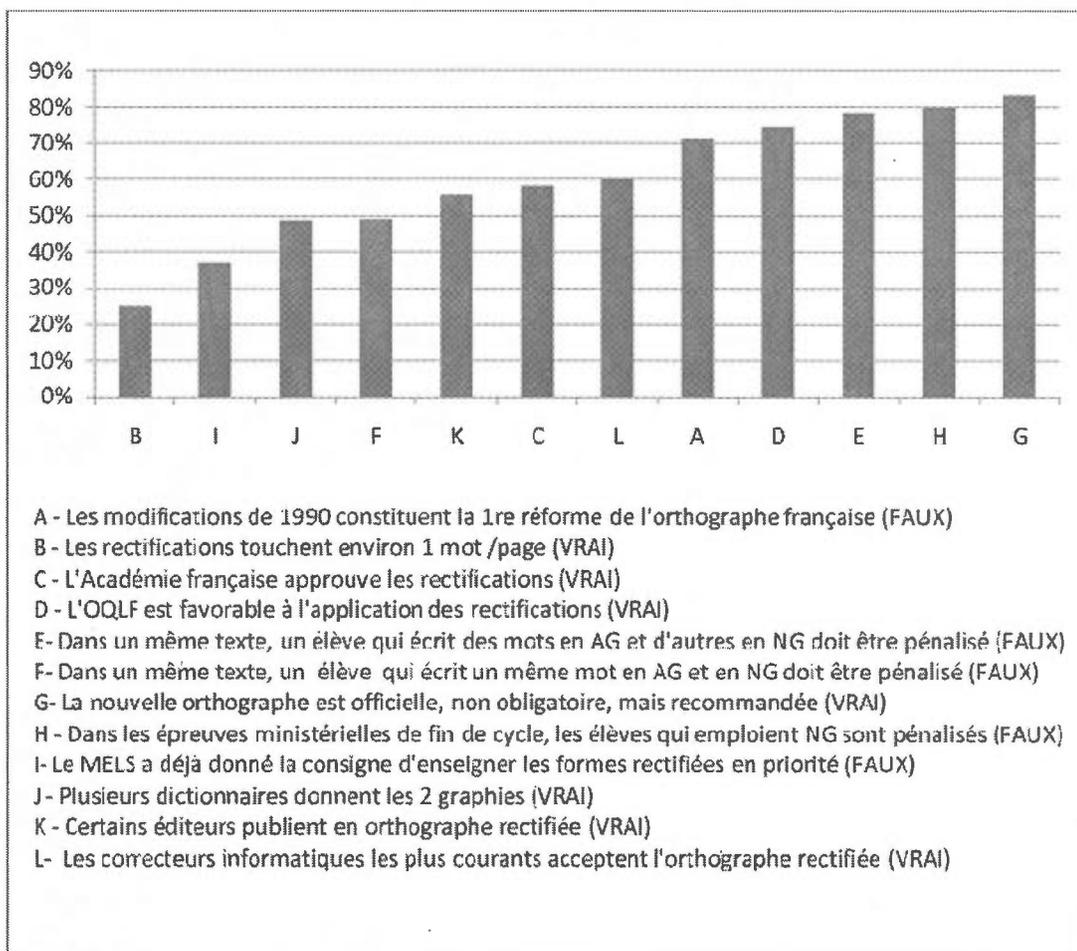


Figure 4.6 Scores obtenus à Q10 pour chaque assertion Vrai/Faux (n=108).

La moyenne obtenue à cette question a été de 7 bonnes réponses sur 12 assertions, soit environ 60%. Les enseignants sont au fait que la nouvelle orthographe est officielle, non obligatoire, mais recommandée (assertion G, la mieux réussie, à 83,49%), mais ne connaissent pas la fréquence des occurrences des nouvelles graphies (assertion B, la moins bien réussie, à 25%).

Rappelons que les assertions D, E, F et G avaient trait à la connaissance des principes d'application et du traitement des fautes, les assertions C, H, I, J, K et L visaient la connaissance de l'implantation et de l'usage officiel des nouvelles formes, puis les assertions A et B étaient des connaissances de type général.

En ce qui concerne les assertions ayant trait à la connaissance de type général, nous observons que 72% des participants savent que la réforme de 1990 ne constitue pas la première réforme de l'orthographe française, mais que 75% d'entre eux ignorent combien de mots par page cette réforme touche, sans doute parce que cette donnée n'a rien d'officiel en soi, comme nous l'avons vu à la section 2.3.

Pour ce qui est des assertions concernant les principes d'application ainsi que le traitement des fautes D, E et G se retrouvent parmi les mieux connues (respectivement, 74,31%, 78,50% et 83,49%). L'assertion F est cependant la troisième moins bien réussie des 12 assertions : 49% de nos participants ont en effet mal répondu à cette assertion affirmant qu'un élève qui écrit un même mot en ancienne graphie et en nouvelle graphie dans un même texte doit être pénalisé. Il semblerait donc que la variation orthographique dans un même texte soit inacceptable pour une grande partie de nos répondants. Alors qu'aux 17^e et 18^e siècles, cette variation ne semblait aucunement gêner les scripteurs, l'idée d'une seule graphie pour un même mot est aujourd'hui bien ancrée dans les mentalités. En effet, comme le mentionnent Legros et Moreau (2012, p.28) « [j]usqu'au 19^e siècle, les normes orthographiques accueillaient une assez large variation, une plus large variation à tout le moins qu'à l'époque actuelle. » De plus, comme le soulignent Desrochers, Martineau et Morin (2008), à l'époque de l'Ancien Régime français (16^e au 18^e s.), la norme était plutôt idéologique et les décisions que prenait l'Académie n'affectaient pas encore les écrivains. Ainsi, « les scripteurs [faisaient] preuve d'une grande liberté dans les écrits privés » (Desrochers, Martineau et Morin, 2008, p. 19). Dans le même ordre d'idées, « [l]a 3^e édition du *Dictionnaire de l'Académie* (1740) est à la base de l'orthographe moderne, mais c'est à partir de la 6^e édition (1835) qu'on lui accorde un rôle prescriptif » (Walter, 1988).

Finalement, en ce qui a trait aux assertions traitant de l'implantation et de l'usage officiel des nouvelles règles, il n'y a que la H qui obtienne un fort taux de bonnes réponses : 80% des répondants savent que les élèves qui emploient les nouvelles graphies dans les épreuves ministérielles ne doivent pas être pénalisés (deuxième assertion la mieux réussie). En contrepartie, seulement 37% des répondants savent que le MELS n'a encore donné aucune consigne concernant l'enseignement des graphies rectifiées. Encore une fois, le fait que cette dernière assertion soit la deuxième moins bien réussie démontre bien un manque

d'information auprès des enseignants en ce qui concerne les rectifications et leur implantation.

Afin d'approfondir l'analyse, nous avons examiné les liens entre les questions Q9 (sur les connaissances réelles des règles) et Q10 (connaissance des principes d'application des rectifications orthographiques). Étant donné que les deux questions portaient sur la connaissance des rectifications, il y avait lieu de se demander si ceux qui obtiennent un bon score à la connaissance des nouvelles règles connaissent également bien les règles soutenant leur mise en application. En effet, il s'avère que les participants qui connaissent bien les nouvelles règles, c'est-à-dire ceux ayant obtenu un score à Q9 supérieur à 21/30, soit environ un cinquième des participants, sont également ceux qui connaissent le mieux les principes de mise en application des rectifications (score Q10). On observe d'ailleurs une corrélation positive hautement significative entre les scores obtenus à ces deux questions (coefficient de Pearson $p < 0.0001$).

Dans cette section, les résultats ayant trait à la connaissance effective des rectifications ont été présentés, mais qu'en est-il du lien entre ces résultats et ceux relatifs à la connaissance perçue? Tel est l'objectif de la prochaine section.

4.1.4 La connaissance perçue et la connaissance réelle

Afin de savoir si la connaissance perçue des participants correspond à leur connaissance réelle des rectifications et répondre ainsi à la sous-question de recherche 1.4, « La perception de leur connaissance correspond-elle à leur connaissance réelle? », nous présentons, à la figure 4.7, les résultats aux questions Q9 et Q10 selon les réponses à la question Q1. La figure se lit comme suit : les enseignants ayant déclaré connaître très peu les rectifications à la question Q1 ont obtenu, en moyenne, 20/42 aux questions Q9 sur la connaissance des règles et Q10 sur la connaissance des principes de mise en application des nouvelles règles (voir figure 4.7).

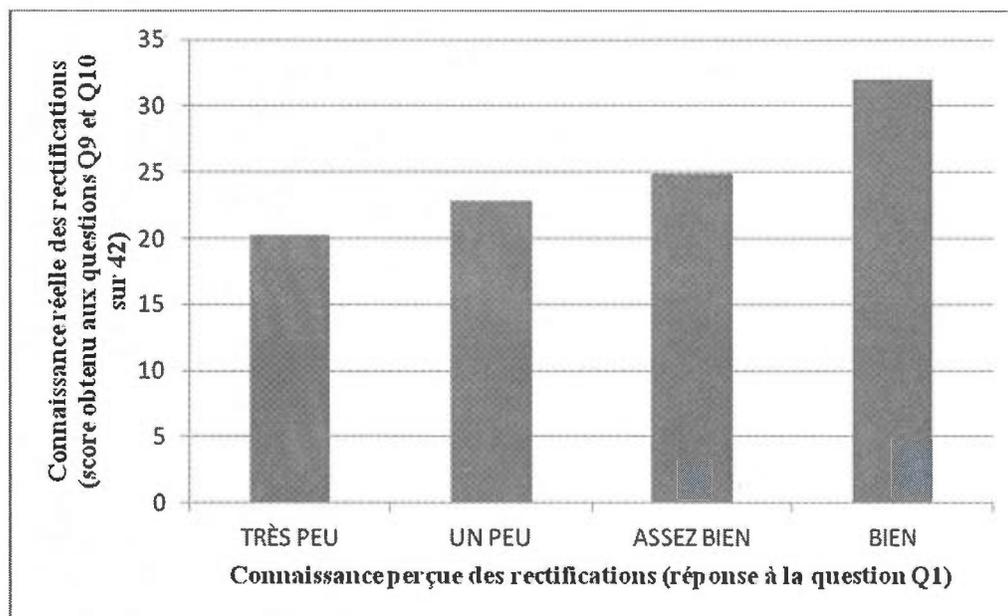


Figure 4.7 Scores moyens aux items de Q9 et aux V/F de Q10 selon la perception de connaissance des rectifications déclarée à la question Q1.

En réponse à la sous-question de recherche 1.4, on constate qu'il existe effectivement une meilleure connaissance des nouvelles règles et des principes d'application de ces règles chez ceux qui, au départ, ont déclaré assez bien ou bien connaître les rectifications par rapport à ceux qui déclarent les connaître un peu ou très peu. En effet, autant pour la question Q9 (items) que pour la question Q10 (Vrai/Faux), nous observons une corrélation positive hautement significative entre la connaissance perçue et la connaissance réelle (Anova $p < 0,0001$) (malgré quelques exceptions à la règle, c'est-à-dire certains individus qui se surestiment ou se sous-estiment). Plus un répondant déclare connaître les rectifications, mieux il réussit aux items et aux Vrai/Faux. Il semble courant d'observer une telle corrélation lorsqu'il est question de connaissances explicites ; en effet, selon Gasparini (2004, page 205), « *explicit knowledge usually gives rise to positive correlations between performances and confidence ratings* ». Notons que les connaissances orthographiques de nos participants peuvent avoir été acquises implicitement, s'il s'agit de leur L1, mais dans le cas des rectifications, les nouvelles règles sont forcément apprises de façon explicite, ce qui nous permet d'expliquer cette corrélation.

Toutefois, bien qu'il existe un lien entre la perception de la connaissance et la connaissance réelle des rectifications selon les items de Q9, le score obtenu à cette question ne permet pas de distinguer si le répondant est aussi bon dans les anciennes graphies que dans les graphies rectifiées ou erronées. Dans le but d'approfondir cette analyse, nous avons comparé les différents scores obtenus pour les trois sortes de graphies. Le tableau se lit comme suit : les enseignants qui ont déclaré connaître « très peu » les rectifications à la question Q1 ont obtenu un score global de 48.8% à la question Q9 sur la connaissance des règles. Plus précisément, ces derniers ont réussi à identifier 54.4% des anciennes graphies, 29.4% des graphies rectifiées et 16.6% des graphies erronées (voir tableau 4.2).

Tableau 4.2

Pourcentage de réussite globale à la question Q9 et scores obtenus aux graphies anciennes (ANC), rectifiées (REC) et erronées (ERR) selon la connaissance perçue déclarée à la question Q1

	Réussite globale à la Q9 (%)		Score ANC (%)		Score REC (%)		Score ERR (%)	
	MOY	É.T.	MOY	É.T.	MOY	É.T.	MOY	É.T.
Connait les rectifications...								
TRÈS PEU	48,8	9,3	54,4	25,5	29,4	16,6	59,2	16,6
UN PEU	53,8	14,5	58,7	21,0	50,0	22,1	53,1	19,6
ASSEZ BIEN	58,1	13,6	53,8	20,7	60,0	22,7	60,0	21,5
BIEN	73,1	9,3	72,5	15,8	75,2	21,7	72,1	11,8

Nous observons ainsi que les participants qui déclarent bien connaître les rectifications (Q1) obtiennent les moyennes les plus élevées autant pour les graphies anciennes que pour les rectifiées et les erronées. Ceux qui connaissent bien les nouvelles graphies sont donc ceux qui connaissent aussi bien les anciennes; les répondants qui sont forts en orthographe seraient donc ceux qui s'intéressent à la réforme.

Il existe donc un lien entre la connaissance perçue et la connaissance réelle des rectifications. Voyons maintenant si certaines variables sociodémographiques influencent les données relatives à la connaissance.

4.1.5 Croisement des données relatives à la connaissance avec trois variables sociodémographiques : le sexe, le niveau d'enseignement et l'expérience

Des analyses statistiques ont été effectuées pour vérifier s'il existait un éventuel lien entre la connaissance des participants et quatre variables sociodémographiques. Dans la présente section, il sera question de trois d'entre elles : le sexe, le niveau d'enseignement et l'expérience. La variable « programme enseigné » est traitée au point 4.4 (Résultats relatifs aux différences entre les connaissances, les opinions et les pratiques des enseignants de FLEns. et ceux de FL2) puisque celle-ci est en lien direct avec le quatrième objectif de recherche.

Tout d'abord, en ce qui a trait au sexe des participants, le traitement statistique n'a révélé aucune différence significative. Ainsi, les hommes et les femmes de l'échantillon ont sensiblement les mêmes connaissances au sujet des rectifications, et ce, autant en ce qui concerne les nouvelles règles que les principes de mise en application de ces dernières.

Ensuite, en ce qui a trait au niveau d'enseignement, aucune différence significative n'a été observée. Ainsi, aucune différence flagrante ne ressort entre les enseignants de primaire, de secondaire, de cégep ou d'université et de francisation en ce qui concerne la connaissance des rectifications.

Finalement, une différence significative a été relevée en ce qui a trait à l'expérience des participants. Pour les questions 9 (30 items : connaissance des nouvelles règles) et 10 (Vrai/Faux : connaissance de la mise en application), une différence significative a été notée selon le nombre d'années d'enseignement. Le test de Spearman a révélé cette différence hautement significative au score de Q9 ($p = 0,0017$) ainsi que très significative au score de Q10 ($p = 0,0166$). Les tests Anova effectués démontrent également que plus les participants ont d'expérience, mieux ils connaissent les nouvelles règles ($p = 0,0061$) et mieux ils connaissent les principes de mise en application de ces nouvelles règles ($p = 0,0535$). Globalement, l'Anova a démontré une progression ascendante des résultats des moins expérimentés aux plus expérimentés.

4.1.6 Résumé des résultats en lien avec la connaissance

Les résultats exposés ci-dessus sont en lien avec notre premier objectif de recherche qui consistait à vérifier la connaissance qu'ont les enseignants de français du Québec des rectifications publiées en 1990, plus de 20 ans après leur implantation. Quatre sous-questions de recherche permettaient d'atteindre ce premier objectif. En ce qui a trait à la sous-question de recherche 1.1 (Quelle est la perception des enseignants de leur connaissance des rectifications?), on remarque que même après plus de 20 ans, un trop faible pourcentage d'enseignants déclare suffisamment les connaître. En effet, plus de la moitié (58,41%) des répondants de notre échantillon jugent les connaître *très peu* ou *un peu*, alors que seulement 37,16% pensent *assez bien* ou *bien* les connaître.

En ce qui concerne la sous-question de recherche 1.2 (Comment ont-ils pris connaissance des rectifications de 1990?), on s'étonne de voir que les institutions scolaires ne jouent pas un rôle plus important puisque c'est la formule autodidacte qui arrive en tête de liste comme moyen d'information (ce qui est tout de même encourageant, la nouvelle philosophie de l'enseignement visant l'apprentissage autonome), suivie des médias, qui malheureusement ne véhiculent pas toujours la bonne information.

Pour ce qui est de la connaissance effective des nouvelles règles et des principes guidant leur mise en application, éléments ayant trait à la sous-question de recherche 1.3, une moyenne de 17 bonnes réponses sur 30 (56,64%) au test des items et une moyenne de 7 bonnes réponses sur 12 (60%) au test des vrai/faux démontrent encore une fois une formation insuffisante de nos enseignants. Nos participants connaissent un peu mieux l'ancienne orthographe que la rectifiée et ils connaissent mieux les formes erronées que les formes rectifiées. Ils semblent néanmoins être bien au fait de la règle concernant la suppression de l'accent circonflexe, au contraire des règles visant la régularisation du pluriel des mots étrangers et des mots composés de type « verbe + nom » ou « préposition + nom », qui elles, sont nettement moins bien connues. Pour ce qui est des principes de mise en application, la majorité des enseignants interrogés sont au courant que les nouvelles graphies sont officielles, non obligatoires, mais recommandées et que les élèves ne sont pas pénalisés dans les épreuves ministérielles s'ils emploient les nouvelles graphies. Cependant, ils ne connaissent pas la fréquence des mots touchés et ne savent pas si le MELS a déjà donné la consigne d'enseigner les formes rectifiées en priorité. Par ailleurs, nous avons noté une corrélation entre nos deux tests (Q9 et Q10): ceux qui ont bien réussi à l'un ont également bien réussi à l'autre, et vice versa.

Par ailleurs, en ce qui concerne la sous-question de recherche 1.4 (La perception de leur connaissance correspond-elle à leur connaissance réelle?), nous avons noté une corrélation hautement significative entre la connaissance perçue et la connaissance réelle. La majorité de ceux qui déclaraient bien connaître les rectifications ont obtenu les meilleurs résultats aux tests (Q9 et Q10) et inversement.

Finalement, le croisement des résultats sur la connaissance selon les variables sociodémographiques n'a permis de relever aucune différence significative selon le sexe et le niveau d'enseignement. Par contre, en ce qui concerne l'expérience, une différence significative a été notée : les participants ayant plus d'expérience ont mieux réussi aux deux tests (Q9 sur les nouvelles règles et Q10 sur les principes de mise en application de ces règles).

Notre premier objectif de recherche donnant lieu à ces quatre sous-questions visait à analyser la connaissance des rectifications chez les enseignants de français. Or, selon les résultats de notre étude, il semblerait que, même si certains sont au courant de quelques nouvelles règles, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir et il existe encore un sérieux besoin de formation dans la population enseignante.

Voyons maintenant les résultats relatifs à l'opinion des enseignants au sujet des rectifications.

4.2 Résultats relatifs à l'opinion des enseignants au sujet des rectifications

Six questions font état de l'opinion des rectifications dans le questionnaire (Q3, Q4, Q7, Q8, Q11 et Q15). Rappelons que notre second objectif de recherche visait à connaître l'opinion des enseignants de français du Québec au sujet des rectifications de 1990. Cinq sous-questions de recherche s'y rapportaient. Le tableau 4.2 présente chaque question de recherche en lien avec cet objectif, avec les questions du questionnaire permettant d'y répondre.

Tableau 4.3

Questions de recherche en lien avec le 2^e objectif de recherche et questions du questionnaire s'y rattachant

OBJECTIF 2: Connaître l'opinion des enseignants de français du Québec au sujet des rectifications de 1990

Question de recherche 2 : Quelles est l'opinion des enseignants de français du Québec au sujet des rectifications de 1990?

Sous-question de recherche	Questionnaire
2.1- Quelle est l'opinion spontanée des enseignants sur les rectifications en général?	Q3: « <i>De façon générale, à quel point êtes-vous en accord avec ces rectifications de 1990?</i> »
2.2 - Quels sont les arguments invoqués pour soutenir leur opinion générale?	Q4 : « <i>Justifiez votre réponse à la question 3 en encerclant un ou plusieurs arguments ci-dessous.</i> »
2.3 - Croient-ils qu'elles devraient déjà être enseignées au primaire? au secondaire?	Q7 : « <i>Au niveau primaire, je crois que l'on devrait enseigner...</i> » Q8 : « <i>Au niveau secondaire, je crois que l'on devrait enseigner...</i> »
2.4 - Quelle est leur opinion plus précise de chacune des règles?	Q11 : « <i>Pour chaque règle ci-dessous, encerclez la réponse qui reflète le mieux votre opinion et vos pratiques d'enseignement et de correction.</i> »
2.5 - Leur opinion spontanée du départ change-t-elle après avoir pris connaissance des règles?	Q15 : « <i>Après avoir pris connaissance de ces nouvelles règles et de leur statut officiel, à quel point êtes-vous en accord avec ces rectifications?</i> »

4.2.1 L'opinion spontanée

Pour répondre à la sous-question de recherche 2.1, « Quelle est l'opinion spontanée des enseignants sur les rectifications en général? », nous nous basons sur les réponses à la question Q3 du questionnaire : « *De façon générale, à quel point êtes-vous en accord avec ces rectifications de 1990?* ». Spontanément, les participants de l'échantillon sont majoritairement favorables aux rectifications (voir fig. 4.8).

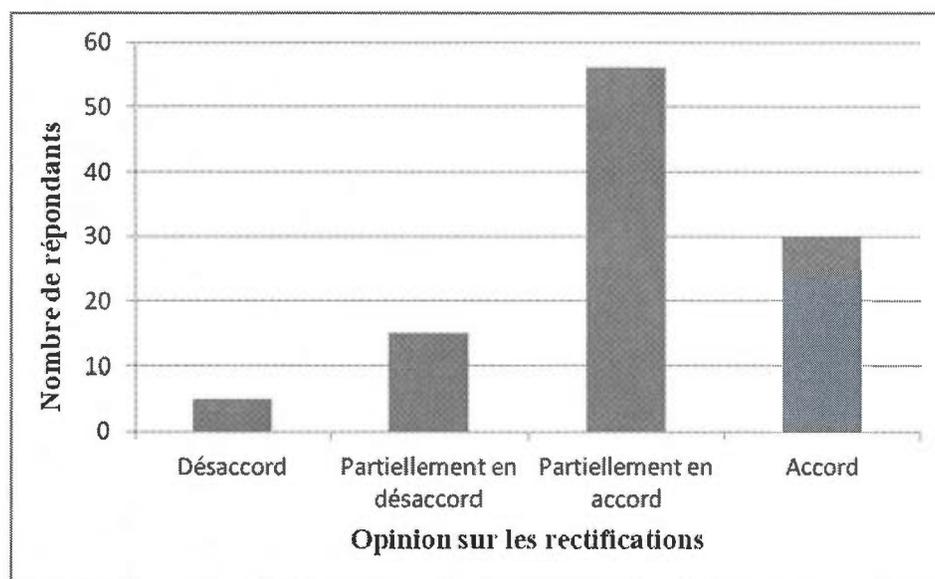


Figure 4.8 Opinion spontanée sur les rectifications (n=106).

En effet, en regroupant l'échelle de quatre réponses en deux positions, on remarque que la grande majorité des participants (86/106 ou 81,13%) se disent en accord ou partiellement en accord avec les graphies rectifiées, alors que peu d'entre eux (20/106 ou 18,87%) se disent plutôt en désaccord ou partiellement en désaccord avec ces dernières. Notre étude suit donc la tendance des études précédentes dans lesquelles la majorité des enseignants interrogés se révélaient également en faveur d'une réforme en général ou des rectifications orthographiques de 1990 (par ex. Collard et Legros, 2009; Groupe RO, 2011; Matthey, 2006; Simard, 1994 et Simon, 2006). Notons toutefois que cette opinion favorable est surtout

partielle; en effet, la moitié des répondants était partiellement en accord avec les rectifications dans notre étude.

Il est à noter que 2 participants qui déclaraient ne pas connaître ou connaître « un peu » la réforme (Q1) n'ont pas répondu à cette question sur l'opinion générale, se jugeant sans doute trop mal informés.

Par ailleurs, on observe une corrélation positive entre la perception de la connaissance (Q1) et l'opinion spontanée au sujet des rectifications (Q3). Ainsi, plus un répondant déclare connaître les rectifications, plus il est favorable aux rectifications (test de Spearman, $p < 0,0001$). De plus, les scores 9 et 10 sont également respectivement corrélés positivement à l'opinion spontanée au sujet des rectifications (test de Spearman, $p = 0,0004$ et $p = 0,0005$), c'est-à-dire que ceux qui réussissent bien aux items ou aux Vrai/Faux sont aussi plus favorables aux rectifications.

Voyons maintenant les arguments invoqués par les enseignants pour justifier leur position favorable ou défavorable envers les rectifications.

4.2.2 Les arguments invoqués

Pour répondre à la sous-question de recherche 2.2, « Quels sont les arguments évoqués pour soutenir leur opinion générale? », nous nous basons sur les réponses à la question Q4: « *Justifiez votre réponse à la question 3 en encerclant un ou plusieurs arguments ci-dessous.* » où les participants devaient choisir, dans une liste donnée, le ou les arguments qui représentaient le mieux leurs justifications de cette opinion. Parmi les arguments offerts, les cinq premiers arguments démontrent une réticence envers les réformes orthographiques, alors que les autres démontrent une ouverture aux rectifications ou aux réformes en général. Les réponses à cette question (voir figure 4.9) révèlent que les participants de notre étude sont surtout d'avis que « *Le français est une langue vivante; cette évolution de l'orthographe est nécessaire* », assertion la plus sélectionnée (56,36%). En contrepartie, très peu sont d'accord

avec le fait que « *La complication de l'orthographe française en détermine la richesse, le charme et la beauté* », assertion la moins sélectionnée (11,82%). Ces résultats concordent avec le fait que les enseignants de l'échantillon sont majoritairement favorables aux rectifications (voir fig. 4.9⁶).

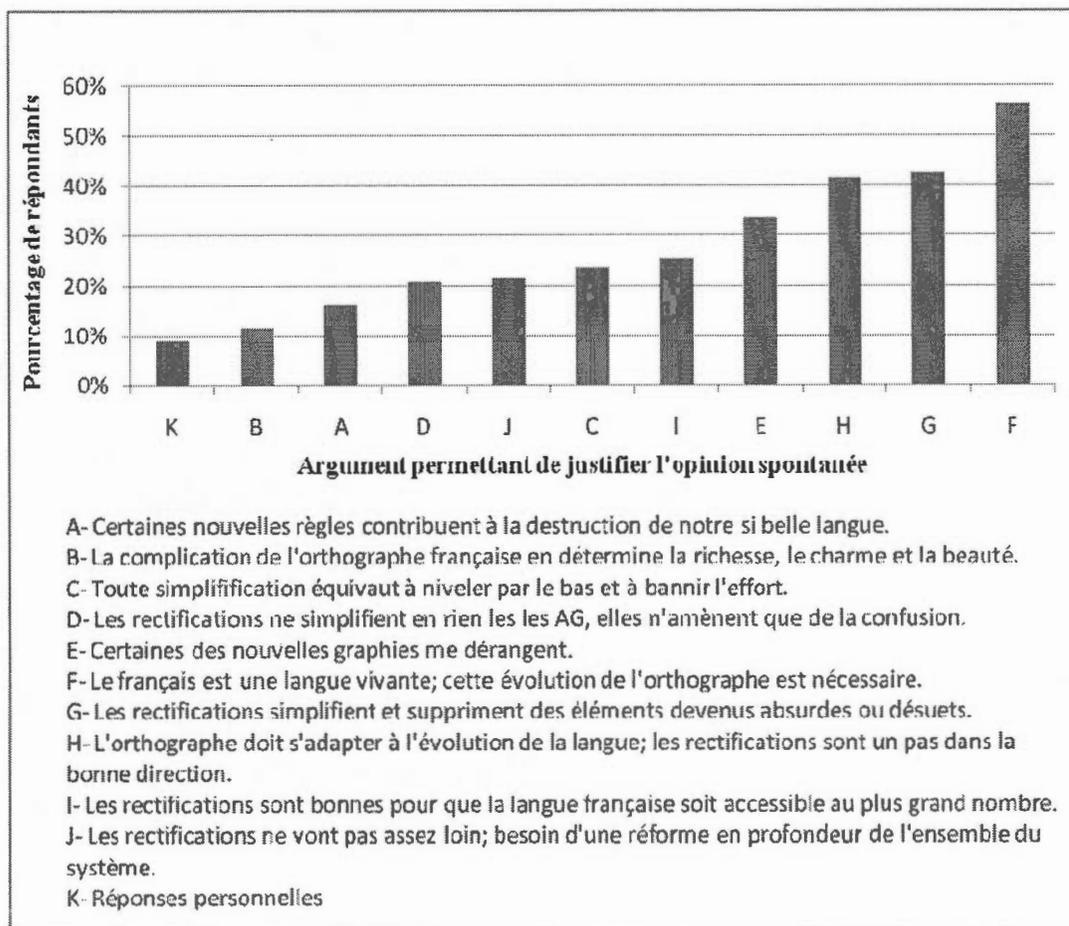


Figure 4.9 Justifications à l'opinion spontanée sur les rectifications (n=110).

⁶ Il est à noter qu'à cette question, le total des 11 choix de réponses est supérieur à 100%, car plus d'une réponse était possible pour chaque répondant.

D'autre part, l'assertion G, « *Les rectifications simplifient et suppriment des éléments devenus absurdes ou désuets* », est la seconde la plus sélectionnée, ce qui est encore une fois cohérent avec la position favorable de la majorité des enseignants de notre étude. Il est intéressant de constater que, dans un sondage IFOP fait en France sur un échantillon représentatif de la population, cet argument semble généralement admis quelle que soit l'opinion, puisque même si seulement 43% des répondants de ce sondage se disaient en faveur d'une réforme, 76% de ces mêmes participants jugeaient opportun de modifier l'orthographe lorsqu'il s'agissait de supprimer des éléments bizarres ou absurdes de cette dernière (Legros et Moreau 2012, p.43).

Afin d'approfondir l'analyse, nous avons comparé la popularité des différents arguments proposés selon que les enseignants étaient favorables (en accord ou partiellement en accord) ou défavorables (en désaccord ou partiellement en désaccord) aux rectifications. Le graphique se lit comme suit : 10,47% (9/86) des enseignants favorables aux rectifications et 35% (7/20) de ceux défavorables à ces dernières ont sélectionné l'argument A pour justifier leur opinion spontanée des nouvelles règles (voir figure 4.10⁷).

⁷ Pour la liste d'arguments (voir figure 4.9).

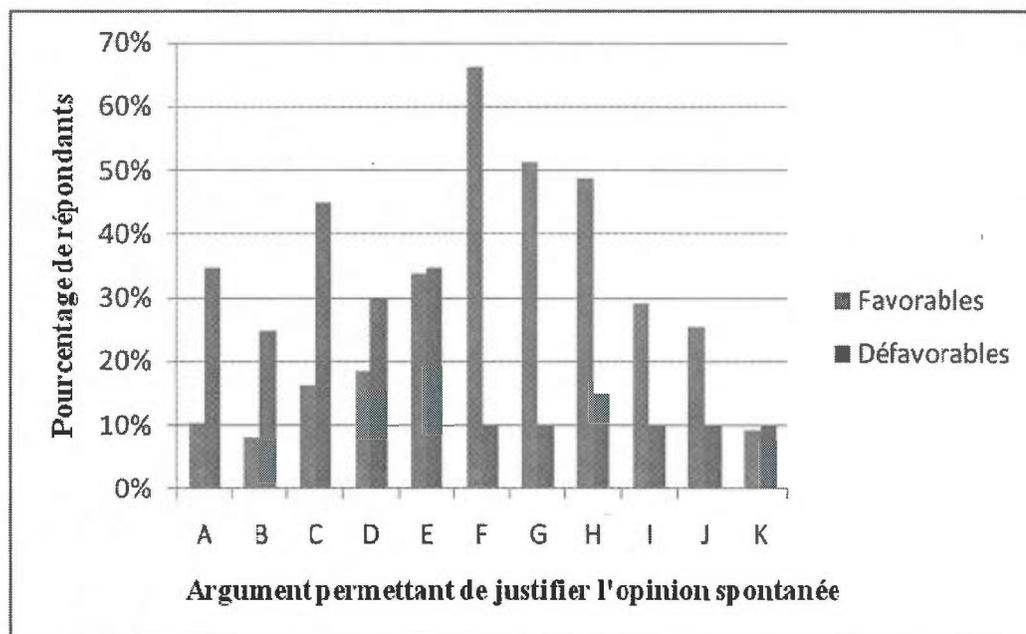


Figure 4.10 Justifications à l'opinion spontanée sur les rectifications selon l'opinion favorable ou défavorable envers les rectifications (n=106 dont 86 favorables et 20 défavorables).

Il est intéressant de constater que l'assertion E (*Certaines des nouvelles graphies me dérangent*) est populaire auprès des deux groupes (celui des favorables, soit en accord ou partiellement en accord et celui des défavorables, soit en désaccord ou partiellement en désaccord), même si cet argument démontre a priori une réticence envers les réformes orthographiques. En effet, parmi ceux qui se disent en faveur ou partiellement en faveur (n=86), 29 répondants (33%) choisissent tout de même cette assertion. Il semble donc que les enseignants soient d'accord avec quelques légères modifications, mais seulement lorsqu'il s'agit de supprimer des éléments désuets ou incohérents. Encore faudrait-il « ... [s'accorder] sur ce que sont concrètement les bizarreries ou les absurdités » (Legros et Moreau, 2012, p.43). Nous verrons plus loin (point 4.2.4) quelles règles sont moins bien acceptées par les répondants de notre étude.

Finalement, les répondants défavorables ou partiellement défavorables aux rectifications (n=20⁸) ont surtout sélectionné l'assertion C (*Toute simplification équivaut à niveler par le bas et à bannir l'effort*). Cette position n'est pas étonnante si l'on se fie à Legros et Moreau (2012, p. 49) qui soulignent que « ...la lamentation sur la dégradation de la langue, en général, est de tous les temps ».

L'opinion des enseignants de l'échantillon au sujet des rectifications orthographiques de 1990 est donc majoritairement favorable, du moins en partie, et les arguments soutenant cette opinion sont maintenant connus, mais qu'en est-il de la priorité d'enseignement des nouvelles règles? Tel est l'objectif de la section 4.2.3.

⁸ Il est à noter que le total des participants favorables ou partiellement favorables (86) ajouté au total des participants défavorables ou partiellement défavorables (20) n'équivaut pas au total de participants de la figure 4.9 (110), car 4 enseignants ont répondu à la Q4 (justification) sans que nous ayons leur opinion claire à la Q3 (ex. : pas de réponse, deux réponses...).

4.2.3 L'opinion sur la priorité d'enseignement des rectifications

Nous avons voulu connaître le point de vue des enseignants sur la priorité d'enseignement desdites rectifications. Pour répondre à la sous-question de recherche 2.3, « Croient-ils qu'elles devraient déjà être enseignées au primaire? au secondaire? », nous nous basons sur les réponses aux questions Q7 et Q8 : « *Au niveau primaire/secondaire, je crois que l'on devrait enseigner...* » où les participants devaient choisir entre enseigner seulement les anciennes graphies, seulement les nouvelles uniquement ou les deux, pour chacun des deux niveaux d'enseignement. La figure 4.11 synthétise les résultats à ces deux questions. L'ensemble des répondants sont plutôt d'avis qu'au primaire, uniquement les nouvelles graphies devraient être enseignées (49,06% des participants) ou les deux (39,79% des participants). Ces proportions s'inversent lorsque la question est posée pour le niveau secondaire : ce sont plutôt les deux graphies qui devraient, selon eux, être enseignées (51,85%), l'enseignement exclusif des nouvelles graphies récoltant moins d'adeptes (37,96%) (voir fig. 4.11).

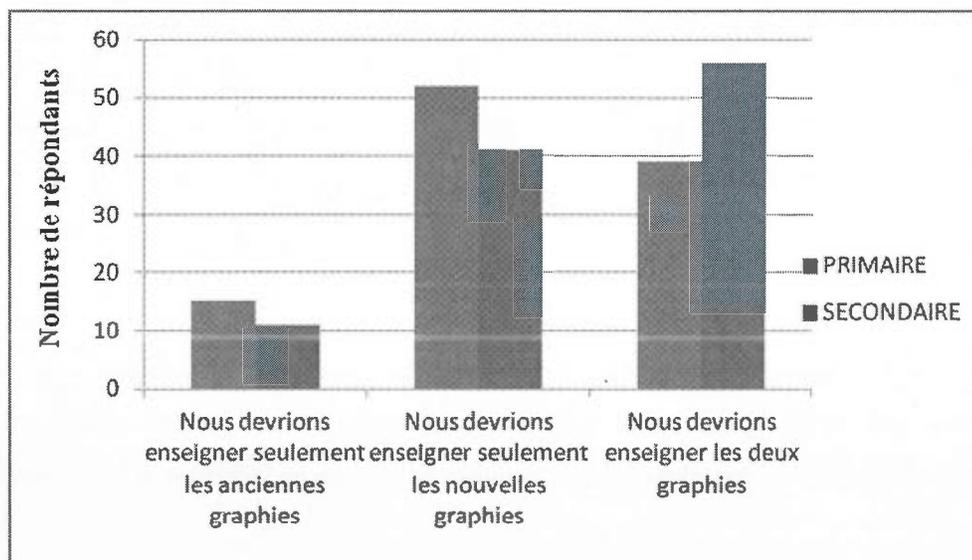


Figure 4.11 Opinion des répondants sur la priorité d'enseignement des anciennes graphies, des nouvelles graphies ou des deux graphies (2G), au primaire et au secondaire.

Toutefois, tant pour le niveau primaire que secondaire, peu de répondants croient que l'on devrait seulement enseigner les anciennes graphies, en faisant fi des nouvelles règles, ce qui est à nouveau cohérent avec le fait que la majorité d'entre eux sont favorables aux rectifications.

Cet avis est-il différent selon qu'on enseigne au primaire, au secondaire ou aux adultes? Les figures 4.12 et 4.13 ci-dessous indiquent respectivement l'opinion sur ce qui devrait être enseigné au primaire et au secondaire selon le niveau enseigné par les répondants. Elles doivent se lire comme suit : 11% des enseignants du primaire croient que nous devrions enseigner, au primaire, seulement les anciennes graphies, 44% de ces derniers croient que l'on devrait y enseigner seulement les nouvelles graphies et 37% d'entre eux croient que les deux graphies devraient être enseignées à ce niveau (voir figure 4.12).

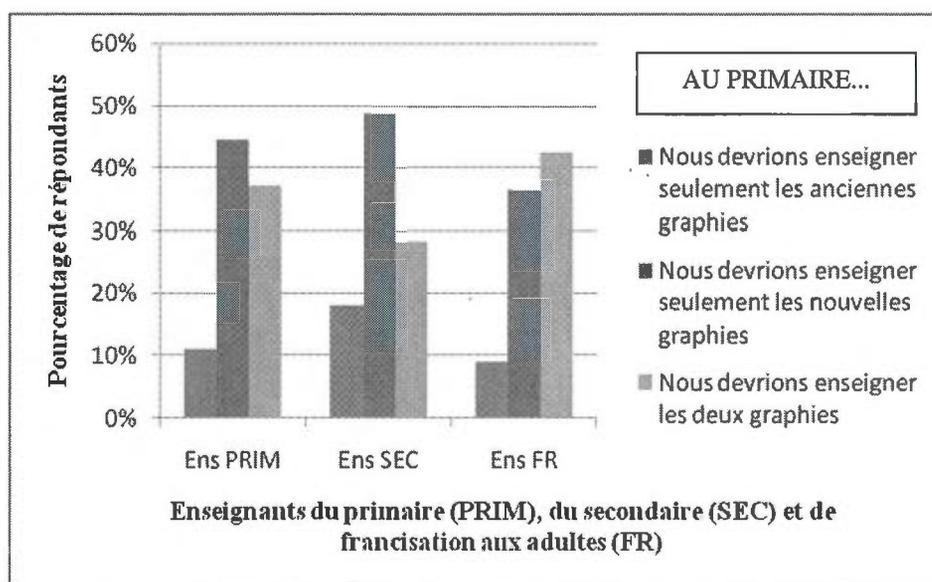


Figure 4.12 Opinion sur la priorité d'enseignement, AU PRIMAIRE, des anciennes graphies, des nouvelles graphies ou des deux graphies, selon le niveau enseigné par les répondants.

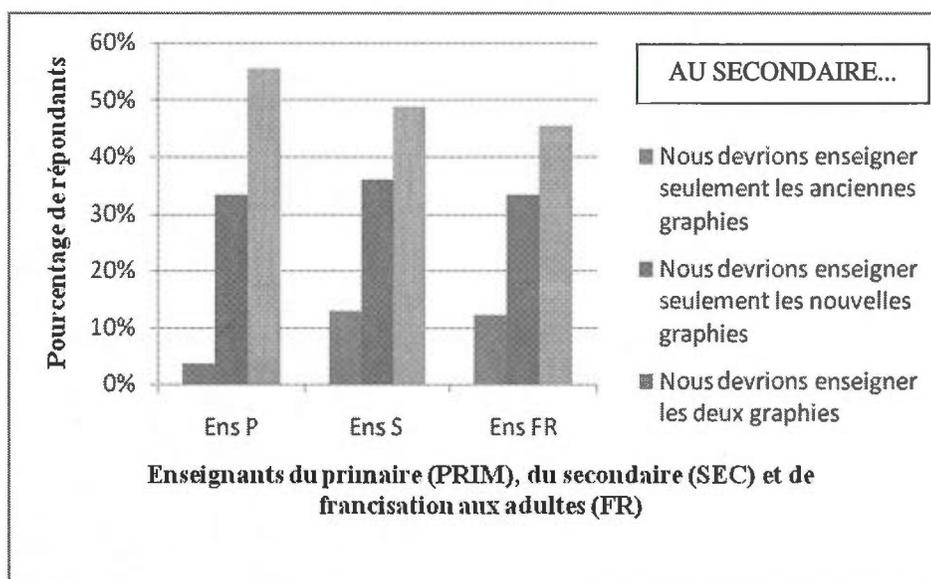


Figure 4.13 Opinion sur la priorité d'enseignement, AU SECONDAIRE, des anciennes graphies, des nouvelles graphies ou des deux graphies, selon le niveau enseigné par les répondants.

Pour ce qui est de la priorité d'enseignement au primaire, les enseignants du primaire et ceux du secondaire partagent la même opinion (le pourcentage étant un peu plus élevé chez les enseignants du secondaire) : seulement les nouvelles graphies devraient y être enseignées. Les enseignants en francisation aux adultes, quant à eux, sont plutôt d'avis qu'il faudrait enseigner les deux graphies (anciennes et nouvelles) à ce niveau. Pour ce qui est de la priorité d'enseignement au secondaire, la même tendance est observée, peu importe le niveau enseigné : que le participant enseigne au primaire, au secondaire ou en francisation aux adultes, l'enseignement des deux graphies (anciennes et nouvelles) récolte le plus grand nombre d'adeptes (les enseignants du primaire y étant plus favorables). Le fait que les enseignants de francisation aient le même avis concernant la priorité d'enseignement des nouvelles graphies au primaire et au secondaire pourrait s'expliquer par le fait qu'ils n'ont jamais été exposés à l'enseignement de l'orthographe à ces niveaux. Nous verrons lors du croisement de variables sociodémographiques (voir section 4.2.6) si ces différences sont significatives.

Le Groupe RO (2012, p. 16) s'est également intéressé à l'opinion des enseignants sur l'organisation de l'application des rectifications dans l'enseignement, mais leur questionnaire diffère légèrement du nôtre et porte sur une éventuelle réforme future et non sur les rectifications de 1990. À leur question « Si une autre réforme de l'orthographe avait lieu, comment pensez-vous qu'il faudrait en organiser l'application dans l'enseignement? » trois choix de réponse étaient offerts : « Dans le primaire, on devrait enseigner seulement les nouvelles formes; Dans toute la scolarité, on devrait considérer comme correctes aussi bien les formes actuelles que les formes nouvelles; Pendant une période transitoire, on devrait enseigner les nouvelles formes et les actuelles; puis, après 10 ans, seulement les nouvelles ». Or, 65,8% des enseignants québécois de leur étude sont d'avis qu'au primaire, uniquement les nouvelles formes devraient être enseignées, ce qui concorde avec nos résultats.

Pour approfondir l'analyse, nous avons examiné s'il y avait un lien entre l'opinion au sujet des rectifications (Q1) et l'opinion sur l'organisation de leur enseignement au primaire (Q7) et au secondaire (Q8). Les répondants défavorables aux rectifications (Q1) sont-ils ceux qui déclarent que l'on devrait enseigner exclusivement les anciennes graphies au primaire et au secondaire (Q7 et Q8)? Le croisement des résultats à ces deux questions démontre que seulement 9 des 19⁹ répondants défavorables (c'est-à-dire en désaccord ou partiellement en désaccord avec les rectifications) s'accrochent à l'enseignement exclusif des anciennes graphies au primaire et seulement 7 des 19 défavorables s'y accrochent pour le secondaire (voir tableaux 4.4 et 4.5 ci-dessous).

⁹ Il est à noter que lors du croisement des données, nous avons perdu quelques participants qui n'avaient pas répondu à l'une ou l'autre des deux questions (1 chez les défavorables et 3 chez les favorables).

Tableau 4.4
Opinion face aux rectifications (Q1) en lien avec l'opinion sur l'organisation de leur enseignement au primaire (Q7)

	Au PRIMAIRE, croit que l'on devrait enseigner...			
OPINION	Seulement les anciennes	Seulement les rectifiées	Les 2	TOTAL
En désaccord	3	0	2	5
Parti. en dés.	6	4	4	14
Part. en acc.	5	30	20	55
En accord	0	16	12	28
TOTAL	14	50	38	102

Tableau 4.5
Opinion face aux rectifications (Q1) en lien avec l'opinion sur l'organisation de leur enseignement au secondaire (Q8)

OPINION	Au SECONDAIRE, croit que l'on devrait enseigner...			
	Seulement les anciennes	Seulement les rectifiées	Les 2	TOTAL
En désaccord	3	0	2	5
Parti. en dés.	4	3	7	14
Part. en acc.	3	21	32	56
En accord	0	15	14	29
TOTAL	10	39	55	104

Il est intéressant de constater que parmi les 19 répondants défavorables aux rectifications, certains sont tout de même en accord avec le fait que l'on enseigne les graphies rectifiées ou les deux graphies. De plus, le croisement avec l'opinion indique qu'un peu plus de la moitié des enseignants favorables aux rectifications (c'est-à-dire en accord ou partiellement en accord) désirent enseigner uniquement les formes rectifiées au primaire, alors que relativement le même nombre d'enseignants préférerait enseigner les deux formes (ancienne et rectifiée) au secondaire.

Les attitudes différentes que démontrent ces proportions inversées entre le primaire et le secondaire pourraient trouver leur explication dans l'opinion des enseignants sur la capacité des élèves à recevoir une information « contradictoire ». En effet, il est sans doute plus facile d'expliquer à des élèves du secondaire qu'il peut exister deux graphies pour un même mot, étant donné l'évolution constante de l'orthographe d'une langue; un enfant du primaire, en contrepartie, débute son apprentissage de l'écrit et serait moins confus si on lui enseignait

seulement une graphie pour un même mot, dans ce cas, la graphie rectifiée. Par ailleurs, la préférence de l'enseignement exclusif, au primaire, des nouvelles graphies pourrait s'expliquer par la volonté que la réforme passe en une génération d'élèves, les plus jeunes commençant uniquement avec les nouvelles graphies.

Les répondants sont donc majoritairement favorables aux rectifications en général et préféreraient même (à 49%) que les nouvelles graphies soient enseignées exclusivement au primaire. Voyons maintenant leur opinion précise de neuf nouvelles règles.

4.2.4 L'opinion précise au sujet de neuf règles en particulier

Pour répondre à la sous-question de recherche 2.4, « Quelle est leur opinion plus précise de chacune des règles? », nous nous basons sur les réponses à la question Q11 : « *Pour chaque règle ci-dessous, encerclez la réponse qui reflète le mieux votre opinion et vos pratiques d'enseignement et de correction* » où les répondants ont dû se prononcer, sur chacune des neuf règles qui leur était présentée. Les enseignants de l'échantillon sont majoritairement favorables aux rectifications de 1990 en général (81,13%). Néanmoins, une majorité est tout de même seulement « partiellement » favorable. Qu'en est-il de leur accord plus précis avec chacune des nouvelles règles proposées par cette réforme? Pour ne pas trop allonger le temps de réponse au questionnaire, nous avons sélectionné uniquement 9 de ces 15 nouvelles règles, tout comme Matthey (2006) et l'Association belge des professeurs de français (ABPF) l'ont fait dans leurs études respectives (Collard et Legros, 2009)¹⁰. Chaque participant a donné son opinion précise sur chacune de ces règles et nous avons regroupé l'échelle de quatre réponses (en accord, partiellement en accord, en désaccord, partiellement en désaccord) en deux positions (favorable ou défavorable) (voir fig. 4.14).

¹⁰ Matthey (2006) et Collard et Legros (2009) incluent à leur liste de neuf règles celle du participe passé de *laisser* qui suivi d'un infinitif devient invariable et regroupent le pluriel et l'accentuation des emprunts sous une même catégorie : « francisation des emprunts ». Matthey (2006) inclut aussi la règle du tréma déplacé sur la lettre *u*, alors qu'elle ne traite pas des anomalies rectifiées. Collard et Legros (2009) tiennent compte de ces dernières, mais non des verbes en *eler/leter* ni du tréma.

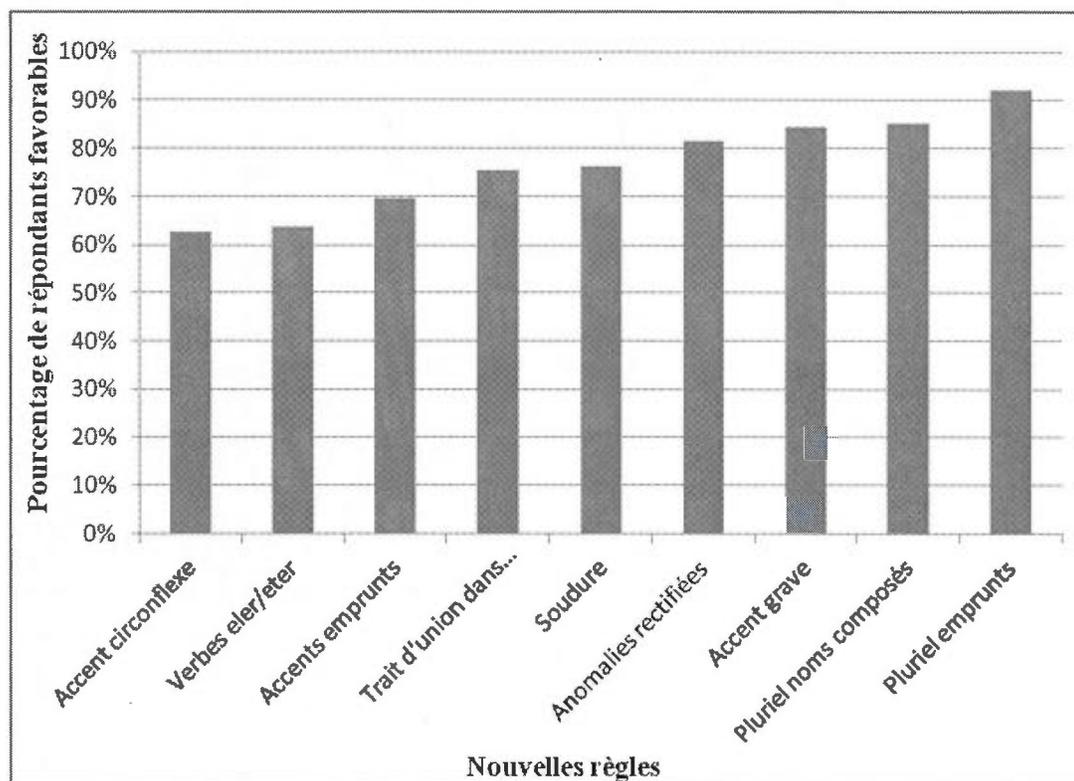


Figure 4.14 Pourcentage de participants favorables selon les nouvelles règles.

Nous remarquons tout d'abord que toutes les règles obtiennent un pourcentage d'acceptation au-dessus de 60%. Cela est à nouveau cohérent avec le fait que la majorité de notre échantillon soit favorable aux rectifications en général. Cependant, les enseignants de notre étude démontrent une plus grande réticence face à la règle de suppression de l'accent circonflexe (règle la moins bien acceptée, à 62,61%), règle pourtant la mieux connue des participants (voir figure 4.5) et à la régularisation de la conjugaison des verbes en eler/eter (deuxième règle moins bien acceptée, à 63,72%). Il est frappant de constater que ces deux règles s'avèrent également les moins enseignées par les répondants du Groupe RO (2012). Les raisons de cette pratique sont développées au point 4.3.3. Il est à noter que la règle de suppression de l'accent circonflexe sur les i et les u est également l'une de celles obtenant le pourcentage d'acceptation moins élevé dans plusieurs autres études (Simard, 1994; Matthey, 2006; Collard et Legros, 2009). Toutefois, il est à noter que les participants de Simard (1994) devaient déclarer leur attitude face à l'assertion « Je suis d'accord pour qu'on supprime les

accents circonflexes », sans spécifier sur quelles voyelles, ce qui peut avoir influencé négativement leur choix (Simard, 1994).

En contrepartie, 92,04% de nos participants sont favorables au pluriel régularisé des mots empruntés, règle la mieux acceptée parmi les neuf, tout comme pour Matthey (2006). La régularisation du pluriel des noms composés vient en seconde place, acceptation également observée pour Matthey (2006) et Collard et Legros (2009).

Les participants semblent donc en accord avec des règles moins visibles affectant des mots moins fréquents. Le fait de ne pas rencontrer ces mots fréquemment permettrait peut-être un éloignement propice à l'acceptation de leur nouvelle graphie et ainsi, une réaction moins émotive que celle provoquée par la suppression de l'accent circonflexe, touchant des mots beaucoup plus fréquents. Il serait également pertinent de croire que les règles mieux acceptées le sont parce qu'elles vont dans le sens des règles orthographiques du français, alors que la suppression de l'accent circonflexe affecte le caractère historique et étymologique de l'orthographe française. Selon Fayol et Jaffré (2008, p. 51), « [l]a plupart des traditions écrites s'accrochent d'ailleurs à des graphies qui symbolisant la tradition, tels le *esszet* allemand ou l'accent circonflexe français. ». Masson (2005, p.118), quant à lui, rappelle à propos du caractère sacré de l'orthographe française, que de « toucher à l'accent circonflexe, c'est mettre la Patrie en danger, c'est violer la France. ». Il semble que ce soit le cas également au Québec, voire même dans toute la francophonie, comme le démontrent ces autres études.

Tout comme pour les questions précédentes relatives à l'opinion (Q7 et Q8), une analyse plus approfondie a été effectuée pour déterminer un éventuel lien entre l'opinion au sujet des rectifications en général et l'opinion plus précise de chaque règle. Pour ce faire, des valeurs numériques ont été données à chaque règle selon l'opinion générale de départ (en désaccord : -2, partiellement en désaccord : -1, partiellement en accord : 1, en accord : 2) et une moyenne a été effectuée pour chacune d'entre elles, en lien avec la position des répondants (voir tableau 4.6).

Tableau 4.6

Lien entre opinion sur les rectifications en général et opinion précise de chaque règle

	Opinion sur les rectifications en général			
	DES	Part. DES	Part. ACC	ACC
	MOY	MOY	MOY	MOY
R1 : trait d'union dans les numéraux	-1,20	-0,07	0,88	1,67
R2 : Soudure des mots composés	0,20	-0,27	0,88	1,93
R3 : Pluriel régularisé des mots de type V+N ou Prep+N	0,40	0,67	1,63	1,77
R4 : Pluriel des mots étrangers: même qu'en français	-1,60	-0,40	0,68	1,63
R5 : Accent grave plutôt qu'aigu	0,60	1,20	1,20	1,47
R6 : Mots étrangers: même accentuation qu'en français	0,60	0,87	1,25	1,57
R7 : Disparition de l'accent circonflexe sur <i>i</i> et <i>u</i>	-0,80	-0,13	0,34	1,47
R8 : Pas de consonne double verbes en <i>eler/leter</i>	-0,60	-0,67	0,46	1,13
R9 : Mots de même famille	0,40	0,27	1,11	1,67

Il s'avère que les répondants se disant favorables ou partiellement favorables aux rectifications acceptent toutes les règles, même si leur degré d'acceptation est beaucoup plus faible pour les deux règles déjà nommées ci-dessus (la suppression de l'accent circonflexe et la régularisation de la conjugaison des verbes en *eler/leter*).

En contrepartie, parmi ceux qui se déclarent en défaveur ou partiellement en défaveur, quatre règles précises obtiennent des moyennes négatives et sont, par conséquent, moins bien acceptées : le pluriel des mots étrangers, le trait d'union dans les numéraux, la suppression de l'accent circonflexe et la régularisation des verbes en *eler/leter*. Les autres règles sont acceptées par ce groupe de participants, mais à un taux bien moindre que celui des participants en faveur des rectifications (voir tableau 4.6).

Les enseignants favorables aux rectifications (en accord ou partiellement en accord) acceptent donc toutes les nouvelles règles même si le degré d'acceptation varie pour chacune d'entre elles, ce qui n'est pas étonnant. Toutefois, il est intéressant de voir que les enseignants défavorables (en désaccord ou partiellement en désaccord) acceptent tout de même quelques rectifications, démontrant ainsi un certain degré d'accord avec quelques nouvelles règles. Voyons si ce degré d'accord change aussi après avoir pris connaissance des nouvelles règles en complétant le questionnaire.

4.2.5 Le maintien ou le changement d'opinion après la prise de connaissance

Nous avons jugé intéressant de vérifier si l'opinion spontanée donnée en début du questionnaire changeait après la prise de connaissance des principales caractéristiques de la réforme de 1990 (encadré *Veillez noter que...* en section III) et de quelques-unes des nouvelles règles. Pour répondre à la sous-question de recherche 2.5, « Leur opinion spontanée du départ change-t-elle après avoir pris connaissance des règles? », nous mettons donc en relation les réponses à la question Q3 et celles à la question Q15 : « *Après avoir pris connaissance de ces nouvelles règles et de leur statut officiel, à quel point êtes-vous en accord avec ces rectifications?* ». Or, nous constatons dans notre étude que plus les enseignants sont informés, plus ils sont en faveur des rectifications. En effet, 20 enseignants se disaient, au départ, spontanément en désaccord ou partiellement en désaccord avec les rectifications, mais seulement 12 le sont encore après avoir pris connaissance de certaines règles et principes de mise en application. À l'inverse, de 86 qui se disaient au départ en faveur ou partiellement en faveur, il s'en trouve 91 en fin de parcours (voir fig. 4.15).

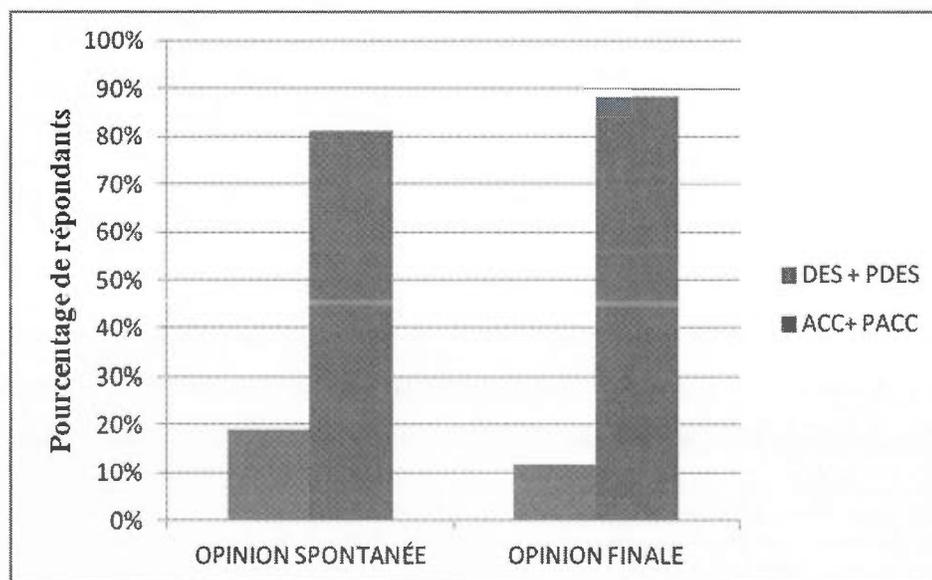


Figure 4.15 Opinion spontanée et opinion finale des répondants.

L'examen des opinions pour les enseignants qui en ont changé de la question Q1 à la question Q15, selon le sens du changement, révèle que 28 répondants sont plus positifs après avoir répondu au questionnaire (alors que seulement 8 sont plus négatifs, dont 3 sont passés de « en accord » à « partiellement en accord »), ce qui démontre que l'information augmente le degré d'acceptabilité à ces rectifications, tel que déjà mentionné plus haut.

Ce fait a été observé dans plusieurs études. Tout d'abord, dans sa deuxième enquête menée en 1993, Simon (2006) rapporte que lorsque les enseignants sont informés de la logique des nouvelles règles, non seulement ils se positionnent de façon plus claire, mais ils sont aussi plus favorables aux rectifications :

Lorsqu'on demande aux enseignants de se prononcer en connaissance de cause sur les graphies rectifiées, leurs attitudes sont plus favorables aux nouvelles formes que lors d'une simple tâche à l'aveugle mettant en jeu des automatismes de correction. (Simon 2006, p. 192).

Contant et Carignan (2005, p. 24-25) mentionnent également que « [l]es réactions positives viennent souvent des gens bien informés [parce qu'] ils voient la cohérence [des] changements » et que « l'incertitude est [...] due au manque d'information. » Collard et Legros (2009, p.4), quant à eux, déclarent que « l'information emporte le plus souvent l'adhésion ».

Il existe donc un lien entre le degré d'acceptabilité des rectifications et l'information que l'on possède au sujet de ces dernières. Voyons maintenant si certaines variables sociodémographiques influencent les données relatives à l'opinion.

4.2.6 Croisement de données relatives à l'opinion avec trois variables sociodémographiques : le sexe, le niveau d'enseignement et l'expérience

Des analyses statistiques ont été effectuées pour vérifier s'il existait un éventuel lien entre l'opinion des participants et quatre variables sociodémographiques. Tout comme déjà présenté ci-dessus, il sera ici question de trois d'entre elles : le sexe, le niveau d'enseignement et l'expérience. Tel que déjà mentionné, la variable « programme enseigné » est traitée au point 4.4 (Résultats relatifs aux différences entre les connaissances, les opinions et les pratiques des enseignants de FLEns. et ceux de FL2) puisque celle-ci est en directement liée au quatrième objectif de recherche.

Tout d'abord, en ce qui a trait au sexe des participants, le traitement statistique n'a révélé aucune différence significative par rapport à l'opinion des participants. Ainsi, les hommes et les femmes de l'échantillon ont sensiblement les mêmes opinions au sujet des rectifications.

Ensuite, en ce qui a trait au niveau d'enseignement, aucune significativité n'a été observée dans les différences déjà notées ci-dessus (*voir* point 4.2.3). Ainsi, aucune différence significative ne ressort entre les enseignants de primaire, de secondaire, de cégep ou d'université et de francisation. . Dans l'enquête du Groupe RO (2012), lorsque questionnés sur la possibilité d'une nouvelle réforme sur les points orthographiques qu'ils jugeaient complexes, les enseignants du primaire démontraient un taux d'acceptabilité plus élevé que les autres enseignants. Selon Tiphaine et Vernet (2012), leur positionnement s'expliquerait par la responsabilité qu'il leur incombe de transmettre ces difficultés orthographiques à des scripteurs apprentis. La forte présence d'enseignants de langue seconde dans l'échantillon pourrait expliquer l'absence de différence dans notre recherche.

Finalement, nous arrivons au même constat en ce qui a trait à l'expérience des participants. Ainsi, après avoir divisé le nombre d'années d'enseignement en trois groupes (de 0 à 9 ans, de 10 à 20 ans et de 21 à 40 ans), aucune différence n'est ressortie entre ces groupes.

4.2.7 Résumé des résultats en lien avec l'opinion

Les résultats exposés ci-dessus (section 4.2) sont en lien avec notre second objectif de recherche qui consistait à connaître l'opinion des participants sur les rectifications, de façon générale dans un premier temps, puis de façon plus précise sur neuf des quinze nouvelles règles. Les réponses à cinq sous-questions de recherche permettaient d'atteindre ce second objectif. En ce qui a trait à la sous-question de recherche 2.1 (Quelle est l'opinion spontanée sur les rectifications en général?) la majorité des enseignants (81.13%) est favorable aux rectifications. Quant aux arguments invoqués pour soutenir leur opinion générale (sous-question de recherche 2.2), le plus souvent sélectionné est celui affirmant qu'une évolution est nécessaire puisque le français est une langue vivante. Le caractère compliqué de l'orthographe française associé à sa richesse, son charme et sa beauté n'a récolté que 12% de votes. Ces résultats sont cohérents avec le fait que les répondants de l'échantillon soient majoritairement favorables aux rectifications. Pour ce qui est de l'organisation de l'enseignement des nouvelles graphies (sous-question de recherche 2.3), les enseignants sont d'avis qu'au primaire, elles soient enseignées exclusivement, alors qu'au secondaire, elles le soient conjointement aux anciennes graphies. En ce qui a trait à la sous-question 2.4 (Quelle est leur opinion plus précise sur chacune des règles?), les résultats démontrent que certaines règles ont plus de difficulté à passer que d'autres : c'est le cas notamment de la suppression de l'accent circonflexe et de la régularisation des verbes en *elerleter*. Quant à la dernière question de recherche relative à l'opinion (sous-question 2.5), celle-ci visait à savoir si l'opinion spontanée du départ des répondants changeait après avoir pris connaissance des règles. Or, il est intéressant de constater que l'information augmente le degré d'acceptabilité des rectifications, même constat auquel sont arrivés les auteurs de plusieurs études précédentes. Finalement, aucune différence significative n'a été observée selon le sexe, le niveau d'enseignement et l'expérience des participants en ce qui concerne les opinions de nos participants.

Notre deuxième objectif de recherche donnant lieu à ces cinq sous-questions visait à connaître l'opinion des rectifications chez les enseignants de français. Or, selon les résultats de notre étude, la majorité des enseignants est favorable aux rectifications, mais certains démontrent toutefois une certaine réticence envers certaines règles précises. Par ailleurs, il semblerait qu'une augmentation de la formation auprès des enseignants pourrait convaincre une bonne partie des sceptiques à adhérer aux nouvelles règles.

4.3 Résultats relatifs à la pratique déclarée

Cinq questions font état de la pratique des rectifications dans le questionnaire (Q5, Q6, Q12, Q13 et Q14). Rappelons que notre troisième objectif de recherche visait à connaître les pratiques en classe rapportées par les enseignants de français du Québec concernant les rectifications de 1990. Cinq sous-questions de recherche s'y rapportaient. Le tableau 4.7 présente chaque question de recherche en lien avec cet objectif, avec les questions du questionnaire permettant d'y répondre.

Tableau 4.7

Questions de recherche en lien avec le 3^e objectif de recherche et questions du questionnaire s'y rattachant

OBJECTIF 3: Connaître les pratiques en classe relatives aux rectifications de 1990 rapportées par les enseignants de français du Québec

Question de recherche 3 : Quelles sont les pratiques relatives aux rectifications de 1990 rapportées par les enseignants de français du Québec?

Sous-question de recherche	Questionnaire
3.1- Quelle est la pratique déclarée par les enseignants dans leur enseignement en général?	Q5: « <i>Enseignez-vous (en tout ou en partie) ces rectifications?</i> »
3.2- Quels sont les arguments invoqués par ceux qui déclarent ne pas les enseigner?	Q6 : « <i>Justifiez votre réponse en encerclant un ou plusieurs arguments ci-dessous ...</i> »
3.3- Quelle est leur pratique déclarée dans l'enseignement de neuf règles précises?	Q12 : « <i>En ce qui concerne cette règle précise, en classe, j'enseigne ou je mentionne à l'occasion...</i> »
3.4- Quelle est leur pratique déclarée dans leur correction pour ces règles précises?	Q13 : « <i>Lorsque je corrige, j'accepte...</i> »
3.5- Quelle est leur pratique déclarée dans leur écriture personnelle?	Q14 : « <i>Après avoir pris connaissance de ces nouvelles règles et de leur statut officiel, à quel point êtes-vous en accord avec ces rectifications?...</i> »

4.3.1 La pratique déclarée dans l'enseignement en général

La question Q5 (*Enseignez-vous (en tout ou en partie) ces rectifications?*) visait à savoir si les nouvelles règles sont déjà enseignées par les enseignants de français dans les écoles québécoises et ainsi à répondre à la sous-question de recherche 3.1, « Quelle est la pratique déclarée par les enseignants dans leur enseignement en général? ». Les réponses à cette question révèlent qu'une majorité d'individus déclare ne pas enseigner les graphies rectifiées (65/106 ou 61,32% contre 41/106 ou 38,68%). Nous aurions pu penser qu'ayant un échantillon composé d'enseignants majoritairement favorables aux rectifications (81,13%, selon les réponses à Q3), l'enseignement de ces dernières ferait partie de leur pratique. Or, nous nous rendons compte que 61,32% des participants ne se sentent pas prêts à passer à l'action.

D'ailleurs, lorsque nous croisons les résultats aux questions Q3 et Q5 (102 répondants à ces deux questions), la majorité de ceux qui déclarent ne pas enseigner les nouvelles règles (44/62 ou 70,97%) se dit pourtant favorable ou partiellement favorable à la réforme. Notons, par ailleurs, que deux participants se disant partiellement en désaccord avec les rectifications déclarent tout de même les enseigner (*voir fig.4.16*).

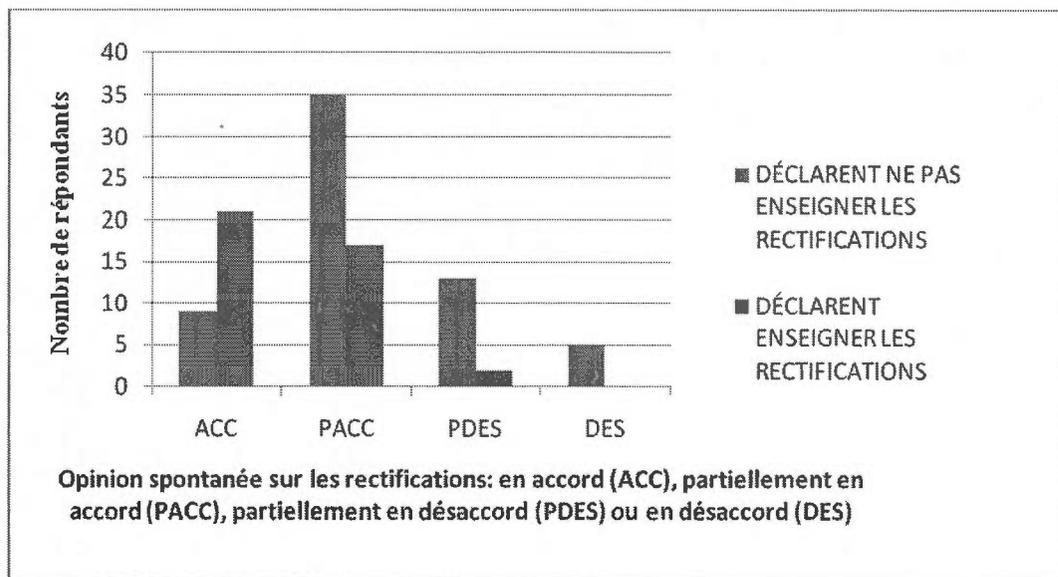


Figure 4.16 Enseignement des rectifications selon l'opinion des participants (n=102).

Dans l'enquête de Matthey (2006), on constate que les participants suisses, bien qu'acceptant la plupart des nouvelles règles (mis à part, entre autres, la suppression de l'accent circonflexe, dont la réticence a déjà été mentionnée ci-dessus), déclarent également ne pas les enseigner (73%). La même tendance est observée dans l'étude de l'ABPF, où les enseignants belges déclarent avoir une opinion favorable de la majorité des règles proposées, mais seulement un tiers d'entre eux les enseigne (Collard et Legros, 2009).

Une opinion favorable n'est donc pas synonyme d'une pratique dans le même sens. En fait, ni l'opinion favorable ni la connaissance des nouvelles règles. Selon Matthey (2006, p. 10), « [ê]tre informé des propositions de rectifications ne suffit donc ni à les faire utiliser ni à les enseigner ». Les résultats du Groupe RO (2012) abondent d'ailleurs dans le même sens puisque 75,7% de leurs enseignants québécois déclarent connaître les rectifications, alors que seulement 52,6% déclarent les enseigner.

Plusieurs répondants n'enseignent toujours pas les graphies rectifiées, et ce, souvent même lorsqu'ils ont une opinion favorable au sujet de ces dernières. Dans la prochaine section, il sera question des arguments invoqués pour justifier une telle pratique.

4.3.2 Les arguments invoqués pour expliquer le non-enseignement

Pour répondre à la sous-question de recherche 3.2, « Quels sont les arguments évoqués par ceux qui déclarent ne pas les enseigner? », nous nous basons sur les réponses à la Q6 : « ...justifiez votre réponse en encerclant un ou plusieurs arguments ci-dessous... ». À cette question, les répondants ayant déclaré ne pas enseigner les nouvelles règles (65/106 ou 61,32%) devaient choisir parmi sept raisons celles justifiant leur pratique ou inscrire à « Autre » leur raison personnelle¹¹. Trois arguments ont été plus fréquemment choisis pour justifier le non enseignement des graphies rectifiées (voir fig. 4.17).

¹¹ Il est à noter que, parmi ceux qui ont déclaré enseigner les nouvelles graphies, certains participants ont tout de même encerclé des arguments de justification à la Q6, alors qu'ils devaient passer automatiquement à la Q7. Nous avons supprimé ces justifications dans la présente analyse, mais nous pensons que les participants ont peut-être voulu justifier la raison pour laquelle ils n'enseignent les nouvelles graphies qu'« en partie ». Cela nous amène à penser que si nous pouvions reformuler cette question pour avoir plus d'information de la part de plus de répondants, nous poserions la question suivante : « Si vous n'enseignez pas les rectifications ou si vous ne les enseignez qu'en partie, justifiez votre pratique en encerclant un ou plusieurs arguments ci-dessous : ».

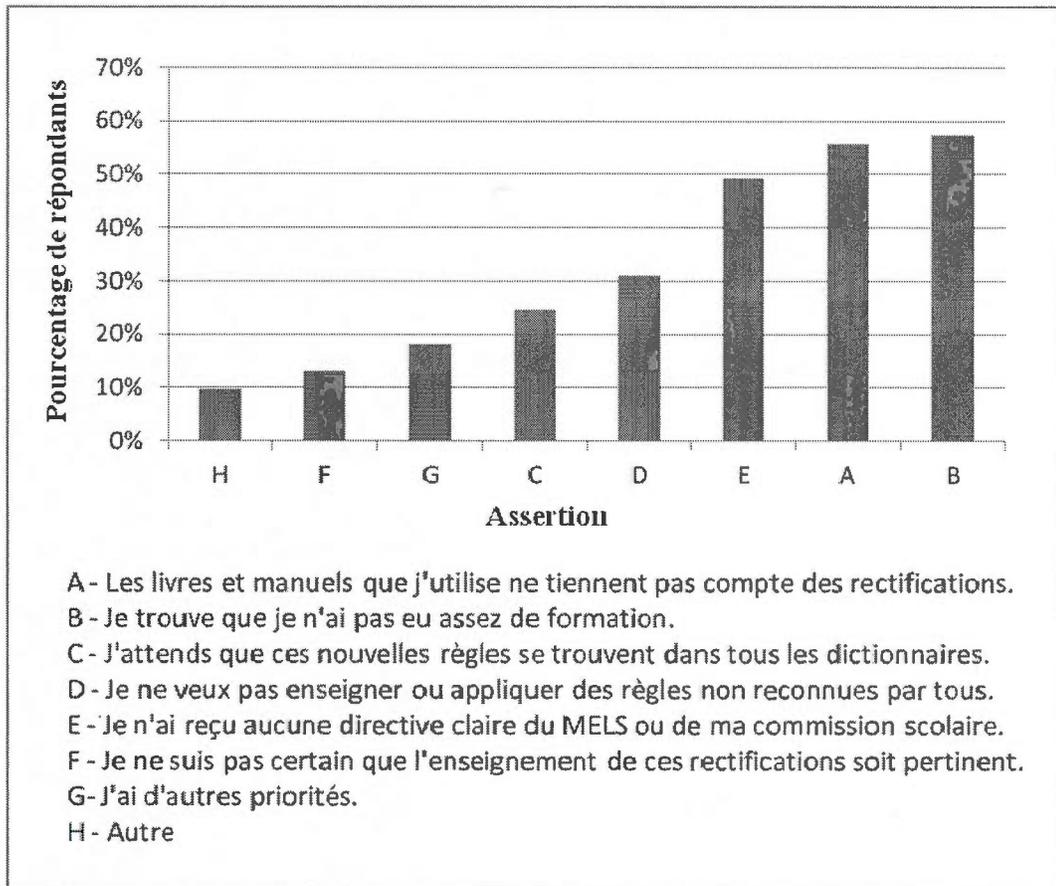


Figure 4.17 Arguments invoqués pour justifier le non-enseignement des rectifications.

Pour nos participants réticents à l'enseignement des rectifications, il semble donc qu'une formation adéquate (assertion B, choisie à 57,38%), des manuels à jour (assertion A, choisie à 55,74%) et une directive claire du ministère (assertion E, choisie à 49,18%) soient nécessaires afin qu'ils décident de passer à l'action. En contrepartie, ces derniers ne semblent pas douter de la pertinence de l'enseignement des rectifications (assertion F, choisie à 13,11%) ou ne pas les enseigner sous prétexte qu'ils ont d'autres priorités (assertion G, choisie à 18,03%).

Le manque d'information et/ou de formation ressort également dans l'étude du Groupe RO (2012), où 58% des enseignants québécois estiment ne pas être suffisamment informés¹² et dans l'enquête de Dister et Moreau (2012) où 61,6% des formateurs ont répondu « non » ou « plutôt non » à la question « *Estimez-vous que les enseignants ont été suffisamment informés des rectifications de 1990?* ». D'autre part, toujours dans l'étude de Dister et Moreau (2012), ce sont 74,1% des participants qui croient également que les manuels pédagogiques devraient adopter l'orthographe rectifiée. Puis, dans d'autres études, les enseignants belges soulignent également le manque de formation (Legros, 2008) et déclarent qu'une imposition officielle serait préférable à de simples propositions (Collard et Legros, 2009). Même l'éditeur Plantyn, dont le sondage a été le seul à révéler une hostilité face aux rectifications en Belgique, demande aux instances responsables de « [...] tenir un langage clair sur l'application de la réforme à l'école et [de] dispenser aux enseignants l'information nécessaire à sa mise en œuvre. » (Legros et Moreau 2009, p.9). Notons que, malgré les dires de plusieurs opposants voulant que le gouvernement ne soit pas en droit de prendre une telle décision, il est effectivement dans ses fonctions d'analyser les propositions de l'Académie française pour les intégrer ou non à l'enseignement (Legros et Moreau, 2012). Qui plus est, il peut jouer un rôle majeur si l'on se fie à Dister et Moreau (2012), qui soutiennent qu'en Belgique, l'accueil favorable et l'intégration majoritaire des nouvelles règles ne sont pas dus au simple hasard, mais bien à la politique « volontariste » de leurs autorités. Matthey (2006, p. 11) précise d'ailleurs que « ...le manque de décision claire quant à l'enseignement des rectifications complique la tâche des enseignants en créant une surcharge plutôt qu'un allègement orthographique. »

¹² Le choix de réponse à la question Q6 de notre questionnaire spécifiait l'attente d'une directive spécifiquement de la part du MELs ou de la commission scolaire. Or, il est intéressant de constater que 54.1% des participants québécois (enseignants et futurs enseignants) de l'échantillon du Groupe RO préférèrent que ce soit le CSLF qui décide de l'adoption des réformes orthographiques au Québec, alors que le premier ministre et le ministère de la culture et des communications n'obtiennent que 3.3% des votes. Soulignons tout de même que ces derniers [...attendent [...] de la part des autorités une formation plus spécifique sur la réforme [...], un discours politique ferme et assorti d'une aide à son application, et enfin, une entente entre tous les francophones afin qu'il y ait unité de discours et plan d'action commun sur le sujet.] (Lebrun, 2013).

Les résultats à la question Q5 ont démontré qu'il ne suffit pas d'avoir une opinion favorable au sujet des rectifications pour les enseigner. À la lumière de nos résultats concernant la justification du non-enseignement, nous pouvons maintenant préciser qu'une formation adéquate, des manuels à jour et une directive claire du ministère pourraient encourager les enseignants à passer à l'action. Voyons maintenant où en est la pratique des répondants par rapport à certaines règles précises.

4.3.3 La pratique déclarée dans l'enseignement de neuf nouvelles règles

La question Q12 visait à connaître les pratiques de nos répondants au sujet de neuf nouvelles règles et à répondre ainsi à la sous-question de recherche 3.3, « Quelle est leur pratique déclarée dans l'enseignement de neuf règles précises? ». Pour chacune des règles décrites et exemplifiées, les enseignants devaient déclarer si, en classe, ils enseignaient (ou mentionnaient à l'occasion) seulement les anciennes graphies, seulement les graphies rectifiées ou les deux graphies. Ils pouvaient également encercler le choix de réponse *N.a.* si cette règle ne s'appliquait pas à leur niveau d'enseignement. Les réponses à cette question (voir fig. 4.18) indiquent que, pour 6 des 9 règles, l'enseignement exclusif des anciennes graphies prime, et pour les 3 autres règles (trait d'union, pluriel des emprunts et accent grave) l'enseignement des deux graphies récolte un peu plus d'adeptes que l'enseignement unique des anciennes graphies.

Ces résultats révèlent une certaine contradiction entre l'opinion spontanée des rectifications en général (Q1) et l'enseignement de chaque règle précise (Q12), puisque malgré l'opinion majoritairement favorable des répondants, il existe très peu d'adeptes de l'enseignement exclusif des nouvelles graphies, dans la réalité de la salle de classe. Dister et Moreau (2012) constatent également l'impopularité de cette pratique chez leurs formateurs qui, eux, optent pour les deux graphies; en fait, ils préfèrent enseigner seulement les

nouvelles graphies, tout en signalant que d'autres sont possibles¹³. D'autre part, si on analyse les règles les mieux acceptées (*voir* figure 4.14), on remarque que celle du pluriel des emprunts (acceptée à 92,04%) et celle de l'accent grave (acceptée à 84,34%) font partie des règles récoltant un peu plus d'adeptes de l'enseignement des deux graphies plutôt que l'enseignement exclusif des anciennes. Cependant, la règle du pluriel des noms composés (pourtant acceptée à 85,22%) ne suit pas cette logique. À l'inverse, celle du trait d'union, pour laquelle l'enseignement des deux graphies récolte un peu plus d'adeptes que l'enseignement exclusif des anciennes graphies, ne fait pourtant pas partie des règles les mieux acceptées par les participants (*voir* figure 4.14). Après analyse de l'opinion précise de chaque règle, il semblerait donc que les enseignants ne soient pas disposés à enseigner uniquement les nouvelles graphies.

¹³ Il est à noter que, dans cette étude, les choix de réponse pour la pratique d'enseignement étaient plus nombreux et précis : seulement les formes traditionnelles, seulement les traditionnelles en signalant que d'autres sont possibles, les formes traditionnelles ET les nouvelles, seulement les nouvelles en signalant que d'autres sont possibles, seulement les nouvelles formes.

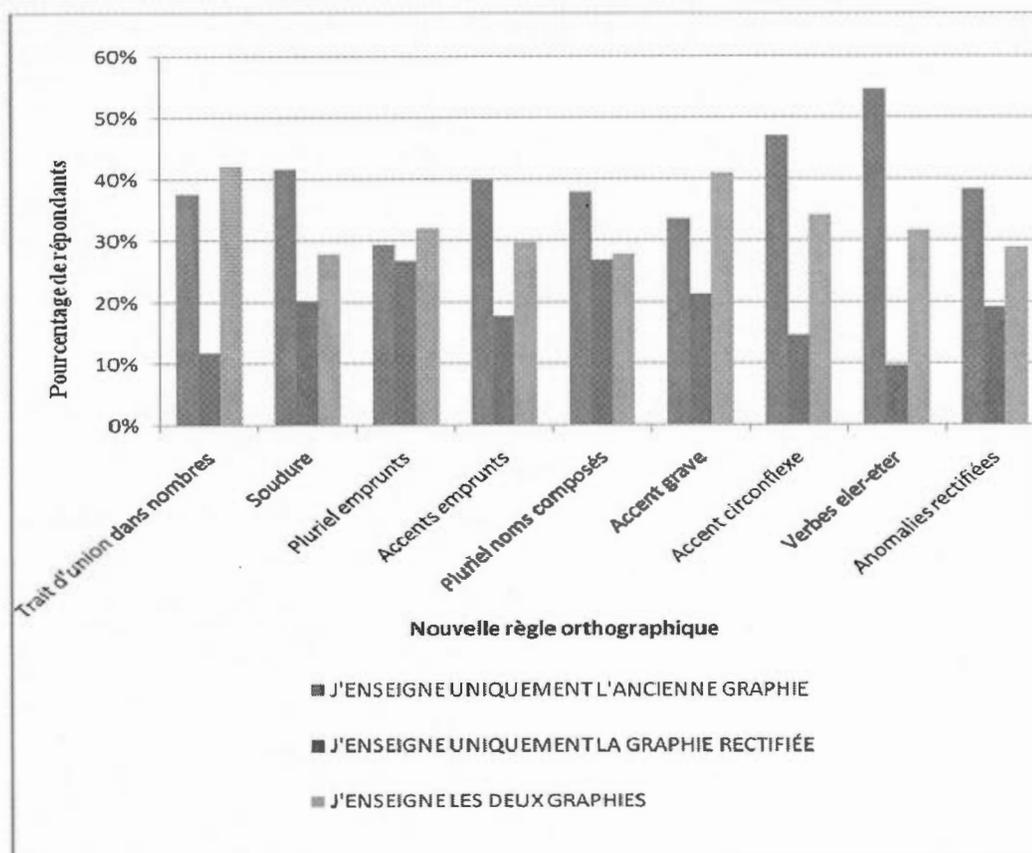


Figure 4.18 Pratique déclarée pour l'enseignement de chacune des règles présentées.

En contrepartie, pour deux règles en particulier, si l'enseignement exclusif des anciennes graphies prime, cela va de pair avec l'opinion de nos enseignants qui démontraient, au point 4.2.4 (voir figure 4.14), une plus grande réticence face à la règle de suppression de l'accent circonflexe (règle la moins bien acceptée, à 62,61%) et à la régularisation de la conjugaison des verbes en *eler/eter* (deuxième règle moins bien acceptée, à 63,72%). Il est étonnant de remarquer que nous arrivons aux mêmes résultats que ceux de l'étude internationale du groupe RO, où les répondants de tous les pays participants (à l'exception du corpus belge) préfèrent enseigner l'ancienne forme en ce qui concerne ces deux mêmes règles! Elles obtiennent en effet le plus fort pourcentage d'enseignement de la forme non rectifiée pour tous les enseignants de leur étude, y compris les Québécois de leur corpus¹⁴, ce qui est

¹⁴ 55% des enseignants québécois refusent d'enseigner la nouvelle règle ayant trait à la suppression de l'accent circonflexe sur le *i* et le *u*, et 63% rejettent celle concernant les verbes en *eler/eter* (Lebrun, 2013).

identique pour notre échantillon, qui, à la différence du leur, inclut des enseignants de FL2. Le groupe RO (2012) résume bien les interprétations de la réticence face à la suppression de l'accent circonflexe, effectuées par plusieurs auteurs jusqu'à ce jour : les usagers de la langue seraient attachés à certains aspects identitaires de leur orthographe comme l'accent circonflexe, qui malgré son inutilité, serait aimé passionnément par ces derniers. Quant à la réticence envers la règle des verbes en *elerleter*, les auteurs tentent une explication, très intéressante et pertinente à notre avis : non seulement y aurait-il une absence d'harmonie dans les modifications apportées à ces verbes, la graphie rectifiée *èlelète* étant celle qui touchait pourtant moins de verbes que l'ancienne forme *ellelette*, mais aussi le fait de garder encore des exceptions à une nouvelle règle serait non souhaitable (Groupe RO, 2012). Nous croyons également que, dans le cas de ces deux règles, les enseignants sont assez conservateurs et réfractaires à une variation qui se verrait trop en touchant à des mots plus fréquents.

Par ailleurs, le groupe RO expose que les nouvelles graphies les plus enseignées par leurs enseignants sont celles relatives au trait d'union dans les numéraux et au pluriel des emprunts, en soulignant que les Québécois appliquent un peu moins cette dernière règle¹⁵. Or, en ce qui nous concerne, si nous observons les résultats relatifs à l'enseignement exclusif des formes rectifiées, la règle du pluriel des emprunts l'emporte également auprès de nos enseignants, au même titre que le pluriel des noms composés. La règle de l'uniformisation du trait d'union, quant à elle, est celle dont l'enseignement des deux graphies (ancienne et rectifiée) est le plus populaire, alors qu'elle n'est qu'au 4^e rang dans le taux d'acceptation des neuf règles (voir figure 4.14). Ce serait donc une règle ayant un degré de popularité peu élevé, mais dont la mention des deux graphies ne serait pas problématique pour les enseignants, peut-être parce qu'elle ne comporte aucune exception ou parce qu'elle ne change rien aux lettres elles-mêmes.

Bref, l'enseignement des anciennes graphies prime pour la plupart des règles et l'enseignement des deux graphies récolte un peu plus d'adeptes dans certains cas, mais bien

¹⁵ En ce qui concerne le trait d'union dans les numéraux, 64% des enseignants québécois enseignent la forme rectifiée; pour ce qui est de la règle touchant le pluriel des emprunts, ce sont 61% d'entre eux qui enseignent la nouvelle forme (Lebrun, 2013).

moins souvent les enseignants optent-ils pour l'enseignement exclusif des nouvelles formes. Voyons maintenant s'ils sont aussi conservateurs dans leurs pratiques de correction.

4.3.4 La pratique déclarée dans la correction

La question Q13, en lien avec la sous-question de recherche 3.4, « Quelle est leur pratique déclarée dans la correction de neuf règles précises? », visait à connaître les pratiques de nos participants en ce qui a trait à leurs pratiques de correction, à savoir s'ils acceptent, dans leurs corrections, seulement les anciennes graphies, seulement les nouvelles ou les deux. Nos résultats démontrent que, pour huit des neuf règles présentées, l'option « j'accepte les deux graphies » a été la plus sélectionnée (voir fig. 4.19).

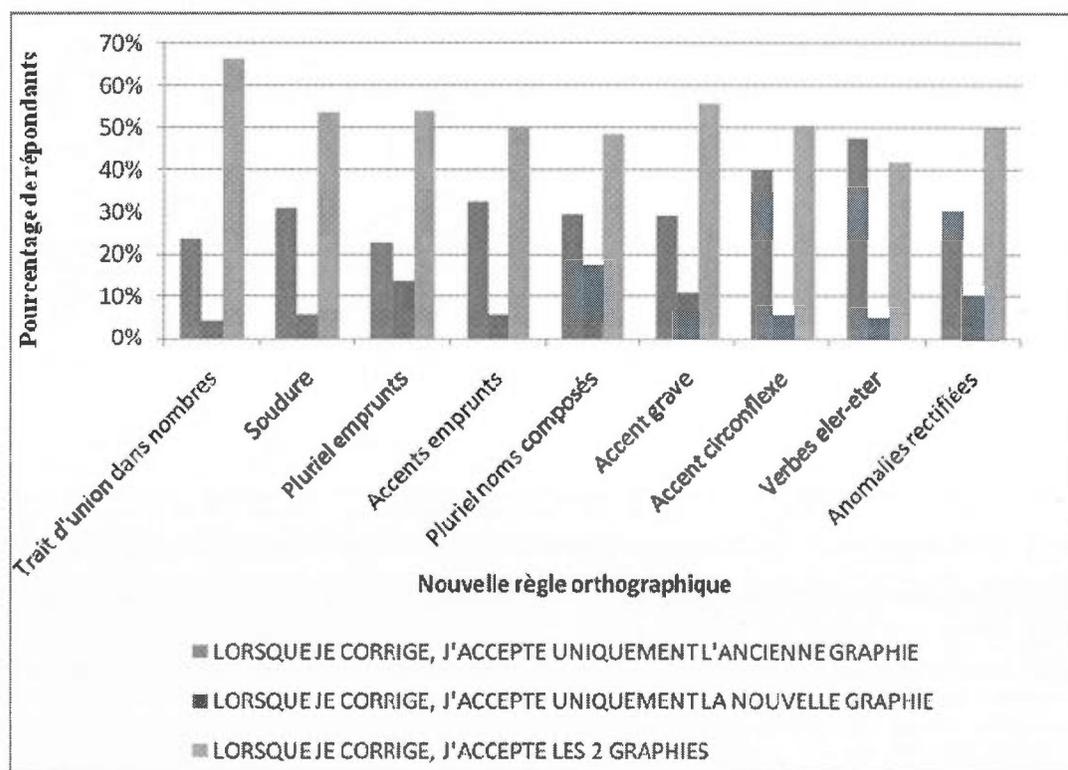


Figure 4.19 Pratique déclarée dans la correction.

La seule règle pour laquelle une plus grande proportion d'enseignants n'accepte que les anciennes graphies est celle touchant les verbes en *elerleter*, ce qui coïncide avec leur opinion défavorable envers cette nouvelle règle (voir point 4.2.4). Pourtant, on n'observe pas la même attitude face à la suppression de l'accent circonflexe qui était pourtant la règle la moins bienvenue de toutes. Nous serions tentée d'apporter une justification aussi simple que la facilité d'application de cette règle dans les corrections par rapport à la règle des verbes en *elerleter* qui comprend de nouvelles exceptions. Toutefois, en ce qui a trait à la suppression de l'accent circonflexe sur les *i* et les *u*, règle pour laquelle une plus grande proportion d'enseignants accepte les deux graphies, presque autant d'enseignants acceptent seulement les anciennes graphies. D'ailleurs, il est alarmant de constater que, pour la plupart des nouvelles règles, souvent près de 30% des enseignants n'acceptent que les anciennes graphies. De plus, même si l'option « j'accepte les deux graphies » a été la plus sélectionnée pour la majorité des règles, cette majorité n'équivaut qu'à près de la moitié seulement des enseignants, ce qui n'est encore pas suffisant pour s'assurer qu'aucun élève ne soit pénalisé injustement. Pour Matthey (2006), ce sont 62% des répondants qui ont déclaré ne pas pénaliser les élèves employant les nouvelles graphies.

Pour approfondir l'analyse de cette question, nous avons regroupé les enseignants qui acceptent seulement les anciennes graphies et ceux qui acceptent seulement les nouvelles, c'est-à-dire les deux groupes d'enseignants qui sont dans l'erreur puisque les deux formes doivent être acceptées (voir fig. 4.20).

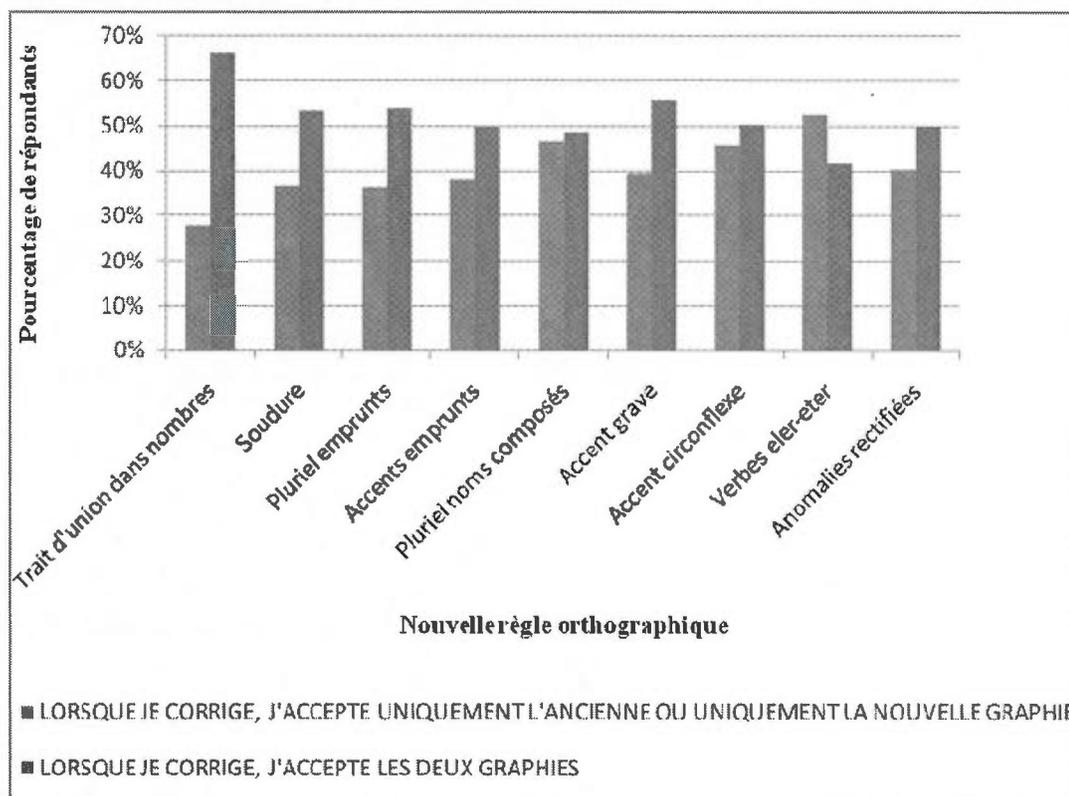


Figure 4.20 Comparaison entre la proportion d'enseignants qui accepte exclusivement, dans ses corrections, la forme ancienne ou la forme rectifiée, par rapport à ceux qui acceptent les deux.

On remarque que les enseignants acceptant uniquement les anciennes ou uniquement les nouvelles graphies, une fois regroupés, sont presque toujours moins nombreux que ceux qui acceptent les deux graphies, tel que le précisent les règles d'implantation de la réforme. Toutefois, il n'y a souvent pas une grande différence dans la proportion d'enseignants déclarant l'une ou l'autre de ces deux pratiques.

Cette dernière figure démontre donc un besoin urgent de formation puisque les deux formes devraient être acceptées en tout temps et le sont d'ailleurs déjà dans les examens ministériels de fin de cycle. En Suisse, les enseignants acceptent la nouvelle graphie « [...] en attirant l'attention des élèves sur la nouveauté de cette graphie. » (Matthey 2006, p.11). Une formation comblerait, d'une part, le manque de connaissance des nouvelles règles qui

explique, à notre avis, l'acceptation exclusive des anciennes formes, et d'autre part, le manque de connaissance des règles d'implantation de ces nouvelles règles qui explique, selon nous, l'acceptation exclusive des nouvelles formes alors que les deux devraient être acceptées. Néanmoins, dans les pratiques déclarées de correction, l'acceptation d'une certaine variation semble se frayer un chemin. Cette acceptation se transpose-t-elle dans l'écriture personnelle des enseignants? Tel est l'objectif de la prochaine section.

4.3.5 La pratique déclarée dans l'écriture personnelle

Finalement, la question Q14, en lien avec la sous-question de recherche 3.5, « Quelle est leur pratique déclarée dans leur écriture personnelle? », visait à connaître les pratiques des enseignants dans l'écriture personnelle. Les réponses à cette question (voir figure 4.21) indiquent que près de la moitié des enseignants de notre échantillon (51/113 ou 45,13%) déclarent appliquer uniquement *quelques* rectifications alors que près du tiers d'entre eux (39/113 ou 34,51%) avouent n'en appliquer *aucune*. Rares (4/113 ou 4%) sont ceux qui disent les appliquer *toutes* et peu (18/113 ou 15,93%) déclarent appliquer *la plupart* de ces dernières (voir fig. 4.21).

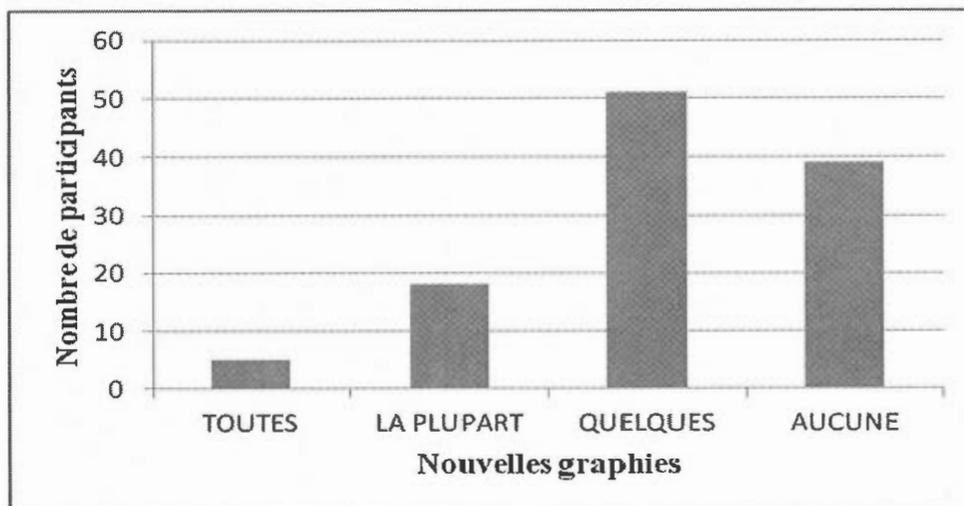


Figure 4.21 Pratique déclarée par tous les répondants dans l'écriture quotidienne personnelle (n=113).

Alors qu'environ 50 à 60% des répondants de notre étude acceptent les deux graphies (pour huit des neuf règles) lorsqu'ils corrigent les travaux de leurs élèves, tel que vu ci-dessus, seulement un cinquième des enseignants appliquent eux-mêmes toutes les nouvelles règles ou la plupart d'entre elles. Notons que dans l'enquête de l'ABPF, les enseignants belges déclarent aussi « accepter de leurs élèves les nouvelles graphies, mais ne pas les employer eux-mêmes. » (Collard et Legros 2009, p. 5).

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que, parmi les 84 répondants se disant en accord ou partiellement en accord avec les rectifications, 27 (32%) déclarent toutefois n'appliquer « aucune » des nouvelles graphies (voir fig. 4.22).

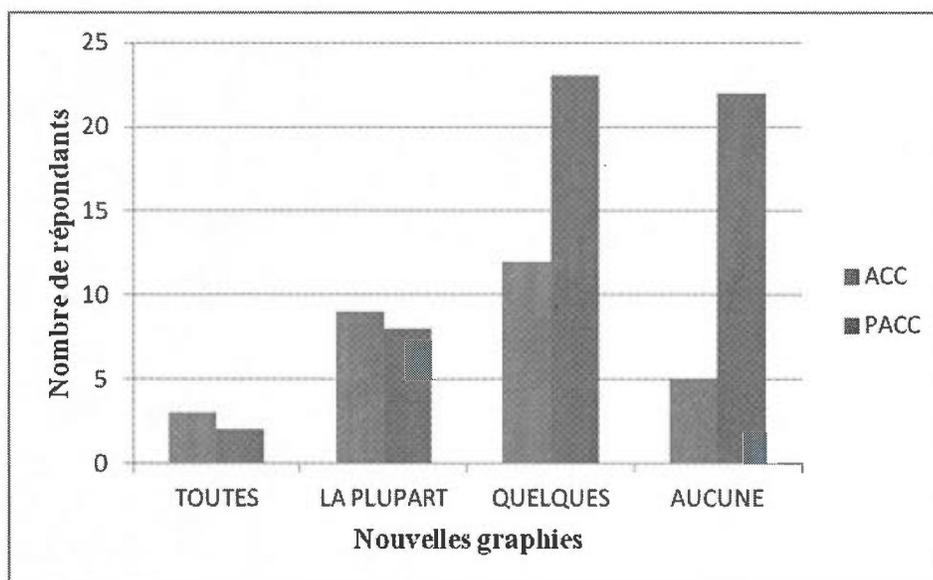


Figure 4.22 Pratique déclarée par les répondants en accord et partiellement en accord avec les rectifications dans l'écriture quotidienne personnelle.

Cela est cohérent avec le fait qu'ils sont également peu enclins à les enseigner et pourrait s'expliquer soit par leur désir d'avoir une meilleure formation avant d'intégrer ces nouvelles règles à leur pratique personnelle, soit par les automatismes développés qui les amènent à écrire l'ancienne graphie par habitude.

D'autre part, il est tout aussi intéressant de voir que, parmi les 20 répondants se disant en désaccord ou partiellement en désaccord avec les rectifications, la moitié déclare toutefois appliquer « quelques » nouvelles graphies (voir fig. 4.23)! Voilà peut-être une preuve que certaines rectifications passent tout de même dans les mœurs.

On observe, par ailleurs, une corrélation positive entre l'enseignement des nouvelles graphies (Q5) et l'emploi de ces dernières dans l'écriture quotidienne (test de Spearman, $p < 0,0001$). Ainsi, un répondant qui déclare enseigner les nouvelles graphies dans sa classe les applique plus, dans son écriture de tous les jours, que celui déclarant ne pas les enseigner. Bref, enseigner les rectifications augmenterait la probabilité d'utiliser les nouvelles graphies

dans l'écriture personnelle. Cela nous semble très cohérent, puisque c'est en enseignant que l'on maîtrise mieux les nouvelles règles, qu'on se les approprie et qu'elles passent plus facilement à l'usage. Dans le même ordre d'idées, les instances gouvernementales devraient également inciter les usagers de la langue à utiliser les graphies rectifiées en dehors des écoles « [...] afin que les maitres ne se sentent pas tenus d'enseigner une norme déconnectée de celle en vigueur dans la plupart des pratiques sociales. » (Legros et Moreau, 2009).

Voyons maintenant si certaines variables sociodémographiques influencent les données relatives aux pratiques des enseignants en ce qui concerne les rectifications.

4.3.6 Croisement de données relatives aux pratiques avec trois variables sociodémographiques : le sexe, le niveau d'enseignement et l'expérience

Des analyses statistiques ont été effectuées pour vérifier s'il existait un éventuel lien entre les pratiques des participants et quatre variables sociodémographiques. Nous rappelons qu'uniquement trois d'entre elles sont ici traitées : le sexe, le niveau d'enseignement et l'expérience. Tel que déjà mentionné, la variable « programme enseigné » est traitée au point 4.4 (Résultats relatifs aux différences entre les connaissances, les opinions et les pratiques des enseignants de FLEns. et ceux de FL2) puisqu'elle est en lien direct avec le quatrième objectif de recherche.

Tout d'abord, en ce qui a trait au sexe des participants, le traitement statistique n'a révélé aucune différence significative par rapport aux pratiques des participants. Ainsi, les hommes et les femmes de notre échantillon ont sensiblement les mêmes pratiques par rapport aux nouvelles règles, que ce soit dans leur enseignement, dans leur correction ou dans leur écriture quotidienne.

Ensuite, en ce qui a trait au niveau d'enseignement, aucune différence significative n'a été observée. Ainsi, aucune différence flagrante ne ressort entre les pratiques des enseignants de primaire, de secondaire, de cégep ou d'université et de francisation.

Finalement, nous arrivons au même constat en ce qui a trait à l'expérience des participants. Ainsi, après avoir divisé le nombre d'années d'enseignement en trois groupes (de 0 à 9 ans, de 10 à 20 ans et de 21 à 40 ans), aucune différence n'est ressortie entre ces groupes.

4.3.7 Résumé des résultats en lien avec les pratiques

Les résultats exposés ci-dessus sont en lien avec notre troisième objectif de recherche qui consistait à connaître les pratiques en classe rapportées par les enseignants : celles de l'enseignement des nouvelles graphies, celles de leurs pratiques de correction et celles de l'emploi des nouvelles graphies dans leur écriture quotidienne personnelle. Cinq sous-questions de recherche permettaient d'atteindre ce troisième objectif. En ce qui a trait à la sous-question de recherche 3.1 (Quelle est leur pratique déclarée dans leur enseignement en général?), même si 81,13% des enseignants sont favorables, 61,32% ne les enseignent pas, tendance déjà notée dans plusieurs études précédentes. Qui plus est, parmi ceux qui déclarent ne pas les enseigner, 71% sont pourtant en accord ou partiellement en accord avec les nouvelles règles. Pour justifier le non-enseignement des nouvelles graphies (sous-question de recherche 3.2), les participants regrettent de ne pas avoir une formation adéquate, des manuels à jour ainsi qu'une directive claire du ministère. Pour ce qui est de leur pratique déclarée dans l'enseignement de neuf règles précises (sous-question de recherche 3.3), on constate que peu d'enseignants enseignent exclusivement les graphies rectifiées. En fait, pour 6 des 9 règles, l'enseignement exclusif des anciennes règles prime et pour les 3 autres, l'enseignement des deux règles (anciennes et rectifiées) récolte un peu plus d'adeptes seulement. En ce qui a trait à leur pratique déclarée dans leur correction pour ces règles précises (sous-question 3.4), les résultats démontrent qu'il n'y a pas une grande différence entre la proportion de ceux qui acceptent uniquement soit les anciennes soit les nouvelles graphies et la proportion de ceux qui acceptent les deux. Il est donc vrai qu'il existe un besoin de formation puisque plusieurs enseignants pénalisent encore des apprenants injustement, mais il n'en demeure pas moins que, dans les pratiques déclarées de correction, l'acceptation

d'une certaine variation est tout de même constatée. Par ailleurs, la sous-question de recherche 3.5 visait à connaître la pratique déclarée des répondants dans leur écriture personnelle. Or, il est intéressant de constater que près de la moitié des enseignants n'appliquent que quelques rectifications dans leur écriture de tous les jours. Finalement, aucune différence significative n'a été observée selon le sexe, le niveau d'enseignement et l'expérience des participants en ce qui concerne les pratiques de nos participants.

Notre 3^e objectif de recherche donnant lieu à ces cinq sous-questions visait à connaître les pratiques relatives aux rectifications chez les enseignants de français. Or, selon les résultats de notre étude, il semblerait que les enseignants soient encore trop peu enclins à les employer dans leurs pratiques, c'est-à-dire à les enseigner ou à les appliquer eux-mêmes dans leur écriture quotidienne, à moins qu'ils soient bien formés, qu'elles soient déjà dans les manuels qu'ils utilisent en salle de classe et que le ministère leur donne une consigne claire s'y rapportant. Toutefois, on note une plus grande réceptivité dans leurs pratiques déclarées de corrections.

Voyons maintenant s'il existe des différences entre les connaissances, les opinions et les pratiques des enseignants de FLEns. et celles des enseignants de FL2. Rappelons que les enseignants de FL2 n'ont, à notre connaissance, jamais été interrogés auparavant, malgré leur rôle tout aussi essentiel de transmetteurs de culture dans un pays bilingue accueillant de plus en plus d'immigrants allophones.

4.4 Les différences de connaissance, d'opinion et de pratiques entre les enseignants de FLEns. et ceux de FL2

Le dernier objectif de cette étude visait à examiner les différences entre les enseignants de FLEns. et ceux de FL2. Des croisements ont donc été effectués entre les différents résultats obtenus sur la connaissance, l'opinion et la pratique, et la variable « programme enseigné » grâce aux données obtenues à la question sur le programme enseigné (Q22a). La comparaison a dû être menée avec les enseignants du secondaire seulement, parce que les enseignants de

L1 provenaient surtout du secondaire (22 sur les 28 enseignants de L1) et que cela créait un biais important pour la comparaison des résultats selon le programme enseigné¹⁶ (voir tableau 4.8).

Tableau 4.8
Niveaux scolaires et programmes enseignés (L1/L2) par nos participants

	Primaire	Secondaire	Cégep Université	Francisation	TOTAL
L1	4	22	2		28
L2	22	17	10	30	79
TOTAL	26	39	12	30	107 ¹⁷

¹⁶ Nous avons également vérifié si des liens existaient entre le programme enseigné et les autres variables sociométriques. Ce n'est pas le cas. En effet, deux tests ont été effectués entre l'expérience (le nombre d'années enseignées) et le programme enseigné (L1 ou L2) et aucun n'a démontré de significativité entre ces deux variables : ni le test du khi-2 ($p = 0.43$) ni celui de Wilcoxon ($p = 0.52$). La même conclusion a été tirée entre l'expérience et le niveau scolaire enseigné, grâce au test khi-2 ($p = 0.99$) et au test de Kruskal-Wallis ($p = 0.98$).

¹⁷ Il est à noter que, pour établir une telle division, nous avons dû retirer 8 participants dont la réponse à la question #22a (*Dans mon milieu de travail, le programme qui s'applique est..*) était mixte (à la fois L1 et L2) ou autre. Voilà pourquoi nous arrivons à un total de 107 participants.

En effet, alors que le test Anova ($p = 0,0150$) démontrait une différence très significative entre tous les répondants L1 et tous ceux L2 pour la question Q10 (Vrai/Faux : connaissance des principes de mise en application des nouvelles règles), ce qui laissait sous-entendre que les L1 auraient beaucoup mieux performé à ce test, le même test auprès des enseignants du secondaire seulement n'a démontré aucune différence significative.

Ainsi, la réponse à la question de recherche concernant les différences entre les enseignants de FLEns. et ceux de FL2 est qu'il n'existe aucune différence significative entre les deux, que ce soit par rapport à leur connaissance des rectifications, à leur opinion de ces dernières ou à leurs pratiques d'application des nouvelles règles. Notons que les enseignants comparés pour répondre à cette question sont relativement peu nombreux et tous au secondaire, ce qui limite la validité de cette comparaison et, par conséquent, la validité de cette absence de différence. Toutefois, les résultats de cette recherche concordent la plupart du temps¹⁸ avec les études précédentes sur les rectifications menées auprès d'enseignants, au Québec ou ailleurs dans la francophonie. Or, les enseignants de FL2 étant surreprésentés dans notre échantillon, cela nous amène à conclure qu'il n'y a pas de différence entre les enseignants de FLEns. et ceux de FL2 et que la comparaison entre la présente étude et les autres études renforce l'absence de différence L1/L2 observée avec les enseignants du secondaire avec un échantillon relativement petit.

Nous avons voulu inclure à l'enquête les enseignants de FL2, jamais interrogés auparavant à notre connaissance ou, du moins, sans que cela soit spécifié par les auteurs des différentes recherches dont il est ici question. Nous jugeons que ces derniers ont un rôle tout aussi important de transmetteurs de la langue et de la culture françaises. Étant donné que les rectifications visent à simplifier une orthographe jugée complexe, à supprimer des anomalies orthographiques et à rendre l'orthographe plus cohérente et plus accessible, en particulier à ceux dont ce n'est pas la langue première, et que les enseignants de L2 ont des classes où la langue maternelle des apprenants est autre que le français, nous pensons que ces enseignants

¹⁸ Les deux seules questions où les résultats diffèrent (de ceux du Groupe RO dans les deux cas) sont Q1 et Q2. Or, rappelons que pour Q1 les résultats deviennent comparables lorsqu'on combine nos choix de réponse *un peu* et *assez bien* qui équivaudraient à leur choix *je connais dans l'ensemble* et pour Q2, les choix de réponse des deux études n'étaient pas les mêmes (voir sections 4.1.1 et 4.1.2).

seraient plus enclins que leurs collègues de FLEns. à accepter, enseigner et appliquer les nouvelles règles. Or, les résultats démontrent qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes. Ainsi, que l'on enseigne à des francophones ou à des allophones, le degré d'acceptation, d'enseignement ou d'application est souvent le même et les réticences sont, selon nos résultats, également les mêmes.

4.5 Conclusion

Pour conclure, le premier objectif de cette étude visait à en savoir un peu plus sur la connaissance qu'avaient les enseignants au sujet des rectifications orthographiques de 1990. Or, on remarque, dans un premier temps, que les rectifications ne sont pas bien connues de plusieurs enseignants et qu'une formation adéquate est encore nécessaire. D'une part, plus de la moitié (58,41%) de ceux interrogés dans notre étude ont la perception de ne pas connaître suffisamment les nouvelles règles. La majeure partie de ceux-ci affirment d'ailleurs en avoir pris connaissance de façon autodidacte ou à travers les médias et non à travers les institutions scolaires. D'autre part, pour ce qui est de la connaissance effective des rectifications, les répondants ont obtenu une moyenne de 57% au test sur les nouvelles règles et 60% au test sur les principes guidant la mise en application de ces nouvelles règles, ce qui démontre un grand besoin de formation chez nos enseignants. Il est à noter que, selon les résultats, ceux-ci connaissent un peu mieux l'ancienne orthographe que la rectifiée et ils connaissent mieux les formes erronées que les formes rectifiées. Il est intéressant de constater que la règle concernant la suppression de l'accent circonflexe est très bien connue, alors que les règles visant la régularisation du pluriel des mots étrangers et des mots de type « verbe + nom » ou « préposition + nom », le sont beaucoup moins. Quant aux principes de mise en application, la majorité des répondants savent que les nouvelles graphies sont officielles, non obligatoires, mais recommandées et que les élèves ne devraient pas être pénalisés dans les épreuves ministérielles lorsqu'ils emploient les nouvelles graphies. En contrepartie, les enseignants ne connaissent pas la fréquence des mots touchés et ignorent la position du MELS quant au fait d'enseigner ou non les formes rectifiées en priorité. D'autre part, les enseignants ayant obtenu un bon score au test sur les nouvelles règles ont également bien réussi au test des Vrai/Faux sur la mise en application de ces règles. En d'autres termes, ceux qui connaissent bien les rectifications sont également au fait de tout ce qui implique leur implantation. Par ailleurs, la connaissance perçue et la connaissance réelle des personnes interrogées sont hautement corrélées dans notre étude. En effet, la majorité de ceux qui disaient bien connaître les rectifications ont obtenu les meilleurs résultats aux tests mesurant leur connaissance effective de ces dernières. Finalement, les tests statistiques n'ont démontré aucune différence

significative selon le sexe ou le niveau d'enseignement. Toutefois, les enseignants ayant plus d'expérience ont démontré une meilleure connaissance des rectifications en obtenant des résultats significativement plus élevés aux tests du questionnaire visant la connaissance des nouvelles règles ainsi que des principes de mise en application de ces dernières.

Le second objectif de cette étude visait à connaître l'opinion des enseignants de français sur les rectifications. Or, la grande majorité des répondants (81,13%) se dit en faveur de ces dernières. Parmi les arguments servant à soutenir leur opinion, celui voulant que l'évolution soit nécessaire à toute langue vivante a été souvent relevé, alors que celui associant le caractère compliqué de l'orthographe française à sa richesse, son charme et sa beauté a été très peu sélectionné. Pour ce qui est de l'opinion sur l'enseignement des nouvelles graphies, les enseignants croient qu'au primaire, elles devraient être enseignées exclusivement, mais qu'au secondaire, elles pourraient être enseignées conjointement aux anciennes graphies. Par ailleurs, lorsqu'il est question de chaque règle précise, on note que la suppression de l'accent circonflexe et que la régularisation des verbes en *elerleter* sont deux règles qui tendent à ne pas être acceptées. Puis, tel que soulevé dans plusieurs études précédentes, l'opinion spontanée du départ de plusieurs répondants a changé après avoir pris connaissance des règles. Ainsi, il est intéressant de constater que la connaissance des rectifications augmente le degré d'acceptabilité de celles-ci, même constat auquel sont arrivés les auteurs de plusieurs études précédentes. Finalement, les tests statistiques n'ont démontré aucune différence significative selon le sexe, le niveau d'enseignement ou l'expérience.

Le troisième objectif de cette étude visait à connaître les pratiques déclarées des enseignants dans leur enseignement. Or, les résultats de notre étude coïncident avec un bon nombre d'études précédentes puisque plus de la moitié des enseignants n'enseignent pas les nouvelles règles, malgré une position favorable à ces dernières. En effet, 71% des enseignants en faveur des nouvelles règles déclarent pourtant ne pas les enseigner. Parmi les arguments proposés pour appuyer leur réticence à l'enseignement des nouvelles formes, les participants soulignent l'absence d'une formation adéquate, de manuels à jour ainsi que d'une directive claire du ministère. Par ailleurs, lorsqu'ils sont interrogés quant à l'enseignement de neuf règles précises, très peu d'entre eux déclarent enseigner exclusivement les graphies rectifiées. Ils enseignent plus souvent les anciennes règles dans le cas de six des neuf règles,

et l'enseignement des deux graphies récolte un peu plus d'adeptes seulement pour les trois autres règles. De plus, en ce qui concerne leurs pratiques de correction, presque autant d'enseignants acceptent exclusivement les anciennes graphies ou exclusivement les nouvelles graphies, que les deux à la fois. Or, même si l'on note une certaine acceptation de la variation orthographique de quelques mots, ce résultat est inquiétant et démontre un besoin réel de formation, sachant que les deux graphies devraient être acceptées en tout temps. Puis, les résultats démontrent que près de la moitié des enseignants de notre étude n'appliquent que quelques rectifications dans leur écriture quotidienne. Enfin, les tests statistiques n'ont démontré aucune différence significative selon le sexe, le niveau d'enseignement ou l'expérience.

Pour terminer, le dernier objectif de cette étude visait à comparer les connaissances, les opinions et les pratiques des participants enseignant le français comme langue d'enseignement et de ceux l'enseignant comme langue seconde. Cette comparaison a dû être menée avec les enseignants du secondaire seulement, puisque les enseignants de L1 provenaient surtout du secondaire et que cela créait un biais important pour la comparaison des résultats selon le programme enseigné. Or, aucune différence significative n'a alors été relevée entre les deux groupes, que ce soit par rapport à leur connaissance des rectifications, à leur opinion de ces dernières ou à leurs pratiques d'application des nouvelles règles.

Malgré un échantillon relativement petit, cette absence de différence est renforcée par le fait que les enseignants de FL2 y sont surreprésentés et que les résultats concordent la plupart du temps avec les études précédentes sur les rectifications menées auprès d'enseignants, au Québec ou ailleurs dans la francophonie.

Pour conclure, les résultats de cette étude indiquent un certain avancement des rectifications, puisque quelques nouvelles règles sont déjà connues par les enseignants de français (soient-ils enseignants de FLEns. ou de FL2), voire même mentionnées à l'occasion dans l'enseignement ou appliquées dans leur écriture quotidienne. Toutefois, une formation adéquate est encore nécessaire pour être en mesure d'affirmer que lesdites rectifications sont bien connues. Cette formation pourrait d'ailleurs augmenter le degré d'acceptabilité du peu d'enseignants se déclarant encore en défaveur des nouvelles règles. Ajoutés à cette formation,

des manuels à jour ainsi qu'une directive claire du ministère encourageraient enfin une grande partie des enseignants, déjà en faveur des nouvelles graphies, à passer à l'action sur le terrain.

CONCLUSION

Cette recherche descriptive quantitative visait à dresser un bilan de la situation au Québec en ce qui a trait aux rectifications orthographiques françaises de 1990, plus de 20 ans après leur implantation. Nous avons d'abord exposé la problématique de la difficulté d'implantation de toute réforme orthographique française, malgré le consensus connu sur la complexité de l'orthographe française associée à ses innombrables irrégularités, incohérences et exceptions, ainsi qu'au manque de correspondance entre ses graphèmes et ses phonèmes. Il a été question du constant débat entre conservateurs et réformateurs, divisant d'un côté ceux qui n'acceptent pas de modifications à l'orthographe sous prétexte que la langue (confondue à son orthographe) perdrait de sa richesse et que cela provoquerait un nivèlement par le bas, et de l'autre côté ceux qui y voient plutôt une évolution normale de toute langue vivante s'adaptant aux besoins de ses usagers; puis, il a également été question des études précédentes ayant interrogé des enseignants à ce sujet, et ce, dans toute la francophonie (Collard et Legros, 2009; David, 2005; Dister et Moreau, 2012; Groupe RO, 2011, 2012; Legros et Moreau, 2009; Matthey, 2006; Simard, 1994; Simon, 2006). Seulement deux recherches auparavant avaient interrogé les enseignants québécois à ce sujet : l'une d'entre elles, menée juste avant la publication des propositions de 1990, demandait l'avis de ces derniers face à des points précis de modification afin de prévoir si les rectifications seraient bien accueillies (Simard, 1994); l'autre, menée relativement au même moment que la nôtre par une vingtaine de scientifiques réunis sous le nom de Groupe RO dans six pays dont le Canada (plus spécifiquement la province du Québec), portait sur l'orthographe et les réformes orthographiques en général, mais ne réservait qu'une petite partie du questionnaire à l'état des connaissances (déclarées) et des usages en 2010 en ce qui a trait aux rectifications de 1990. Aucune d'entre elles ne vérifiait les connaissances effectives des nouvelles règles et aucune n'incluait les enseignants de FL2 (ou français langue étrangère).

Nous poursuivions quatre objectifs. Nous voulions d'abord vérifier la connaissance qu'ont les enseignants de français du Québec des rectifications de 1990, déclarée, mais surtout effective, ce qui n'avait pas encore été effectué, à notre connaissance. Nous désirions également connaître l'opinion des participants sur les nouvelles règles et en savoir un peu plus sur leurs pratiques en classe, afin de voir si celles-ci avaient changé ou évolué. Finalement, nous voulions interroger des enseignants de français langue d'enseignement, mais aussi des enseignants de FL2, jamais interrogés auparavant à notre connaissance, afin de détecter si une différence de connaissance, d'opinion et de pratique existait entre les deux, étant donné les différents besoins de leurs apprenants respectifs.

Dans le cadre théorique, nous avons d'abord défini la notion d'orthographe comme étant la façon correcte d'écrire un mot; nous avons différencié l'orthographe d'usage de l'orthographe grammaticale et spécifié l'existence de variantes graphiques pour un même mot, présentes bien avant les rectifications de 1990. Puis, nous avons détaillé l'évolution de l'orthographe française en énumérant les réformes subies depuis sa création (réformes donnant lieu aux différentes éditions du dictionnaire de l'Académie Française), en prenant soin de spécifier les modifications effectuées à chaque réforme ainsi que leur tendance plutôt étymologique ou novatrice. Nous avons ensuite présenté les quinze nouvelles règles soutenant les graphies rectifiées en se basant sur les cinq principales thématiques de Contant (2008) : le trait d'union et la soudure, le singulier et le pluriel régularisés, les accents modifiés et le tréma, les consonnes doubles simplifiées et d'autres anomalies rectifiées. Puis, nous avons dressé une liste des arguments mentionnés dans les enquêtes précédentes en faveur ou en défaveur des réformes orthographiques ou des rectifications de 1990, dans la population non-enseignante (Biedermann-Pasques et Jecic, 2006; Leconte et Cibois, 1989) ainsi que dans la population enseignante (Collard et Legros, 2009; Legros et Moreau, 2009; Simard, 1994) afin de pouvoir comparer avec les arguments actuellement recensés. Nous avons par la suite tenté de faire ressortir les conditions nécessaires à une implantation réussie en nous appuyant sur les réformes orthographiques d'autres langues (anglais, espagnol, allemand, portugais). Enfin, nous avons précisé les questions et sous-questions de recherche en lien avec les quatre objectifs nommés ci-dessus.

Dans le chapitre sur la méthodologie, nous avons exposé les caractéristiques de l'échantillon, en expliquant d'abord comment s'est déroulé le recrutement des 115 enseignants de français (FLEns. et FL2) lors du congrès de l'AQEFLS d'avril 2011, à travers le site du GQMNF et dans les 17 établissements scolaires des 6 commissions scolaires visitées, puis en démontrant que les caractéristiques des répondants en ce qui a trait au sexe, à l'âge, au niveau enseigné et à l'expérience de ces derniers était souvent représentatives, selon les données du MELS. Nous avons également détaillé les particularités du questionnaire élaboré pour la cueillette de données (aspect physique et contenu), en prenant soin de spécifier les conseils tirés de l'ouvrage de Dörnyei (2003), spécialiste des questionnaires dans la recherche en langue seconde, ainsi que les similitudes ou divergences avec les questionnaires des études précédentes sur la question. Les quatre sections distinctes du questionnaire (*Opinion générale, Connaissance, Opinion précise et Renseignements généraux*) ainsi que les 23 questions s'y rapportant ont été détaillées. Il a été question de la validation dudit questionnaire par deux spécialistes universitaires en didactique de l'écrit, de la mise à l'essai de ce dernier auprès de quatre enseignantes et des correctifs apportés et du déroulement de son administration. Puis, nous avons précisé la méthode d'analyse choisie pour analyser les données recueillies en indiquant pour quelles questions nous avons fait une distribution des réponses avec moyenne et écart-type et pour quelles questions des analyses de variance ont également été effectuées. Enfin, nous avons formulé les limites de la recherche ayant trait à la taille de l'échantillon, aux règles non traitées pour respecter un temps de réponse convenable, à la possibilité des répondants de s'informer sur le sujet avant la passation du questionnaire et à la fiabilité d'une enquête par questionnaire.

Dans le chapitre sur les résultats, nous avons présenté les résultats de la recherche, que nous avons analysés, interprétés et comparés à ceux des recherches précédentes sur la question, lorsque cela s'avérait possible. Pour une grande partie des questions, les résultats concordent avec ceux des études menées précédemment sur les rectifications.

Dans un premier temps, les résultats relatifs à la connaissance des rectifications orthographiques de 1990 indiquent que plusieurs enseignants nécessitent encore une formation aux nouvelles règles, ces derniers ayant pris connaissance des rectifications la plupart du temps de façon autodidacte ou à travers les médias. En effet, si 58,41% des

répondants interrogés dans notre étude ont la perception qu'ils n'ont pas un niveau de connaissance assez acceptable, les moyennes obtenues à nos deux tests le confirment : 57% au test sur la connaissance des nouvelles règles et 60% au test sur les principes guidant la mise en application de celles-ci. Malgré ces moyennes que l'on pourrait espérer un peu plus élevées pour que les enseignants soient en mesure d'enseigner les nouvelles règles adéquatement, on voit tout de même que les rectifications sont loin de constituer une « réforme avortée », terme utilisé par Tomassone (1991, p.135), et qu'elles font lentement leur bout de chemin. La tendance « intermédiaire » des Québécois (ni très modernes comme les Belges, ni très conservateurs comme les Français) est donc confirmée (Groupe RO, 2012).

Les répondants connaissent surtout la règle concernant la suppression de l'accent circonflexe, alors que les règles sur le pluriel des emprunts et des mots composés sont bien moins connues. La majorité des répondants sont au courant que les graphies rectifiées sont officielles, non obligatoires, mais recommandées et que leurs élèves ne sont pas pénalisés dans les épreuves ministérielles lorsqu'ils les emploient, mais d'autres principes de mise en application leur échappent : ils ne connaissent pas la fréquence des mots touchés par les nouvelles règles et ignorent la position du MELS en ce qui a trait à l'enseignement des nouvelles graphies. Nos résultats démontrent, par ailleurs, une corrélation positive entre les deux tests de connaissance : les enseignants qui connaissent bien les rectifications sont également ceux qui sont informés de leur implantation. D'autre part, une corrélation importante a été révélée entre la connaissance perçue et la connaissance réelle des rectifications : la majorité de ceux qui pensaient bien connaître les rectifications ont réussi le mieux aux deux tests mesurant leur connaissance effective de ces dernières. Enfin, une différence significative a été notée selon le nombre d'années enseignées : les enseignants possédant plus d'expérience ont mieux réussi à ces deux tests.

Dans un second temps, les résultats relatifs à l'opinion des enseignants au sujet des rectifications suivent la tendance des études précédentes (Collard et Legros, 2009; Groupe RO, 2011; Matthey, 2006; Simard, 1994 et Simon, 2006) en révélant un taux d'approbation de 81,13% des enseignants de français de notre échantillon. Ces derniers croient à l'évolution nécessaire de toute langue vivante et n'associent pas la difficulté de l'orthographe française à sa richesse. Ils sont d'avis qu'au primaire, les graphies rectifiées devraient être enseignées

exclusivement, alors qu'au secondaire, on devrait les enseigner conjointement aux anciennes graphies. Lorsqu'interrogés plus précisément sur chaque nouvelle règle, les répondants ont tendance à moins accepter la suppression de l'accent circonflexe (bien que ce soit la règle la plus connue) et la régularisation des verbes en *elerleter* pour des raisons probables d'attachement socioculturel ou d'un supposé manque de cohérence de la nouvelle règle. Enfin, l'opinion spontanée du départ de plusieurs répondants change après qu'ils aient pris connaissance des règles, ce qui concorde avec les résultats d'études antérieures (Collard et Legros, 2009 ; Simon, 2006) voulant que la connaissance des rectifications augmente le degré d'acceptabilité de ces dernières.

Troisièmement, les résultats ayant trait aux pratiques déclarées sur le terrain confirment, encore une fois, ceux des recherches antérieures (Collard et Legros, 2009; Matthey, 2006) et montrent que plus de la moitié des participants n'enseigne pas les nouvelles règles, malgré leur position favorable à ces dernières. À cet effet, les participants déplorent l'absence d'une formation adéquate, de manuels à jour ainsi que d'une directive claire du ministère. Par conséquent, très peu d'entre eux déclarent enseigner les graphies rectifiées de façon exclusive. En fait, la plupart enseigne plus souvent les anciennes règles, et ce, dans le cas de six règles parmi les neuf proposées du questionnaire, alors que l'enseignement des deux graphies (anciennes et rectifiées) récolte un peu plus d'adeptes pour les trois autres règles. En outre, lorsqu'ils corrigent, presque autant d'enseignants acceptent uniquement les anciennes graphies ou uniquement les nouvelles graphies que les deux à la fois, alors qu'aucune des deux graphies ne devrait être tenue pour fautive. Les résultats démontrent, par ailleurs, que, dans leur écriture au quotidien, près de la moitié des enseignants de notre étude appliquent seulement quelques rectifications.

Finalement, la comparaison entre les connaissances, les opinions et les pratiques des enseignants de FLÉns. et celles des enseignants de FL2, menée avec les enseignants du secondaire seulement pour des questions de validité, n'a fait ressortir aucune différence significative entre les deux groupes. Or, malgré un nombre relativement peu élevé de répondants considérés pour cette question, il n'en demeure pas moins que les enseignants de FL2 de notre échantillon y sont surreprésentés et que nos résultats concordent la plupart du

temps avec les études menées précédemment auprès d'enseignants québécois ou ailleurs dans la francophonie. Cela nous amène à confirmer cette absence de différence.

Outre la taille relativement petite de notre échantillon ($n=115$) mais toutefois comparable à d'autres études (par ex. Groupe RO, 2012¹), notons que nos répondants ont été recrutés sur une base volontaire, ce qui affecte la représentativité de l'échantillon et nous empêche de généraliser les résultats à l'ensemble de la population enseignante québécoise. Par ailleurs, l'instrument de mesure que nous avons construit apporte également quelques limites. Ainsi, nous n'avons pu traiter les règles sous-jacentes aux rectifications de 1990 dans leur totalité, puisque le temps de réponse aurait certainement découragé les répondants. Dans un autre ordre d'idées, certains enseignants désirant participer à l'étude ont pu s'informer sur les nouvelles règles, juste avant notre passage dans leurs écoles respectives. De plus, nous avons dû, comme dans toute enquête par questionnaire, faire appel à l'honnêteté des répondants pour ce qui était des pratiques déclarées dans l'enseignement, la correction ou l'application quotidienne des rectifications.

Malgré ces limites présentes aussi dans les études de Simard (1994) et du Groupe RO (2012), les implications pédagogiques de la présente recherche, qui, rappelons-le, est la seule, à ce jour, à vérifier la connaissance effective des rectifications et à interroger spécifiquement des enseignants de français L2, sont nombreuses. Les résultats nous renseignent, d'une part, sur l'avancement des rectifications qui au contraire d'être une « réforme avortée » tel qu'on peut le lire dans Tomassone (2001, p.135), font tranquillement leur bout de chemin au Québec² si l'on se fie aux moyennes obtenues à nos deux tests de connaissance des nouvelles règles. Ainsi, Simard (1994) visait juste en concluant, en 1994, que les Québécois accepteraient sûrement certaines nouvelles graphies et participeraient même à leur implantation. D'autre part, les résultats nous renseignent sur la situation des enseignants, agents majeurs de changement, qui après plus de vingt ans, restent majoritairement

¹ L'échantillon québécois du Groupe RO (2012) comprenait 196 répondants, dont 94 enseignants et 102 futurs enseignants (Lebrun, 2013).

² Selon Dister et Moreau (2012), en Belgique, elles sont largement intégrées par la majorité.

favorables aux nouvelles règles, mais réclament plus de formation, de nouveaux outils à jour ainsi qu'une directive claire des instances gouvernementales pour passer à l'action de façon plus confiante. Après avoir identifié ces freins et confirmé le lien entre une meilleure connaissance et une attitude d'autant plus favorable, notre recherche renforce l'importance de continuer les formations à ce sujet. Même si l'enseignement des rectifications n'est pas obligatoire au Québec, les enseignants doivent connaître ces dernières pour être en mesure de répondre correctement aux interrogations des élèves qui sont exposés aux anciennes et aux nouvelles graphies dans leurs lectures, et pour pouvoir corriger leurs copies de façon valide et équitable, puisque les deux graphies sont officiellement acceptées. Par ailleurs, une autre implication majeure est que notre étude, tout comme d'autres études précédentes, contredit les autorités qui, comme le mentionnent Legros et Moreau (2012), justifient leur immobilisme par un supposé manque de demande sociale. Finalement, l'information que fournit cette recherche concernant l'absence de différence dans la connaissance, l'attitude et les pratiques entre les enseignants de FL1 et FL2 est importante en ce sens où elle permet de soulever les mêmes besoins auprès des deux groupes, tous deux ayant déjà joué un rôle primordial comme agents de changement de 1650 à 1835, tant chez les francophones que chez les allophones, lorsque les modifications orthographiques se faisaient environ chaque douze ans (Chervel, 2008).

Cette recherche met en lumière l'avancement des rectifications auprès d'un échantillon d'enseignants québécois de français. Or, l'écriture et la correction n'étant pas l'apanage de ces derniers, il serait également intéressant d'interroger, dans de futures recherches, les enseignants d'autres matières, tout aussi importants à l'atteinte de pratiques cohérentes au sein des équipes-école et, par conséquent, au sein du système scolaire québécois en entier. De plus, il serait curieux de savoir si les attitudes face aux réformes orthographiques changent selon que le français est la langue maternelle ou la langue seconde des enseignants interrogés, étant donné que nous vivons dans une société où les citoyens dont la langue d'adoption est le français sont de plus en plus nombreux. Une telle recherche permettrait de mieux analyser si l'un des freins à l'acceptation de l'évolution orthographique est dû à l'attachement à l'orthographe que sentent ceux dont le français est la langue maternelle. À ce propos, citons

ce passage de Goosse dans un ouvrage où l'auteur expose et commente les modifications apportées à l'orthographe:

Il est compréhensible, cher lecteur, que tu ne désires pas changer tes habitudes et que tu sois attaché [...] à la physionomie écrite des mots. Ne considère pas, je t'en prie, que cette physionomie est fixée, depuis toujours et à jamais, de droit divin en quelque sorte, qu'elle est l'essence même de la langue. Ne refuse pas qu'on essaie, pour les générations qui viennent et pour les jeunes francophones d'Afrique ou d'ailleurs, de rendre un peu moins difficile l'acquisition du français, de cet instrument merveilleux auquel nous sommes tous – par-delà nos petites disputes – profondément attachés, viscéralement attachés, puisque c'est notre langue maternelle. (Goosse 1991, p. 90)

Il serait tout aussi intéressant d'observer en classe les pratiques réelles, et non plus déclarées, des enseignants, afin de confirmer si la perception des pratiques correspond réellement à la pratique effective.

Par ailleurs, des recherches futures pourraient interroger les enseignants sur de nouvelles réformes plus majeures³, touchant de nouvelles difficultés grammaticales telles que l'accord du participe passé, souvent souhaité invariable comme le participe présent⁴. Il serait pertinent dans de telles recherches de tenir compte des conditions pour une implantation plus réussie que celle de 1990, qui était pourtant loin d'être radicale. Entre autres, il serait question de réformer sans créer de nouvelles exceptions (en s'assurant que les nouvelles règles soient cohérentes, efficaces et fiables), en offrant une formation adéquate aux enseignants, mais aussi dans la population en général (autant sur les nouveaux aménagements que sur l'histoire de l'orthographe pour tenter de changer la vision sacrée de la langue qui freine parfois son évolution normale), en s'appuyant sur des manuels à jour, mais surtout sur une directive claire du gouvernement à ce sujet.

³ Le Groupe RO (2012) a notamment abordé ce sujet dans sa recherche internationale.

⁴ Déjà en 1990, les participants de Simard (1994) l'espéraient. De Villers l'a également suggéré (<http://www.iforum.umontreal.ca/Forum/2005-2006/20051017/orthographe.html>). Wilmet propose un projet de réforme de l'accord du participe passé dans un ouvrage écrit par des linguistes belges et français qui abordent de nouvelles pistes de réforme (Dister et al. 2009). Beguelin (2002) effectue aussi quelques propositions à cet effet.

Bref, l'important, comme le soulignent si bien Legros et Moreau (2012), est d'avoir l'audace de remettre le système en cause et de le mettre à jour régulièrement comme on le fait déjà pour plusieurs autres langues de façon tout à fait normale et habituelle. Cela permettrait, d'une part, à notre système d'écriture d'être au service de ses usagers en réduisant le temps consacré à l'apprentissage de l'orthographe à l'école, et faciliterait, d'autre part, son accès au plus grand nombre plutôt que de le cloîtrer à la seule possession d'une élite. Ce ne sont pas les changements orthographiques qui amélioreront l'attrait de notre langue, certes, mais si ces derniers peuvent simplifier son acquisition en éliminant les ambiguïtés et les incohérences, au moins pourront-ils sauver des heures de découragement à ceux qui s'y intéressent.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE¹

¹ Il est à noter que le questionnaire a été présenté aux enseignants en format légal. Il a été réduit au format lettre afin de respecter les normes de présentation du présent mémoire.

Les rectifications orthographiques du français

Chère enseignante, cher enseignant,

Le présent questionnaire vise à recueillir des données sur l'opinion, la connaissance et les pratiques des enseignants de français en ce qui concerne les rectifications orthographiques de 1990.

Nous vous demandons de répondre le plus spontanément possible, sans revenir en arrière à la fin de chaque section. Le temps estimé pour répondre au questionnaire est d'une quinzaine de minutes.

Notez bien qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, l'objectif étant de dresser un bilan de la situation au Québec.

Merci infiniment de votre précieuse collaboration!

SECTION I : Opinion générale

À l'aide d'un stylo bille, encerclez votre réponse.

- 1. Êtes-vous au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990 proposées par le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) en 1990 et adoptées par divers milieux au Québec et ailleurs dans la francophonie?**

Jamais entendu parler Je connais très peu Je connais un peu Je connais assez bien Je connais bien

Si vous n'en avez jamais entendu parler → Passez à la section III, p. 5

- 2. J'ai pris connaissance de ces rectifications (vous pouvez encercler plusieurs réponses):**

- a) lors d'une formation offerte par mon université (lors de ma formation initiale)
 b) lors d'une formation offerte par mon école/ma commission scolaire
 c) lors d'un congrès : (précisez lequel) _____
 d) de façon autodidacte (en consultant le vocabulaire, des ouvrages de référence ou Internet)
 e) dans les médias (télévision, radio)
 f) Autre : (précisez) _____

- 3. De façon générale, à quel point êtes-vous en accord avec ces rectifications de 1990?**

En désaccord Partiellement en désaccord Partiellement en accord En accord

- 4. Justifiez votre réponse à la question 3 en encerculant un ou plusieurs arguments ci-dessous :**

- a) Certaines nouvelles règles contribuent à la destruction de notre si belle langue.
 b) La complexité de l'orthographe française en détermine la richesse, le charme et la beauté.
 c) Toute simplification orthographique équivaut à niveler par le bas et à banaliser l'effort.
 d) Les rectifications de 1990 ne simplifient en rien les anciennes graphies, elles n'amènent que de la confusion.
 e) Certaines des nouvelles graphies me dérangent.
 f) Le français est une langue vivante; cette évolution de l'orthographe est nécessaire.
 g) Les rectifications de 1990 simplifient et suppriment des éléments devenus absurdes ou désuets.
 h) L'orthographe doit s'adapter à l'évolution de la langue; les rectifications de 1990 sont un pas dans la bonne direction.
 i) Les rectifications de 1990 sont bonnes pour que la langue française soit accessible au plus grand nombre.
 j) Les rectifications de 1990 ne vont pas assez loin; l'orthographe française aurait besoin d'une réforme en profondeur de l'ensemble de son système.
 k) Autre : (précisez) _____

- 5. Enseignez-vous (en tout ou en partie) ces rectifications? Oui Non Si oui → Passez à la question 7**

- 6. Si non, justifiez votre réponse en encerculant un ou plusieurs arguments ci-dessous:**

- a) Les livres et manuels que j'utilise ne tiennent pas compte des rectifications.
 b) Je trouve que je n'ai pas eu assez de formation.
 c) J'attends que ces nouvelles graphies se trouvent dans tous les dictionnaires.
 d) Je ne veux pas enseigner ou appliquer des règles non reconnues par tous.
 e) Je n'ai reçu aucune directive claire du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport ou de ma commission scolaire.
 f) Je ne suis pas certaine que l'enseignement de ces rectifications soit pertinent.
 g) J'ai d'autres priorités.
 h) Autre : (précisez) _____

- 7. Au niveau primaire, je crois que l'on devrait enseigner :**

a) seulement les anciennes graphies b) seulement les nouvelles graphies c) les deux graphies

- 8. Au niveau secondaire, je crois que l'on devrait enseigner :**

a) seulement les anciennes graphies b) seulement les nouvelles graphies c) les deux graphies

APRÈS AVOIR RÉPONDU, S.V.P. NE REVENEZ PAS À CETTE SECTION

Section II : Connaissance

9. Encercler votre réponse.

	L'orthographe du mot en gras est ...			
	conforme à l'ancienne graphie (avant 1990)	conforme à la graphie rectifiée (après 1990)	une erreur (ni ancienne graphie ni rectifiée)	Je ne sais pas
<i>Exemple : une voix aigüe.</i>	anc.	<u>rect.</u>	erreur	?
mille cinq cent quarante-sept	anc.	rect.	erreur	?
de la téquila	anc.	rect.	erreur	?
Un mafioso/des mafiosis	anc.	rect.	erreur	?
un cheval / des chevaux	anc.	rect.	erreur	?
un gateau	anc.	rect.	erreur	?
un sans-cœur / des sans-cœurs	anc.	rect.	erreur	?
un éléfant	anc.	rect.	erreur	?
une sécheresse	anc.	rect.	erreur	?
Je renouvelle mon contrat.	anc.	rect.	erreur	?
un auto, un heure...	anc.	rect.	erreur	?
trois-cent-vingt-et-un	anc.	rect.	erreur	?
un contre-argument	anc.	rect.	erreur	?
un révolvèr	anc.	rect.	erreur	?
un casse-tête / des casses-têtes	anc.	rect.	erreur	?
une maîtrise	anc.	rect.	erreur	?
un minimum / des minima	anc.	rect.	erreur	?
Il épèle son nom.	anc.	rect.	erreur	?
un presse-citron / des presse-citron	anc.	rect.	erreur	?
Je vais le profèger.	anc.	rect.	erreur	?
Le diesel se vend moins cher.	anc.	rect.	erreur	?
Vous pouvez vous assoir.	anc.	rect.	erreur	?
mille neuf-cent-vingt-cinq	anc.	rect.	erreur	?
un sandwich / des sandwiches	anc.	rect.	erreur	?
Le vent souffle fort.	anc.	rect.	erreur	?
une crèmerie	anc.	rect.	erreur	?
une équipe combative	anc.	rect.	erreur	?
Faire du contreespionnage.	anc.	rect.	erreur	?
Elle appelle son père.	anc.	rect.	erreur	?
Connaitre	anc.	rect.	erreur	?
Entretemps, il arriva.	anc.	rect.	erreur	?

APRÈS AVOIR RÉPONDU, S.V.P. NE REVENEZ PAS À CETTE SECTION

3

Section II : Connaissance (suite)

10. Pour chacun des énoncés suivants, cochez votre réponse

	Vrai	Faux	Je ne sais pas
Les modifications de 1990 constituent la 1 ^{re} réforme de l'orthographe française.			
Les rectifications touchent en moyenne seulement un mot par page.			
L'Académie française approuve les rectifications de l'orthographe.			
L'Office québécois de la langue française (OQLF) est favorable à l'application des rectifications de l'orthographe.			
Selon les principes de mise en application des rectifications, un élève qui écrit dans un même texte certains mots avec les nouvelles graphies et d'autres mots avec les anciennes graphies doit être pénalisé.			
Selon les principes de mise en application des rectifications, un élève qui, dans un texte, orthographe un même mot une fois avec la nouvelle graphie et une fois avec l'ancienne graphie doit être pénalisé.			
La nouvelle orthographe est officielle, non obligatoire, mais recommandée.			
Lors de la correction des épreuves ministérielles de fin de cycle, les élèves qui ont employé des graphies rectifiées sont pénalisés.			
Au Québec, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) a déjà donné aux enseignants la consigne d'enseigner les graphies rectifiées.			
Plusieurs dictionnaires donnent systématiquement les deux graphies : anciennes et rectifiées.			
Certains éditeurs français, belges, suisses et québécois publient en orthographe rectifiée (romans, romans jeunesse, albums pour enfants, poésie, journaux, revues, etc.).			
Les correcteurs informatiques les plus courants (ex. : Antidote, Microsoft Word ou Open Office.org) acceptent l'orthographe rectifiée.			

APRÈS AVOIR RÉPONDU, S.V.P. NE REVENEZ PAS À CETTE SECTION

Section III : Opinion précise et pratiques

a) Lire: les informations suivantes

Y'a-t-il des notes que :

- les rectifications sont officielles, non obligatoires, mais recommandées, plusieurs pays (ex. : Belgique) les enseignent déjà en priorité,
- les dictionnaires les plus courants donnent les graphies rectifiées,
- les correcteurs informatiques les plus courants acceptent les graphies rectifiées,
- les graphies rectifiées ne sont pas pénalisées dans la correction des épreuves ministérielles de fin de cycle,
- les règles ci-dessous font partie des rectifications de 1990, mais cette liste est non exhaustive

b) Pour chaque règle ci-dessous, encerclez la réponse qui reflète le mieux votre opinion et vos pratiques d'enseignement et de correction

En ce qui concerne cette règle précise,			
OPINION "Je suis..."	EN CLASSE ... j'enseigne OU je mentionne à l'occasion ...	CORRECTION ... lorsque je corrige, j'accepte...	
-- en désaccord	Anc. = seulement les anciennes graphies		
- partiellement en désaccord	Rect. = seulement les graphies rectifiées (dans la mesure de mes connaissances)		
+ partiellement en accord	Les 2 = autant les anciennes que les nouvelles graphies		
++ en accord	N.a. = Cette règle ne s'applique pas à mon niveau d'enseignement		
--	Anc.	Anc.	N.a.
-	Rect.	Rect.	Les 2
+	Les 2	Les 2	Les 2
++	N.a.	N.a.	N.a.
--	Anc.	Anc.	N.a.
-	Rect.	Rect.	Les 2
+	Les 2	Les 2	Les 2
++	N.a.	N.a.	N.a.
--	Anc.	Anc.	N.a.
-	Rect.	Rect.	Les 2
+	Les 2	Les 2	Les 2
++	N.a.	N.a.	N.a.

Le trait d'union

Tous les éléments d'un numéral composé sont liés par un trait d'union.

Ex. : mille-huit-cent-vingt-et-un, cent-quinze

La soudure

Les mots composés des préfixes *contre*, *entre*, *supra*, *extra*, *intra*, *ultra*, *infra* sont soudés.

Ex. : entretemps, contrexemple

Francisation du pluriel des mots empruntés

Les règles régulières du pluriel en français s'appliquent aux mots empruntés.

Ex. : un ravioli/les raviolis, un mafioso/les mafiosos

Francisation de l'accentuation des mots empruntés

Pour l'accentuation, les mots empruntés suivent la règle des mots français. On met un accent sur les *s* qui se prononcent *z* dans les mots empruntés qui n'en avaient pas.

Ex. : sombrero, pizzéria, loréno

<p>Le pluriel des noms composés Les noms composés d'une forme verbale et d'un nom (un coupe-vent) ou d'une préposition et d'un nom (un hors-jeu) suivent la règle des mots simples et prennent la marque du pluriel sur le second élément seulement, lorsque ils sont au pluriel (des coupe-vents, des hors-jeux). Ex. : un grille-pain/des grille-pains, un sans-abri/des sans-abris</p>	<p>-</p>									
<p>L'accent grave On emploie l'accent grave (plutôt que l'accent aigu) dans certains mots, pour régulariser leur orthographe. Ex. : un événement, un asèchement</p>	<p>-</p>									
<p>L'accent circonflexe L'accent circonflexe disparaît sur les lettres / et u, sauf dans les terminaisons verbales du passé simple et du subjonctif et dans certains mots où il apporte une distinction de sens. Ex. : fûte, apparaitre</p>	<p>-</p>									
<p>La conjugaison des verbes en -eler et -eter Les verbes en -eler et en -eter se conjuguent sur le modèle de peler ou acheter. Exceptions : jeter, appeler et leur famille. Ex. : on renouèle, tu épousètes</p>	<p>-</p>									
<p>Anomalies Quelques incohérences dans des familles de mots ou des séries de mots semblables sont rectifiées. Ex. : imbécillité (comme imbécile), charriot (comme charrie), relai (comme balai)</p>	<p>-</p>									

Cochez votre réponse.

14. Dans mon écriture personnelle de tous les jours, j'applique :

- toutes les rectifications la plupart des rectifications quelques rectifications aucune rectification

15. Après avoir pris connaissance de ces nouvelles règles et de leur statut officiel, à quel point êtes-vous en accord avec ces rectifications ?

- En désaccord Partiellement en désaccord Partiellement en accord En accord

Ne s'applique pas (je connais/sais déjà ces règles)

Section IV : Renseignements généraux

Veuillez noter que ces renseignements seront traités en toute confidentialité.

16. Cochez votre sexe. Féminin Masculin
17. Quel est votre âge? Entre 20 et 29 ans Entre 30 et 39 ans Entre 40 et 49 ans
 Entre 50 et 59 ans 60 ans et plus
18. Quelle est votre langue maternelle? _____
19. Quelles autres langues parlez-vous ou écrivez-vous couramment? _____
20. À quel niveau enseignez-vous le français? Cochez votre réponse :
- Primaire 1^{er} cycle 2^e cycle 3^e cycle
 Secondaire 1^{er} cycle 2^e cycle
 Collégial ou universitaire
 Francisation aux adultes
21. Depuis combien d'années enseignez-vous? _____
22. Identifiez votre milieu de travail en cochant votre réponse.
- a) Dans mon milieu de travail, le programme qui s'applique est :
- Le programme de français langue d'enseignement
 Le programme de français langue seconde (FLS) de base
 Le programme d'immersion française
 Précisez le pourcentage de temps consacré à l'enseignement en français (y compris la matière de français) _____
 Le programme d'accueil
 Précisez le nombre de périodes de français par semaine _____
 Le programme de francisation pour adultes du MELS ou du MICC
 Autre : précisez _____
- b) Mes élèves ou étudiants sont :
- en majorité francophones en majorité allophones en majorité anglophones
23. Êtes-vous membre du Groupe Québécois pour la Modernisation de la Norme du Français (QMNMF)? Oui Non

Remettez maintenant le questionnaire, sans revoir ni réviser vos réponses des sections précédentes.

7

**Votre collaboration est précieuse.
 Merci d'avoir participé! 😊**

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT¹

¹ Il est à noter que le formulaire de consentement a été présenté aux enseignants en format légal. Il a été réduit au format lettre afin de respecter les normes de présentation du présent mémoire.

Les rectifications orthographiques du français

Chère enseignante, cher enseignant,

Le présent questionnaire a été élaboré par Karina Da Rocha dans le cadre de son mémoire de maîtrise, dirigé par Mme Marie Nadeau, professeure au département de didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal.

Il s'adresse à des enseignants de français et vise à recueillir des données sur l'opinion, la connaissance et les pratiques de ces derniers en ce qui concerne les rectifications orthographiques de 1990, dans le but de pouvoir dresser un bilan de la situation, plus de vingt ans après leur promulgation au *Journal officiel de la République française* (6 déc. 1990) par le Conseil supérieur de la langue française.

Votre participation est volontaire et, bien que nous vous encourageons à répondre à toutes les questions, sachez que vous pouvez vous retirer en tout temps, sans aucune conséquence. Par ailleurs, vous pouvez avoir l'assurance que tous les renseignements recueillis à l'aide de ce questionnaire demeureront confidentiels et anonymes. Les questionnaires seront détruits, dès que le mémoire sera terminé et accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.bibliotheques.uqam.ca/> (rechercher ensuite « Karina Da Rocha »).

Il n'existe, à notre connaissance, aucun inconvénient associé à ce projet. Au contraire, plusieurs avantages en ressortent, dont celui de comprendre où nous en sommes dans l'enseignement des dites rectifications.

Votre collaboration est précieuse et nous tenons d'ores et déjà à vous remercier de votre participation, sans laquelle cette étude serait impossible. N'hésitez pas à envoyer un courriel à l'une des adresses indiquées ci-dessous si vous désirez avoir plus d'informations au sujet de cette recherche ou recevoir un dossier informatif sur les rectifications.

Cordialement,

 Karina Da Rocha
 Étudiante à la maîtrise en linguistique
 Option didactique des langues
 Faculté des Sciences de l'Éducation
 UQAM
da_rocha.karina_da_silva@courrier.uqam.ca

 Marie Nadeau, Ph. D.
 Professeure
 Département de didactique des langues
 Faculté des Sciences de l'Éducation
 UQAM
nadeau.marie@uqam.ca

Note : Cette présentation ne suit pas les rectifications orthographiques de 1990 afin de ne pas influencer vos réponses.

X

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTUDE SUR LES RECTIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES DU FRANÇAIS

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et des garanties données par Karina Da Rocha et Marie Nadeau, responsables de cette étude. Je participe librement à cette recherche en répondant à ce questionnaire.

 Signature du participant

 Date

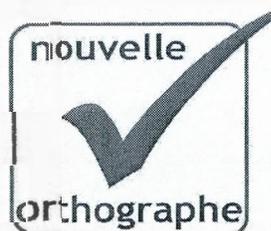
APPENDICE C

DOSSIER INFORMATIF SUR LES RECTIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES DE 1990¹

¹ Il est à noter que le dossier informatif a été présenté aux enseignants en format légal. Il a été réduit au format lettre afin de respecter les normes de présentation du présent mémoire.

Rectifications orthographiques de 1990 du français

DOSSIER INFORMATIF



NOTE LIMINAIRE

Chère participante, cher participant,

Le présent dossier informatif fait suite à votre participation à l'étude sur les rectifications orthographiques du français menée en avril 2011 par Karina Da Rocha, étudiante à la maîtrise sous la direction de Marie Nadeau, professeure au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal.

Créé dans un but purement informatif, ce dossier vise à transmettre les principales caractéristiques de la dernière réforme orthographique, ainsi qu'à répondre à des questions soulevées tout au long de la collecte de données. Plusieurs participants ont échangé leurs commentaires, doutes et incertitudes sur les rectifications de 1990 ainsi que sur leur mise en application et, bien que ces commentaires informels n'aient pas été qualitativement compilés et analysés pour la recherche en question, ils ont été d'une grande importance pour la présentation du présent dossier.

Ainsi, dans ce document, suite à quelques repères historiques concernant l'évolution de l'orthographe française, il est principalement question des nouvelles règles orthographiques et de leur mise en application dans la francophonie. Différentes listes sont également fournies : les sites Internet à consulter au besoin, les dictionnaires et correcteurs informatiques à jour et les ouvrages disponibles sur ce thème. Finalement, à la demande de certains participants, une partie du dossier est consacrée au corrigé de la section « Connaissance des rectifications » du questionnaire que vous avez complété.

Nous tenons à profiter de l'occasion pour vous remercier de votre précieuse collaboration, sans laquelle nous n'aurions pu mener à terme une telle recherche.

En espérant que ces informations répondent de façon adéquate à vos besoins, nous vous souhaitons une bonne lecture.

Cordialement,

Karina Da Rocha

Marie Nadeau

Table des matières

1. Orthographe et évolution	4
2. État de la mise en application dans la francophonie.....	6
3. Nouvelles règles	7
4. Listes pratiques.....	9
4.1 Sites Internet à consulter	9
4.2 Dictionnaires et correcteurs informatiques à jour	9
4.3 Ouvrages disponibles	9
5. Corrigé du questionnaire	10
5.1 Ancienne orthographe ou orthographe rectifiée?.....	10
5.2 Ancienne orthographe ou orthographe rectifiée? Corrigé.....	11
5.3 Vrai ou Faux?	13
5.4 Vrai ou Faux? Corrigé	14
6. Bibliographie	15

1. Orthographe et évolution

L'orthographe est, selon Fayol et Jaffré (2008), « une convention graphique et sociale qui se sert d'une écriture pour donner à voir les signes linguistiques ». Par ailleurs, le mot *orthographe* vient de deux mots grecs signifiant respectivement « écrire » et « correctement » (Catach, 1978). L'orthographe est parfois caractérisée comme étant le « vêtement de la langue » (Contant, 2010).

L'Ordonnance de Villers Cotterêts constitue l'acte de naissance officiel du français, en 1539, lorsque François 1^{er} déclare le français comme étant dorénavant la langue officielle du royaume. Quant à l'écriture du français, elle aurait été établie au départ par les écrivains, les éditeurs et les imprimeurs de la Renaissance. C'est d'ailleurs lors de cette période de retour aux valeurs intellectuelles et artistiques de l'Antiquité qu'apparaissent les premiers dictionnaires, aussi appelés dictionnaires précadémiques.

En 1634, l'Académie française est créée, dans le but de définir la seule langue reconnue de l'État en normalisant l'orthographe de cette langue, afin d'en fixer l'usage. L'Académie impose ainsi sa norme orthographique dans son premier *Dictionnaire de l'Académie* en 1694 (Catach, 1978). À partir de là, l'orthographe de la langue française ne cesse d'évoluer. Des projets de simplification visant à réduire la complexité du système orthographique sont successivement présentés : certains ne réussissent jamais à s'implanter, alors que d'autres seront acceptés et mis en application. C'est à ces projets que l'on se réfère lorsqu'il est question de *réformes de l'orthographe*.

Les différentes réformes de l'orthographe française et leurs principales caractéristiques

L'orthographe française a subi, jusqu'à aujourd'hui, 9 réformes officielles allant de pair avec les 9 éditions du Dictionnaire de l'Académie française. En voici les grandes lignes, tirées de l'ouvrage de Desrochers et al (2008).

La première édition du Dictionnaire de l'Académie, publiée en 1694, est considérée par certains auteurs comme un malheureux départ, puisqu'elle contient déjà plusieurs cas problématiques. Ces cas découlent de la volonté des Académiciens de garder le caractère historique et sémantique des mots de la langue française, tout en gardant certaines contradictions venant de « caprices d'auteurs ».

La deuxième édition du Dictionnaire de l'Académie, publiée en 1718 ne fait pas état de grandes modifications, mis à part le fait qu'on y introduit désormais les mots en ordre alphabétique, plutôt que par famille, comme c'était le cas dans l'édition précédente.

La troisième édition du Dictionnaire de l'Académie, publiée en 1740, est considérée comme étant la première réforme officielle, celle de l'abbé d'Olivet. Cette réforme majeure établit l'orthographe moderne, en changeant au moins un mot sur quatre, dans le but de réduire l'écart grandissant entre l'Académie et le public (Pivot, 1989). À titre d'exemple, le *y* non étymologique est remplacé par le *i* (*moi* au lieu de *moy*), plusieurs *s* non prononcés sont remplacés par l'accent circonflexe (*même*, *tête*).

Les réformes de 1762, quatrième édition, et de 1798, cinquième édition, poursuivent le travail de l'abbé Olivet. Par exemple, 67% des modifications de la quatrième édition sont dues aux accents qui n'avaient pu être publiés dans la troisième édition, faute de caractères accentués dans les ateliers d'imprimerie (Catach, 1978).

En 1835, pour la sixième édition, en pleine époque scientifique, la nouvelle Académie (l'ancienne avait été supprimée peu avant), suit l'attitude intellectuelle de cette époque et revient aux habitudes étymologiques. Par exemple, elle réintroduit le *t* dans les pluriels *enfants*, *contens*, etc.

En 1878, pour la septième édition, l'Académie et l'État refusent les propositions pourtant modérées et argumentées de O. Gréard, directeur de la commission chargée de proposer des changements nécessaires; un faible pourcentage de mots est donc touché lors de cette édition. Cette dernière introduit toutefois l'idée de *tolérance*, de *double orthographe* ou de *variante*. À cet effet, l'*Arrêté du 26 février 1901* aurait permis de tolérer, dans les examens, l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* suivi soit d'un infinitif, soit d'un participe présent ou passé (*la femme que j'ai entendu (ou entendue) chanter*). Toutefois, cet arrêté n'a jamais été abrogé ou appliqué.

Finalement, après 54 ans, apparaît la huitième édition, qui effectue un retour en arrière semblable à celui de la sixième. Parmi les 788 modifications, on retrouve tout de même la suite de la soudure des mots entamée en 1835 (par exemple, on écrit dorénavant *entracte*, *entraide* et *contrecoup*).

Plus tard, en 1965, une commission dirigée par Aristide Beslais effectue de nouvelles propositions, en s'assurant qu'elles soient les plus efficaces, modérées et simples possibles. Entre autres, il y est question de réformer les mots composés, de simplifier les lettres grecques et de normaliser l'accent. Cette réforme, non retenue, est reprise deux ans plus tard par Thimonnier, qui demande une simplification de seulement 228 mots parmi les 8840 de la commission Beslais. Ceux-ci sont acceptés dans un premier temps en 1975, puis refusés lors de la parution du dictionnaire en 1987, dans le premier fascicule de la neuvième édition du Dictionnaire de l'Académie (CSLF, 2005).

L'orthographe de la langue française a donc connu plusieurs tentatives de réforme qui, souvent refusées, n'ont fait que rehausser son caractère sacré, qui selon Catach (1978), se serait ancré au 19^e siècle. Toutefois, en 1990, à la suite d'une enquête menée auprès d'enseignants se disant favorables à une réforme, et d'une volonté de modernisation de l'orthographe chez quelques linguistes, une nouvelle réforme voit le jour : celle dont il est question dans ce dossier informatif.

L'évolution de l'orthographe des autres langues

L'évolution orthographique est une caractéristique de toute langue vivante. Ainsi, toute langue qui évolue doit adapter son orthographe à de nouvelles contraintes sociales et politiques. Le phénomène des réformes de l'orthographe est donc présent dans plusieurs autres langues. En effet, l'on a pu observer, à titre d'exemple, plusieurs modifications de l'orthographe espagnole, anglaise, portugaise, allemande, etc. L'ouvrage intitulé *L'orthographe? C'est pas ma faute!* dirigé par Renée Honveault et publié en 1999, aux Éditions Corlet, permet d'en connaître davantage à ce sujet.

2. État de la mise en application dans la francophonie

Dans toute la francophonie, les rectifications sont officielles, recommandées, mais non obligatoires. Aucune des deux graphies, ni l'ancienne ni la rectifiée, ne peut donc être tenue pour fautive. Par conséquent, les enseignants doivent connaître les nouvelles règles, afin de ne pas pénaliser leurs apprenants à tort.

Au Canada, la situation diffère dans les différentes provinces. En effet, alors qu'en Alberta, en Saskatchewan et au Nouveau-Brunswick, les ministères de l'Éducation ont déjà pris position et informé leurs enseignants à ce sujet, au Québec, aucune directive précise en ce qui concerne l'enseignement des dites rectifications n'a encore été donnée. Toutefois, les instances francophones telles que l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF) et le Conseil Supérieur de la Langue Française (CSLF) sont favorables à l'application des rectifications. Par ailleurs, dans certaines universités comme l'Université du Québec à Montréal, les futurs enseignants reçoivent une formation sur la nouvelle orthographe lors de leur formation initiale.

Pour connaître la situation précise dans les autres pays de la francophonie (Belgique, France, Suisse...) veuillez consulter la page suivante : <http://www.orthographe-recommandee.info/enseignement/index.htm>

3. Nouvelles règles

L'orthographe rectifiée peut être divisée en 5 thématiques : le trait d'union et la soudure, le singulier et le pluriel régularisés, les accents modifiés et le tréma, les consonnes doubles simplifiées et d'autres anomalies rectifiées. À l'intérieur de ces cinq thématiques, une quinzaine de sous-règles ont été établies. Ces règles seront nommées ci-dessous, selon la classification de Chantal Contant (2008). Un exemple tiré de Contant et Muller (2010) sera donné en indiquant le mot en ancienne orthographe (AO) et en orthographe rectifiée (OR), pour chaque règle présentée.

1. TRAIT D'UNION ET SOUDURE

- ❖ Les numéraux composés sont maintenant toujours reliés par des traits d'union.

AO : deux cent trente-deux OR : deux-cent-trente-deux

- ❖ La soudure remplace le trait d'union, dans les mots composés débutant avec les préfixes contre, entre, extra, infra, intra, ultra, macro, mini, psycho.

AO : entre-temps OR : entretemps

- ❖ La soudure est favorisée dans les onomatopées, dans les mots d'origine étrangère ainsi que dans quelques composés.

AO : bla-bla / hot-dog / pique-nique OR : blabla / hotdog / piquenique

2. SINGULIER ET PLURIEL RÉGULARISÉS

- ❖ Le pluriel des mots composés de type *verbe+nom* ou *préposition+nom* est régularisé : le deuxième élément est mis au pluriel, seulement et toujours lorsque le mot est au pluriel.

AO : un grille-pain/des grille-pain OR : un grille-pain, des grille-pains

AO : un après-midi/des après-midi OR : un après-midi/des après-midis

- ❖ Le pluriel des mots étrangers est formé de la même façon que celui des mots français

AO : des spaghetti ou des spaghettis OR : des spaghettis

3. ACCENTS MODIFIÉS ET TRÉMA

- ❖ L'accent grave remplace l'accent aigu sur le e, pour régulariser l'orthographe de quelques mots et dans le cas des verbes se conjuguant comme *céder*, au futur et au conditionnel.

AO : événement / je céderai OR : évènement / je cèderai

- ❖ Les mots empruntés suivent dorénavant les règles d'accentuation des mots français.

AO : revolver OR : révolver

- ❖ Sur le i et le u, l'accent circonflexe disparaît, sauf dans les terminaisons verbales du passé simple et du subjonctif, dans les conjugaisons du verbe *croître* et dans les mots *dû, mûr, sûr, jeûne* afin de continuer à pouvoir les différencier de leurs homonymes.

AO : maîtrise OR : maitrise

- ❖ Le tréma est dorénavant placé sur la lettre *u* dans les mots contenant les syllabes *gue* et *gui* et il est ajouté dans certains mots pour éviter les prononciations fautives.

AO : ambiguïté OR : ambiguïté

AO : arguer OR : argüer

4. CONSONNES DOUBLES SIMPLIFIÉES

- ❖ Les verbes terminés à l'infinitif par *eler* et *eter* se conjuguent dorénavant respectivement comme *geler* et *acheter*, donc avec un accent grave plutôt qu'une consonne double, sauf les verbes *appeler* et *jeter*, ainsi que leurs dérivés.

AO : on chance^{lle} OR : on chance^{le}

- ❖ La consonne n'est plus doublée dans les mots qui, avant, se terminaient en *olle* et dans les verbes en *otter*, sauf pour *colle*, *folle*, *molle* et *botter*.

AO : corolle / frisotter OR : corole / frisoter

5. AUTRES ANOMALIES RECTIFIÉES

- ❖ La cohérence est rétablie dans certaines familles ou séries de mots et le mot *nénufar* se réécrit avec un *f* et non avec le *ph* grec pour corriger son orthographe fautive puisqu'il vient de l'arabe et non du grec.

AO : imbécile/imbécillité OR : imbécile/imbécilité

AO : voir/asseoir OR : voir/asseoir

- ❖ L'accent aigu ou grave est ajouté à certains mots dont la prononciation a changé et à ceux où il avait été oublié.

AO : féerie OR : féerie ou féérie

AO : assener OR : asséner

- ❖ Les mots qui se terminaient en *illier* où le *i* suivant les deux *l* ne s'entend pas se terminent dorénavant en *iller*, sauf les noms d'arbre (*groseillier*, *vanillier*) qui restent uniformes avec les autres (*pommier*, *prunier*).

AO : serpillière OR : serpillère

- ❖ Lorsqu'il est suivi d'un infinitif, le participe passé de *laisser* est dorénavant invariable.

AO : ils se sont laissés tomber par terre OR : ils se sont laissé tomber par terre

Pour en savoir plus sur ces règles, veuillez consulter les ouvrages listés à la section 4.3 de ce document.

4. Listes pratiques

4.1 Sites Internet à consulter

- Site de l'Office Québécois de la Langue Française (Questions fréquentes sur les rectifications)
http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=2&t1=&id=3275
- Site de l'Office Québécois de la Langue Française (Présentation des rectifications)
http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=3195
- Site d'information générale sur les rectifications orthographiques
<http://www.nouvelleorthographe.info/>
- Site d'information réalisé par l'Association pour la nouvelle orthographe
<http://www.orthographe-recommandee.info/>
- Wikipedia, l'encyclopédie libre
http://fr.wikipedia.org/wiki/Rectifications_orthographiques_du_fran%C3%A7ais
- Wictionnaire, le dictionnaire libre
http://fr.wiktionary.org/wiki/Annexe:Rectifications_orthographiques_du_fran%C3%A7ais_en_1990
- Académie française (Rapport du Conseil Supérieur de la langue française)
<http://www.academie-francaise.fr/langue/orthographe/plan.html>
- Groupe Québécois pour la Modernisation de la Norme du Français
<http://www.gqmf.org/>
- Réseau International pour la Nouvelle Orthographe du Français
<http://www.renouvo.org/>

4.2 Dictionnaires et correcteurs informatiques à jour

- Site d'information générale sur les rectifications orthographiques
http://www.nouvelleorthographe.info/bilan_resume.pdf
- Site de l'Office Québécois de la Langue Française
http://www.gqmf.org/Publications_Dictionnaires.html
http://www.gqmf.org/Publications_Logiciels.html

4.3 Ouvrages disponibles pour en savoir plus sur les rectifications

- Contant, Chantal. 2009. *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée. Cinq millepattes sur un nénufar*. Montréal : Éditions De Champlain S. F., 256p.
- Contant, Chantal et Romain Muller. 2010. *Les rectifications de l'orthographe du français*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 65p.
- Dupriez, Dominique. 2009. *La nouvelle orthographe en pratique*. Bruxelles : Éditions De Boeck-Duculot, 240p.
- Masson, Michel. 1991. *L'orthographe : guide pratique de la réforme*. Paris : Éditions du Seuil, 190p.

5. Corrigé du questionnaire

Testez à nouveau vos connaissances avant de voir les réponses!
Encerclez votre réponse.

	L'orthographe du mot en gras est ...			
	conforme à l'ancienne graphie (avant 1990)	conforme à la graphie rectifiée (après 1990)	une erreur (ni ancienne graphie ni rectifiée)	Je ne sais pas
mille cinq cent quarante-sept	anc.	rect.	erreur	?
de la téquila	anc.	rect.	erreur	?
Un mafioso/des mafiosis	anc.	rect.	erreur	?
un cheval / des chevaux	afa.	rect.	erreur	?
un gateau	anc.	rect.	erreur	?
un sans-cœur / des sans-cœurs	anc.	rect.	erreur	?
un éléfant	anc.	rect.	erreur	?
une sécheresse	anc.	rect.	erreur	?
Je renouvelle mon contrat.	anc.	rect.	erreur	?
un auto, un heure...	anc.	rect.	erreur	?
trois-cent-vingt-et-un	anc.	rect.	erreur	?
un contre-argument	anc.	rect.	erreur	?
un révolvèr	anc.	rect.	erreur	?
un casse-tête / des casses-fêtes	anc.	rect.	erreur	?
une maîtrise	anc.	rect.	erreur	?
un minimum / des minima	anc.	rect.	erreur	?
Il épèle son nom.	anc.	rect.	erreur	?
un presse-citron / des presse-citron	anc.	rect.	erreur	?
Je vais le protéger.	anc.	rect.	erreur	?
Le diesel se vend moins cher.	anc.	rect.	erreur	?
Vous pouvez vous assoir.	anc.	rect.	erreur	?
mille neuf-cent-vingt-cinq	anc.	rect.	erreur	?
un sandwich / des sandwiches	anc.	rect.	erreur	?
Le vent souffle fort.	anc.	rect.	erreur	?
une crèmerie	anc.	rect.	erreur	?
une équipe combative	anc.	rect.	erreur	?
Faire du contrespionnage.	anc.	rect.	erreur	?
Elle appelle son père.	anc.	rect.	erreur	?
Connaître	anc.	rect.	erreur	?
Entretiens. il arriva.	anc.	rect.	erreur	?

CORRIGÉ

ANCIENNE ORTHOGRAPHE OU
ORTHOGRAPHE RECTIFIÉE?

	L'orthographe du mot en gras est ...			
	conforme à l'ancienne graphie (avant 1990)	conforme à la graphie rectifiée (après 1990)	une erreur (ni ancienne graphie ni rectifiée)	Je ne sais pas
mille cinq cent quarante-sept	anc.	rect.	erreur	?
de la téquila	anc.	rect.	erreur	?
Un mafioso/des mafiosis	anc.	rect.	erreur	?
un cheval / des chevaux	anc.	rect.	erreur	?
un gâteau	anc.	rect.	erreur	?
un sans-cœur / des sans-cœurs	anc.	rect.	erreur	?
un éléfant	anc.	rect.	erreur	?
une sécheresse	anc.	rect.	erreur	?
Je renouvelle mon contrat.	anc.	rect.	erreur	?
un auto, un heure...	anc.	rect.	erreur	?
trois-cent-vingt-et-un	anc.	rect.	erreur	?
un contre-argument	anc.	rect.	erreur	?
un révolver	anc.	rect.	erreur	?
un casse-tête / des casses-têtes	anc.	rect.	erreur	?
une maîtrise	anc.	rect.	erreur	?
un minimum / des minima	anc.	rect.	erreur	?
Il épèle son nom.	anc.	rect.	erreur	?
un presse-citron / des presse-citron	anc.	rect.	erreur	?
Je vais le protéger.	anc.	rect.	erreur	?
Le diesel se vend moins cher.	anc.	rect.	erreur	?
Vous pouvez vous assoir.	anc.	rect.	erreur	?
mille neuf-cent-vingt-cinq	anc.	rect.	erreur	?
un sandwich / des sandwiches	anc.	rect.	erreur	?
Le vent souffle fort.	anc.	rect.	erreur	?
une crèmerie	anc.	rect.	erreur	?
une équipe combative	anc.	rect.	erreur	?
Faire du contrespionnage.	anc.	rect.	erreur	?
Elle appelle son père.	anc.	rect.	erreur	?
Connaitre	anc.	rect.	erreur	?
Entretiens, il arriva.	anc.	rect.	erreur	?

Justifications de l'exercice précédent

Dans cet exercice, uniquement 9 règles sont ciblées :

NOUVELLE RÈGLE	GRAPHIE TRADITIONNELLE	GRAPHIE RECTIFIÉE	ERRONÉ
Généralisation du trait d'union dans les numéraux composés	mille cinq cent quarante-sept	trois-cent-soixante-deux	mille neuf-cent-vingt-cinq
Soudure des mots composés des préfixes <i>contre, entre, extra, infra, ultra...</i>	contre-argument	entretiens	contrespionnage
Composés Verbe+Nom ou Préposition+Nom : 2 ^e mot au pluriel seulement et toujours si pluriel	des presse-citron	des sans-cœurs	des casses-têtes
Mots étrangers : même pluriel qu'en français	un minimum / des minima	un sandwich / des sandwichs	Un mafioso/des mafiosis
Mots réguliers + V : accent grave plutôt qu'aigu	une sécheresse	un assèchement	Je vais le protéger.
Mots empruntés : même accentuation qu'en F	Le diesel se vend moins cher.	de la téquila	un révolvér
Accent circonflexe disparaît sur <i>i</i> et <i>u</i>	une maîtrise	connaitre	un gateau
V en <i>eler/eter</i> : pas de consonne double	Je renouvelle mon contrat.	Il épète son nom.	Elle appèle son père.
Mots de même famille : cohérence rétablie + anomalies supprimées	une équipe combative	s'assoir	Le vent souffle fort.
Conception erronée			un auto, un heure
Conception erronée / Fausse rumeur			un cheval / des chevaux
Conception erronée / Fausse rumeur			un éléfant

VRAI OU FAUX?

Testez à nouveau vos connaissances avant de consulter les réponses!
Cocher votre réponse.

		Vrai	Faux	Je ne sais pas
1.	Les modifications de 1990 constituent la 1 ^{re} réforme de l'orthographe française.			
2.	Les rectifications touchent en moyenne seulement un mot par page.			
3.	L'Académie française approuve les rectifications de l'orthographe.			
4.	L'Office québécois de la langue française (OQLF) est favorable à l'application des rectifications de l'orthographe.			
5.	Selon les principes de mise en application des rectifications, un élève qui écrit dans un même texte certains mots avec les nouvelles graphies et d'autres mots avec les anciennes graphies doit être pénalisé.			
6.	Selon les principes de mise en application des rectifications, un élève qui, dans un texte, orthographe un même mot, une fois avec la nouvelle graphie et une fois avec l'ancienne graphie doit être pénalisé.			
7.	La nouvelle orthographe est officielle, non obligatoire, mais recommandée.			
8.	Lors de la correction des épreuves ministérielles de fin de cycle, les élèves qui ont employé des graphies rectifiées sont pénalisés.			
9.	Au Québec, le ministre de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) a déjà donné aux enseignants la consigne d'enseigner les graphies rectifiées.			
10.	Plusieurs dictionnaires donnent systématiquement les deux graphies : anciennes et rectifiées.			
11.	Certains éditeurs français, belges, suisses et québécois publient en orthographe rectifiée (romans, romans jeunesse, albums pour enfants, poésie, journaux, revues, etc.).			
12.	Les correcteurs informatiques les plus courants (ex. : Antidote, Microsoft Word ou Open Office.org) acceptent l'orthographe rectifiée.			

CORRIGÉ

		Vrai	Faux
1.	Les modifications de 1990 constituent la 1 ^{re} réforme de l'orthographe française. *Elles constituent la 9^e réforme!		✓
2.	Les rectifications touchent en moyenne seulement un mot par page.	✓	
3.	L'Académie française approuve les rectifications de l'orthographe.	✓	
4.	L'Office québécois de la langue française (OQLF) est favorable à l'application des rectifications de l'orthographe.	✓	
5.	Selon les principes de mise en application des rectifications, un élève qui écrit dans un même texte certains mots avec les nouvelles graphies et d'autres mots avec les anciennes graphies doit être pénalisé. *Aucune des deux orthographes (ancienne ou rectifiée) ne peut être tenue pour fautive!		✓
6.	Selon les principes de mise en application des rectifications, un élève qui, dans un texte, orthographe un même mot, une fois avec la nouvelle graphie et une fois avec l'ancienne graphie doit être pénalisé. *Aucune des deux orthographes (ancienne ou rectifiée) ne peut être tenue pour fautive!		✓
7.	La nouvelle orthographe est officielle, non obligatoire, mais recommandée.	✓	
8.	Lors de la correction des épreuves ministérielles de fin de cycle, les élèves qui ont employé des graphies rectifiées sont pénalisés. *Les correcteurs du MELS ne doivent pas pénaliser les élèves qui emploient les graphies rectifiées dans les épreuves ministérielles.		✓
9.	Au Québec, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) a déjà donné aux enseignants la consigne d'enseigner les graphies rectifiées. *Au Québec, les enseignants n'ont reçu aucune directive précise à ce sujet.		✓
10.	Plusieurs dictionnaires donnent systématiquement les deux graphies : anciennes et rectifiées.	✓	
11.	Certains éditeurs français, belges, suisses et québécois publient en orthographe rectifiée (romans, romans jeunesse, albums pour enfants, poésie, journaux, revues, etc.).	✓	
12.	Les correcteurs informatiques les plus courants (ex. : Antidote, Microsoft Word ou Open Office.org) acceptent l'orthographe rectifiée.	✓	

Bibliographie

CATACH, Nina. 1978. *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je? 127p.

CONTANT, Chantal. 2009. *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée. Cinq millepattes sur un nénufar*. Montréal : Éditions De Champlain S. F., 256p.

CONTANT, Chantal et Romain Muller. 2010. *Les rectifications de l'orthographe du français*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 65p.

DESROCHERS, Alain, F. Martineau et Y.C. Morin. 2008. *Orthographe française. Évolution et pratique*. Ottawa : Les Éditions David, 407p.

DUPRIEZ, Dominique. 2009. *La nouvelle orthographe en pratique*. Bruxelles : Éditions De Boeck-Duculot, 240p.

FAYOL, Michel et J.-P. Jaffré. 2008. *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France, 233p.

MASSON, Michel. 1991. *L'orthographe : guide pratique de la réforme*. Paris : Éditions du Seuil, 190p.

Office québécois de la langue française (OQLF). 2011. Site consulté en octobre 2011.

http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3275.

RÉFÉRENCES

- Arrivé, M. 1993. *Réformer l'orthographe?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Baddeley, S. 1999. «Sur le front de l'anglais, tout est calme...». Dans «L'orthographe? C'est pas ma faute!», sous la direction de Renée Honvault, Condé-sur-Noireau France: Éditions Corlet. *Panoramiques*, no 42, p.80-84.
- Ball, R. 1999. «La réforme de l'orthographe en France et en Allemagne: attitudes et réactions». *Current Issues in Language & Society*, vol.6, no 3-4, p.270-275.
- Beguelin, M.-J. 2002. «Faut-il simplifier les règles d'accord du participe passé?». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, no 37, p.9-35.
- Bentolila, A. 2010. *Parle à ceux que tu n'aimes pas. Le défi de Babel*. Paris: Odile Jacob.
- Biedermann-Pasques, L. 2006. «Un bilan des rectifications d'après une enquête en France et dans la francophonie (2002-2004)». Dans *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, no 1, p. 11-51. Paris: Presses Universitaires d'Orléans.
- Biedermann-Pasques, L et F. Jecic. 2006. «Les rectifications orthographiques de 1990, Analyses de pratiques réelles», DGLFLF, Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, no 1. Paris: Presses Universitaires d'Orléans.

- Borg, S. 2003. «Teacher cognition in language teaching : A review of research on what language teachers think, know, believe, and do». *Language Teaching*, no 36, p.81-109.
- Caravolas, M. 2008. «Learning to Spell in Different Languages: How Orthographic Variables Might Affect Early Literacy». Dans *Handbook of Orthography and Literacy*, sous la direction de R. Malatesha Joshi et P.G. Aaron, p.497-511. Éditions Lawrence Erlbaum Associates.
- Catach, N. 1978. *L'orthographe*. Coll. «Que sais-je?», no 685. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cerquiglini, B. 1996. *Le roman de l'orthographe*. Paris: Hatier.
- Chartrand, S.-G., D. Aubin, R. Blain et C. Simard. 1999. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal: Graficor.
- Chervel, A. 2008. *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin?* Paris: Éditions Retz.
- Collard, A. et G. Legros. 2009. «Résultats de l'enquête ABPF sur la nouvelle orthographe». *Français 2000*, no 220-221 (septembre). En ligne.
<www.abpf.be/Revueorthonou.html>. Consulté le 17 février 2010.
- Conseil supérieur de la langue française (CSLF). 1990. «Les rectifications de l'orthographe», *Journal officiel de la République française*, édition des documents administratifs, no 100, 19p. En ligne.
<www.academie-francaise.fr/langue/rectifications_1990>. Consulté en juin 2012.

- Conseil supérieur de la langue française (CSLF). 2005. *Mémoire sur l'orthographe présenté par le Conseil supérieur de la langue française*. En ligne.
<<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf214/f214.pdf>>. Consulté en février 2010.
- Contant, C. et I. Carignan. 2005. «La nouvelle orthographe au Québec». Dans *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 39-48.
- Contant, C. 2008. «Les récentes rectifications de l'orthographe française : analyse et impact». Dans *Orthographe française : Évolution et pratique*, sous la direction d'A. Desrochers, F. Martineau et Y.C. Morin, p. 185-211. Ottawa: Les Éditions David.
- , 2009. *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée. Cinq millepattes sur un nénufar*. Montréal: Éditions De Champlain S. F.
- Contant, C. et R. Muller. 2010. *Les rectifications de l'orthographe du français*. Québec: Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- David, J. 2005. «Les Rectifications de l'orthographe chez les jeunes enseignants en formation initiale». *AIROÉ. Renouvo*, no 38, p.64-71.
- De Closets, F. 2009. *Zéro faute : L'orthographe, une passion française*. France: Éditions Mille et une nuits.
- Desrochers, A., F. Martineau et Y. Charles Morin (dir. publ.). 2008. *Orthographe française. Évolution et pratique*. Ottawa: Les Éditions David.
- Dister, A., C. Gruaz, G. Legros, M. Lenoble-Pinson, M.-L. Moreau, C. Petit, D. Van Raemdonck et M. Wilmet. 2009. *Penser l'orthographe de demain*. Paris: Conseil international de la langue française.

- Dister, A. et M.-L. Moreau. 2012. «L'orthographe du français. Ce qu'en pensent les formateurs et futurs formateurs». *Actes du 3^e Congrès mondial de linguistique française*. p.2083-2100. En ligne. <http://www.shs-conferences.org/index.php?option=com_article&access=doi&doi=10.1051/shsconf/20120100192&Itemid=129&lang=en>. Consulté en février 2013.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dupriez, D. 2009. *La nouvelle orthographe en pratique*. Bruxelles: Éditions De Boeck-Duculot.
- Falardeau, É. 2005. «L'orthographe rectifiée et la responsabilité des enseignants de français». *Correspondance pour l'amélioration du français en milieu collégial*, vol. 10, no 3 (février). En ligne. <www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr10-3/Orthographe.html>. Consulté le 22 février 2010
- Farid, G. 2010. «Orthographe modernisée : simplification ou encombrement?». *Québec Français*, no 157 (printemps), p.74-75.
- Fayol, M et J.-P., Jaffré. 2008. *Orthographier*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gasparini, S. 2004. «Implicit versus Explicit Learning : Some Implications for L2 Teaching». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 19, no 2, p.203-219.
- Gaudreau, L. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin éditeur.
- Germain, L., L. Papineau et B. Séguin. 2006. *Le grand mensonge de l'éducation*. Québec: Lanctôt éditeur.

- Giovanoli, M. 2006. «Les réformes de l'orthographe française : Une approche historique, contrastive et prospective». Mémoire de maîtrise, Neuchâtel, Université de Neuchâtel.
- Goosse, A. 1991. *La «nouvelle orthographe». Exposé et commentaires*. Paris: Éditions Duculot.
- Grevisse, M. et A. Goosse. 2008. *Le bon usage. Grammaire française*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Groupe RO. 2011. «Faut-il réformer l'orthographe ? Craintes et attentes des francophones». *Français et société*, vol. 21. Bruxelles: Éditions modulaires européennes et Intercommunications.
- , 2012. «Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010». *Glottopol*, no 19 (janvier), p.130-148. En ligne. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_19/gpl19_03_ROc.pdf. Consulté en février 2012.
- Honvault-Ducrocq, R. 2006. «L'histoire du français, une histoire de réformes académiques». Dans *L'orthographe en questions*, sous la direction de Renée Honveault-Ducrocq, p. 49-82. France: Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Jaffré, J.-P. et M. Fayol. 1997. *Orthographe : Des systèmes aux usages*. Coll. «Dominos». France: Éditions Flammarion.
- , 2008. «Orthography and Literacy in French». Dans *Handbook of Orthography and Literacy*, sous la direction de R. Malatesha Joshi et P.G. Aaron, p.497-511. Éditions Lawrence Erlbaum Associates.

Lecloux, D. 2009. «L'orthographe nouvelle est arrivée». *Français 2000*, no 220-221 (septembre). En ligne. <www.abpf.be/Revueorthonou.html>. Consulté le 17 février 2010.

Lebrun, M. 2013. «Faut-il réformer l'orthographe? Des enseignants et futurs enseignants répondent». *Correspondances*, vol. 18, no 3 (avril). En ligne. <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-3/8.html>>. Consulté en juin 2013.

Leconte, J. et P. Cibois. 1989. *Que vive l'orthographe!* Paris: Éditions du Seuil.

Legros, G. 2008. «Les rectifications orthographiques de 1990 enfin au programme». *Enjeux*, no 73 (hiver), p.7-20.

Legros, G. et M.-L. Moreau. 2009. «Rectifications orthographiques : l'enquête des Éditions Plantyn». *Français 2000*, no 220-221 (septembre). En ligne. <www.abpf.be/Revueorthonou.html>. Consulté le 17 février 2010.

-----, 2012. *Orthographe : Qui a peur de la réforme?* Bruxelles: Éditrice Nathalie Marchal.

Llamas Pombo, E. 1999. «La letra con sangre...». Dans *L'ortografe? C'est pas ma faute!*, sous la direction de Renée Honvault, p. 85-89. Condé-sur-Noireau: Éditions Corlet.

Lucci, V. et Y. Nazé. 1989. *L'orthographe des Français*. France: Éditions Nathan.

Manesse, D. et D. Cogis. 2007. *Orthographe à qui la faute?* France: ESF Éditeur.

Masson, M. 1991. *L'orthographe : guide pratique de la réforme*. Paris: Éditions du Seuil.

-----, 2005. «Les réformes de l'orthographe en France (1990) et en Allemagne (1996)». *Liaisons-AIROÉ*, spécial RENOUVO, no 38, p. 109-121.

Matthey, M. 2006. «Résultats et analyse du questionnaire mis en ligne à l'automne 2005 à l'intention des enseignants romands». Neuchâtel: Délégation à la langue française.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2011. Statistiques de base. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/rentree2011/index.asp?page=statistiques>>. Consulté le 17 mai 2012.

Millet A., V. Lucci et J. Billiez. 1990. *Orthographe mon amour!* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Mongeau, P. 2008. *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Nadeau, M. et C. Fisher. 2006. *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur/Chenelière Éducation.

Office Québécois de la Langue Française (OQLF). 2010. En ligne. <http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3275>. Consulté en novembre 2009.

Paret, M.-C. 2010. «La langue et les oignons». *Québec Français*, no 157, printemps, p. 21.

Pivot, B. 1989. *Le livre de l'orthographe*. Paris: Hatier.

Porto Editora (éd.). 2012. *Acordo ortografico. As novas regras. Todas as palavras que mudam*. Porto: Porto Editora.

RÉSEAU POUR LA NOUVELLE ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS (RENOUVO). 2004. *Le millepatte sur un nénufar : vadémécum de l'orthographe recommandée*. Montréal: Renouvo.

Rey, C. 2012. «Le Dictionnaire de l'Académie Française : un modèle lexicographique en évolution». Congrès Mondial de Linguistique Française. En ligne. < http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000019.pdf>.

Rey-Debove, J. et A. Rey (dir. publ.). 2010. *Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, nouvelle édition millésime (2010). Sous «orthographe».

Riegel, M., J.-C. Pellat et R. Rioul. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.

St-Onge, C. 2013. *L'orthographe : toute une histoire*. Québec: Scriptée.

Séguin, H. et A. Desrochers. 2008. «L'évolution de l'orthographe au fil des dictionnaires de l'Académie française». Dans *Orthographe française : Évolution et pratique*, sous la direction d'A. Desrochers, F. Martineau et Y.C. Morin, p. 91-137. Ottawa: Les Éditions David.

Simard, C. 1994. «L'opinion d'enseignants du Québec face à la réforme orthographique». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, no 2, p.293-316.

Simon, J.-P. 2006. «Perception des *Rectifications orthographiques* par de futurs enseignants». Dans *L'orthographe en questions*, sous la direction de Renée Honveault-Ducrocq, p. 191-215. France: Publications des Universités de Rouen et du Havre.

- Siouffi, G. et D. Van Raemdonck. 2009. *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Rosny-sous-Bois: Bréal.
- Tiphaine, M. et S. Vernet. 2012. «Réforme de l'orthographe du français : qu'en pense le monde enseignant? Enquête dans six pays francophones». Congrès Mondial de Linguistique Française. En ligne. <http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2012/01/shsconf_cmlf12_000290/shsconf_cmlf12_000290.html>.
- Tomassone, R. 2001. *Grands repères culturels pour une langue : le français*. Paris: Hachette Éducation.
- Vansteelandt-Debauche, A. 2006. «La maîtrise de l'orthographe : étude comparative du français et des langues germaniques». Dans *Le français m'a tuer [sic]*. Actes du colloque *Rage ou désespoir? L'orthographe française à l'épreuve du supérieur*. UCL, Presses universitaires de Louvain.
- Walter, H. 1988. *Le français dans tous les sens*. Paris: Éditions Robert Laffont.