



HAL
open science

**Le rapport à l'orthographe d'élèves de troisième et
d'étudiants de sections de technicien supérieur [=**
**Perception of French spelling among secondary school
pupils and advanced technicien students]**

Hélène Le Levier

► **To cite this version:**

Hélène Le Levier. Le rapport à l'orthographe d'élèves de troisième et d'étudiants de sections de technicien supérieur [= Perception of French spelling among secondary school pupils and advanced technicien students]. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 2021, 189-190 (189-190), 10.4000/pratiques.9953 . hal-04482841

HAL Id: hal-04482841

<https://hal.science/hal-04482841>

Submitted on 6 Mar 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Le rapport à l'orthographe d'élèves de troisième et d'étudiants de sections de technicien supérieur

Perception of French spelling among secondary school pupils and advanced technician students

Hélène Le Levier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9953>

DOI : 10.4000/pratiques.9953

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Hélène Le Levier, « Le rapport à l'orthographe d'élèves de troisième et d'étudiants de sections de technicien supérieur », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2021, consulté le 23 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9953> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9953>

Ce document a été généré automatiquement le 23 juillet 2021.

© Tous droits réservés

Le rapport à l'orthographe d'élèves de troisième et d'étudiants de sections de technicien supérieur

Perception of French spelling among secondary school pupils and advanced technician students

Hélène Le Levier

Introduction

- 1 L'orthographe occupe une place particulière dans l'enseignement du français. En effet, il existe une demande sociale forte liée à la capacité à maîtriser la norme orthographique (Martin Lacroux, 2015). Cette demande, quoique vive de nos jours, n'est pas récente et a produit une importante tradition didactique d'enseignement de l'orthographe française (CherVEL, 2008 [2006]). Par ailleurs, le recul du niveau orthographique des élèves français est documenté (Manesse & Cogis., 2007 ; Andreu & Steinmetz, 2016). Au-delà du niveau orthographique des élèves à proprement parler, il paraît donc important de s'intéresser au rapport que les élèves entretiennent avec l'orthographe du français. Cette norme n'est en effet pas neutre. Elle est associée à des valeurs par les francophones (Klinkenberg, 2013) et on peut se demander comment les élèves se situent par rapport au rôle social de l'orthographe. Nous avons travaillé cette question auprès d'élèves de troisième et de sections de technicien supérieur lors de notre thèse de doctorat (Le Levier, 2019)¹. Le concept de *rapport à* nous a permis d'explorer ce que des élèves avancés pensent de l'orthographe du français et de son enseignement. Dans cet article, nous allons d'abord revenir sur l'intérêt théorique du concept de *rapport à* en didactique du français, avant d'exposer les méthodes que nous avons utilisées pour recueillir des données sur le rapport à l'orthographe d'élèves de troisième et d'étudiants de sections de technicien supérieur, de présenter les résultats et de les discuter.

1. Le rapport à, une notion productive en didactique du français

1.1 Définition

- 2 Le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* donne la définition suivante du rapport à :

Le concept de *rapport à* en didactiques désigne la relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers : un rapport au contenu qui ne correspond pas à celui que l'école envisage peut rendre difficile l'accès aux contenus enseignés. (Reuter, 2013, p. 185)

- 3 Cette définition montre que la notion de *rapport à* a été suffisamment travaillée d'un point de vue théorique en didactique pour être décrite comme un concept. Envisagé dans un sens général, le rapport au savoir (Charlot, 1997) centre la réflexion sur la relation entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Cette focalisation sur le sujet permet de prendre en compte les apports des théories sociologiques de la reproduction sociale sans s'enfermer dans une vision déterministe. En effet, la notion de *rapport à* amène à s'interroger sur l'influence des caractéristiques propres à un individu, qu'elles soient psychologiques ou socioculturelles, sur la façon dont il va aborder les contenus proposés par l'institution scolaire. Elle permet également de réfléchir sur la manière dont les enseignants et les autres acteurs du système scolaire envisagent ces mêmes contenus et donc sur les relations entre ces différents *rapports à*.
- 4 Néanmoins, il n'est pas possible d'analyser le rapport au savoir scolaire sans s'interroger sur la diversité des savoirs impliqués : « Ainsi, si l'on peut parler de façon générale d'un rapport au savoir, l'intégration de ce concept en didactiques a permis de mieux appréhender les rapports à des savoirs spécifiques, ancrés dans une discipline. » (Reuter, 2013, p. 188). C'est dire que le *rapport à* dépend du contenu enseigné et peut varier d'une matière à l'autre en fonction de la conscience disciplinaire de l'apprenant.

1.2 Le rapport à l'écriture

- 5 C. Barré-de Miniac (2015) s'intéresse aux aspects sociolinguistiques et sociocognitifs du rapport à l'écriture. En France, la réflexion sur les relations entre système scolaire et rapport à l'écrit a donné lieu à diverses études en sociologie et sociolinguistique. En sociologie, B. Lahire (1993 ; 2008) a consacré plusieurs ouvrages à cette question. Il part du constat que la forme scolaire est intrinsèquement liée au développement des savoirs scripturaux. C'est parce qu'il existe une culture écrite qu'on crée un lieu spécifique pour le transmettre. Au fur et à mesure des siècles, s'est donc développé un rapport « scriptural-scolaire au savoir » (2008, p. 55) qui constitue, aux yeux de B. Lahire, une source majeure d'échec scolaire :

Chaque analyse particulière (concernant la lecture et l'écriture, la grammaire-conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe, l'expression orale et l'expression écrite) permet de valider l'hypothèse selon laquelle le rapport au langage, socialement constitué, est au centre de l'échec scolaire. L'école développe un rapport spécifique au langage supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel), pris comme l'objet d'une attention et d'un travail

spécifiques, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle. Or les élèves qui échouent ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit (de ce qu'il permet, d'évoquer, de faire, de dire comme situations possibles) c'est-à-dire comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés. (*ibid.*, p. 57)

- 6 B. Lahire illustre ce rôle du rapport distancié au langage par des enquêtes menées en classe de perfectionnement et en zone d'éducation prioritaire² qui révèlent, chez des élèves qui cumulent le plus souvent contreperformances scolaires et origine sociale dite défavorisée, des difficultés à considérer le langage comme un objet et à s'adapter à des situations linguistiques déconnectées de leur usage quotidien de la langue.
- 7 En sociolinguistique, plusieurs études qualitatives se sont intéressées au rapport à l'écriture d'individus aux caractéristiques socioculturelles contrastées. Ainsi D. Bourgain (1990) a-t-il mené 40 entretiens semi-directifs dans une entreprise de région parisienne. Elle analyse ces entretiens en fonction de la place occupée par l'enquêté dans l'organisation de l'entreprise : employés manuels, techniciens, administratifs, agents de maîtrise et cadres. Son analyse montre que le rapport à l'écriture dépend en partie de cette place. Les employés manuels se concentrent sur la graphie et l'orthographe. Ils font déborder le jugement de la langue vers un jugement de la personne tout en étant conscients que ce raisonnement les met eux-mêmes en danger. Les techniciens, les administratifs et les agents de maîtrise tiennent des discours plus contrastés sur l'écrit. Ils accordent tous une importance à la correction de l'écrit et on retrouve partout des valeurs morales associées plus ou moins fortement à la maîtrise de la langue. Néanmoins, une partie de ces groupes témoigne d'une forme de pragmatisme. Leur pratique quotidienne de l'écrit en amène certains à relativiser les appréciations de l'écrit considérées comme subjectives. Ils considèrent ainsi que l'adéquation entre la forme du message et son contexte d'émission et de réception, prime sur le respect strict du code standard. Par contraste, le discours des cadres valorise l'écrit de façon beaucoup plus affirmative parce que le respect des contraintes de la langue représente à leurs yeux le respect de la structure sociale. Par ailleurs, contrairement aux membres des autres catégories, ils n'expriment pas d'insécurité personnelle par rapport à la maîtrise de l'écrit et semblent donc se considérer comme à l'abri des jugements que les écarts par rapport à la norme pourraient susciter. D. Bourgain (*ibid.*, p. 99) conclut son étude en résumant ainsi le rapport entre représentation de l'écriture et représentation du monde :

Aussi, toute représentation de l'écriture, et spécialement toute représentation des règles normatives qui la gouvernent, s'accompagne-t-elle d'une représentation indirecte du monde social et de son fonctionnement qui participent du mode d'identification que chaque témoin opère à propos de lui-même et des autres (en tant qu'agent social et notamment en tant que scripteur). C'est dire là, si l'on préfère, que l'écriture en général et la norme en particulier se trouvent, en fait, pensées dans le cadre dur et plus ou moins opaque du sentiment que chacun a de sa place et de la place des autres.

- 8 Dans une approche de type ethnographique, S. Onillon (2008) propose sept portraits d'« informants »³ aux profils sociaux, psychologiques et scripturaux différenciés. Elle interroge en effet un immigré italien analphabète, une ancienne institutrice dyslexique, une secrétaire au rapport très fonctionnel à l'écrit et un passionné de l'écriture. Le caractère très détaillé des portraits qu'elle propose montre à quel point le rapport à l'écrit d'un individu ne peut jamais se réduire aux caractéristiques

récurrentes qui émergent d'études plus quantitatives. L'exemple de l'enquêtée désignée sous le nom de Céline est intéressant à cet égard. Issue d'un milieu socioculturel qui valorise fortement l'écrit, elle a souffert toute sa vie d'une dyslexie qui rend son propre rapport à l'écrit extrêmement difficile. Elle évite les situations qui pourraient l'amener à écrire et le faisait même à l'époque où elle exerçait comme institutrice. Pourtant, l'écrit apparaît dans son discours comme une valeur solide qu'elle ne remet pas en cause même si elle est consciente de ce qu'elle-même souffre de cette domination de l'écrit. On voit comment le rapport à l'écrit d'un individu se construit à travers les multiples aspects de sa vie.

1.3 Le rapport à l'orthographe

- 9 Le rapport à l'orthographe pourrait être considéré comme une sous-catégorie du rapport à l'écrit. Plus précisément, il s'agit d'une composante du respect des normes qui régissent l'écrit. Le rapport à l'orthographe d'un individu est donc lié à son rapport à l'écrit mais aussi, et peut-être plus fondamentalement, à son rapport aux normes sociales. À cet égard, le rapport à l'orthographe n'est pas seulement un rapport au savoir : c'est aussi un rapport au monde, ou du moins à la communauté dans laquelle le scripteur s'inscrit.
- 10 S. Onillon (2008) aborde spécifiquement ce rapport à l'orthographe. Elle montre que seuls deux de ses informants, l'un très à l'aise avec l'écrit et l'autre analphabète, se disent favorables à une réforme de l'orthographe. Par contraste, les informants alphabétisés mais plus en difficulté avec le respect du code y attachent une forte valeur morale et refusent donc toute possibilité de réforme. S. Onillon (*ibid.*, p. 391-392) aboutit au constat suivant :

En conclusion, pour appréhender l'orthographe autrement que comme un code moral et une loi gardienne du bon fonctionnement de la société, il faut soit qu'elle ne fasse pas partie de la vie de l'individu, soit que cet individu soit conscient du fonctionnement de l'orthographe avec tous les aléas historiques qu'elle contient. Pour la plupart cependant, savoir orthographier reste le signe d'une personne sérieuse et capable de vivre décentement dans nos sociétés lettrées.
- 11 L'idée suivant laquelle ceux qui souffrent le plus de la complexité du code ne sont pas ceux qui le remettent le plus facilement en question apparaît de façon récurrente dans les enquêtes qui abordent le rapport à l'orthographe. Ainsi D. Bourgain montre-t-il que les employés manuels, qui sont dans son enquête ceux qui ont la pratique la moins intensive de l'écrit, sont parmi ceux qui attribuent le plus fortement une valeur morale à l'orthographe. C. Pach, D. Jacquemin, A. Millet et J. Billiez (1994) notent quant à eux que les scripteurs les moins scolarisés sont ceux qui s'affranchissent le moins facilement de certains accents facilement laissés de côté par des populations plus scolarisées. Ils montrent ainsi qu'il existe une espèce de « règle du jeu » tacite qui permet aux populations les plus scolarisées de prendre des libertés avec certains aspects de la norme mais qui n'est manifestement pas connue des populations les moins scolarisées.
- 12 Dans un contexte social très normatif en matière d'orthographe, le rapport à l'orthographe joue donc nécessairement un rôle singulier au sein du rapport à l'écriture, au moins dans des contextes formels tels que les écrits scolaires et professionnels mais parfois même au-delà. Il conditionne en partie la manière dont les

sujets s'autorisent à écrire et à diffuser ces écrits du fait de l'image qu'ils ont du rôle social de l'orthographe et de leur propre capacité à appliquer la norme.

- 13 Chez des élèves avancés, et plus encore chez des élèves engagés dans une formation professionnalisante comme le brevet de technicien supérieur, la compétence orthographique recoupe, certes, la capacité à produire des textes normés mais elle peut aussi renvoyer à la connaissance de cette « règle du jeu » sociale mise en avant par C. Pach, D. Jacquemin, A. Millet et J. Billiez (*ibid.*). C'est pourquoi il nous a semblé important de chercher à caractériser le rapport à l'orthographe des élèves et étudiants auprès desquels nous avons enquêté. Étant donné qu'il s'agit d'élèves avancés dans leur scolarité, pour certains prêts à sortir du système scolaire, on peut se demander si leur rapport à l'orthographe est cohérent avec ce que la société, et en particulier leur futur milieu professionnel, attend d'eux. On pourrait émettre l'hypothèse que les difficultés de respect de la norme constatés chez les jeunes francophones viennent du fait qu'ils accordent moins d'importance au respect de cette norme que les générations précédentes.

2. Recueillir des données sur le *rapport à*

- 14 Recueillir des données quant au rapport au savoir d'apprenants ne va pas de soi. En effet, il n'est pas possible d'entrer dans leur tête et on ne peut donc recueillir que des traces indirectes de ce rapport au savoir. Au cours de notre thèse, nous avons utilisé des entretiens et des questionnaires pour recueillir des discours liés au rapport à l'orthographe des enquêtés.

2.1 Le recueil de données orales : les entretiens

- 15 L'entretien semi-directif est très souvent utilisé pour explorer le rapport à la langue des scripteurs. Il s'agit en effet de recueillir les discours de ceux qui écrivent (ou pas) sur la langue et le rôle qu'elle joue dans la société. Cette approche est globalement qualitative mais le statut de l'entretien et son traitement peuvent varier assez fortement d'une enquête à l'autre. Ainsi D. Bourgain (1990) mène 40 entretiens semi-directifs dans une grande entreprise. Ce nombre assez élevé lui permet de regrouper ces entretiens suivant la place qu'occupent les enquêtés dans l'entreprise et d'établir une typologie des rapports à l'écrit en fonction de la place de chacun dans l'organisation. S. Onillon (2008) décide, quant à elle, de se concentrer sur 7 entretiens très détaillés mis en rapport avec un ensemble de documents écrits. Elle réalise plutôt des études de cas qui lui permettent de mettre au jour la complexité du rapport à l'écrit de chacun et l'impossibilité de le réduire à une catégorie unique. C. Blondel, C. Brissaud et F. Rinck (2020) s'intéressent au rapport à l'orthographe d'enquêtés adultes suite à une étude de l'Insee sur les usages de l'information dans la vie quotidienne (IVQ) en 2014.
- 16 Quelle que soit la méthode choisie, l'entretien, en tant que recueil de discours, pose des problèmes méthodologiques. Premièrement, il est très difficile, et concrètement souvent impossible, de recueillir des données auprès d'un échantillon statistiquement représentatif. En effet, ce type de données est très long à rassembler et surtout à traiter. La grande majorité des études porte sur un nombre d'enquêtés assez réduit. Par ailleurs, il est plus difficile d'obtenir l'accord d'un enquêté potentiel pour participer à

un entretien que pour remplir un questionnaire. En effet, l'entretien est plus long et implique un rapport personnel à l'enquêteur qui peut faire obstacle.

- 17 Par ailleurs, les entretiens semi-directifs ne permettent d'avoir accès qu'aux discours sur l'écriture des enquêtés. Ils ne permettent pas d'appréhender l'activité d'écriture elle-même, car les propos de l'enquêté sont nécessairement influencés par ce qu'il pense de l'enquêteur et l'image qu'il espère donner de lui-même. Néanmoins, en ce qui concerne le rapport à la norme, particulièrement, important dans le domaine de l'orthographe, ce biais n'empêche pas de recueillir des données intéressantes puisque le discours recueilli révèle toujours ce que l'enquêté pense devoir être la norme. D. Bourgain (1990, p. 100) résume ainsi ce phénomène : « chacun a son idée sur ce qu'est un discours normal sur la norme et ce dernier participe pleinement de sa définition de l'appareil normatif ».
- 18 Au cours de nos enquêtes, nous avons recueilli 131 entretiens auprès d'élèves de troisième⁴ et 65 entretiens auprès d'élèves de sections de technicien supérieur tertiaires⁵. Ces entretiens se sont organisés en deux temps : d'abord une partie métagraphique consacrée au commentaire de formes produites par les enquêtés, puis une partie plus biographique destinée à recueillir des données sur le rapport à l'orthographe des élèves. Cette seconde partie de l'entretien s'organisait en trois blocs de questions. Le premier bloc concernait l'apprentissage de l'orthographe et abordait les souvenirs des enquêtés. Le second bloc était consacré à leurs pratiques d'écriture et à l'importance qu'ils accordent au respect de la norme orthographique dans ces pratiques. Enfin le troisième groupe s'attachait aux valeurs associées à l'orthographe en s'appuyant notamment sur des questions liées à l'idée de réforme de l'orthographe.

2.2 Le recueil de données écrites : les questionnaires

- 19 Le questionnaire est utilisé en linguistique ou en sociolinguistique, en particulier lorsqu'il s'agit de recueillir des données liées aux représentations du public visé. P. Gourdet et M-N. Roubaud (2016) utilisent ainsi une question ouverte pour recueillir les représentations d'élèves de CM2 et d'enseignants sur ce qu'est un verbe. Le groupe RO⁶ (Dister & Moreau, 2012) utilise quant à lui un long questionnaire pour recueillir les représentations d'enseignants et de futurs enseignants sur la réforme de l'orthographe. Ce questionnaire alterne des questions fermées et des questions ouvertes, ce qui permet de recueillir des données quantitatives et de les éclairer par des éléments complémentaires plus qualitatifs, même si un questionnaire n'offre pas la liberté de développement et de rebond d'un entretien.
- 20 Lors de l'enquête en STS, nous avons élaboré un questionnaire afin de recueillir des données auprès des 178 participants à la partie écrite de l'enquête et d'utiliser ce questionnaire comme support à certaines parties de l'entretien.
- 21 Nous nous sommes fortement inspirée du questionnaire du groupe RO évoqué ci-dessus pour le développement et l'élaboration du nôtre. Nous avons en effet repris les types de questions utilisées dans cette enquête et avons conservé l'alternance entre des questions fermées et des espaces permettant de préciser des éléments sous forme ouverte. Cette enquête explorait les représentations de l'orthographe afin d'éclairer le rapport des francophones à la réforme de l'orthographe. Notre perspective est inverse : nous utilisons la question de la réforme de l'orthographe pour faire émerger les

représentations des enquêtés concernant l'orthographe. Néanmoins, cette différence de perspective ne modifie pas la méthodologie utilisée.

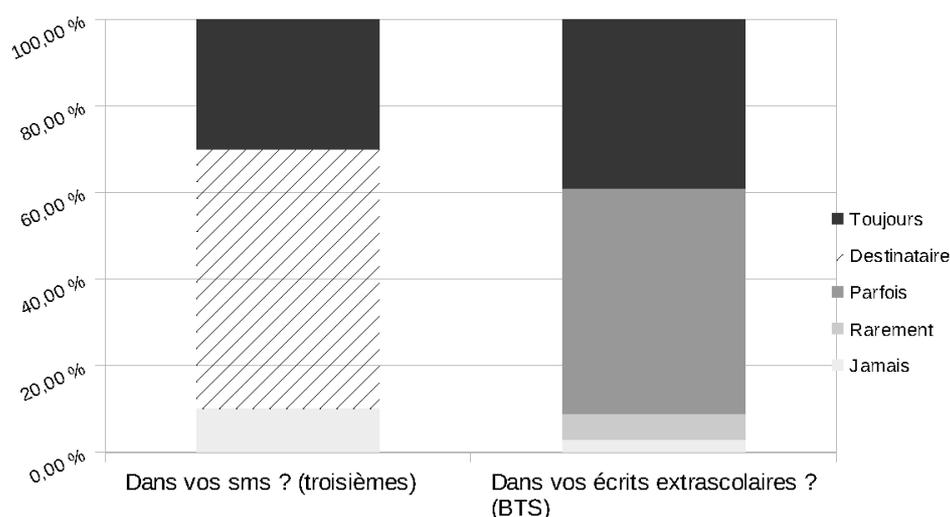
3. Résultats

- 22 Nous disposons donc de données déclaratives permettant de caractériser certains aspects du rapport à l'orthographe des enquêtés à partir de 131 entretiens en troisièmes et de 178 questionnaires complétés par 65 entretiens en STS. Ces données montrent que les enquêtés sont conscients du rôle social de l'orthographe et disent massivement y accorder de l'importance. Pour autant, les valeurs qu'ils associent à cet objet linguistique sont loin d'être homogènes.

3.1 L'orthographe, forme graphique de la norme sociale

- 23 Les deux enquêtes nous ont amenée à interroger les élèves sur le respect, ou non, de la norme orthographique lors de l'écriture hors contextes professionnel et scolaire. On a systématiquement demandé aux élèves de troisième s'ils respectaient l'orthographe dans leurs textos. Au total, 116 réponses sont exploitables⁷ et ont pu être réparties en trois catégories : *jamais*, *selon le destinataire* et *toujours*. Les 178 étudiants de STS ayant rempli le questionnaire ont dû indiquer s'ils respectaient *jamais*, *rarement*, *parfois* ou *toujours* l'orthographe dans leurs écrits hors contexte professionnel et scolaire. Les deux diagrammes ci-dessous représentent la répartition des réponses dans les deux groupes. Il ne s'agit pas exactement du même type de données mais elles nous semblent comparables puisqu'elles représentent toutes deux l'importance accordée à l'orthographe en contexte privé.

Figure 1 - Réponse à la question « Faites-vous attention à l'orthographe ? »



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

- 24 La répartition des deux groupes d'enquêtés est comparable, même si les élèves de STS répondent plus rarement qu'ils ne font jamais attention et plus souvent qu'ils y font toujours attention. Les 65 entretiens de STS permettent de confirmer que la réponse *parfois*, ainsi que la réponse *rarement*, correspondent dans la très grande majorité des cas à une adaptation au destinataire. Sur les 30 élèves ayant apporté une de ces réponses et l'ayant commentée de façon exploitable, 24 disent prendre en compte le destinataire. Sur les six élèves qui n'évoquent pas explicitement le destinataire, quatre mentionnent le type d'écrit (officiel ou lettre de motivation) et deux le temps disponible pour écrire.
- 25 Ces données montrent que les variations diaphasiques, c'est-à-dire liées au moment et au contexte dans lequel l'énoncé est formulé, mises en avant par F. Gadet (2003), se retrouvent ici à l'écrit en particulier dans les écrits numériques, dont les usages dépendent du contexte social d'émission et de réception.
- 26 Chez les élèves de troisième interrogés en 2016, la famille apparaît comme un vecteur important de la norme puisque de nombreux enquêtés déclarent faire plus attention lorsqu'ils s'adressent à leurs parents qu'à des amis (23 sur 131) ou à des adultes qu'à des personnes de leur âge (15 sur 131). Chez les STS de 2017, seuls 5 élèves sur 65 font une différence entre les amis et la famille. On peut supposer que la différence observée entre les deux groupes est liée à l'âge des enquêtés, même si les deux populations sont par ailleurs différentes. En effet, les STS arrivent à l'âge adulte et ce n'est plus prioritairement la famille qui incarne le poids de la norme orthographique hors cadre scolaire. Cependant, on a pu noter en STS le poids de la famille dans les souvenirs liés à l'apprentissage de l'orthographe.
- 27 La quasi-totalité des élèves de STS interrogés en entretien dit faire attention en contexte professionnel (63 élèves sur 65) lors des envois de mails ou de textos à des professionnels. Ils déclarent également être attentifs à l'orthographe lorsqu'ils rédigent des C.V. et lettres de motivation, qui passent aujourd'hui par voie numérique. Les deux étudiants qui disent ne jamais faire attention à l'orthographe en contexte professionnel sont scolarisés en STS services d'information aux organisations et n'avaient pas encore d'expérience de contacts écrits avec des professionnels de leur domaine, contrairement à plusieurs autres élèves de la même filière.
- 28 Le rapport à la norme exprimé par les enquêtés de troisième et de STS est donc cohérent avec ce qu'avait observé R. Joannidès (2014) à partir d'un recueil de questionnaires auprès de 479 collégiens. Elle montrait en effet que l'immense majorité des élèves était sensible au rôle social de la norme orthographique et liait notamment ce rôle aux contextes scolaires et professionnels. Notre enquête confirme cette sensibilité à la norme sociale chez des collégiens comparables à ceux qu'interrogeait R. Joannidès mais aussi chez des élèves de STS, plus âgés, chez qui la prise en compte de la norme apparaît à la fois plus forte et plus centrée sur les enjeux professionnels.

3.2 Les valeurs associées à l'orthographe française

- 29 Si la grande majorité de nos enquêtés reconnaît le rôle social de l'orthographe, les valeurs qu'ils lui associent sont assez variables comme nous allons le montrer ci-dessous en exploitant d'abord l'épreuve d'association verbale utilisée en STS, puis les questions sur la réforme de l'orthographe posées lors des deux enquêtes.

l'esprit des élèves qui les utilisent, mais ils ont pour point commun de renvoyer à l'hétérogénéité d'un système qui peut en rendre difficile la compréhension.

- 32 Ceci étant, 26 occurrences renvoient à un jugement clairement négatif sur l'orthographe française en tant que telle : *chiant* (6 occurrences), *mal* (3 occurrences), *piège* (2 occurrences), *inutile*, *perdu*, *imbuvable*, *sanction*, *inquiet*, *apparence*, *ennuyeux/ant*, *préjugés*, *douleur*, *agaçant*, *fatigant*, *énervante*, *lointaine*, *peu pratique*. Le fait que le terme le plus représenté, *chiant*, soit également un terme familier, dit quelque chose du positionnement des élèves qui prennent la liberté de formuler ce jugement négatif sur l'orthographe : peut-être faut-il être capable de rompre avec la norme dans la façon de s'exprimer pour désigner la norme comme inadaptée.
- 33 Apparaît alors assez logiquement un champ lexical de la souffrance psychologique avec *mal* (3 occurrences), *perdu*, *inquiet* et *douleur*. Ces termes sont certes peu représentés mais ils montrent que l'orthographe peut être réellement mal vécue par des élèves qui ne sont pourtant pas en échec scolaire puisqu'ils sont scolarisés dans le supérieur même si leur parcours n'a pas toujours été rectiligne. Les termes *apparence* et *préjugés* peuvent expliquer en partie l'origine de cette souffrance. En effet lorsqu'on s'intéresse aux commentaires produits par les élèves ayant participé à l'entretien, on constate que ces termes négatifs sont souvent liés aux jugements que les écarts orthographiques risquent d'attirer sur le scripteur. Ainsi la *sanction* ne renvoie pas à la pénalité scolaire mais au risque de ne pas être retenu sur un poste. L'élève ayant noté *imbuvable* commente de la façon suivante : « il suffit d'une faute pour que ça y est, on me pointe du doigt » (S21)⁸. Ces élèves qui prennent leurs distances avec la légitimité de la norme ne le font pas en ignorant son rôle social mais plutôt en le dénonçant.

3.2.1.2 Une richesse culturelle qui n'est pas suffisamment respectée

- 34 Face à ces termes ostensiblement négatifs, 38 occurrences dénotent un jugement explicitement positif : *riche/enrichissante* (19 occurrences), *beauté/belle* (6 occurrences), *sérieux* (3 occurrences), *intéressante* (2 occurrences), *complet* (2 occurrences), *soignée*, *historique*, *poétique*, *culture*, *envie*. Les commentaires de la notion de richesse, fortement représentée, sont le pendant positif de la dénonciation d'une complexité excessive. C'est parce que le système est complexe et que son apprentissage n'est jamais achevé qu'il est considéré comme riche par beaucoup. Un élève résume ce phénomène de la façon suivante : « ça va dans tous les sens, c'est pour ça que c'est beau » (S30). Les termes *historique*, *poétique* et *culture* montrent une vision patrimoniale de la langue qui participe également à cette notion de richesse. Enfin, on trouve à six reprises la notion de beauté qui atteste un rapport esthétique à la langue souvent identifié comme un facteur de conservatisme orthographique (Klinkenberg, 2013).
- 35 Ensuite, 35 occurrences soulignent l'importance de l'orthographe. On trouve ainsi 22 fois l'adjectif *important* ou *importante*, 7 fois l'adjectif *utile*, 2 fois l'adjectif *indispensable*, ainsi que *quotidien*, *inévitabile*, *primordiale*, et *respect*. Cette liste de mots confirme l'importance accordée à l'orthographe telle qu'elle s'exprime dans d'autres parties du questionnaire.
- 36 Cette vision positive du système linguistique s'accompagne souvent de la dénonciation d'un manque de respect de cette norme : *pas ou non respectée*, *erreur* (2 occurrences), *négligée* (2 occurrences), *dégradée*, *peu étudiée*, *redynamisation*, *fautes*, *insuffisante*, *inappliquée*, *disparition*. Les commentaires associés à ces termes en entretien renvoient à

deux domaines différents : l'écriture sur les réseaux sociaux et l'enseignement. Un élève ayant noté *non respectée* explique que, sur internet, il se « brûle les yeux » (S70) en lisant des interventions très fautives. La violence de la métaphore utilisée ici pour désigner la réception des erreurs peut expliquer la souffrance ressentie par celui qui commet l'erreur et sait être mal perçu. Un autre élève (S105) désigne explicitement les réseaux sociaux, et en particulier Twitter, comme un lieu où l'orthographe est *négligée*. L'autre occurrence de *négligée* renvoie explicitement au contexte scolaire avec le commentaire suivant : « Comparé à réfléchir sur des livres, se poser vingt mille questions sur une vidéo, on ferait mieux de savoir écrire. » (S110) Apparaît ici une critique du cours de français qui semble à cet élève trop peu centré sur la langue elle-même. Le terme *redynamisation* désigne également l'enseignement de l'orthographe considéré comme peu efficace et ayant donc besoin d'être rénové.

3.2.2 Le rapport à la réforme

- 37 Lors des deux enquêtes, nous nous sommes intéressée à ce que les élèves pensaient de l'idée de réforme de l'orthographe en revenant sur les rectifications orthographiques de 1990 quand ils étaient en mesure de le faire ou en les interrogeant sur une éventuelle réforme. La figure 3 représente l'orientation des réponses des 131 élèves de troisième lors de l'entretien. La figure 4 représente l'orientation des réponses de 177 élèves de STS à la question portant sur la réforme de l'orthographe.

Figure 3 : Position de 129 élèves de troisième vis-à-vis de l'idée d'une réforme de l'orthographe.

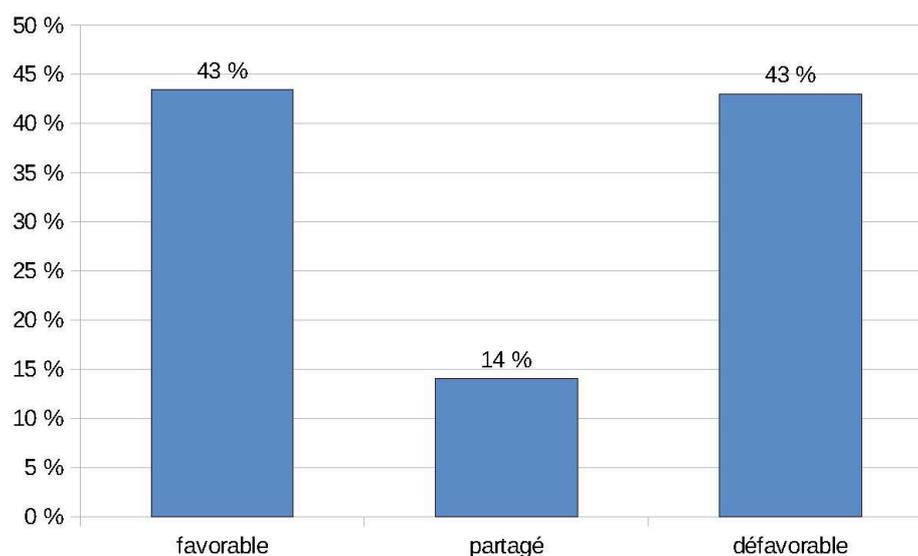
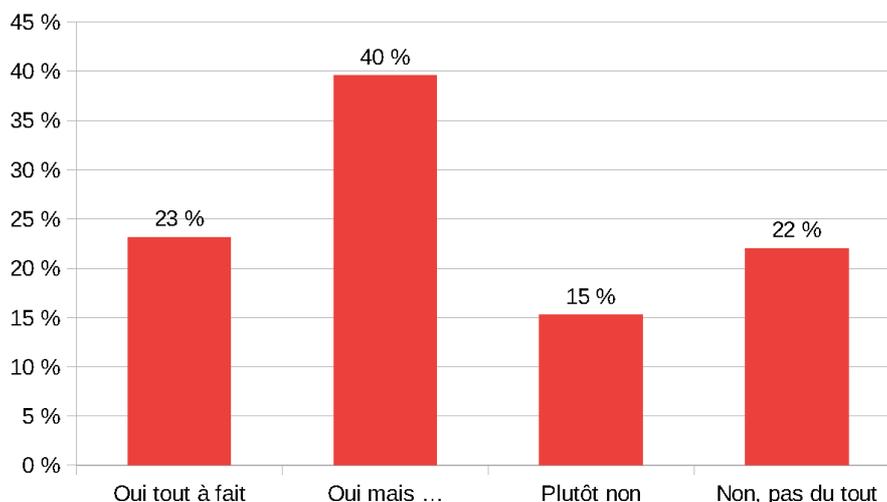


Figure 4 : Réponse à la question « Globalement, réformer l'orthographe française afin de la simplifier vous semble-t-il une bonne idée ? » dans les 177 questionnaires de STS



38 Les enquêtés des deux groupes déclarent donc des positions assez diverses vis-à-vis d'une éventuelle réforme de l'orthographe. Ces positions montrent d'ailleurs souvent une difficulté à prendre parti du fait de la prise en compte d'arguments contradictoires. En termes de rapport à l'orthographe ou de rapport à la langue, ce simple constat n'est pas instructif. Mais les explications données dans les deux enquêtes le sont davantage. L'exploitation des explications que nous proposons ci-dessous est tirée, pour les élèves de troisième, des 131 entretiens et, pour les STS, des 65 entretiens et des 177 questionnaires où ils avaient la possibilité de justifier leur réponse.

39 Parmi les arguments défavorables à une réforme, le point le plus saillant est la peur du changement évoquée par 18 % des élèves de troisième et 11 % des élèves de STS. Indépendamment de leur niveau orthographique, ils ont le sentiment de connaître l'orthographe telle qu'elle est et craignent fortement toute modification. Ce phénomène a également été noté par Lenfant (2019) chez des élèves suivis en orthophonie. La « peur de devoir tout réapprendre » constitue à leurs yeux un motif majeur d'hostilité à la réforme, en particulier en troisième. Chez les STS, cette peur du changement prend davantage la forme d'un conservatisme social qui assimile le fait de ne pas respecter la norme orthographique à une forme de paresse.

On est en train de faire des réformes pour des personnes qui savent de moins en moins écrire. On est en train de se dire : oh ben comme ils savent pas écrire, on va leur laisser le privilège du doute et on va leur donner le mot quand même. Je trouve ça pas normal que y ait des gens qui aient travaillé l'orthographe et la grammaire et que au final on peut se permettre de retirer des mots, retirer des lettres, en se disant ça se prononce de la même façon... (S13)

40 Dans le discours de cet étudiant, la tolérance orthographique viendrait récompenser une attitude répréhensible chez ceux qui n'auraient pas fourni les efforts nécessaires.

41 En STS, l'argument patrimonial, soulignant la valeur culturelle de l'orthographe, est à peu près autant cité que la peur du changement. Cet argument peut prendre des formes différentes : importance de l'étymologie, importance de l'histoire, richesse patrimoniale... Les formulations sont parfois assez fortes. Un élève écrit ainsi dans le questionnaire : « L'orthographe est un trésor donné par nos prédécesseurs » (S53). Ces arguments sont beaucoup plus rares chez les élèves de troisième, même s'ils ne sont pas

absents. Deux élèves font ainsi appel à des arguments esthétiques pour justifier leur refus de tout changement.

- 42 On voit donc que si la peur d'avoir à réapprendre une orthographe qui a déjà été couteuse est le point négatif le plus cité par nos enquêtés, la valeur patrimoniale de l'orthographe, souvent brandie par les détracteurs de l'idée de réforme (Klinkenberg, 2013) apparaît chez ces jeunes francophones, en particuliers chez les plus âgés.
- 43 Cependant, la majorité des élèves de STS et la moitié des élèves de troisième se disent favorables à une réforme. L'argument le plus massivement mobilisé est que cela pourrait aider ceux qui apprennent à écrire ou ceux qui éprouvent des difficultés à écrire le français. Les trois cibles identifiées dans le discours de ces enquêtés sont les jeunes en cours d'apprentissage, les dyslexiques et les étrangers. Rares sont ceux à se dire directement concernés. Le profit leur semble être pour les autres car ils pensent avoir fini leur apprentissage orthographique.
- 44 De façon peut-être plus inattendue, un nombre non négligeable d'élèves de STS souligne l'intérêt d'une telle réforme pour la langue elle-même. Leur raisonnement est qu'une orthographe plus accessible pourrait être mieux respectée et favoriser une pratique plus normée du français écrit : « Les personnes feront moins de fautes et cela aidera sûrement dans la vie professionnelle » (S160). L'expression « moins de fautes » est vraiment récurrente chez les élèves qui expriment cette idée. Une simplification orthographique leur apparaît de ce fait comme un moyen d'améliorer la conformité des écrits, que ce soit les leurs ou ceux des autres, à une norme sociale dont ils reconnaissent la légitimité, en particulier dans le contexte professionnel.
- 45 On voit donc chez ces enquêtés, en particulier les STS plus âgés et très proches de l'entrée dans le monde professionnel, une attention au rôle social de l'orthographe qui justifie leur intérêt pour l'idée d'une réforme qui puisse rendre cette orthographe plus facile à maîtriser pour tous ceux qui en ont besoin.

4. Discussion : Le mise en œuvre de la norme orthographique comme pratique sociale

- 46 Les élèves auprès desquels nous avons enquêté sont très majoritairement conscients du rôle social de l'orthographe et ne le contestent pas. En cela, nos données sont cohérentes avec ce que mettent en avant d'autres études. R. Joannidès (2014) arrive à la même conclusion auprès d'un public de collégiens. Si A. Millet, V. Lucci et J. Billiez (1990) faisaient émerger une parole contestataire chez certains collégiens et lycéens professionnels, ce n'était pas le cas de tous et cette contestation n'apparaissait pas chez les élèves de lycée général. Par ailleurs, le nombre d'élèves auprès desquels ils avaient enquêté était très faible (19 élèves de secondaire en tout). Dans une perspective différente mais complémentaire, C. Martin Lacroux (2015) compare l'importance accordée par des recruteurs et par des potentiels candidats à l'orthographe dans les CV. Son analyse révèle que les potentiels candidats y sont encore plus sensibles que les recruteurs et que les plus jeunes d'entre eux y accordent plus d'importance que les plus âgés. S'il est avéré que les générations scolaires actuelles éprouvent plus des difficultés à appliquer la norme orthographique que les précédentes, ce n'est donc pas parce qu'ils en sous-estiment la portée sociale.

- 47 Par ailleurs, la très grande majorité des enquêtés de troisième et de STS se montre sensible à la prise en compte du contexte dans lequel s'inscrit l'écrit. En effet, ceux qui disent ne pas faire systématiquement attention à l'orthographe, déclarent presque tous y faire attention dans certains contextes, en particulier les contextes scolaire et professionnel. Ce résultat complète ce qu'avait pu montrer C. Pach, D. Jacquemin, J. Millet et V. Billiez (1994). En effet ils comparent la conformité orthographique d'écrits formels et informels d'étudiants s'apprêtant à devenir professeurs de français avec celle d'écrits formels d'élèves de lycée professionnel s'apprêtant à devenir secrétaires. Ils constatent que l'orthographe des écrits informels des futurs professeurs, beaucoup moins conformes à la norme que leurs écrits formels, est proche de l'orthographe formelle des futures secrétaires mais ils ne disposent pas d'écrits informels pour les futures secrétaires. Une question se pose alors : les futures secrétaires écrivent-elles de la même façon dans un contexte formel et un contexte informel, ce qui impliquerait qu'elles n'ont pas conscience de la nécessité d'adapter l'attention en fonction du contexte, ou bien les erreurs relevées dans leurs écrits formels sont-elles liées à des lacunes linguistiques qu'une attention, même soutenue, ne peut pas pallier ? Les discours que nous avons recueillis semblent indiquer que l'ensemble des élèves, quel que soit par ailleurs leur profil scolaire et social, ont conscience de la nécessité de respecter l'orthographe dans un cadre formel. Ce constat est important d'un point de vue didactique parce qu'il implique que si l'orthographe n'est pas respectée dans les écrits scolaires, c'est au moins en partie du fait de lacunes linguistiques.
- 48 Mais accepter la nécessité de connaître l'orthographe pour s'en servir dans la vie sociale ne signifie pas nécessairement surinvestir l'orthographe de valeurs morales. De ce point de vue, la population auprès de laquelle nous avons enquêté n'est pas du tout homogène. Une minorité non négligeable tient un discours que l'on pourrait qualifier de puriste. On y retrouve certaines des caractéristiques décrites par M.-A. Paveau et L. Rosier (2008). Ils tiennent un discours très critique vis-à-vis des erreurs des autres qu'ils disent ne véritablement pas supporter. Ils soutiennent par ailleurs l'idée suivant laquelle maîtriser l'orthographe ne serait pas véritablement difficile et que le fait de ne pas le faire serait alors révélateur d'une insuffisance morale et sociale. Ce type de discours est souvent utilisé à l'appui du refus de toute réforme orthographique perçue comme un nivellement par le bas, qui donnerait raison à ceux qui ne font pas d'effort. Cependant, la majorité des élèves de troisième et de STS tient un discours plus pragmatique. Conscients de la complexité réelle de l'orthographe, ils se montrent ouverts à une évolution de la langue si elle permet d'aider ceux pour qui elle constitue un obstacle. Les positionnements des élèves que nous avons interrogés sont finalement assez proches de ce que R. Delamotte-Legrand (2006, p. 93) relevait dans 16 entretiens menés auprès d'enseignants. Elle distinguait en effet les enseignants qui considéraient qu'il fallait apprendre l'orthographe pour la respecter en toutes circonstances (7/16) et ceux qui disaient qu'il fallait apprendre l'orthographe pour s'en servir en variant l'utilisation suivant les contextes (9/16). Nous retrouvons, chez les 131 élèves de première et les 178 élèves de STS que nous avons interrogés, une répartition relativement similaire entre puristes, pensant qu'il faut respecter l'orthographe partout et toujours, et pragmatiques ouverts à une adaptation pratique de l'outil.
- 49 D'un point de vue didactique, le concept de *rapport à* permet de penser l'orthographe comme un objet social et non comme un simple savoir linguistique. Cette dimension est

fondamentale puisque c'est elle qui motive l'intérêt que portent les enquêtés au respect de la norme orthographique. Pour permettre aux élèves de développer des compétences orthographiques efficaces, il importe donc de les mettre dans des situations d'écriture qui activent cette dimension sociale. À cet égard, le devoir scolaire n'est peut-être pas suffisamment perçu comme un texte adressé à un destinataire même s'il a pu arriver ponctuellement dans les entretiens que certains élèves parlent du respect dû au correcteur. Multiplier les destinataires, dans la classe et hors de la classe, pourrait donner plus de sens au toilettage orthographique des textes. Cette stratégie n'est cependant pas sans risque dans la mesure où les valeurs morales associées par une partie de nos enquêtés aux « fautes » d'orthographe peuvent mener à des jugements susceptibles de renforcer l'insécurité linguistique de ceux pour qui le respect de la norme orthographique n'est pas qu'une question d'attention.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDREU, C., & STEINMETZ, C. (2016). *Les Performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid23433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015.html>
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2015) [2000]. *Le Rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BLONDEL, C., BRISSAUD, C. & RINCK, F. (2020). « Apports de deux enquêtes sur les connaissances orthographiques et les pratiques de l'écrit des Rhônalpins ». *Langues et recherche*. En ligne : <https://www.languesetrecherche.fr/67>.
- BOURGAIN, D. (1990). « Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural ». *Langue française* 85, p. 82-101. En ligne : DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1990.6179>.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHERVEL, A. (2008) [2006]. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2006). « Éloge de la variation orthographique ». In : Honvault-Ducrocq, R. (dir.), *L'Orthographe en questions*. Mont-Saint-Aignan : Publications des universités de Rouen et du Havre, p. 89-108.
- DISTER, A. & MOREAU, M.-L. (2012). « Réforme de l'orthographe française. Craintes, attentes et réactions des citoyens ». *Glottopol* 19. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_19.html.
- GADET, F. (2003). *La Variation sociale en français*. Gap/Paris : Ophrys.
- GOURDET, P. & ROUBAUD, M.-N. (2016). « L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2 ». *Pratiques* 169-170, p. 169-170. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3059>.
- JOANNIDÈS, R. (2014). *L'Écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ?* Thèse de doctorat : Université de Rouen-Normandie. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01113821/document>.

- KLINKENBERG, J.-P. (2013). « L'hydre de la réforme. Images sociales de l'orthographe et de la politique linguistique ». In Baddeley, S., Jecic, F. & Martinez, C., (dirs). *L'Orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990. Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ? Actes du colloque international de 2010*. Paris : H. Champion, p. 73-104.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LE LEVIER, H. (2019) *Mise en œuvre et perception de l'orthographe française chez des élèves de collège et des étudiants de sections de technicien supérieur*. Thèse de doctorat : Université Grenoble Alpes. En ligne : <https://www.theses.fr/2019GREAL008>.
- LENFANT, M. (2019). « Représentations de l'orthographe chez des élèves de primaire et de collège suivis en orthophonie ». In : Mortamet, C. (dir.). *L'Orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 199-222.
- MANESSE, D. & COGIS, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éd.
- MARTIN LACROUX, C. (2015). *L'Appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidature : pratiques, perceptions et implications pour la GRH*. Thèse de doctorat : Université de Toulon. En ligne : <http://www.theses.fr/2015TOUL2009/document>.
- ONILLON, S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Bern : Peter Lang.
- PACH, C., JACQUEMIN, S., MILLET, A., & BILLIEZ, J. (1994). « Le quotidien de l'orthographe ou l'orthographe ordinaire ». In : Lucci, V. & Millet, A. (dirs), *L'Orthographe de tous les jours*. Paris : H. Champion, p. 45-138.
- PAVEAU, M.-A., & ROSIER, L. (2008). *La Langue française : passions et polémiques*. Paris : Vuibert.
- REUTER, Y. (éd.) (2013) [2007]. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

NOTES

1. Le contenu de cet article est, pour l'essentiel, une reprise de certains passages de cette thèse de doctorat.
2. Les « zones d'éducation prioritaire », ancêtres des actuels « réseaux d'éducation prioritaire », sont des quartiers dont les populations sont identifiées par l'Éducation nationale comme présentant des facteurs de fragilité scolaire. L'identification de ces zones repose sur des critères scolaires (taux de redoublement par exemple), mais aussi sur des critères socio-économiques (catégories socio-professionnelles des familles notamment) voire urbains (proximité des installations culturelles comme les bibliothèques par exemple).
3. Ce néologisme est revendiqué par S. Onillon. Il s'agit en effet d'une étude qualitative où chaque cas particulier est considéré comme une source d'information valable puisqu'il représente un rapport au langage existant, indépendamment de la fréquence des phénomènes observés.

4. Ces entretiens ont été recueillis lors de l'enquête Orthocol par C. Brissaud, H. Le Levier et C. Huard. Ce projet a été financé dans le cadre de l'appel « Alpes Grenoble Innovation Recherche » (Agir) de l'Université Grenoble Alpes. Nous remercions les chefs d'établissement pour leur collaboration et les élèves pour leur participation.
 5. Les Sections de technicien Supérieur sont des formations du premier cycle de l'enseignement supérieur français. Elles permettent de préparer le brevet de technicien supérieur. Les étudiants participant à l'enquête étaient scolarisés dans trois sections différentes : assistant de manager, services informatiques aux organisations et tourisme. Dans la suite de l'article nous désignerons ces formations par l'abréviation STS.
 6. Le groupe RO est un groupe de linguistes formé à l'initiative de Marie-Louise Moreau qui a publié divers travaux sous ce nom collectif.
 7. Sur les 131 entretiens. Pour les quelques élèves restants, soit la réponse n'a pas été recueillie, soit les élèves en question ne pratiquent pas l'écriture de textos, ce qui est le cas de quelques élèves en troisième.
 8. Les participants à l'enquête ont été codés par une lettre renvoyant à leur contexte de scolarisation (C pour collègue et S pour STS) et un numéro.
-

RÉSUMÉS

Le rapport qu'entretiennent les élèves et les enseignants avec les différents savoirs abordés à l'école influence leurs apprentissages. L'écriture étant au cœur du système scolaire, le rapport à l'écrit a été particulièrement interrogé (Barré-de Miniac, 2015 [2000]), notamment sous un angle sociologique (Lahire, 2008). C'est pourquoi le concept de *rapport à nous* a semblé particulièrement intéressant pour éclairer les données recueillies au cours de la thèse que nous avons consacrée à la mise en œuvre et à la perception de l'orthographe française chez des élèves de collèges et de sections de technicien supérieur tertiaires (Le Levier, 2019). Nous avons donc intégré des indicateurs liés au rapport à l'orthographe dans les questionnaires et les entretiens que nous avons recueillis auprès de 131 élèves de troisième de l'académie de Grenoble en 2016 et 178 étudiants de sections de technicien supérieur tertiaires de l'académie de Lille en 2018. Les résultats montrent que les enquêtés se disent très majoritairement conscients de l'importance que la société accorde au respect des normes orthographiques. Cependant, les discours recueillis montrent une grande diversité dans les valeurs attribuées par les élèves à l'orthographe.

The way students and teachers perceive academic knowledges has an effect on learning process. Considering the importance of writing skills at school, perception of writing has been studied (Barré-de Miniac, 2015 [2000]), especially from a sociologic point of view (Lahire, 2008). Therefore, we used the concept of perception in order to enlight the datas we gathered for our thesis about implementation and perception of French spelling among secondary school pupils and advanced technicien students (Le Levier, 2019). We included indicators linked to the perception of spelling in the questionnaires and interviews we made with 131 students from fourth year of secondary scholl in Grenoble area in 2016 and with 178 technician students in Lille area in 2018. Results show that most interviewed students acknowledge how spelling norm is

socially significant. Nevertheless, gathered declarations show a great diversity as far as the values students assign to spelling are concerned.

INDEX

Keywords : Spelling, perception, writing skills, secondary school, superior studies, norms, values

Mots-clés : Orthographe, rapport à, compétences scripturales, enseignement secondaire, enseignement supérieur, normes, valeurs

AUTEUR

HÉLÈNE LE LEVIER

Université Grenoble Alpes, Lidilem, F-38000 Grenoble, France