

Pratiques et représentations de l'orthographe parmi les étudiants de Sciences du Langage

Ksenija DJORDJEVIC

Linguistic Ability / Linguistic Performance, ARSER/DIPRALANG,
Université Montpellier III, Route de Mende,
F-34199 Montpellier cedex 5;
ksenia@wanadoo.fr

This paper deals with a set of paradoxical questions: how French students of linguistics are able to fathom their own command of French spelling rules and their metalinguistic ability in analyzing their own mistakes produced when writing graduate examination tests? How linguists teaching these students can handle discrepancies between the linguistic performance they might expect from students and actual results they get from an inquiry on students' habits in writing French? How methods initially contrived for the analysis of speech variation, such as co-variationism (the labovian paradigm.) could be applied to written forms of language in order to observe linguistic change in other fields than spoken usage? A survey of students' usage of written French, and attitudes towards written norm carried out at the University of Montpellier shows that students tend to have a fuzzy knowledge of their own command of written French and of French spelling rules, but still cling to a conservative approach to French orthography, rejecting claims for reform (*réforme de l'orthographe*). We also address the question of what kind of linguistic change is implied in spelling mistakes, as many trends for structural change can be observed through this kind of corpora, which nevertheless have few chances to trigger real changes in the written norm of French, because of wide-spread support to maintain French spelling as much difficult as it is, regardless of how it could be made more easy and fonctionnal.

Key words:

Normative spelling, French, grammar, mistake, native speaker, linguistic ability, linguistic performance.

Si, dans la plupart des langues que nous parlons aujourd'hui, il existe une norme reconnue par la société, par rapport à laquelle on juge les productions écrites des locuteurs de cette langue, la question des écarts entre la norme et l'usage reste particulièrement sensible en France où l'orthographe est parfois vécue comme une partie du patrimoine national qu'il faut sauvegarder, parfois même comme "*une cause nationale*" (Traimond, 2001: 19). Plus encore, pour un grand nombre de Français, "*toucher à l'orthographe [...] c'est toucher à la langue*" (Arrivé, 1993: 21), car l'une et l'autre se confondent souvent dans leur discours. L'orthographe française est, certes, particulière: les écarts entre le plan phonique et le plan graphique constituent ce que l'on peut appeler, de manière quelque peu provocatrice "*la pathologie de l'orthographe*" (Jung, 1973: 97). Il ne s'agit pas ici d'une spécificité propre à la langue française: l'anglais, par exemple, connaît également un manque de transparence et un décalage important entre sa forme écrite et sa forme orale. Français et anglais illustrent bien, si besoin était, l'importance de ce que N. Catach nomme des

"*rappports secondaires*" entre la manière d'écrire des sons et des mots d'une langue et les sous-systèmes de celle-ci (morphologie, syntaxe, lexique), au-delà de la conformité avec le système de transcription propre à une langue, en insistant sur le fait que "*plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit*" (Catach, 1995: 26). En revanche, l'originalité de l'exemple français tient au fait que l'idée de la présence de cet écart entre la norme et l'usage est très forte chez les locuteurs et alimente largement les représentations¹ qu'ils ont de l'orthographe de leur langue.

1. Objectifs de l'étude et présentation du corpus

Interpellés, en tant qu'enseignants² en Sciences du Langage, par le grand nombre de fautes ou d'erreurs que l'on trouve dans des copies d'étudiants, nous avons effectué une enquête auprès de nos étudiants de première année de DEUG de Sciences du Langage de l'Université Paul-Valéry à Montpellier³. Cette étude sur corpus nous a amenée à nous poser des questions sur notre propre métier d'enseignante-chercheuse. Nous avons l'impression d'être face à un véritable paradoxe: en tant qu'enseignante, on attend de nous une attitude prescriptive et corrective; or en tant que linguiste, notre attitude devrait être plutôt descriptive et tolérante. Comment se positionner face à un corpus "gênant", mais intéressant? Cette réflexion nous a poussée à nous pencher sur le rôle du linguiste face aux questions d'orthographe dans la pratique de son métier⁴.

Pour cette étude, nous avons procédé en deux étapes. Le premier volet comporte le relevé des fautes, le repérage et les observations, le deuxième volet concerne plutôt les réflexions sur l'orthographe. Dans un premier temps, nous avons fait un relevé des fautes dans 100 copies choisies au hasard parmi les copies du contrôle continu de la promotion 2002/2003. Nous les

¹ Nous entendons par la *représentation* l'ensemble des images qu'un groupe social donné a d'un objet, d'une personne, l'ensemble des connaissances et/ou croyances partagées par une communauté d'individus, d'un point de vue psychosocial. Pour Moscovici, c'est "*un corpus de connaissances fondé sur des traditions partagées et enrichi par des milliers d'observations, d'expériences, sanctionnées par la pratique*" (cité par Moliner, 1996: 13).

² Je tiens ici à *remercier* mon collègue Damien Chabanal, qui a participé à la réalisation de l'enquête, ainsi qu'à l'analyse des premiers résultats.

³ Nous allons *examiner* ici uniquement les copies de nos étudiants français. Les "fautes" des étudiants étrangers, qui relèvent d'un autre type de rapport avec le français, n'entrent pas dans la problématique de cette étude.

⁴ Pourquoi avoir choisi pour notre corpus des productions d'étudiants? Il s'agit d'une population pour laquelle il est très important de bien maîtriser l'orthographe. Pour eux, tout comme pour toutes les personnes qui exercent un métier requérant des activités écrites, "*une bonne orthographe [...] est [...] le moyen reconnu de se démarquer de tous ceux qui n'ont pas accédé au minimum vital orthographique*" (Millet et al., 1990: 42).

avons classées⁵, analysées, répertoriées dans des tableaux. Dans un deuxième temps, nous avons distribué des exemples de phrases contenant des fautes dans des listes soumises à 142 étudiants de première année de la promotion 2003/2004, auxquels nous avons demandé de réfléchir sur les fautes faites par leurs camarades de l'année précédente, et de les expliquer. Enfin, nous leur avons posé quelques questions sur leurs pratiques et représentations de l'orthographe. Toutes les réponses ont été données par écrit.

2. Premier volet: relevé des fautes, repérage et observations

2.1 Relevé des fautes

Une fois les copies dépouillées, nous avons pu classer les fautes les plus courantes⁶ selon leur "degré de gravité"⁷: accents et majuscules⁸, désinences verbales⁹, lexique¹⁰, accords¹¹ et enfin confusions catégorielles¹². Une telle hiérarchie est d'autant plus de rigueur que divers facteurs externes induisent partiellement les erreurs. Un premier facteur réside dans les conditions, ou plutôt les contraintes de production des textes, notamment le stress de

⁵ Avant d'effectuer notre classement, nous avons pris connaissance d'un certain nombre de grilles d'analyses possibles, notamment celle proposée par N. Catach dans *L'orthographe française* (1995). Malgré les qualités indiscutables de sa grille typologique des erreurs d'orthographe, la distinction qu'elle fait entre les erreurs extragraphiques et graphiques proprement dites, il nous a semblé que cette grille n'était pas suffisamment adaptée à notre corpus, mais plutôt destinée aux maîtres d'écoles dans le cadre de leur travail sur les erreurs produites par de jeunes enfants. En revanche, la grille proposée par R. Honvault (*Pratiques*, 1985), contient, entre autres, les catégories que nous avons sélectionnées dans notre corpus, mais les distribue autrement: erreurs à dominante phonétique, phonogrammique, morphogrammique, erreurs concernant les homophones, les idéogrammes, et les lettres non justifiables d'un enseignement.

⁶ Il convient ici de préciser que nous avons regroupé les fautes qui concernent ce que l'on appelle communément *l'orthographe d'usage* (les accents, les consonnes doubles...) et celles qui concernent *l'orthographe grammaticale* (pluriel des noms, accord des participes, désinences verbales...). Les deux *types de fautes* se trouvent traités dans notre étude.

⁷ Ainsi N. Catach, D. Duprez et M. Legris utilisent un terme semblable en évoquant des erreurs qui présentent "un degré minimal de gravité", notamment, par exemple, celles qui concernent des lettres non fonctionnelles (Catach *et al.*, 1980: 16).

⁸ Nous allons donner, pour chaque catégorie, quelques exemples seulement: 1. La vie des français durant cette période... 2. Le developpement de ce secteur...

⁹ 1. Mais, les recherches ne s'arrête pas là... 2. Cela s'applique surtout aux enfants qui aurait appris deux langues en même temps...

¹⁰ 1. Le signe linguistique date de très longtemp... 2. Dans l'émisphère gauche il y a un réseau de neurones avec une ère...

¹¹ 1. En ce qui concerne les personnes qui deviennent bilingue... 2. Il est dur d'établir un signe universelle...

¹² 1. Le signe linguistique fait appelle à la notion du signifiant... 2. Là France Industrielle...

l'examen écrit. Le deuxième facteur à prendre en considération est celui du manque de temps pour la tâche d'autocorrection: les étudiants se plaignent souvent de ne pas avoir assez de temps pour répondre aux questions. Concentrés sur le sujet, ils ne relisent pas toujours leurs copies avant de les rendre au professeur, et l'on sait que c'est souvent à la relecture que l'on s'occupe plus spécifiquement de la correction orthographique. Nous étions partie de l'hypothèse que tous les étudiants, comme peut-être tous les locuteurs français écrivant dans leur langue maternelle, se concentraient davantage sur les fautes d'accords ou sur l'orthographe correcte d'un mot que sur les accents et les majuscules. Peut-être est-ce à cause du système de notation de leurs enseignants dans le primaire et le secondaire¹³ qui, d'ordinaire, corrigent d'abord les fautes qui affectent les règles fondamentales ou le lexique de base. Si la fonction d'économie rédactionnelle déterminait au premier chef l'accumulation des erreurs, on s'attendrait à ce que les accents et les conventions typographiques (majuscules) priment sur les autres erreurs, ou du moins, présentent une proportion plus grande que ce que nous avons pu observer dans le tableau 1, qui répertorie les fautes selon leur fréquence:

Accords	34,21%
Lexique	26,31%
Désinences verbales	23,68%
Accents, majuscules	13,15%
Confusions catégorielles	5,26%

Tableau 1. Proportions d'erreurs selon le critère structural

J.P. Jaffré et M. Payol écrivent qu' "*il existe dans un système linguistique donné, indépendamment des scripteurs et des situations, des zones de fragilité, définies comme particulièrement propices à l'occurrence de variations non conformes aux conventions*" (Jaffré & Fayol, 1997: 102). Dans notre corpus, contrairement à notre hypothèse initiale, les étudiants font des fautes justement là où nous n'en attendions pas, ou le moins possible. Même s'ils se concentrent davantage sur les accords et les désinences verbales (à leurs propres dires), c'est curieusement dans ces domaines-là qu'un grand nombre de fautes leur échappe.

¹³ Nina Catach a démontré que les correcteurs reproduisaient leurs propres habitudes d'enfance: certains mots sont corrigés de façon très pointilleuse (notamment les mots rares), alors que l'on laisse passer des mots sans accents circonflexes ou des accords de mots composés non conformes à la norme (Catach, in Lucci et Millet, 1994: 11).

2.2 Repérage des fautes et observations

Dans un deuxième temps, nous avons décidé de confronter les étudiants avec les fautes faites par leurs camarades de l'année précédente, en leur distribuant un échantillon de phrases erronées. La consigne était la suivante: repérer la faute et en donner une explication grammaticale. Pour cette deuxième étape de notre étude, nous avons choisi trois groupes de fautes: confusion catégorielle, accords et désinences verbales avec, à chaque fois, six exemples différents¹⁴. Alors que les étudiants sont, pour la plupart, capables de repérer la faute et d'identifier des erreurs orthographiques, seule une faible minorité est capable de les analyser et d'en donner une explication satisfaisante. Le tableau 2 rend compte du pourcentage des étudiants ayant correctement réussi à repérer la faute:

Faute repérée	83,63 %
Faute non repérée	16,37 %

Tableau 2: repérage des fautes par les étudiants

Si 83,63% des étudiants ont réussi à repérer la faute, nous pourrions en conclure qu'ils connaissent les règles et "savent écrire"¹⁵. Cependant, nous nous attendions à trouver des réponses justes dans plus de 90% de cas. Un très grand nombre de fautes non repérées par des locuteurs natifs (16,37%) peut s'expliquer aussi par le fait qu'ils avaient à analyser la phrase suivante: "*Si on arrive pas à maîtrisé une seule langue, c'est plus difficile*". Concentrés sur la faute la plus "évidente" ("*à maîtrisé*"), 134 étudiants sur 142 n'ont tout simplement pas remarqué que, par un calque de l'oral difficilement repérable

¹⁴ Par exemple: A) 1. *Le sujet aura dû mal à s'exprimer. 2. Après avoir trouvé du travaille, il s'est calmé*, etc. B) 1. *Seule le langage est doté de ce pouvoir. 2. Le facteur sociale*, etc. C) 1. *Le travail qu'ils procurés, ne servait à rien. 2. Elles se situées à la campagne*, etc. A) 1. pourrait s'expliquer comme une hypercorrection, A) 2. comme une généralisation d'une forme verbale fléchie; B) 1. cette confusion de genre grammatical relève probablement de l'interpolation entre deux termes concurrents sur le plan sémantique (*LA langue* versus *LE langage*), quoique la neutralisation de l'accord pour *doté* pose alors problème, B) 2. peut s'expliquer comme une confusion d'accord de genre, et C) 1.-2. à la fois comme des ellipses d'auxiliaires ou comme des confusions entre formes non finies participiales accordées et formes finies d'imparfait. Dans nombre de ces cas, l'hypercorrection semble fonctionner comme un facteur à prendre en compte au premier chef. Mais ce ne sont là que des explications et des interprétations métalinguistiques *a posteriori*, qui ne préjugent aucunement des processus cognitifs en œuvre chez les scripteurs observés, qui relèvent d'une analyse psycholinguistique, hors du champ de cette contribution.

¹⁵ Nous utilisons volontairement ce terme de "savoir écrire", en faisant allusion aux propos que l'on a souvent l'occasion d'entendre dans les couloirs de l'Université: "ils ne savent pas écrire!", même si la crise de l'orthographe et une baisse générale de niveau peuvent être considérées comme "*une idée reçue*" (cf. Jaffré, 1992: 40-42). Cependant, on a l'impression que les fautes sont beaucoup plus tolérées aujourd'hui qu'autrefois, ce qui choque d'autant plus nos collègues plus expérimentés.

lors d'un premier jet d'écriture, il manquait la première partie de la négation au début de la phrase ("*si on arrive pas*").

En poussant plus loin l'interaction analytique avec le public étudié, nous nous sommes trouvée face au paradoxe suivant: les étudiants, pourtant apprentis linguistes, ne savent pas expliquer l'erreur. Ne sachant pas l'expliquer, ils courent le risque de la répéter. Une fois leurs explications analysées, nous avons séparé les réponses en quatre catégories différentes:

Explication juste	31,11 %
Explication fausse	20,56 %
Explication approximative	39,44 %
Pas de réponse	8,89 %

Tableau 3: analyse d'erreurs par le public étudié

Seulement un tiers des réponses (31,11%) sont justes, alors que 20,56% peuvent être considérées comme erronées. Au total, 8,89% des phrases, soit près d'un dixième du corpus, n'ont pas été commentées. On peut supposer que, le temps imparti ne présentant pas un problème cette fois-ci, les étudiants n'ont probablement pas su répondre, ce qui nous amène à une équivalence entre des réponses justes et fausses, avec une prédominance des réponses approximatives¹⁶. En arrondissant nos données, nous obtenons donc comme proportion moins d'un tiers d'explications justes (30%), plus d'un tiers d'explications approximatives (40%), près d'un quart d'explications erronées (20%), et un dixième de réponses nulles (10%), soit près de 70% de réponses peu ou pas du tout satisfaisantes.

3. Deuxième volet: réflexions sur l'orthographe (pratiques et représentations)

Dans cette seconde partie, notre question était cette fois de savoir si les étudiants respectent l'orthographe autant sur le plan idéologique que sur le plan formel. Dans le cas contraire, on pourra postuler l'existence d'un paradoxe entre l'idée que l'on se fait de sa langue et la pratique effective de celle-ci. Nous présenterons d'abord l'évaluation par les étudiants de leurs propres pratiques orthographiques, puis les représentations qu'ils ont sur celles-ci.

¹⁶ Cette grille est provisoire, et demanderait à être affinée dans ses critères, mais nous avons, dans un premier temps, considéré comme *explications justes* des réponses métalinguistiques recevables pour leur adéquation terminologique à la "faute" commentée, *fausses* lorsque le commentaire correctif de l'interrogé ne faisait qu'ajouter une faute à la faute, *approximatives* quand l'explication se révélait inadéquate du point de vue de l'identification métalinguistique de l'erreur.

3.1 *Evaluation par les étudiants de leurs propres pratiques écrites*

Les étudiants étaient confrontés à deux questions fermées comportant chacune quatre réponses: totalement, partiellement, suffisamment, pas assez à votre goût:

Question 1: *Pensez-vous maîtriser l'orthographe française?*

Question 2: *Etes-vous en mesure d'expliquer les fautes d'orthographe¹⁷?*

La première question interroge leurs pratiques de l'orthographe de manière générale. La seconde est plus précise, elle interroge davantage les étudiants sur leurs compétences métalinguistiques.

	Totalement	Suffisamment	Partiellement	Pas assez
Pourcentage de réponses	13%	48%	21%	18%

Tableau 4: Répartition des réponses à la question 1 en fonction des 4 réponses possibles

Plus de la moitié des étudiants interrogés (61%, en additionnant 13% et 48% d'auto-évaluations positives) considère ne pas avoir de problèmes d'orthographe, ou tout au moins pense maîtriser totalement ou suffisamment l'orthographe pour la réussite de leur avenir. Par ailleurs, il faut noter que 18% des étudiants disent ne pas maîtriser suffisamment les normes françaises de l'écrit. Ces étudiants seraient *a priori* susceptibles de se déclarer favorables à une réforme orthographique qui leur permettrait de gommer certaines de leurs difficultés dans leur pratique de l'écrit.

	Totalement	Suffisamment	Partiellement	Pas assez
Pourcentage de réponses	15%	46%	25%	14%

Tableau 5: Répartition des réponses à la question 2 en fonction des 4 réponses possibles

Plus de la moitié des étudiants (61%, soit 15% + 46%) disent pouvoir suffisamment, voire totalement, expliquer les principes et les règles orthographiques, ce qui laisse supposer que leur conscience linguistique en terme d'auto-évaluation de leur compétence métalinguistique est largement surévaluée. Les résultats de cette auto-évaluation sont presque asymétriques, ou opposés, par rapport aux capacités observées *de facto*, puisque nous avons vu précédemment que près des deux tiers de ce public (68,89%) ne satisfaisait pas suffisamment ou pas du tout les critères d'identification correcte des erreurs orthographiques et grammaticales du corpus de fautes.

¹⁷ Nous ne rendons compte ici que de deux des questions posées, dans la mesure où l'essentiel de notre recherche porte sur le traitement du corpus de fautes par les scripteurs.

Deux éléments se dégagent de ces questions:

- a. plus de la moitié des étudiants ont une bonne estime de leurs pratiques orthographiques (61% disent écrire correctement) et prétendent être en mesure d'expliquer les normes prescrites;
- b. il existe un écart du simple au double entre la capacité précédemment notée des étudiants à expliquer les erreurs (31%) et les capacités métalinguistiques présumées mises en avant par ces derniers (61%).

4. Rapport entre pratiques et représentations de l'orthographe

Pour finir, observons dans un exemple précis comment se définit le rapport entre la pratique et la représentation de l'orthographe. Nous rendrons compte ici uniquement des résultats chez les étudiants prétendant posséder une bonne, voire une très bonne orthographe.

4.1 Fautes non repérées dans le relevé de fautes, parmi les sujets prétendant maîtriser totalement l'orthographe (13% de la totalité des interrogés):

Chez les 18 sujets prétendant maîtriser totalement l'orthographe, on a trouvé 39 fautes non identifiées par ces derniers. Ces sujets ne maîtrisent donc pas l'orthographe à la perfection autant qu'ils le pensent. On constate en moyenne chez chacun d'eux au moins deux fautes dans leurs réponses aux questions¹⁸. On observe, là encore, un écart entre la pratique réelle et l'auto-évaluation qu'il conviendrait d'explorer davantage.

4.2 Fautes repérées lors de l'explication écrite des fautes parmi les sujets prétendant maîtriser totalement l'orthographe (13% de la totalité des interrogés):

Sur 18 sujets, 11 font entre 0 et 1 faute quand ils repèrent et expliquent les fautes des étudiants dans les copies présentées. Par ailleurs, 7 sujets sur 18, soit presque la moitié des sujets, font deux fautes et plus. Ce fait confirme l'écart énoncé précédemment entre pratiques et représentations.

¹⁸ Les omissions de "fautes" qui relèvent du calque avec l'oral (comme "si on arrive pas" mentionné supra) sont très minoritaires dans le corpus soumis à cette évaluation.

4.3 *Fautes non repérées dans le relevé de fautes, parmi les sujets prétendant maîtriser suffisamment l'orthographe (48% de la totalité des interrogés):*

Parmi les 64 sujets de cette catégorie, on a relevé 110 fautes. Les étudiants de cette catégorie repèrent mieux les fautes que leurs collègues prétendant maîtriser totalement l'orthographe.

4.4 *Fautes repérées lors de l'explication écrite des fautes parmi les sujets prétendant maîtriser suffisamment l'orthographe (48% de la totalité des interrogés):*

Sur 64 sujets, 47 font une faute maximum lors de leurs réponses sur leurs pratiques et représentations de l'orthographe. Plus des deux tiers font donc effectivement preuve d'une pratique suffisante de l'orthographe. Parmi les deux catégories d'étudiants analysées ici, eux seuls ont une idée plutôt correcte de leur maîtrise de l'orthographe en rapport avec leurs pratiques réelles.

5. Représentations, compétences et performances

Cette recherche sur les pratiques et représentations de l'orthographe parmi les étudiants de Sciences du langage a permis d'avancer un certain nombre d'hypothèses aussi bien sur les questions pratiques qui concernent l'orthographe que sur le rôle du linguiste lui-même. Sur le plan des pratiques, on observe tout d'abord une polyvalence de fautes (5 grands types¹⁹) avec une prédominance des fautes d'accords, qui symbolisent pourtant les fautes les plus importantes, non plus seulement d'orthographe mais aussi de grammaire. Par ailleurs, si les étudiants repèrent les fautes pour la plupart (83%), seulement 31% fournissent des explications correctes de celles-ci. D'un point de vue méthodologique, ce fait est intéressant, car il pourrait indiquer que les étudiants ont des capacités métalinguistiques limitées concernant l'orthographe et son fonctionnement²⁰. Ils pourraient appliquer mécaniquement une orthographe sans forcément être capables de justifier structurellement les règles qui les obligent à écrire d'une certaine façon. On peut penser que la *routinisation* de l'écrit scolaire depuis de nombreuses années a entraîné la mise en place d'automatismes dont il leur est difficile de

¹⁹ Cependant, malgré la prédominance de certaines fautes, toutes les zones de l'écrit sont concernées. Pour les besoins de cette analyse, nous n'avons retenu que les cinq types mentionnés plus haut.

²⁰ Cf., à ce sujet, l'excellente étude de J-P. Jaffré et J. David sur le nombre (Langue française, 124). Même si elle porte sur les productions graphiques et les commentaires métalinguistiques des enfants de 4 à 11 ans, les réflexions de ces deux auteurs, comme la nôtre, soulignent le décalage entre les connaissances des sujets et la mise en pratique de celles-ci.

se distancier, et sur lesquels il ne leur est pas devenu plus facile de réfléchir en dépit de leur spécialisation. A la routinisation de l'écrit scolaire comme norme idiolectale acquise au fil du temps s'ajoute le manque de distanciation face à ses propres productions écrites. Au sujet des représentations, on a globalement constaté à quel point les étudiants ont une estime plutôt élevée de leurs pratiques d'expression écrite (61% estiment écrire totalement ou suffisamment correctement).

Or, leur pratique effective n'est pas à la hauteur des représentations sur les pratiques projetées, surtout pour ceux qui prétendent maîtriser totalement l'orthographe. Il est tentant d'appliquer à l'écrit la question implicite de W. Labov, diffuse dans son travail pionnier sur la co-variation (Labov, 1976: 257) que l'on pourrait résumer par l'aphorisme suivant: pourquoi les gens ne parlent-ils pas à l'évidence comme les linguistes s'attendent à ce qu'ils parlent, ce qui reviendrait à dire, dans notre étude de cas sur la pratique de la norme et les représentations de la norme écrite: pourquoi les gens, même parmi ceux supposés être les mieux informés ou les mieux disposés à le faire, n'écrivent-ils pas à l'évidence comme ils le devraient et comme ils prétendent le faire? A cette question, nous avons pu donner deux éléments de réponse: la complexité de l'orthographe française, du point de vue de l'acquisition, et la difficulté à raisonner correctement sur un ensemble de données à traiter, tant sur le plan métalinguistique qu'analytique en général (apprentissage des protocoles d'analyse structurale).

Enfin, au-delà de ces résultats pratiques, on peut élargir notre réflexion et se demander comment change une orthographe dans les pratiques effectives des usagers, alors qu'elle reste stable institutionnellement, malgré toutes les initiatives de changement par des comités ou des experts? La sociolinguistique labovienne, ou co-variationniste, accorde une grande importance aux représentations psychosociales de la langue, sous le terme de *conscience linguistique*, qui équivaut en partie à la *surveillance* de la norme, la capacité de discriminer entre les formes socialement légitimées par le groupe ou non encore légitimées, en cours de légitimisation ou au contraire stigmatisées et rejetées par le groupe (Labov, 1976: 251-254).

Le domaine d'observation qui a été le nôtre ici²¹ est particulièrement intéressant dans la mesure où il remet en question, à travers l'analyse de ces écarts, les jugements d'auto-évaluation des locuteurs dans un champ

²¹ A savoir, les états observables de la norme orthographique spontanée d'un groupe de locuteurs-scripteurs lettrés et leurs représentations méta- et épilinguistiques sur la norme institutionnellement légitime. Précisons que le terme *métalinguistique* se réfère à l'analyse structurale explicite des formes linguistiques, tandis qu'*épilinguistique* se réfère aux jugements sur les normes, les registres et les langues, qu'il s'agisse d'en évaluer la nature, le statut et la conformité à un modèle institutionnalisé par ailleurs dans l'espace social et idéologique qui est celui des sujets.

complexe d'enjeux sur les compétences linguistiques et la conformité des performances²² aux normes ciblées par un groupe social donné.

En revanche, on peut se demander si les pratiques écrites, ou normes implicites écrites de groupes comme celui que nous avons analysé, ont un impact sur d'autres groupes et sur les groupes d'experts. La variation et le changement phonétique à l'oral se diffusent de groupe en groupe à travers tout le spectre social, certes, mais qu'en est-il des fluctuations²³ de l'écrit? Il nous semble que ce n'est pas le cas, dans la mesure où le champ des destinataires est bien plus restreint qu'à l'oral.

Que peuvent donc dire les linguistes sur l'évolution de la norme dans diverses situations d'écrit? Ils peuvent engager des recherches sur les mécanismes de production d'écarts par rapport à la norme, ou mécanismes d'erreurs, comme ils ont réussi à démêler la complexité des processus de changement linguistique à l'oral, en se gardant de tout jugement de valeur. Ils peuvent aussi tenter de comprendre l'articulation entre compétence, performance et représentations de ces deux dimensions fondamentales de la maîtrise langagière dans différents groupes sociaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Arrivé, M. (1993): Réformer l'orthographe. Paris (PUF).
- Catach, N., Duprez, D. & Legris, M. (1980: "L'enseignement de l'orthographe". In: Dossiers Didactiques, 3-21.
- Catach, N. (2003, première édition 1995): Orthographe française. Paris (Nathan).
- Chomsky, N. (2005, trad. française): Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit. Paris (Stock).
- Honvault, R. (1985) "Que faire en orthographe au LEP?". In: Pratiques, 46.
- Jaffré, J-P. (1992): Didactiques de l'orthographe. Paris (Hachette).
- Jaffré, J-P. & Fayol, M. (1997): Orthographe: des systèmes aux usages. Paris (Flammarion).
- Jaffré, J-P. & David, J. (1999): "Le nombre: essai d'analyse génétique". In: Langue française, 124.
- Jung, E. (1973): "Causes des fautes d'orthographe". In: Langue française, 20, 97-110.
- Millet, A., Lucci, V. & Billiez, J. (1990): Orthographe mon amour. Grenoble (Presses universitaires de Grenoble).

²² Par compétence linguistique, nous entendons, au sens chomskyen (Chomsky, 2005), le *internal language*, ou connaissance d'un lexique et d'un ensemble fini, quoique très complexe, de règles; par performance linguistique, nous entendons, plus encore que la notion de *external language* comme lexique et système de règles instanciées, les pratiques langagières à l'écrit et à l'oral en contexte.

²³ Il est intéressant de remarquer que le terme de variation est très courant lorsqu'il s'agit de l'oral, alors qu'à l'écrit on parle souvent de fautes (Lucci, in Lucci et Millet, 1994: 33). Cependant, certains auteurs prennent le parti de parler également des variations à l'écrit (*cf.* Chevrot *et al.* in Lucci et Millet, 1994: 139).

Moliner, P. (1996): Images et représentations sociales. Grenoble (PUG).

Labov, W. (1976, trad. française): Sociolinguistique. Paris (éditions de Minuit).

Lucci, V. & Millet, A. (coord.) (1994): L'orthographe de tous les jours: enquête sur les pratiques orthographiques des Français. Paris (Champion).

Traimond, B. (2001): Une cause nationale: l'orthographe française: éloge de l'inconstance. Paris (PUF).