



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 19 – janvier 2012

*Réforme de l'orthographe française -  
Craintes, attentes et réactions des citoyens*

Numéro dirigé par Anne Dister et Marie-  
Louise Moreau

## SOMMAIRE

Anne Dister, Marie-Louise Moreau : *Présentation*

Groupe RO : *Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française.*

Groupe RO : *Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants.*

Groupe RO : *Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ?*

Groupe RO : *« L'orthographe française, ça me fait penser à... ». Une épreuve d'association verbale.*

Groupe RO : *Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire.*

Groupe RO : *Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques.*

Groupe RO : *« Une bonne réforme est possible, à condition de... ». Les maitres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française*

Groupe RO : *Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010.*

Stefano Vicari : *Qui a le droit de réformer ? La question de l'autorité dans les débats sur les réformes de l'orthographe.*

# LES FRANCOPHONES ET LES RECTIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES DE 1990 ÉTAT DES CONNAISSANCES ET DES USAGES EN 2010

## GROUPE RO

Vingt ans après la publication au *Journal officiel de la République française* des « rectifications de l'orthographe du français »<sup>1</sup>, et à l'heure d'étudier les attitudes à l'égard d'une éventuelle nouvelle réforme, il est légitime de se demander d'une part si ces rectifications sont connues des enseignants et des futurs enseignants de français dans différentes situations de la francophonie ; et d'autre part si ces rectifications sont appliquées par les enseignants dans ces pays.

L'enquête du groupe RO (pour un descriptif de l'enquête, voir, dans ce volume, Groupe RO 2012a) n'est pas la première qui concerne l'application des rectifications, et encore moins la première analyse de ces questions. Les données recueillies dans ce cadre permettent donc à la fois d'établir une photographie en 2010 de la situation, mais aussi, dans certains cas, de mesurer des tendances en cours. Nous verrons néanmoins que sur plusieurs points, l'enquête fournit des données inédites et que son caractère international permet des analyses nouvelles.

Si dès 1993 Arrivé (1993 : 9) concluait à un échec provisoire de la réforme, il convient de se demander quelle tendance l'a emporté à ce jour : l'échec de la réforme, ou la prise en compte des nouvelles formes par tout ou partie des francophones ? Il ne s'agit pas de se prononcer de manière globale sur l'ensemble des points touchés par les rectifications. Arrivé le notait également, certaines ont été adoptées avant les autres, voire certaines seulement ont été adoptées, et nous devrions évaluer de manière plus précise le sort réservé aux différentes modifications proposées : celles qui ont « touché juste » et les « coups dans l'eau ». Ces évaluations, enfin, apporteront autant d'éléments de réflexion pour les futures réformes de l'orthographe.

L'orthographe est un point sensible du français, objet de passions, de crispations, de débats virulents et de positions tranchées. Que l'orthographe évolue demeure pourtant une évidence : depuis sa naissance officielle en France au XVII<sup>e</sup> siècle, l'orthographe du français a été réformée à maintes reprises. Ce n'est donc ni provocateur ni militant que de dire qu'elle le sera à nouveau. Quand ? Comment ? Sur quels points ? Notre opinion sur la question sera

---

<sup>1</sup> Rappelons rapidement ici que les rectifications ont été élaborées, à l'initiative de Michel Rocard, par le Conseil international de la langue française (qui associait, à une vingtaine de francophones de France, une Québécoise, un Marocain et un Belge), sur la base du travail réalisé par un groupe de 9 experts, dont un seul membre non français. Elles ont été votées à l'Académie française à l'unanimité en juin 1990 (Goosse 1991 : 21 sv.).

laissée de côté dans cet article, où nous souhaitons seulement décrire les résultats de l'enquête et regarder comment ils prolongent, confirment, éclairent, infirment les enquêtes et les analyses déjà faites sur ce point. Nous nous contenterons de remarquer ici que nous avons vécu, depuis les années 1990, de très grands changements dans le domaine de la diffusion des connaissances et plus généralement dans les pratiques communicatives. Les effets de ces changements sur les pratiques linguistiques en général et sur les usages écrits des langues sont même remarquables au regard de l'histoire, si l'on en croit Serre (2011) :

*Depuis Richelieu, l'Académie française publie, à peu près tous les vingt ans, pour référence, le dictionnaire de [notre langue]. Aux siècles précédents, la différence entre deux publications s'établissait autour de quatre à cinq mille mots, chiffres à peu près constants ; entre la précédente et la prochaine, elle sera d'environ trente mille. À ce rythme, on peut deviner qu'assez vite, nos successeurs pourraient se trouver, demain, aussi séparés de notre langue que nous le sommes, aujourd'hui, de l'ancien français pratiqué par Chrétien de Troyes ou Joinville. Ce gradient donne une indication quasi photographique des changements que je décris. Cette immense différence, qui touche toutes les langues, tient, en partie, à la rupture entre les métiers des années récentes et ceux d'aujourd'hui.*

## 1. Les rectifications orthographiques de 1990 : enquêtes et débats récents

Depuis les dernières grandes enquêtes du début des années 2000 sur la réception des rectifications orthographiques dans différents secteurs de la vie quotidienne – à l'école (enquêtes auprès des étudiants et des enseignants) et dans les pratiques littéraires (diffusion dans la presse et les ouvrages ; reconnaissance dans les dictionnaires ; promotion, etc.) –, nos connaissances en cette matière n'ont pas beaucoup évolué, même si l'on observe ici et là une diffusion et une promotion des rectifications dans certains secteurs. Cela étant, il convient de souligner que dans l'ensemble des actualités et des débats relatifs à l'orthographe – qu'on pense par exemple, pour la France, aux controverses autour des « fautes de l'Élysée »<sup>2</sup> ou de la mode des coachs en orthographe –, la question des rectifications apparaît marginale.

Nous rappellerons d'abord rapidement les principaux résultats des enquêtes du début des années 2000 dans différents pays de la francophonie, à la fois sur le terrain des représentations et sur le terrain des pratiques, ainsi que quelques avis publiés récemment dans la presse à propos de ces rectifications.

### 1.1 Les rectifications sur le terrain des représentations

Nina Catach annonçait en 1992 : « Dans 10 ou 15 ans, je pense ne pas trop m'avancer en le prédisant, la plupart des nouvelles graphies seront, en partie au moins, en usage (1992 : III) ». L'enquête menée en 2002-2003 auprès de plus de 300 étudiants en France, en Belgique, en Suisse et au Canada (Biedermann-Pasques et Jejcic, 2006) ne lui donne pourtant pas raison : il y apparaît qu'il n'y a pas eu d'adhésion massive aux rectifications. Ainsi l'analyse des réponses à la question « *Est-ce que vous appliquez les rectifications de l'orthographe quand vous écrivez ?* », fait apparaître, d'une part, que les étudiants ne connaissaient que partiellement les modifications proposées, et d'autre part, que les résultats varient beaucoup en fonction des pays. Parmi les motifs évoqués par les enquêtés contre l'application des

<sup>2</sup> La formule paraît consacrée pour référer à des écarts de langue et d'orthographe dans les propos du président Sarkozy ou sur des sites officiels français. En juillet 2011, en réponse à la question « fautes de l'Élysée », Google liste quelque 300 000 adresses, de sites, de blogs, de forums, qui évoquent la question, et dont le contenu, souvent redondant, est surtout révélateur de la passion d'une partie au moins du public pour la question de la norme orthographique ou, de manière plus générale, linguistique.

rectifications, beaucoup tournent autour des thématiques suivantes (Biedermann-Pasques, 2006 : 20-25) :

- Je suis attaché à l’orthographe apprise dans mon enfance.
- Peu de gens connaissent les rectifications.
- Les rectifications représentent une rupture par rapport au patrimoine littéraire et à l’étymologie.
- Les réformes de l’orthographe ne doivent pas devancer l’évolution de la langue.
- Les rectifications sont un appauvrissement.
- Les rectifications sont susceptibles d’entraîner d’autres modifications.

Parmi les motifs évoqués, non pas par les enquêtés mais par ceux qui analysent ces réponses, on compte également l’absence ou le manque d’informations concernant les rectifications. Ainsi, si les enseignants belges sont favorables à l’application des nouvelles graphies, c’est en grande partie parce qu’ils en ont été informés par leur ministère<sup>3</sup>. Au contraire, les réticences relevées en France peuvent s’expliquer par l’absence de diffusion d’informations auprès des enseignants en poste et en formation (Honvault, 2005). En Suisse, les rectifications ont fait l’objet d’une publication à destination des enseignants, largement diffusée auprès des maîtres depuis 1996. Muller (2005a : 53) indique qu’elles ont été bien intégrées aussi parce qu’elles ont été expliquées et qu’elles sont « comprises comme étant le reflet de l’évolution normale ». Au Québec, Contant et Carignan (2005) indiquent, elles aussi, que les personnes les mieux informées sont aussi les plus réceptives et les plus favorables aux rectifications. De manière générale, auprès du grand public et dans les médias, les rectifications ont fait l’objet dans ces situations d’une plus grande acceptation qu’en France, mais les mises en application n’en restent pas moins inégales.

Parmi les autres motifs du relatif échec ou de la réussite partielle de l’implantation des rectifications (selon que l’on estime le verre à moitié plein ou à moitié vide), on compte aussi leur difficile entrée dans les dictionnaires, dans les ouvrages de référence et dans les correcteurs orthographiques (Muller, 2005b). Si des progrès sont faits dans ces différents domaines, ils sont parfois très récents, comme en témoignent ces quelques exemples en France<sup>4</sup> : le *Dictionnaire Hachette encyclopédique* est le premier dictionnaire grand public à intégrer totalement les rectifications de 1990 depuis son millésime 2002, le *Dictionnaire d’orthographe et des difficultés du français* (éd. Le Robert) ne prend en compte les nouvelles graphies que depuis 2010 ; le *Nouveau Petit Robert de la langue française* a intégré les rectifications progressivement<sup>5</sup>, mais son édition de 2009 suscite quelques remous dans la presse, comme en témoigne l’article de Prioul (2008), intitulé non sans parti pris : « Le Robert 2009 préfère l’imbécilité » ; pour que les entrées du *Petit Larousse* laissent le choix entre formes réformées et non réformées, il faut attendre l’édition de 2012 ; c’est en 2008 seulement que les instructions officielles publiées par le Ministère français de l’éducation

<sup>3</sup> Une première circulaire ministérielle invitant les enseignants belges à ne pas considérer comme fautives les formes rectifiées est publiée en 1998. Elle est suivie, en septembre 2009, d’une deuxième circulaire sur la question, invitant les maîtres à enseigner prioritairement les nouvelles formes. Cette deuxième circulaire est accompagnée d’un dépliant *Sept règles pour nous simplifier l’orthographe*, dont 200 000 exemplaires seront distribués aux enseignants (Klinkenberg, à par.).

<sup>4</sup> Pour une présentation détaillée de la prise en compte des rectifications dans les dictionnaires, voir le dossier rédigé par Chantal Contant pour la revue *Correspondance* : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr15-1/Dicos.html>.

<sup>5</sup> Nina Catach (2001 : 369) indique que « les éditions 2000 du *Petit Larousse* illustré et du *Petit Robert*, soit les éditions publiées en 1999, neuf ans après la publication des Rectifications, totalisent 66 % de mots rectifiés sur les 2317 enregistrements concernés ».

nationale ont fait une place aux rectifications dans les programmes de l'enseignement primaire et du collège<sup>6</sup> ; mais et à ce jour, elles ne figurent toujours qu'en note.

## 1.2 Les rectifications sur le terrain des pratiques effectives

Au niveau des pratiques effectives (et non plus déclarées), l'enquête de Biedermann-Pasques et Jecic menée auprès d'étudiants de facultés de lettres en Belgique, France, Suisse, Québec (2006) montre que les rectifications sont inégalement appliquées : la régularisation du pluriel de mots composés, avec un *s* en finale du deuxième élément (*un abat-jour, des abat-jours*) vient en tête avec le plus grand pourcentage de graphies rectifiées : 49,8 %. En seconde position apparaissent les rectifications portant sur l'accentuation (*évènement* : 40 %), puis sur la francisation des mots d'emprunt (*à capella* : 20 %). Enfin, la suppression de l'accent circonflexe sur le *i* et le *u* est associée aux plus grandes résistances (*connaitre* : 3,3 %). Ces écarts dans l'usage des nouvelles formes méritent une analyse fine, qui s'avère essentielle pour penser l'idée même de réforme en matière d'orthographe, et pour préparer la prochaine, à quelque échéance soit-elle.

À la même époque, David (2005) soumet à 155 jeunes professeurs en formation en France une liste de mots orthographiés avec l'ancienne forme et avec la graphie recommandée, et leur demande d'identifier celle qu'ils jugent correcte. Les résultats montrent que les rectifications sont en général bien intégrées par les étudiants, sauf pour les mots de leur domaine de spécialisation (les mathématiciens hésitent à régulariser le pluriel de *omégas*, par exemple).

On relève des résultats un peu différents dans l'enquête de Simon (2006 : 206-209) menée en France. Pour résumer, on peut dire que les secteurs où les enseignants sont favorables à l'ancienne norme sont l'accord du participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif, la substitution de certains phonogrammes et le remplacement du trait d'union dans les noms par la soudure : *portemonnaie* ; les secteurs où les enseignants sont indéterminés sont le pluriel des noms étrangers, la régularisation du pluriel des noms composés, le trait d'union des numéraux : *vingt-et-un* ; les secteurs où les futurs enseignants sont favorables à la nouvelle norme sont les lettres muettes dérivatives, la régularisation d'une famille lexicale par création ou suppression de géminée, la substitution d'un accent grave à un accent aigu afin de régulariser la correspondance avec la prononciation ; le déplacement du tréma sur la voyelle prononcée.

Ainsi, les enquêtes de Biedermann-Pasques et Jecic (2006) et celle de Simon (2006) indiquent toutes les deux une plus grande acceptation des rectifications portant sur la régularisation des accents, et une position plus nuancée concernant la francisation des noms étrangers. Par contre, les résultats concernant la régularisation des noms étrangers sont un peu différents dans les deux études (les enquêtés de Biedermann-Pasques et Jecic y sont plus favorables que ceux de Simon).

L'enquête de Collard et Legros (2009) menée auprès d'enseignants en Belgique met au jour des résultats assez différents puisque, par exemple, c'est l'invariabilité du participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif qui est la proposition la mieux accueillie et aussi la plus enseignée, suivie du pluriel des noms composés et de l'extension de l'accent grave. À l'inverse, c'est la suppression de l'accent circonflexe sur le *i* et le *u* qui rencontre le moins d'adhésion.

---

<sup>6</sup> Les programmes pour l'école primaire disposent que « L'orthographe révisée est la référence » (<http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>, p. 37). Les programmes pour le collège prévoient que : « Pour l'enseignement de la langue française, le professeur tient compte des rectifications de l'orthographe proposées par le Rapport du Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française (Journal officiel de la République française du 6 décembre 1990). » ([http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/21/8/programme\\_francais\\_general\\_33218.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf), p. 3)

Toutefois, les trois travaux ne traitent pas exactement des mêmes rectifications et posent les questions différemment, si bien qu'il est souvent difficile de comparer les résultats. Nous retrouverons ce problème au moment de mettre nos données en relation avec les précédentes.

### 1.3 Les rectifications et la question plus générale des réformes

Aujourd'hui, la question de la réforme de l'orthographe dépasse bien largement la question des rectifications. C'est d'ailleurs le gros intérêt de l'enquête du groupe RO, et son originalité par rapport aux enquêtes précédentes, que d'interroger la demande sociale en matière de réforme future de l'orthographe.

Mais on ne saurait discuter d'une éventuelle réforme sans tirer les leçons de la précédente. Chervel, dans un entretien paru dans *le Monde* 2 du 6 décembre 2008, parlait de la réforme des rectifications comme d'un échec : « Sans doute parce qu'elle était imperceptible, qu'elle touchait trop peu de choses : des traits d'union, des trémas, des circonflexes, des accents graves, des mots étrangers ou composés... Bref, un divertissement de lettrés ! ». Selon lui, les rectifications ne sont en outre pas entrées dans l'usage parce qu'elles ne sont pas « adaptées » aux besoins des scripteurs. Nous reviendrons, au moment d'analyser nos résultats, sur le caractère fonctionnel des rectifications. Ce constat d'échec ne fait toutefois pas l'unanimité : Encrevé et Walter, au contraire, les considèrent comme un progrès et indiquent que « les Recommandations de l'Académie française de 1990 sont maintenant largement adoptées par tous les dictionnaires et correcteurs informatiques et sont recommandées par le ministère de l'éducation nationale » (*Le Monde*, 1<sup>er</sup> octobre 2009).

## 2. Connaissance des rectifications en 2010

La première question ayant trait aux rectifications de 1990 dans le questionnaire tente de cerner dans quelle mesure elles sont connues. Elle est formulée ainsi : « Êtes-vous au courant des 'rectifications orthographiques' de 1990 ? ». Les réponses proposées étaient les suivantes : 1 - *Jamais entendu parler* ; 2 - *Très vaguement* ; 3 - *Je connais dans l'ensemble* ; 4- *Je connais*.

Nous analyserons dans un premier temps les réponses en contrastant les différents contextes nationaux ; dans un second temps, nous comparerons les réponses en fonction du statut professionnel des enquêtés : étudiants en formation, enseignants en poste dans le primaire ou le secondaire.

### 2.1 Des écarts importants entre les pays

Dans le tableau 1, les réponses ont été classées en fonction des pays des enquêtés.

**Tableau 1 : Répartition des réponses en fonction des pays**

	1		2		3		4		3+4	
	<i>Jamais entendu parler</i>		<i>Très vaguement</i>		<i>Je connais dans l'ensemble</i>		<i>Je connais</i>			
	<i>Effectif</i>	<i>%</i>	<i>Effectif</i>	<i>%</i>	<i>Effectif</i>	<i>%</i>	<i>Effectif</i>	<i>%</i>	<i>Effectif</i>	<i>%</i>
Belgique	<b>31</b>	8,3	<b>91</b>	24,5	<b>170</b>	45,7	<b>80</b>	21,5	<b>250</b>	67,2
France	<b>169</b>	23,2	<b>380</b>	52,1	<b>134</b>	18,4	<b>47</b>	6,4	<b>181</b>	24,8
Québec	<b>14</b>	7,1	<b>51</b>	26,0	<b>76</b>	38,8	<b>55</b>	28,1	<b>131</b>	66,8
Suisse	<b>9</b>	4,8	<b>90</b>	43,7	<b>68</b>	33,0	<b>39</b>	18,9	<b>107</b>	51,9
Algérie	<b>83</b>	72,2	<b>20</b>	17,4	<b>9</b>	7,8	<b>3</b>	2,6	<b>12</b>	10,4
Maroc	<b>41</b>	45,6	<b>29</b>	32,2	<b>15</b>	16,7	<b>5</b>	5,6	<b>20</b>	22,2
Total	<b>361</b>	20,2	<b>684</b>	38,2	<b>491</b>	27,4	<b>253</b>	14,1	<b>744</b>	41,5

La comparaison des réponses dans les différents pays montre des différences significatives (probabilité obtenue à partir du test du  $\chi^2$  :  $p=2,17.10^{-99}$  soit une significativité  $> 0,01$  pour un  $ddl=15$ )<sup>7</sup>. Il apparaît ainsi que les rectifications de 1990 sont très peu connues des personnes interrogées en Afrique du Nord, à savoir des étudiants et des enseignants du secondaire algériens et marocains (ils sont plus nombreux que partout ailleurs à avoir choisi la réponse : « *Jamais entendu parler* », soit respectivement 72,2 % et 45,6 % de l'effectif).

Dans les pays du Nord, on rencontre des situations très contrastées. Entre la France, qui a pourtant été à l'origine de ces rectifications, et les autres pays francophones, on constate un décalage important : les étudiants et enseignants français ne sont que 24,8 % à déclarer « *Je connais* » ou « *Je connais dans l'ensemble* », contre 51,7 % en Suisse, 67 % en Belgique et 67,8% au Québec. Ainsi, ce sont des pays francophones, tous officiellement plurilingues, et qui n'ont pas élaboré ces rectifications qui les ont le mieux diffusées, au moins auprès des enseignants ou futurs enseignants. Cette particularité française tient probablement à un manque de volonté politique de la part des décideurs français, qui n'ont pas osé braver une opinion toujours hostile à l'annonce de changements linguistiques. En témoigne la très tardive prise en compte des rectifications dans les programmes de l'éducation nationale, et l'absence de diffusion d'information complète aux enseignants sur ce point : aucune brochure officielle, aucun vadémécum à destination des enseignants, qu'ils soient en formation ou en poste. Notons au passage que cette tardive prise en compte reste *a minima* : quand ils posent que « l'orthographe réformée est la référence », les programmes français ne le font que dans un maigre *nota bene*, et la totalité du programme est écrite en orthographe non réformée.

Il n'en reste pas moins que tout cela peut sembler paradoxal : pourquoi a-t-on davantage diffusé les nouvelles normes lorsqu'elles émanaient de l'extérieur ? Il faut croire que la France conserve en francophonie une légitimité indiscutée en matière de législation linguistique, de normalisation, mais que cette légitimité la paralyse et exacerbe son conservatisme. Faut-il rappeler ainsi que la féminisation des noms de métiers n'a pas été initiée par la France, mais par le Québec, et que la France a suivi cette évolution un peu frileusement au départ<sup>8</sup> ? Mais il y a dans la féminisation un enjeu idéologique très clair, bien plus immédiatement perceptible qu'en matière de réforme orthographique : l'égalité homme-femme dans les professions. Par ailleurs, c'est sans doute à sa proximité du contexte anglo-saxon, en Amérique du Nord, que le Québec doit de s'être montré préoccupé plus tôt d'égalité entre les sexes, la visibilité en langue étant un des éléments de cette politique.

Dans l'ensemble donc, les Français, les Algériens et les Marocains connaissent moins bien les rectifications que les Belges, les Suisses et les Québécois. Ceci étant, il faut confirmer ces décalages en comparant ces résultats avec les pratiques des locuteurs : qui connaît la loi ne l'applique pas nécessairement, comme on peut appliquer sans connaître. Ainsi, par exemple, Matthey constate que « l'adhésion de principe aux rectifications qui se manifeste dans les résultats [...] ne suffit pas à changer les pratiques orthographiques : 84 % connaissent, 30 % en moyenne appliquent » (2006 : 10).

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la mise en perspective de l'ensemble de ces résultats avec ceux d'autres enquêtes est délicate dans la mesure où les questions posées ne sont jamais identiques. Néanmoins, en réponse à la question « *Est-ce que vous appliquez les rectifications orthographiques lorsque vous écrivez ?* » dans une enquête menée en 2005

<sup>7</sup> Nous avons systématiquement utilisé le test de  $\chi^2$  pour comparer les distributions de résultats observés. Par la suite, nous indiquerons seulement la probabilité  $p$  que ces distributions soient liées au hasard, sans plus spécifier qu'elle est associée aux résultats du test de  $\chi^2$ . De même, lorsque nous indiquerons qu'une variable n'est pas significativement pertinente, cela renverra à une probabilité obtenue au moyen du  $\chi^2$ . La limite de significativité adoptée dans cet article est de 5 % : si  $p < 0,05$  on considère que les variables sont liées.

<sup>8</sup> Cette frilosité de départ était liée à la position de l'Académie française et à Maurice Druon en particulier qui s'y opposait. C'est la prise de position du gouvernement Jospin qui fera avancer cette question dès 1998 (Becquer *et al.*, 1999).

auprès d'étudiants (Biedermann-Pasques, 2006), les écarts entre les pays étaient en partie comparables : on retrouvait en tête la Belgique (60 % de réponses positives) et en dernière position, les Français (10 % seulement de réponses positives). En revanche, les Suisses étaient alors plus nombreux que les Québécois à déclarer appliquer les rectifications alors que dans notre enquête, on observe l'inverse. La formation initiale des maîtres suisses y mettrait-elle moins l'accent à présent ?

## 2.2 Des écarts entre étudiants et enseignants, niveaux d'enseignement primaire ou secondaire

À l'intérieur de chaque pays, on relève également des différences si l'on compare les réponses des étudiants se préparant à l'enseignement et celles des enseignants en poste, et parmi ces derniers si l'on compare les niveaux d'enseignement concernés (primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur). Ces deux axes de variation sont intéressants, car ils ne sont pas également pertinents partout : parfois c'est l'opposition étudiant / enseignant qui est significative, parfois c'est l'opposition enseignant ou étudiant en primaire / dans le secondaire qui l'est. Ces résultats nous apportent donc des informations utiles sur la prise en compte des rectifications dans les formations assurées par les différents pays francophones, sur l'évolution au cours de ces dernières années, mais aussi sur les politiques menées aux différents niveaux d'enseignement.

Parmi les pays où ces rectifications sont le moins connues, c'est-à-dire l'Algérie, le Maroc et la France, on peut faire les constatations suivantes.

En Algérie, les étudiants connaissent moins les rectifications que les enseignants en poste ( $p=1,79.10^{-9}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=3). L'échantillon ne comporte pas d'enseignants ou de futurs enseignants dans le primaire.

Au Maroc, il n'y a pas de différence significative.

En France, on constate à la fois une différence entre étudiants et enseignants, et une différence entre enseignants en primaire et dans le secondaire ( $p=4,71.10^{-9}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=12) : les mieux informés sont les enseignants du secondaire supérieur et les moins informés sont les étudiants se préparant à enseigner dans le primaire. Par ailleurs, il s'agit du seul pays où une différence significative est apparue entre hommes et femmes, ces dernières étant plus nombreuses à se dire informées des rectifications ( $p=4,91.10^{-4}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=3). Enfin, nous avons testé pour ce pays, dans la mesure où le corpus le permettait, les lieux d'enquête. Il est apparu là encore des différences significatives ( $p=1,51.10^{-23}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=12) entre d'une part, la région de Grenoble, où on a la plus forte proportion de personnes au courant (44,8 % des personnes interrogées ont répondu « *Je connais dans l'ensemble* » ou « *Je connais* ») et, d'autre part, la Bretagne (16,1 %), la Réunion (16,2 %) mais surtout la Picardie (6,4 %) (la Normandie ne se distingue pas très nettement de la tendance générale : 24,6 %). L'engagement de Vincent Lucci et de son équipe dans la formation des enseignants dans l'académie de Grenoble a sans nul doute contribué à ce résultat.

Parmi les pays où les rectifications sont mieux connues, on observe les différences suivantes.

En Belgique, pays où, rappelons-le, les rectifications sont déclarées connues par la plus forte proportion d'enseignants et d'étudiants, les plus informés sont les enseignants du secondaire inférieur, et les moins informés sont les futurs enseignants du primaire ; on ne retrouve donc pas la double hiérarchie étudiants / enseignants et enseignement primaire / enseignement secondaire observée dans l'échantillon français ( $p=5,46.10^{-15}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=15).

Au Québec, il n'apparaît pas de différences entre étudiants et enseignants, mais entre niveau primaire (étudiants ou enseignants) et niveau secondaire : ce sont les enseignants et futurs enseignants du secondaire qui connaissent le mieux les rectifications ( $p=5,60.10^{-6}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=9).

En Suisse, où les proportions de personnes déclarant être informées sont un peu plus basses que dans les deux pays précédents, on voit une hiérarchie constante entre étudiants et enseignants, primaire et secondaire, les mieux informés étant les enseignants du secondaire supérieur ( $p=1,16.10^{-4}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=12).

De manière générale, c'est donc plutôt chez les enseignants du secondaire qu'on trouve le plus de personnes qui se disent informées. Dans deux pays, la France et la Suisse, on observe systématiquement une plus forte proportion qui déclare connaître les rectifications quand on passe des étudiants aux enseignants, et du primaire au secondaire. Ces résultats invitent à deux remarques : d'une part, les corps enseignants demeurent très hiérarchisés dans la plupart des situations ; d'autre part, on peut penser que cette hiérarchie explique en partie les différences de réponses. En effet, il peut paraître paradoxal que les enseignants du secondaire soient plus nombreux à déclarer être au courant, alors qu'ils n'ont pas à enseigner explicitement ces rectifications. D'une certaine façon, ils sont donc moins directement concernés par cette réforme. Il est même possible que leur position plus prestigieuse dans le corps enseignant invite un plus grand nombre d'entre eux à se déclarer informés. À l'opposé, les enseignants de primaire, et plus encore ceux qui se destinent à l'enseignement primaire, ont davantage conscience de ne pas connaître le détail de ces rectifications, alors qu'ils sont en première ligne pour les acquisitions orthographiques de base.

### 2.3 Période où les enseignants ont été informés

À partir de maintenant, notre analyse ne concerne plus les enseignants en formation, mais seulement les enseignants en fonction, les seuls à qui était posé un ensemble d'autres questions touchant aux rectifications.

Dans notre enquête, la question posée était la suivante : « *Si vous êtes au courant des 'rectifications orthographiques' de 1990, pouvez-vous situer la période où vous avez été informé-e la première fois du contenu de cette réforme ?* ». Les réponses proposées étaient : 1- 1990-1994 ; 2- 1995-1999 ; 3- 2000-2004 ; 4 -2005-2009. Les différences observées entre les pays sont statistiquement significatives ( $p=1,3.10^{-13}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=15).

**Tableau 2 : Répartition des réponses en fonction des pays**

	1990-1994		1995-1999		2000-2004		2005-2009		Total
	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	
Belgique	<b>53</b>	32,3	<b>31</b>	20,1	<b>42</b>	28,5	<b>31</b>	19,1	157
France	<b>37</b>	28,3	<b>22</b>	15,3	<b>49</b>	29,7	<b>52</b>	26,7	160
Québec	<b>4</b>	5	<b>15</b>	18,2	<b>42</b>	51,6	<b>20</b>	25,2	81
Suisse	<b>44</b>	39,9	<b>32</b>	28,5	<b>29</b>	26,1	<b>6</b>	5,4	111
Algérie	<b>5</b>	26,3	<b>3</b>	15,8	<b>2</b>	10,5	<b>9</b>	47,4	19
Maroc	<b>2</b>	20	<b>0</b>	0	<b>9</b>	30	<b>14</b>	50	25
<b>TOTAL</b>	<b>145</b>	26,2	<b>103</b>	18,6	<b>173</b>	31,2	<b>132</b>	23,8	553

Les enseignants les plus nombreux à déclarer avoir eu connaissance des rectifications soit entre 1990 et 1994 soit entre 1995 et 1999 sont les Suisses, suivis de près par les Belges. Dans ces deux pays, des campagnes d'information officielles ont en effet été menées au cours de cette période : dès 1996, les enseignants suisses ont été informés par la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CCIP) par une circulaire officielle (Muller, 2005a) et

les enseignants belges, également par voie de circulaire officielle, en 1998 (Lenoble-Pinson, 2005 : 35), puis à la rentrée de 2008 (Klinkenberg, à par.). L'enquête de Matthey (2006) menée auprès d'enseignants de différents cantons suisses romands confirme par ailleurs le taux de connaissance des rectifications : en réponse à la question « *Avez-vous reçu la brochure publiée en 1996 par la DLF, Les rectifications de l'orthographe du français ?* », 67 % des enseignants répondent positivement (Matthey, 2006 : 5).

Les Québécois sont ensuite les plus nombreux à déclarer avoir été informés entre 2000 et 2004, période qui correspond à la diffusion de la brochure *Vadémécum de l'orthographe recommandée*, « *Le millepatte sur un nénufar* » (Contant et Carignan, 2005), ainsi qu'à la promotion des formes recommandées dans les circulaires officielles à partir de 2004.

En France, on ne trouve pas nettement de période d'information massive, on observe au contraire une diffusion lente mais constante des rectifications. Les enseignants français sont donc beaucoup moins nombreux à être informés, mais ils continuent à l'être, progressivement, si bien que la question de l'application n'est pas close. En témoigne d'ailleurs la prise en compte très récente des rectifications dans les instructions officielles (2008) et dans les ouvrages de référence (*cf. supra*). Finalement, l'opposition assez catégorique du corps enseignant et des éditeurs au début ne s'est pas transformée pour autant, comme on aurait pu le craindre, en un conservatisme obstiné. Même si la diffusion des rectifications reste encore très faible, elle paraît plutôt progresser.

Enfin, la minorité d'enseignants de français algériens et marocains informés des rectifications l'a été dans l'ensemble récemment, entre 2005 et 2009. En Algérie, ceux qui sont informés des nouvelles rectifications l'ont été à la suite de recherches personnelles. Les rares fois où la question est abordée, c'est dans le cadre des journées pédagogiques encadrées par des inspecteurs de français. Ces derniers, bien que représentant l'Institution algérienne, privilégient les normes en vigueur en France. Au Maroc, les plus hautes autorités éducatives nationales s'intéressent à la question de l'orthographe réformée depuis quelques années<sup>9</sup>, mais il n'y a pas eu à ce jour d'annonce publique sur une quelconque position officielle ni de consigne donnée aux enseignants et autres acteurs du système éducatif. Cependant, on a pu observer çà et là des initiatives personnelles de la part de conseillers pédagogiques rattachés à des établissements scolaires privés, qui sont informés de la question dans le cadre d'une démarche personnelle de formation et d'information sur l'évolution de la langue française, et qui ont réussi à convaincre les directions de leurs établissements scolaires de la nécessité d'adopter la nouvelle orthographe.

Si l'on regarde le croisement des réponses à cette question avec quelques caractéristiques des enseignants, il apparaît assez logiquement que dans chaque pays, les plus jeunes (en âge et en ancienneté) ont été informés plus récemment des rectifications que les plus anciens. On observe aussi qu'en France et en Belgique, les enseignants du secondaire (et surtout du secondaire supérieur pour la France) ont été informés plus tôt que les enseignants du primaire, mais on n'observe pas ces différences en Suisse, au Québec ou au Maroc (les données ne permettent pas la comparaison en Algérie). Enfin, la comparaison des réponses dans les différents lieux d'enquête en France confirme les écarts observés précédemment : les enseignants grenoblois, les mieux informés, l'ont été plus tôt que les autres, au cours de la période 1990-1994 ( $p=0,00054$ , significativité  $<0,01$ ,  $ddl=9$ )<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> En ce sens, on peut noter toutefois que le Ministère de l'Éducation nationale marocain a mis en place, le 27 juin 2011, une commission chargée d'étudier suivant quelles modalités l'enseignement pourrait intégrer l'orthographe réformée.

<sup>10</sup> Les données recueillies en Picardie n'ont pas permis la comparaison entre étudiants et enseignants.

## 2.4 Canal d'information aux enseignants

Les enquêtes menées par Biedermann-Pasques (2006) et le groupe RENOVO (2005) montrent que les pays ont choisi des moyens différents pour informer des rectifications auprès des enseignants. Certains ont privilégié la voie officielle (circulaire, etc.), d'autres non ; les médias, et sans doute aussi les positions de certains intellectuels, ont également joué un rôle en la matière.

Dans notre enquête, nous avons demandé aux enseignants en poste par quel canal ils avaient été informés, et nous avons proposé six réponses : 1- *Direction, inspection* ; 2- *collègues* ; 3- *formation diplômante* ; 4- *formation continuée* ; 5- *médias* ; 6- *Autres (précisez)*. Le tableau 3, où les cases grisées contiennent les valeurs les plus élevées pour chaque ligne, présente les résultats pour les six situations étudiées, les différences entre les pays étant significatives ( $p=7,0.10^{-17}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=25).

**Tableau 3 : Répartition des réponses en fonction des pays**

	Direction		Collègues		Formation diplômante		Formation continuée		Médias		Autres	
		%		%		%		%		%		%
Belgique	<b>61</b>	39,35	<b>28</b>	18,1	<b>27</b>	17,4	<b>12</b>	7,7	<b>25</b>	16,1	<b>2</b>	1,2
France	<b>26</b>	16,6	<b>24</b>	15,3	<b>34</b>	21,7	<b>23</b>	14,7	<b>36</b>	23	<b>13</b>	8,3
Québec	<b>4</b>	5,2	<b>17</b>	22,3	<b>14</b>	18,4	<b>25</b>	32,8	<b>11</b>	14,4	<b>5</b>	6,5
Suisse	<b>44</b>	39,6	<b>24</b>	21,6	<b>18</b>	16,2	<b>6</b>	5,4	<b>13</b>	11,7	<b>6</b>	5,4
Algérie	<b>0</b>	0	<b>1</b>	6,6	<b>0</b>	0	<b>2</b>	13,3	<b>12</b>	80	<b>0</b>	0
Maroc	<b>1</b>	4	<b>4</b>	16	<b>5</b>	20	<b>6</b>	24	<b>5</b>	20	<b>4</b>	16
Ensemble	<b>136</b>	25,2	<b>98</b>	18,2	<b>98</b>	18,2	<b>74</b>	13,7	<b>102</b>	18,9	<b>30</b>	5,5

La comparaison des réponses à cette question nous renseigne à la fois sur les acteurs les plus enclins à diffuser les rectifications et sur la mise en place des orientations pédagogiques dans les pays concernés. Ainsi, en Belgique et en Suisse, les enseignants sont plus nombreux à déclarer avoir été informés des changements de normes par leur direction, mais ils sont moins nombreux à l'avoir été dans le cadre de leur formation, initiale ou continuée<sup>11</sup>. À l'opposé, c'est au Québec, en France et au Maroc que l'on rencontre en proportion le plus d'enseignants informés dans le cadre de leur formation, initiale surtout (France) ou continuée (Québec). Enfin, on peut noter que l'influence des médias a été dans ce domaine beaucoup plus importante en France et en Algérie et, à l'inverse, très minime en Suisse.

Nos données nous permettent ensuite d'affiner l'analyse dans chaque pays et de regarder s'il y a des différences de canal d'information selon le niveau dans lequel on enseigne (primaire / collège / lycée). On ne peut toutefois faire cette comparaison que pour les pays du Nord : nous n'avons recueilli en Algérie que des données pour les enseignants de collège, et au Maroc, seuls 4 enseignants du secondaire ont répondu à cette question.

En Belgique ( $p=1,4.10^{-3}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=10), les enseignants du primaire ont été, en proportion, davantage informés par leur direction, et ceux du secondaire par des collègues ou les médias, mais moins par leur direction. La taille des établissements scolaires et la proximité des relations entre direction et personnel enseignant expliquent sans doute ces différences. En France, on observe au contraire que les enseignants du primaire ont été en proportion moins informés que les autres par leur direction, mais davantage au cours de leur

<sup>11</sup> Ce résultat confirme le constat fait par Béatrix-Köhler (2006 : 267) : « En formation initiale, les principes généraux de l'orthographe rectifiée sont exposés très succinctement aux candidats à l'enseignement dans tous les degrés de la scolarité ».

formation initiale et continue ( $p=2,8.10^{-3}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=10). Les enseignants de lycée ont quant à eux été, toujours en proportion, davantage informés par leur direction, mais aussi par les médias et, à l'inverse, beaucoup moins dans le cadre de leur formation<sup>12</sup>. Si l'on compare les résultats par régions, les différences sont encore plus fortes : à Grenoble les enseignants sont beaucoup plus informés par la direction, en Normandie très peu par la formation initiale, mais plus par les médias, et en Bretagne par la formation initiale ( $p=7,37.10^{-5}$ , significativité  $<0,01$ , ddl=15). Au Québec on n'observe pas de différences significatives. En Suisse, on est à la limite de significativité ( $p=0,0498$ , significativité  $<0,05$ , ddl=10) et les tendances apparues, pas vraiment nettes, sont difficilement interprétables.

Dans les enquêtes menées jusqu'alors, aucune question comparable n'a été posée. Néanmoins, Matthey (2006 : 13) s'interroge en ces termes quant à la façon d'intervenir sur l'orthographe du français :

*La question de l'imposition d'une nouvelle norme est toujours délicate. Lors de la rédaction de la brochure d'information [le vadémécum], plusieurs enseignants nous avaient dit qu'ils seraient prêts à changer leur manière d'écrire si la hiérarchie scolaire le leur demandait, mais les avis sont en fait très diversifiés. Le choix de la CIIP<sup>13</sup> d'informer largement les enseignants sans donner des directives d'enseignement paraît donc a posteriori judicieux. Il est probable que toute action autoritaire visant à imposer des usages plutôt que d'autres risquerait d'entraîner de sérieuses polémiques, qui pourraient être atténuées si l'action était menée conjointement par les pays francophones et s'appuyait sur les différentes études menées pour évaluer la pénétration des nouvelles graphies dans l'usage et l'attitude des scripteurs à leur égard.*

Nos résultats montrent qu'effectivement, le choix de diffuser les rectifications par la voie hiérarchique s'avère efficace. C'est le cas de la Belgique et de la Suisse. Mais nos données montrent aussi que ce n'est pas la seule voie possible : au Québec, l'information diffusée dans le cadre des formations a également permis d'informer la majorité des enseignants.

## 2.5 Besoin d'information supplémentaire

Comme on peut le lire dans le tableau 4, en réponse à la question « Vous estimez-vous suffisamment informés ? », plus de la moitié des enseignants dans chacun des pays répond négativement.

**Tableau 4 : Pourcentages, selon les pays, d'enquêtés qui estiment ne pas être assez informés**

	Belgique	France	Québec	Suisse	Algérie	Maroc
Enseignants du primaire	83,3	90,8	74,4	74,4		64,5
Enseignants en collège	50,9	92,7	42,5	53,7	62,1	88,9
Enseignants en lycée	64,0	73,7		57,6		
Moyenne	66,1	85,7	58,5	61,9	62,1	76,7

Regardons ces résultats à la lumière des réponses à la question « Etes-vous au courant des « Rectifications orthographiques » de 1990 ? », synthétisées dans le tableau 5.

**Tableau 5 : Pourcentages moyens de réponses 3 et 4 « Je connais » et « Je connais dans l'ensemble », pour chaque pays**

	Belgique	France	Québec	Suisse	Algérie	Maroc
Moyenne des réponses 3 et 4 (Q8)	67,2	24,8	66,8	51,9	10,44	22,2

<sup>12</sup> Les enseignants de collège ne se distinguent pas particulièrement des moyennes de résultats à chaque question.

<sup>13</sup> Conférence intercantonale de l'Instruction publique.

Si l'on analyse séparément les zones Nord et Sud, il apparaît qu'au Nord, ceux qui connaissent le moins les rectifications sont aussi ceux qui s'estiment le moins informés (en l'occurrence, les Français). Les Suisses, dans une moindre mesure, suivent une tendance comparable. Les Québécois, par contre, qui disent bien connaître les rectifications, estiment à 58 % ne pas être suffisamment informés. C'est la situation des Belges qui est la plus remarquable de ce point de vue : ils sont 67 % à dire qu'ils connaissent, mais aussi une majorité (66 %) à se dire trop peu informés. Ainsi on n'observe pas de lien systématique entre le fait de connaître les rectifications et le sentiment de disposer d'une information suffisante : les enseignants belges apparaissent comme les plus sensibilisés à cette question.

Considérons à présent les pays du Sud. Les Algériens, et dans une moindre mesure les Marocains, se distinguent par le fait qu'ils sont très peu à se dire au courant, sans estimer pourtant qu'ils manquent d'information. Ce décalage suggère qu'ils se sentent peu concernés par la question. Bien que francophones, ces deux pays restent à l'écart des décisions en matière d'aménagement linguistique. Cette position peut s'expliquer à la fois par le fait qu'elles apparaissent comme des points de détail dans leur situation d'enseignement en milieu alloglotte, et par un problème de légitimité : ils ne se sentent peut-être pas autorisés à appliquer les nouvelles normes avant même les Français, et se préoccupent peu de nouvelles normes qui n'ont pas été validées par leurs autorités de tutelle.

### 3. L'application des rectifications en classe

Le deuxième volet de l'enquête portait sur l'application des rectifications en classe. Nous passons donc de l'analyse de la connaissance déclarée à celle de l'enseignement des formes recommandées. S'il semble évident que seuls les enseignants informés pourront appliquer la réforme, il n'est pas dit que cela soit automatique, et encore moins que tous les secteurs concernés fassent l'objet d'une même mise en application.

Nous avons demandé à nos enseignants ce qu'étaient leurs pratiques à propos de cinq points (les traits d'union dans les numéraux, la suppression de l'accent circonflexe sur le *i* et sur le *u*, la conjugaison des verbes en *-eler* et *-eter*, le pluriel des noms étrangers, le singulier et le pluriel des noms composés (verbe + nom, préposition + nom), leur laissant le choix, pour chacun de ces cinq points, entre les réponses « *J'enseigne la nouvelle orthographe* », « *J'enseigne les deux orthographes* », « *J'enseigne l'orthographe non réformée* » et « *Je n'enseigne pas cette matière* ».

Nous ne prendrons en considération que les réponses qui se sont portées sur l'une des trois premières cases, mettant de côté celles des enseignants qui disent ne pas enseigner la matière. Cela expliquera que nous trouverons des effectifs variables selon les questions. Par ailleurs, étant donné les nombreux croisements statistiques possibles, nous présenterons d'abord les résultats généraux en pourcentages. Dans un second temps, nous exposerons rapidement les croisements qui se sont avérés significatifs pour chaque point concerné.

#### 3.1 Résultats généraux : différences entre les pays, différences entre les points concernés

Si l'on regarde tout d'abord les proportions d'enseignants qui, dans chaque pays, déclarent n'enseigner que l'orthographe non réformée, on constate non seulement de fortes différences entre les pays, mais aussi de fortes différences selon les points envisagés.

**Tableau 6 : Pourcentages d'enseignants qui répondent « J'enseigne l'orthographe non réformée »**

	BEL	FRA	QUE	SUI	ALG	MAR	Moyenne
Traits d'union des numéraux	22,2	55,1	36,0	33,1	85,3	58,8	48,4
Accent circonflexe	33,7	78,3	54,7	52,9	86,7	58,8	60,8
Conjugaison des verbes en <i>-eler</i> et <i>-eter</i>	46,0	77,6	62,8	54,9	84,4	58,8	64,1
Pluriels des noms étrangers	23,9	29,8	39,3	27,6	85,2	58,8	44,1
Nombre des noms composés	39,0	54,9	42,4	36,0	90,0	58,8	53,5

### 3.1.1 Différences dans l'application des points de la réforme

Si l'on regarde les différences en fonction des rectifications concernées, on constate des écarts importants. L'ancienne forme prévaut pour l'accent circonflexe et les verbes en *-eler* et *-eter*, sauf dans le corpus belge. Le maintien de l'accent circonflexe n'est en rien étonnant. Dès 1993, Arrivé critiquait sur ce point les artisans de la réforme, qui n'ont pas tenu compte du caractère identitaire des formes orthographiques, de l'attachement des scripteurs à certains aspects de leur orthographe, même totalement inutiles, comme c'est le cas de l'accent circonflexe. Encrevé explique également la faible intégration des nouvelles formes sans accent circonflexe par le fait qu'il touche « directement à l'iconicité du signifiant graphique » (2006 : VI). David (2005 : 74) parle quant à lui de forme « fétiche » (2005 : 74) et Cerquiglini, dans un ouvrage entièrement consacré à cet accent, parle du « tendre attachement au modeste « chapeau » des voyelles » (1995, 4<sup>ième</sup> de couverture). On peut remarquer enfin qu'elles sont les plus lentes à entrer dans les dictionnaires : Catach (2001 : 370) signale qu'elles étaient encore totalement absentes des dictionnaires *Petit Larousse illustré* et *Petit Robert* parus en 1999, ouvrages qui comptaient par ailleurs 66 % de formes rectifiées. Cette résistance contraste avec le fait qu'en France, la présence ou l'absence d'accent circonflexe se classe comme le premier ou le deuxième type d'erreurs orthographiques les plus fréquentes, dans les copies du certificat d'études primaires, du baccalauréat et de propédeutique (Goosse 1991 : 47)<sup>14</sup>.

Il est plus difficile d'expliquer pourquoi les nouvelles normes sont peu enseignées s'agissant de la conjugaison des verbes en *-eler* ou *-eter* ; c'est même le changement le moins bien adopté en Belgique (la proportion de maîtres qui préfèrent les formes réformées étant néanmoins majoritaire). Il est vrai que cette rectification s'inscrit dans un ensemble assez disparate de modifications portant sur les accents en conjugaison (la conjugaison de verbes comme *régler* et les formes inversées de type *chantè-je*), ces points étant présentés sous forme de liste, et sans indiquer la motivation générale, qui serait l'harmonisation des conjugaisons des verbes en *e + consonne + er* (*lever, promener, semer*). Par ailleurs, ce qui freine l'intégration de cette nouvelle règle, c'est peut-être qu'elle conduit à modifier un ensemble majoritaire de formes, pour les conformer à des verbes jusqu'ici minoritaires, en nombre ou en usage : avant la réforme, on comptait en effet davantage de verbes conjugués en *-eler* ou *-eter* qui redoublaient la consonne (*-elle* ou *-ette*) que de verbes recourant à l'accent grave (*-èle* ou *-ète*)<sup>15</sup>. Enfin, mais ce n'est pas le moindre problème, le fait que l'on conserve, à titre

<sup>14</sup> « L'usage réel des particuliers semble s'éloigner des discours tenus. On aime tendrement, on défend avec vigueur un accent circonflexe dont on délaisse l'usage ; la dévotion et la ferveur l'emportent sur l'ascèse » (Cerquiglini, 1995 : 8). Remarquons néanmoins que Pach *et alii* (1994), étudiant les pratiques orthographiques en matière d'accent circonflexe relèvent une importante variation en fonction des situations.

<sup>15</sup> Nous n'avons sur ce point ni fait d'étude, ni même trouvé des statistiques précises sur la part et l'usage des deux types de conjugaison. Néanmoins, on trouve dans le dictionnaire *Le Robert* (éd. 2002 : 2878-9) la remarque suivante, sous le tableau de conjugaison des verbes *appeler* et *jeter* (les grasses sont de nous) : « **quelques** verbes ne doublent pas le *l* [le *l*] devant un *e* muet mais prennent un accent grave sur le *e* qui précède le *l* [le *l*] (ex. *je pèle, j'achète*). » On a par ailleurs compté pas moins de 110 verbes modifiés par la réforme dans Contant (2009), parmi lesquels beaucoup de verbes peu usités (ex : *bouvetter, mugueter, râtelier, vergeter, vigneter*, etc.).

d'exceptions, les conjugaisons de *appeler*, de *jeter* et de leurs composés, jugés trop implantés dans l'usage rend difficiles la mémorisation de la nouvelle règle et son application. Or, dans notre enquête, les commentaires libres de nombreuses personnes en réponse à des questions ouvertes (voir, dans ce volume, Groupe RO 2012e, g) soulignent leur souhait que les nouvelles règles ne s'assortissent d'aucune exception.

Regardons à présent les nouvelles normes les plus appliquées : deux d'entre elles sont enseignées par plus de 50 % des enseignants interrogés, toutes zones confondues : les traits d'union dans les numéraux et les pluriels des noms étrangers (les formes réformées sont enseignées majoritairement, même en France). La régularisation des formes sur ces deux points a donc rencontré une adhésion importante de la part des enseignants. Les exceptions de l'ancienne orthographe, aléatoires et difficiles à enseigner, n'étaient pas par ailleurs supports d'une charge identitaire comme le sont les accents circonflexes. Écrire les nombres en toutes lettres est peu courant et n'a pas de dimension « littéraire » ; par contre, l'orthographe des noms étrangers, et en particulier des noms latins est un cheval de bataille des plus puristes parmi les puristes, qui connaissent le latin et s'y réfèrent dans leurs justifications de l'orthographe. Ils apparaissent toutefois comme visiblement minoritaires aujourd'hui, même en France. Les emprunts récents faits à l'anglais ou à d'autres langues, plus vite intégrés dans la langue, même orthographiquement, ont aussi réduit l'influence des partisans d'un emprunt qui respecte les règles de la langue d'origine.

On peut toutefois remarquer sur ce point que les Québécois, par ailleurs assez « applicateurs » de la réforme, présentent un pourcentage d'application un peu plus faible, en comparaison des autres pays (60,8 %). Il nous semble que le contact avec l'anglais des locuteurs québécois peut les inciter à conserver les emprunts sous leur forme d'origine, sans les intégrer à la morphologie de la langue<sup>16</sup>.

Pour le pluriel des noms composés, l'adhésion à la nouvelle règle est également forte, mais n'atteint pas la majorité des locuteurs. C'est sans doute parce que certains maitres tiennent au principe sémantique (David, 2005) de l'ancienne règle, et contestent la généralisation morphosyntaxique de la nouvelle. Pourtant, sur ce même point de grammaire, certains enseignants du moins auraient préféré une réforme plus radicale<sup>17</sup>.

### 3.1.2 Les différences inter-pays

En moyenne, les Algériens, les Français et les Marocains sont les plus nombreux (plus de la moitié de l'effectif) à déclarer n'enseigner que l'ancienne orthographe (tableau 5). À l'opposé, les Belges sont les moins nombreux à n'enseigner que l'ancienne orthographe, puis viennent les Suisses et les Québécois. On retrouve donc le même classement que pour les questions portant sur la connaissance des rectifications : la connaissance des rectifications va de pair avec leur enseignement, même si, comme on va le voir, certains enseignants peuvent déclarer connaître les rectifications, sans pour autant les intégrer dans leur enseignement.

Il apparaît rapidement aussi que les résultats obtenus pour l'Algérie et le Maroc sont difficiles à exploiter : non seulement on y applique très peu les rectifications, mais on n'y suit

<sup>16</sup> Ces déclarations d'usage ne vont pas le sens de ce que Biedermann-Pasques et Jejcic (2004) ont noté : la francisation des emprunts et la régularisation des pluriels étrangers sont mieux intégrées dans le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (1993) que dans la plupart des dictionnaires français. Les auteurs analysent cette francisation de l'orthographe du dictionnaire comme une « résistance » au monde anglophone par l'affirmation d'une identité francophone marquée dans l'écrit.

<sup>17</sup> Ainsi, à Rouen, en mars 2011, lors d'une session de formation continue assurée par Clara Mortamet auprès d'enseignants du primaire qui s'avouaient totalement ignorants des rectifications, des participants ont critiqué vivement la nouvelle règle, non sur son principe, mais sur son extension, regrettant qu'elle ne concerne pas l'ensemble des noms composés, mais seulement ceux de structure « verbe + nom » ou « préposition + nom ». Certains ont même expliqué des erreurs de leurs collègues, qui avaient produit des formes comme *des chef d'œuvres*, par une application élargie de la nouvelle règle (Mortamet, communication personnelle).

pas non plus les tendances observées ailleurs dans la différenciation des rectifications. Tout cela peut s'expliquer par les faibles effectifs des personnes qui répondent à ces questions (une petite trentaine en moyenne dans les deux cas) et par la très faible proportion dans ces pays de personnes informées de la réforme. L'analyse des données marocaines est d'autant plus malaisée que chaque enseignant interrogé a fourni toujours la même réponse quelle que soit la rectification concernée. Étant donné les faibles effectifs et ces réponses vraiment atypiques, nous avons donc décidé pour la suite de l'analyse de retirer les données concernant l'application des rectifications en Algérie et au Maroc.

En dehors du pluriel des noms composés pour lesquels ils sont devancés par les Suisses, les Belges sont ainsi les plus nombreux à déclarer enseigner exclusivement la nouvelle orthographe. C'est sans doute sur la question de l'accent circonflexe qu'ils se distinguent le plus des autres pays, davantage fidèles aux graphies non réformées. On peut y voir un effet de la circulaire ministérielle qui leur a été adressée peu de temps auparavant, ou bien le fait que cet accent revêt moins en Belgique le caractère « fétiche » qu'il a en France, et dans une moindre mesure en Suisse et au Québec.

Les Belges sont aussi en moyenne les plus nombreux à enseigner les deux orthographe<sup>18</sup>. Ils sont suivis par les Suisses puis les Québécois et les Français. Cet ordre ne surprend pas : il suit les tendances déjà observées. Mais ce que cette réponse met en relief, c'est qu'il est des pays où l'on accepte davantage d'enseigner deux règles concurrentes, et que ces pays sont aussi les moins conservateurs face à la réforme. Ainsi, les Belges sont non seulement les plus modernes du point de vue de la diffusion et l'application des rectifications, mais ils sont aussi les plus disposés à un enseignement plurinormaliste.

Dans le tableau 7, nous avons mis en parallèle les pourcentages de réponses qui déclarent enseigner les formes rectifiées (sous « J'ENSEIGNE », nous réunissons « *J'enseigne la nouvelle orthographe* » et « *J'enseigne les deux orthographe*s ») en relation avec les pourcentages de connaissance déclarée (la rubrique « JE CONNAIS » réunit les réponses « *Je connais* » et « *Je connais dans l'ensemble* »).

**Tableau 7 : Répartition des réponses « J'enseigne » et « Je connais »**

	Belgique	France	Québec	Suisse
J'ENSEIGNE	66,2	40	52,6	58,5
JE CONNAIS	75,7	38,5	75,7	65,3

Les enseignants français, qui se signalent par leurs plus faibles pourcentages pour la connaissance des rectifications comme pour leur enseignement, présentent des valeurs analogues dans les deux cas. Dans les autres situations, le décalage observé (entre 6,8 et 23,1 points) est le même : on a plus de maîtres qui déclarent connaître les rectifications que de maîtres qui disent les enseigner.

### 3.2 Évolutions et tendances : comparaison avec les enquêtes précédentes

De toutes les enquêtes portant sur les rectifications, seule celle de Matthey (2006) s'est intéressée à l'enseignement des pratiques recommandées en classe. Toutefois, son questionnement est assez différent du nôtre, puisqu'elle a demandé de façon générale si les enseignants appliquaient ou non les nouvelles graphies, sans distinguer les divers points touchés, et sans envisager la possibilité d'un enseignement plurinormaliste. Dans son enquête, 73 % des enseignants suisses interrogés n'enseignent pas les nouvelles graphies, mais avec

<sup>18</sup> La particularité de notre enquête par rapport à l'ensemble des enquêtes précédentes est qu'elle proposait aux enseignants de choisir « *J'enseigne les deux* ». Cette réponse a été choisie par plus d'un tiers des enquêtés, c'est dire si elle est pertinente à leurs yeux.

des écarts importants selon les cantons (Fribourg : 52 % ; Genève : 78 % ; Neuchâtel : 80 %). Notre enquête, qui s'est déroulée cinq ans après, indique des taux d'enseignement des formes recommandées plus importants.

Les réponses à la question concernant les pratiques de correction dans l'enquête de Matthey indiquent qu'au moins 62 % des enseignants ne considéraient pas les nouvelles graphies comme des fautes. En d'autres termes, les nouvelles formes étaient tolérées dans l'ensemble, mais ne faisaient pas l'objet d'un enseignement explicite.

## **Conclusions et perspectives : orthographe, fonctionnalité et identité**

L'analyse des données de l'enquête montre d'abord que les rectifications de 1990 ont été diversement appliquées dans les différents pays. La synthèse doit retenir les points suivants.

Les Belges sont résolument les plus modernes : ils connaissent mieux que tous les autres les rectifications, les appliquent davantage, sur tous les points interrogés. Ils sont aussi les plus favorables à l'enseignement des deux formes – ancienne et moderne –, et restent malgré leur avancée parmi les plus demandeurs d'informations complémentaires. Ils apparaissent donc non seulement comme des précurseurs, mais aussi comme décomplexés et sereins sur cette question.

Les Français, à l'inverse, sont les moins informés et les plus conservateurs : ils connaissent moins les recommandations et les enseignent moins. Toutefois, quelques indices suggèrent que le dossier n'est pas clos pour autant. D'abord, bien que tardivement et au compte-goutte, certaines rectifications arrivent jusqu'aux enseignants, et relativement plus encore dans les classes. Par contre, d'autres font l'objet d'une plus forte résistance. On peut penser que la réforme finira par « passer », mais sans doute pas dans son ensemble, ou du moins à des rythmes très différents selon les points concernés.

Le Québec et la Suisse sont dans des tendances intermédiaires, un peu plus proches des Belges que des Français. La diffusion des recommandations s'est faite à la même période qu'en Belgique, mais sans rappel récent, si bien qu'elles sont moins connues et moins appliquées.

Les deux pays du Maghreb enfin semblent peu concernés par la question des recommandations.

Il reste à tirer de ces quelques résultats, et de leur analyse, des leçons pour une future réforme. D'abord, nous l'avons vu, nos données confirment – le point a été souligné très peu de temps après la réforme – que celle-ci a sans doute surestimé le caractère fonctionnel des points réformés (les changements sur des points accessoires étaient-ils bien utiles ?) et négligé la dimension identitaire des formes graphiques. C'est ce qu'illustre la résistance, en particulier en France, mais aussi en Suisse et au Québec, à la suppression de l'accent circonflexe.

Il faut rappeler à ce propos que la réforme a surtout été pensée par des « phonocentristes », qui, dans la perspective de Nina Catach, conçoivent l'orthographe d'abord dans sa relation à l'oral et mettent les phonogrammes au centre du plurisystème graphique. La dimension sémiographique, et en particulier les lettres appelées (de façon révélatrice) « hors système », sont considérées comme les plus marginales et comme celles qu'il conviendrait de modifier prioritairement. On retrouve d'ailleurs dans la liste des modifications des points portant sur des éléments « hors système » : le trait d'union, la soudure et l'accent circonflexe. C'est pourtant sur ces éléments sémiographiques que repose parfois l'identification des locuteurs à leur orthographe.

Certains résultats invitent également à critiquer la façon dont la dimension fonctionnelle a été prise en compte. Réformer l'orthographe, c'est avant tout supprimer des exceptions, des cas particuliers, des scories et des coquilles. Dans cette perspective, la réforme de 1990

modifie le pluriel des noms composés et des mots d'origine étrangère, elle systématise les accents et le tréma, elle réduit certaines consonnes doubles, elle simplifie le participe passé et évacue certaines anomalies. Ces points ne servaient jusqu'ici, au mieux, qu'à distinguer les plus lettrés du commun des scripteurs, et il n'est d'ailleurs pas étonnant qu'ils soient ceux sur lesquels les protestations ont été les plus virulentes, d'autant plus efficaces – ou ridicules, c'est selon – qu'elles émanaient de plumes habiles et acérées. Or, certains enseignants reprochent aujourd'hui à cette réforme de ne pas avoir été plus systématique. Ce texte a évoqué la question du pluriel des noms composés et celle des conjugaisons en *-eler* et *-eter*, mais la liste devrait certainement être complétée. Autrement dit, il semble que pour certains au moins, et en particulier pour les enseignants, quant à réformer les usages, autant le faire sans nuances et sans prévoir d'exceptions.

Enfin, même si cette enquête n'a pas permis de le mesurer, il semble clair qu'un certain nombre des rectifications de 1990 sont passées sans bruit dans l'usage. Parmi les enseignants qui affirment ne pas être informés des changements de normes, on peut se demander combien utilisent néanmoins certaines formes rectifiées. Sur ce point, il faut reconnaître que cette enquête rend mal justice à la réforme de 1990 : le choix des questions a davantage mis en lumière la non-connaissance et le non-enseignement de certaines graphies reformées que l'implantation de nouveaux usages, devenus courants, déjà bien intégrés à la norme et désormais considérés comme parfaitement légitimes.

## Bibliographie

- ARRIVE Michel (1993), *Réformer l'orthographe ?* Paris : Presses universitaires de France.
- BECQUER Annie *et al.* (1999), *Femme, j'écris ton nom...* Paris : La documentation française.
- BETRIX-KÖHLER Dominique (2006), « La politique concernant les rectifications orthographiques en Suisse Romande, avec un exemple dans le canton de Vaud ». In HONVAULT-DUCROCQ Renée (dir.), *L'orthographe en questions*. Rouen : PURH, pp. 265-270.
- BIEDERMANN-PASQUES Liselotte (2006), « Un bilan des rectifications d'après une enquête en France et dans la francophonie ». In BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (dir.), *Les rectifications orthographiques de 1990, Analyses des pratiques réelles, Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 1. Orléans : Presses universitaires, pp. 9-52.
- BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (2004), « Les rectifications de l'orthographe du français en l'an 2000 : un premier bilan d'après les dictionnaires français et québécois ». In *Français du Canada - français de France*, Canadiana Romanica, volume 18, Tübingen : Max Niemeyer Verlag, pp. 279-309.
- BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (dir.) (2006), *Les rectifications orthographiques de 1990, Analyses des pratiques réelles, Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 1. Orléans : Presses universitaires.  
[http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications\\_ortho.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/rectifications_ortho.pdf)
- CATACH Nina (1992), « Introduction ». In *Liaison-Heso*, n°19-20, pp. I-VIII.
- CATACH Nina (2001), *Histoire de l'orthographe française*, édition posthume réalisée par Renée Honvault. Paris : Champion.
- CHERVEL André et KREMER Pascale (2008), « Réformer l'ortografe pour l'enseigner », Entretien avec André Chervel. In *Le Monde Magazine*, 5 décembre 2008.  
[http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/12/05/reformer-l-ortografe-pour-l-enseigner\\_1126561\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/12/05/reformer-l-ortografe-pour-l-enseigner_1126561_3224.html)

- COLLARD Anne et LEGROS Georges (2009), « Rectifications, simplifications, recommandations... Résultats de l'enquête sur la nouvelle orthographe ». In *Français 2000*, 5, septembre 2009, pp. 54-59.
- CONTANT Chantal et CARIGNAN Isabelle (2005), « La nouvelle orthographe au Québec ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 39-48.
- CONTANT Chantal (2009), *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée : cinq millepattes sur un nénufar*, Québec : De Champlain S. F.
- DAVID Jacques (2005), « Les rectifications de l'orthographe chez les jeunes enseignants en formation initiale ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 71-78.
- ENCREVE Pierre (2006), « Préface ». In BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (dir.), *Les rectifications orthographiques de 1990, Analyses des pratiques réelles, Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 1. Orléans : Presses universitaires, pp. V-VI.
- ENCREVE Pierre et WALTER Henriette (2009), « L'orthographe, un jardin à élaguer ». In *Le Monde*, 1<sup>er</sup> octobre 2009.
- GOOSSE André (1991), *La « nouvelle » orthographe. Exposé et commentaires*. Paris et Louvain-la-Neuve : Duculot.
- GROUPE RO (2011), *Faut-il réformer l'orthographe ? Craintes et attentes des francophones. Français et société*, n° 21. Bruxelles : Service de la langue française ; Fernelmont : EME.
- GROUPE RO (2012a), « Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012b), « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012c), « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? ». *Glottopol*, N° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012d), « 'L'orthographe française, ça me fait penser à ...'. Une épreuve d'association verbale ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012e), « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012f), « Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- GROUPE RO (2012g), « 'Une bonne réforme est possible, à condition de...' Les maîtres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19 (dans ce volume).
- HONVAULT-DUCROCQ Renée (2005), « Bilan des rectifications en France ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 17-34.
- HONVAULT-DUCROCQ Renée (dir.) (2006), *L'orthographe en questions*. Rouen : PURH.
- KLINKENBERG Jean-Marie (à par.), « L'hydre de la réforme, Images sociales de l'orthographe chez les lecteurs de quotidiens ». In *Actes du colloque « Vingtème anniversaire des rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ? »* (Paris, 6 et 7 décembre 2010).
- LENOBLE-PINSON Michèle, (2005), « L'usage des recommandations orthographiques en Belgique ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 35-37.
- MATTHEY Marinette (2006), *Les propositions de rectification de 1990 et l'orthographe aujourd'hui. Résultats et analyse du questionnaire mis en ligne à l'automne 2005 à l'intention des enseignants romands*. Neuchâtel : DLF.  
[www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif\\_Matthey\\_oct06.pdf](http://www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/rectif_Matthey_oct06.pdf)

- MULLER Romain (2005a), « La Suisse ouverte à l'évolution ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 51-54.
- MULLER Romain (2005b), « La nouvelle orthographe dans les ouvrages de référence - bilan synthétique ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, pp. 57-62.
- PACH Corinne, JACQUEMIN Denise, MILLET Agnès et BILLIEZ Jacqueline (1994), « Le quotidien de l'orthographe ». In LUCCHI Vincent et MILLET Agnès (dir.), *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion, pp. 118-122.
- PRIOUL Sylvie (2008), « Le Robert 2009 préfère l'imbécilité ». In *Le nouvel observateur*, 10 juillet 2008.
- RENOUVO (2005), « Le point sur les rectifications de l'orthographe en 2005 ». In *Liaison-AIROE*, n° 38, <http://www.renouvo.org/bilan2005.pdf>.
- SERRE Michel (2011), « Éduquer au XXI<sup>e</sup> siècle ». *LeMonde.fr*, 5 mars 2011 : [http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle\\_1488298\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html)
- SIMON Jean-Pascal (2006), « Une décennie après... où en sont les rectifications orthographiques ? ». In BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et JEJCIC Fabrice (dir.), *Les rectifications orthographiques de 1990, Analyses des pratiques réelles, Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 1. Orléans : Presses universitaires, pp. 83-101.

# **GLOTTOPOL**

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** : Olivier Baude, Robert Bernard, Catherine Brissaud, Danièle Cogis, Jacques David, Jean-Michel Eloy, Michel Francard, Fabrice Jejcic, Jean-Marie Klinkenberg, Romain Muller, Jean-François de Pietro, Dan Van Raemdonck.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425