

Numéro 18 / Année 2022

# Synergies Italie

Revue du GERFLINT

## Plurilinguisme et littérature dans les pays francophones et italophones

coordonné par Sara Vecchiato





# Synergies Italie

Numéro 18 / Année 2022

Plurilinguisme et littératie  
dans les pays francophones et italophones

Coordonné par Sara Vecchiato



REVUE DU GERFLINT  
2022

## POLITIQUE EDITORIALE

*Synergies Italie* est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales, particulièrement ouverte à l'ensemble des sciences du langage et de la communication.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Italie, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusivité linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

**Libre Accès et Copyright :** © *Synergies Italie* est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Italie*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

**Périodicité : annuelle**  
**ISSN 1724-0700 / ISSN en ligne 2260-8087**

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire, Université de Rouen Normandie, France

### Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

### Présidente d'Honneur

Marie-Berthe Vittoz, Université de Turin, Italie

### Rédactrice en chef

Rachele Raus, Université de Turin, Italie

### Rédactrice en chef adjointe

Maria Margherita Mattioda, Université de Turin, Italie

### Titulaire et Éditeur : GERFLINT

#### Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

#### Siège de la rédaction en Italie

Université de Turin - Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Cultura moderna, Via S.

Ottavio, 20 - 10124 Turin (Italie).

Tél. : 011.6702153

**Contact de la Rédaction :**

[synergies.italie@gmail.com](mailto:synergies.italie@gmail.com)

### Comité scientifique

Ruth Amosy (Université de Tel-Aviv, Israël), James Archibald (Conseil supérieur de la langue française, Canada), Michel Berré (Université de Mons, Belgique), Josiane Boutet (Université de Paris-Sorbonne, France), Sergio Cappello (Université de Udine, Italie), Melita Cataldi (Université de Turin, Italie), Nadine Celotti (Université de Trieste, Italie), Giovanni Dotoli (Université de Bari, Italie), Marie-Marthe Gervais-le Garff (Université de Plymouth, Royaume-Uni), Mathieu Guidère (Université de Paris VIII/INSERM, France), John Humbley (Université de Paris-Diderot, France), Douglas A. Kibbee (Université de l'Illinois, USA), Alessandro Martini (Université de Lyon III Jean Moulin, France), Eni Orlandi (Université de Campinas, Brésil), Sandrine Reboul-Touré (Université de Paris III, France), Leandro Schena (Université de Modène, Italie).

### Comité de lecture permanent

Gerardo Acerenza (Université de Trente, Italie), Giovanni Agresti (Université de Bordeaux Montaigne, France), Francesca Bisiani (Université Catholique de Lille, France), Maria Cristina Caimotto (Université de Turin, Italie), Roberto Dapavo (Université de Turin, Italie), Annick Farina (Université de Florence, Italie), Fabien Gibault (Université de Bologne, Italie), Patricia Kottelat (Université de Turin, Italie), Gabrielle Laffaille (Université de Turin, Italie), Nadia Minerva (Université de Catane, Italie), Benoît Monginot (Université de Turin, Italie), Claire-Emmanuelle Nardone (Université de Turin, Italie), Paola Paissa (Université de Turin, Italie), Daniela Puolato (Université de Naples « Federico II »), Elisa Ravazzolo (Université de Trente, Italie), Giorgio Sale (Université de Sassari, Italie), Mario Squartini (Université de Turin, Italie), Valeria Zotti (Université de Bologne, Italie), Angela Zottola (Université de Turin, Italie).

### Évaluateurs invités pour ce numéro

M'hann Ammouden (Université de Bejaia, Algérie), Abdelnour Benazzou (Université de Mostaganem, Algérie), Sandra Garbarino (Université de Turin, Italie), Francesca Iodisco (Université d'Udine, Italie), Liliana Tronci (Université de Sienna, Italie), Gabriella Vernetto (Université de la Vallée d'Aoste, Italie).

### Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Pôle Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour [Mir@bel](mailto:Mir@bel)), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).

Numéro financé par le GERFLINT.

# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Italie n° 18 / 2022  
<https://gerflint.fr/synergies-italie>



## Indexations et références

ABES (SUDOC)  
ANVUR  
DOAJ  
EBSCOhost (Communication Source)  
Ent'revues  
ERIH Plus  
HAL  
Hcéres (SHS4-Linguistique, interdisciplinaire)  
Index Copernicus  
ISSN Portal / ROAD  
JournalBase (CNRS)  
JournalSeek  
LISEO (France Education International)  
MIAR  
Mir@bel  
MLA  
ProQuest central  
Scopus, Scopus Sources  
SHERPA-RoMEO  
SJR, SCImago Journal & Country Rank  
Ulrichsweb  
ZDB  
Zenodo



## Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



# Plurilinguisme et littératie dans les pays francophones et italophones

Coordonné par Sara Vecchiato



## Sommaire



<b>Sara Vecchiato</b> .....	7
Présentation	
<b>Plurilinguisme et littératie, le rôle de l'école</b>	
<b>Sabrina Alessandrini</b> .....	15
Deuxièmes générations d'adolescents et identité linguistique : le rôle de l'institution scolaire italienne dans la gestion du répertoire plurilingue	
<b>Justine Delebarre</b> .....	31
Le rapport à l'écrit de lycéens plurilingues. L'intérêt d'une approche contextualisante et diachronique	
<b>Matthieu Marchadour</b> .....	51
Plurilinguisme et allophonie à l'école française : pluralité des langues, pluralité des francophonies	
<b>Plurilittératie, les compétences et les pratiques</b>	
<b>Kheira Yahiaoui, Arnaud Richard</b> .....	67
Pratique et identité plurilingues dans la littérature en contexte numérique : cas des chroniques algériennes sur Wattpad et Instagram	
<b>Sonia Di Vito</b> .....	85
<i>Comprender-se mutuamente leggendo et parlando des langues différentes este posibil? Certo !</i> Les parcours pour le développement de compétences transversales et pour l'orientation (PCTO) et l'intercompréhension	
<b>Sara Vecchiato</b> .....	101
Communication plurilingue efficace pour une meilleure accessibilité aux services de santé. Une expérience entre enseignement, recherche et troisième mission	
<b>Varia</b>	
<b>Maria Margherita Mattioda, Vanessa Gruber</b> .....	115
La langue de la mode entre internationalisation et francisation institutionnelle : le cas de la mode durable	

## Comptes rendus de lecture

<b>Roberto Dapavo</b> .....	137
Patricia Kottelat, <i>CLIL en français. Manuel pour enseignants DNL aires scientifique et sciences humaines</i> , Turin, Meti edizioni, 2019	
<b>Maria Margherita Mattioda</b> .....	141
Valérie Delavigne, Dardo de Vecchi (dir.), <i>Termes en discours. Entreprises et organisations</i> , Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2021	
<b>Rachele Raus</b> .....	147
Paola Salerni, <i>Aspects du lexique et du discours de l'administration française au fil des siècles. Le système des charges, des lois, du territoire</i> , Paris, L'Harmattan, 2021	

## Annexes

Profils des contributeurs .....	153
Projet pour le n° 19 / 2023 .....	157
Consignes aux auteurs.....	161
Publications du GERFLINT.....	165





ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

## Présentation

**Sara Vecchiato**

Université d'Udine, Italie

sara.vecchiato@uniud.it

<https://orcid.org/0000-0002-1105-1466>

Ce numéro de *Synergies Italie* propose d'envisager la relation entre deux notions tout aussi complexes : le *plurilinguisme* et la *littératie*. En tant que dimensions individuelles, le fait de posséder un répertoire linguistique plurilingue, ainsi que des compétences fonctionnelles en littératie est généralement considéré comme **du capital symbolique**, au sens de Pierre Bourdieu (Bemporad et Jeanneret, 2016 ; Coffey, 2018). Néanmoins, leur localisation dans des espaces sociaux *en tension* (Berthoud et Burger, 2014) fait que ces dimensions entrent toutes les deux dans des dynamiques parfois problématiques.

En effet, comme on le sait, toutes les variétés et toutes les pratiques linguistiques ne sont pas acceptées de la même manière : selon les contextes socioculturels, il peut y avoir une pression sociale sur les individus pour qu'ils abandonnent leur héritage initial (le « déjà-là » de Perregaux, 2002) en faveur des variétés standards, avec des conséquences défavorables sur les processus de construction de l'identité personnelle et de l'apprentissage en général (Simon, Sandoz, 2008 : 267). Donner la parole aux expériences des apprenants permet alors d'accéder à ce conflit intérieur (Lani-Bayle, Passeggi, 2014). Concrètement, cela implique que le plurilinguisme n'est pas toujours synonyme de *plurilittératie*, puisqu'une personne bi/plurilingue est amenée à n'écrire que dans une seule langue (Ammouden, 2018 ; Van den Avenne, 2021). Dans ce contexte, les écoles peuvent continuer à reproduire (Bourdieu, Passeron 1970) un modèle culturel qui favorise le monolinguisme, ou bien elles peuvent apporter une contribution fondamentale en renforçant les répertoires plurilingues (Moore, Castellotti, 2011). Dans ce cas-là, il s'agira alors de « découvrir la diversité des parcours linguistiques individuels » selon l'expression heureuse des *Dix thèses pour une éducation linguistique démocratique* de Tullio De Mauro et du GISCEL (De Mauro, Lodi, 1993 ; Pietrandrea, Bergounioux, 2020).

Il s'ensuit que l'éducation aux langues a une valeur d'émancipation sociale (De Mauro, 2018) d'autant plus sur un marché où l'impact des technologies de l'information est en train de remodeler la division du travail (Frey, Osborne, 2017), et où plusieurs professions de niveau « moyen » disparaissent. Face à cet « effet

sablier » (Vittori, 2009) partageant de plus en plus la société, le fait de parler plusieurs langues est important pour l'épanouissement personnel et professionnel de l'individu (Grin, 2015). En effet, alors que l'évolution de la société impose des niveaux de plus en plus élevés de littératie, les phénomènes de l'analphabétisme et de l'illettrisme marginalisent des fractions importantes d'adultes (Vertecchi et Gallina, 2007 ; OCDE, 2020). À l'inverse, lorsque l'expérience de l'écriture plurilingue peut se développer, cela permet l'expression d'une grande créativité (Lüdi 2010 ; Frath et Herreras, 2016 ; Todesco, 2017).

Les implications sociopolitiques du choix des langues de scolarisation étant claires pour tous, notamment dans le cas des langues minoritaires (Beacco, 2015), la didactique du plurilinguisme intéresse les pays de l'Union européenne depuis longtemps (Degache, 2006 ; Auger, 2009). D'ailleurs, l'enseignement plurilingue en Europe se focalise, entre autres, sur les besoins communicatifs et la valorisation des stratégies d'apprentissage spontané (Conseil de l'Europe, 2016 : 36).

Ce numéro de *Synergies Italie* est l'occasion de présenter quelques recherches en cours sur le plurilinguisme, la littératie et les plurilittératies. Dans la première section de ce numéro, les contributions se concentrent sur le rôle de l'école dans la reconnaissance et la légitimation - ou non - de l'identité sociolinguistique des enfants et des adolescents, affectant profondément leur parcours éducatif. La deuxième section, par contre, se concentre sur les compétences et les pratiques en matière de lecture et d'écriture et, plus précisément, sur la manière dont celles-ci peuvent être enrichies et soutenues par des projets spécifiques.

La première section s'ouvre avec l'article de **Sabrina Alessandrini**, qui examine le cas de l'école italienne et de sa gestion du répertoire multilingue des adolescents immigrés de deuxième génération originaires d'Afrique francophone. Le corpus d'analyse est offert par 27 questionnaires et entretiens, dans lesquels les élèves offrent leurs témoignages sur leur perception de la variété de l'italien avec lequel ils s'expriment - symptomatique d'un certain niveau de *métissage* sociolinguistique, culturel et identitaire - et sur leurs difficultés d'apprentissage. La dévalorisation des répertoires linguistiques de départ contribue à un tableau d'échec scolaire. L'auteure propose alors une relecture des *Dix thèses pour une éducation linguistique démocratique* de Tullio De Mauro et du groupe GISCEL, élaborées dans les années 1970 mais toujours d'actualité, puisque le système scolaire italien s'avère encore peu ouvert à l'intégration et à la valorisation des variétés linguistiques non conformes à la norme institutionnelle.

**Justine Delebarre** analyse un problème similaire, à savoir le rapport que les lycéens originaires d'Afrique entretiennent avec le français écrit, et s'intéresse

particulièrement au cas des élèves qui possèdent un répertoire linguistique lié aux traditions orales. Inspirée par le travail de Christine Barré de Miniac, Delebarre interviewe vingt-deux personnes, mettant en évidence leur *investissement*, qui n'est toutefois pas synonyme de bons résultats scolaires. L'article souligne que ces étudiants ont recours à diverses applications sur leur téléphone portable pour combler leurs lacunes, tout en exprimant un sentiment de culpabilité à cet égard ; Delebarre se demande si la légitimation de ces stratégies spontanées ne serait pas un avantage pour l'apprentissage. Avec une approche qu'elle qualifie de « diachronique et contextualisante », elle vise à identifier les opinions et les pratiques adoptées dans différentes familles en matière d'écriture, afin de développer des stratégies pour les relier au contexte scolaire.

**Matthieu Marchadour** s'appuie également sur des entretiens, qu'il a réalisés entre 2014 et 2018 auprès de personnels enseignants et éducatifs en charge de l'accueil des élèves « allophones » dans un programme d'inclusion d'un an dans un collège français. Les réflexions des personnes interrogées mettent en évidence, d'une part, les difficultés de ce processus pour ces adolescents, qui deviennent des individus « extra-ordinaires » dans le sens où ils sont marginalisés par le système, et, d'autre part, la frustration du personnel scolaire, qui se sent déchiré entre suivre la classe ou l'individu qui en aurait le plus besoin. Au cœur de l'article se trouve la remise en question du terme « allophone » utilisé pour désigner ces élèves : ce terme a fini par remplacer celui de « non-francophones », désormais perçu comme dévalorisant, mais il trahit à son tour une attitude « glotto-phage » de la part de l'institution, qui n'a pas encore intégré une perspective véritablement multilingue.

La deuxième partie de ce numéro s'ouvre avec la contribution de **Kheira Yahiaoui** et **Arnaud Richard**, qui s'intéressent au rôle des réseaux sociaux dans l'émergence d'une « littérature numérique » en Algérie. Les auteurs ont travaillé sur un corpus de textes issus des plateformes Wattpad et Instagram, et ont proposé un questionnaire à certains des auteurs des textes analysés. Ouvertes à la contribution d'écrivains amateurs, ces plateformes se prêtent au partage de contenus et permettent une création de fait collective et dynamique. L'analyse du corpus montre comment cette créativité littéraire se caractérise par une nature hybride, incorporant d'une part, une dimension multi-sémiotique grâce à l'inclusion d'images et de vidéos, et d'autre part, une dimension fortement multilingue, où l'on retrouve - en plus de l'arabe algérien - le français, le tamazight, l'anglais, l'espagnol et l'italien, qui se mélangent à travers différentes stratégies telles que l'alternance codique, le métissage et l'emprunt linguistique.

La contribution de **Sonia Di Vito** rend compte de l'introduction des « parcours de compétences transversales et d'orientation » (PCTO) dans les écoles italiennes. Tout d'abord, Di Vito analyse les orientations fournies par la Commission européenne concernant les compétences à acquérir pour une formation tout au long de la vie, ainsi que le cadre réglementaire que le Gouvernement italien a défini en réponse à ces recommandations européennes. En outre, elle présente les résultats d'un projet visant à introduire l'intercompréhension linguistique dans les écoles secondaires, dans le but de sensibiliser les élèves aux langues étrangères et de renforcer certaines compétences transversales. Enfin, elle illustre l'application d'un projet similaire dans un lycée italien pendant la pandémie et donc en modalité à distance : les activités ont porté sur des langues européennes très différentes, allant du russe au corse, et ont également inclus une étape d'autoévaluation.

L'article de **Sara Vecchiato** clôt cette partie en traitant d'un autre projet d'éveil aux langues, qui proposait aux étudiants universitaires de Langues et Médiation un atelier de « rédaction claire ». À partir d'exemples authentiques de communication institutionnelle dans le domaine médico-sanitaire, les étudiants ont révisé ces textes en les reformulant et en les traduisant en italien, en français et en anglais, dans le but de les adapter à un public migrant en situation d'illettrisme en vue de créer un site web informatif. En se situant dans le cadre méthodologique de la *rédictologie*, l'article entame un bref examen de quelques notions clés de la clarté rédactionnelle et se termine par un compte rendu de vingt-trois entretiens exploratoires menés avec des migrants et des réfugiés, où des questions ont été posées sur l'utilisation des ressources numériques pour trouver des informations sur la santé.

En conclusion, ce numéro de *Synergie Italie* propose un certain nombre de pistes de réflexion, qui ont en commun de nombreux témoignages d'« acteurs » de terrain. Cette constante ne nous semble pas être une coïncidence : l'attitude de l'écoute est, en effet, essentielle pour établir un dialogue, cultiver le doute et concevoir la complexité.

## Bibliographie

- Ammouden, M. 2018. « Le plurilinguisme dans le paysage linguistique algérien : catégories, objectifs et impacts », *Repères DoRiF* n° 16, <https://www.dorif.it/reperes/mhand-ammouden-le-plurilinguisme-dans-le-paysage-linguistique-algerien-categories-objectifs-et-impacts/>
- Auger, N. 2009. « Les travaux du Conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique ». *Le français aujourd'hui* n° 164(1), p. 45-51.
- Beacco, J.-C. 2015. « Le Conseil de l'Europe et les langues de scolarisation ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 70, p. 147-157.
- Bemporad, C., Jeanneret, T. 2016. « L'investissement dans la littérature : Identités sociales et capital symbolique ». *Langage et société* n° 157 (3), p. 39-55.

- Berthoud, A.-C., Burger, M. 2014. *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Bourdieu, P. 1994. *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. 1970. *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Coffey, S. 2018. « Choosing to Study Modern Foreign Languages : Discourses of Value as Forms of Cultural Capital ». *Applied Linguistics* n° 39(4), p. 462-480.
- Conseil de l'Europe. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, J.-C. Beacco, dir. Strasbourg : Direction de la Communication.
- De Mauro, T. 2018. *L'educazione linguistica democratica*. Bari : Laterza.
- De Mauro, T., Lodi, M. 1993. *Lingua e dialetti*. Roma : Editori Riuniti.
- Degache, C. 2006. *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. HDR, Université Stendhal - Grenoble II.
- Frath, P., Herreras, J. C. éd. 2016. *Plurilinguisme et créativité scientifique*. Paris : OEP.
- Frey, C. B., Osborne, M. A. 2017. « The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? ». *Technological Forecasting and Social Change*, n° 114, p. 254-280.
- Grin, F. 2015. « La valeur des langues dans l'activité professionnelle ». In : C. Carrère éd., *L'impact économique des langues. Implications pour la francophonie*. Clermont-Ferrand : Ferdi, p. 1-21.
- Lani-Bayle, M., Passeggi, M. 2014. *Raconter l'école : À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.
- Lüdi, G. 2010. « Le plurilinguisme comme source de créativité et d'innovation dans le monde du travail ». *Vox Romanica* n° 69, p. 1-24.
- Moore, D., Castellotti, V. 2011. « Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire ». *Babylonia* n° 1, p. 29-33.
- OCDE. 2020. *L'importance des compétences : Résultats supplémentaires de l'évaluation des compétences des adultes*. Éditions OCDE.
- Perregaux, C. 2002. « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Bulletin VALS-ASLA* n° 76, p. 81-94.
- Pietrandrea, P., Bergounioux, G. 2020. « La radicale démocratie du signe linguistique dans l'œuvre de Tullio de Mauro ». In Arabyan, M. et al. éd. *Les langues dans la vie. Hommage à Tullio de Mauro*, Limoges : Lambert-Lucas, p. 37-50.
- Simon, D.-L., Sandoz, M.-O. M. 2008. « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : Les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social ». ÉLA. *Études de linguistique appliquée* n° 151(3), p. 265-276.
- Todesco, F. 2017. « Jeux de mots qui percutent, jeux de mots qui enquêtent : la rhétorique engagée d'Abdelhak Serhane ». *Ponts* n° 17, p. 13-32.
- Van den Avenne, C. 2021. « Écrit plurilingue ». *Langage et société* n° HS1, p. 119-122.
- Vecchiato, S. 2019. « Parcours de simplification. Éduquer à la clarté textuelle dans la communication sur la santé ». ÉLA. *Études de linguistique appliquée* n° 195, p. 343-362.
- Vertecchi, B., Gallina, V. 2007. *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia*. Milan : FrancoAngeli.
- Vittori, J.-M. 2009. *L'effet sablier*. Paris : Grasset.



**Synergies Italie n° 18 / 2022**



Plurilinguisme  
et littératie,  
le rôle de l'école









## Deuxièmes générations d'adolescents et identité linguistique : le rôle de l'institution scolaire italienne dans la gestion du répertoire plurilingue

**Sabrina Alessandrini**

Université de Macerata, Italie

s.alessandrini3@unimc.it

<https://orcid.org/0000-0001-7907-8588>

Reçu le 15-08-2021 / Évalué le 02-11-2021 / Accepté le 17-01-2022

### Résumé

Pour les deuxièmes générations d'adolescents issus des familles d'immigrés de l'Afrique francophone, les processus d'interaction quotidienne jouent un rôle très important sur leur identité sociolinguistique et sur leur parcours éducatif. En l'absence d'une prise en compte des spécificités qui caractérisent le langage de ces étudiants, l'école italienne transforme la pluralité linguistique en échec scolaire. En partant d'une description des processus d'acculturation de ces jeunes, cette contribution vise à analyser leur identité linguistico-culturelle, les difficultés didactiques qu'ils rencontrent et le rôle de l'école italienne dans la gestion de leur diversité linguistico-culturelle.

**Mots-clés :** identité(s), plurilinguisme, éducation, littérature, migration

### **Seconde generazioni di adolescenti e identità linguistica: il ruolo dell'istituzione scolastica italiana nella gestione del repertorio plurilingue**

### Riassunto

Per le seconde generazioni di adolescenti nati da famiglie d'immigrati dell'Africa francofona, i processi d'interazione quotidiana giocano un ruolo molto importante sulla loro identità sociolinguistica e sul loro percorso educativo. In assenza di una considerazione delle specificità che caratterizzano il linguaggio di questi giovani, la scuola italiana trasforma la pluralità linguistica in insuccesso scolastico. Partendo da una descrizione dei processi di acculturazione di questi giovani, il presente contributo mira ad analizzare la loro identità linguistico-culturale, le difficoltà didattiche da essi incontrate e il ruolo della scuola italiana nella gestione della loro diversità linguistico-culturale.

**Parole chiave:** identità, plurilinguismo, educazione, alfabetizzazione, migrazione

## Second-generations of adolescents and linguistic identity: the role of the Italian school in the management of the multilingual repertoire

### Abstract

For the second generations of adolescents born in French-speaking African immigrant families, daily interaction processes play a very important role on their sociolinguistic identity and on their schooling. Without taking proper account of the specificities that characterize the language of these students, Italian schools turn linguistic plurality into a school handicap. Starting from a description of the acculturation processes of these young people, this contribution aims to analyse their linguistic and cultural identity, their educational difficulties and role of the Italian school in the management of their linguistic-cultural diversity.

**Keywords:** identity, multilingualism, education, literacy, migration

### Introduction

Avec la croissance démographique des deuxièmes générations d'adolescents en Italie, l'italien est devenu une langue nouvelle qui modifie le statut intime et officiel des langues pour l'immigré tout comme pour l'Italien autochtone (Lévy, 2001 : 80). En effet, la complexité de la question linguistique concerne, d'un côté, la gestion des problèmes inhérents à la diglossie et au plurilinguisme interne, et, de l'autre, celle de l'immigration de masse et des langues qu'elle véhicule. Le locuteur immigré structure ainsi l'apprentissage de l'italien dans un contexte multilingue souvent en situation de conflit linguistique : l'arabe, les dialectes africains, le français et l'italien ne tardent pas à se mêler avec la diglossie et/ou la polyglossie des natifs, voire les dialectes, les régionalismes, les langues alloglottes. Cette mixité pluriethnique et socioculturelle conduit à la création d'un langage engendré par un mélange de codes, de langages vernaculaires, de contaminations linguistiques, au détriment de la maîtrise de l'italien « standard » (Berruto, 2017 : 67) et d'un apprentissage correct de l'italien écrit. Malheureusement, le système d'enseignement italien tend à négliger cette variété sociolinguistique de départ. En sous-estimant la réalité linguistique de ces élèves, il participe à la dévalorisation des modes d'expressions populaires (Lévy, 2008 : 71), du métissage linguistico-culturel et du « parler jeune », et de plus, transforme la diversité linguistique, culturelle, sociale en désavantage scolaire (Bourdieu, 1982 : 33).

L'institution scolaire devrait s'interroger sur la possibilité de faire face à la complexité sociolinguistique et orienter sa didactique de façon que tous les élèves se perçoivent comme des locuteurs légitimes (Candelier, 2010 : 8). Mais le

problème se pose de manière complexe dans le cadre scolaire italien. En effet, le berceau de « *L'Educazione Linguistica* » (Costanzo, 2003, De Mauro, 1972) - grâce à ses principes de reconnaissance de l'alloglotte et du plurilingue - réagit dans la pratique, pour des raisons socio historiques, à la diversité linguistique par un enseignement valorisant, promouvant et imposant l'italien.

Comment valoriser ce répertoire sociolinguistique ? Comment l'extraire de l'assujettissement au monolinguisme uniformisateur ?

En partant des travaux méthodologiques<sup>1</sup> et des études de cas concernant l'identité sociolinguistique des jeunes adolescents de deuxième génération, nous allons effectuer une analyse du rôle de l'institution scolaire italienne dans la gestion du répertoire plurilingue et pluriculturel de ces adolescents, tout en proposant des pistes pour que l'école puisse promouvoir de nouveaux terrains de création plurilingue et pluriculturelle.

La contribution s'appuie sur des données quantitatives (questionnaires) et qualitatives (entretiens) obtenues auprès de cinq instituts d'instruction secondaire de la région des Marches<sup>2</sup>. L'échantillon se compose de 27 adolescents<sup>3</sup> originaires de l'Afrique francophone nés en Italie. Le choix du corpus a été effectué au sein de catégories précises, selon une sélection répondant à des critères représentatifs d'un phénomène social. La rigidité de ces critères, correspondant à des exigences biographiques, personnelles, géographiques et linguistiques, a permis de délimiter le champ d'investigation à un groupe spécifique d'individus.

Les critères pris en considération sont les suivants :

- Critères biographiques : tous les sujets qui composent l'échantillon sont nés en Italie ;
- Critères personnels : tous les sujets sont des adolescents entre 13 et 20 ans ;
- Critères géographiques et linguistiques : les deux parents de ces sujets proviennent d'un pays d'Afrique francophone.

Interrogés sur leur identité plurilingue et sur leurs parcours scolaires et didactiques, ces jeunes ont illustré leurs difficultés linguistiques liées à la distance qui sépare leur italien de celui requis par l'école.

## 1. L'identité sociolinguistique des adolescents de deuxième génération

Lorsque l'on parle des deuxièmes générations, il faut s'interroger sur une des formes linguistiques qui représente une classe d'âge, c'est-à-dire l'expression « Génération » : *un ensemble d'acteurs sociaux qui se reconnaissent dans une identité définie par l'âge* (Lamizet, 2004 : 81) et par le langage, ce dernier

ensemble des pratiques linguistiques et symboliques d'un groupe social et culturel par lesquelles les jeunes se reconnaissent et représentent leur identité. Ce langage est défini d'ailleurs par les lieux où il est utilisé, l'espace étant très important pour la reconnaissance des identités et des cultures.

En effet, être adolescent implique aussi sortir de l'espace privé pour découvrir les espaces publics : dans l'espace privé, les jeunes se définissent par rapport aux générations des adultes, voire les parents ; dans les espaces publics, ils mettent en œuvre des pratiques langagières qui font l'objet d'une reconnaissance et qui participent à leur construction identitaire (Lamizet, 2004 : 75). De cette dichotomie naît la nécessité de reconstruire un répertoire qui doit répondre aux exigences de diverses communautés d'appartenance (familiale, amicale, scolaire) et qui comporte la création d'une identité plurilingue fondée sur la pratique de plusieurs codes, registres et variétés linguistiques.

Le plurilinguisme familial et communautaire de départ, l'italien que l'on parle à la maison avec les parents et/ou celui que l'on utilise dans la rue avec les copains, se reflètent sur l'emploi des codes concernés, sur leur maîtrise et sur les dynamiques d'interactions qui en découlent. De plus, ils participent à la construction d'une identité linguistico-culturelle plurielle, manifestation de l'interdépendance simultanée des variables linguistiques sociales (diastratie), géographiques (diatopie) et situationnelles (diaphasie), qui caractérisent de la même manière les locuteurs autochtones (Zotti, 2010 : 23).

D'abord, on remarque la présence de phénomènes d'alternance codique et des contaminations linguistiques, expression d'un métissage culturel et identitaire et véhicule de dynamiques sociolinguistiques pluriculturelles ; ensuite les variations linguistiques et langages vernaculaires, source de construction identitaire et de cohésion sociale ; enfin les phénomènes d'hybridation linguistique du « parler jeune », marquage générationnel et reflet d'identités multiples et changeantes. Alternance codique et contaminations linguistiques caractérisent en particulier la communication intrafamiliale :

*A la maison je mélange. Il y a un mot italien et après une phrase moitié italienne moitié tunisienne (Mohamed) ;*

*Ça m'arrive très souvent de parler avec des phrases mixtes (Absammad<sup>4</sup>).*

À la base, ce langage se construit à partir d'un registre officiel de l'italien, souvent de son dialecte, qui est le code dominant et qui constitue en quelque sorte le moule. Il se mêle ensuite aux différents codes dominés, aux langues d'origine et secondes et aux xénismes tirés par exemple des dialectes arabes, des langues africaines, du français. Une diglossie se développe ainsi. De plus, l'italien

qui caractérise la communication avec les parents ne correspond pas à sa forme correcte, mais présente des hésitations, des erreurs, des approximations phonétiques et lexicales :

*Ils ne parlent pas bien l'italien* (Haifa) ;

*Ma mère...que de petits mots, (...) elle n'est pas capable de faire des discours complets* (Miriam) ;

*Mon père ne comprend pas. Il ne comprend pas l'italien*<sup>5</sup> (Majd).

Par conséquent, ces adolescents sont exposés, dès leur enfance, à un usage non standard de la langue. Néanmoins, l'italien qu'ils apprennent au cours des interactions avec leurs amis dévoile des formes plus ou moins marquées de dialectalismes, des régionalismes, d'idiomes : il s'agit des variétés « substandard » et « néostandard » de l'italien, nées du contact entre l'italien normé et les dialectes/variétés du parler populaire et familier (Berruto, 2017 : 73), ce qui engendre une configuration polymorphe correspondant aux traits caractéristiques de la variation diaphasique combinée à la variation diatopique (Zotti, 2010 : 27).

Ces langages vernaculaires ont été remarqués parmi les énoncés de tous les étudiants interrogés, dont certains ont explicitement mentionné le dialecte en tant que code faisant partie à part entière de leur répertoire linguistique. Comme l'expérience langagière des adolescents, ainsi que l'ensemble des contacts linguistiques vécus depuis l'enfance, ont une influence et une emprise directes sur le développement d'un langage vernaculaire, à côté des dialectes, on remarque aussi des xénolectes qui caractérisent les immigrés de première génération, à savoir les parents des adolescents interrogés. Cette combinaison de codes et de répertoires, cette double influence du plurilinguisme familial et de la diglossie locale, s'insèrent dans une phase particulière de l'existence, dont la culture, définie « culture des jeunes », est véhiculée par un langage particulier, connu comme « parler jeune », qui représente un emploi distinctif de la langue à travers lequel les adolescents construisent et revendiquent leur appartenance à *un groupe d'âge comme identité* (Lamizet, 2004 : 77), avec ses représentations, ses besoins et ses exigences de cohésion sociale.

Manifestation d'un écart identitaire par rapport à la langue des adultes et des institutions (Bertucci, 2010 : 7), les pratiques langagières de ces adolescents ont des répercussions didactiques sur leurs parcours scolaires. Dans ce cadre, conduire une étude qui valorise le plurilinguisme des « Nouveaux Italiens » affirme d'emblée son importance dans la critique à la standardisation linguistique due à la suprématie des codes linguistico-culturels dominants encore difficiles à supplanter dans notre système éducatif.

## 2. Deuxièmes générations à l'école : difficultés didactiques et gestion du répertoire plurilingue de départ

Le contexte linguistique qui caractérise la vie quotidienne de ces adolescents se définit par une pluralité de codes hiérarchisés par statut, maîtrise et mode d'utilisation.

Formes vernaculaires de l'italien, dialectes d'origine, contaminations, constituent des traits qui voient dans la parole un phénomène culturel, générationnel et social (Bertucci, 2010 : 5), mais qui subissent l'influence d'un système éducatif qui leur attribue un statut infériorisant. En effet, bien que la valorisation des langues locales et immigrées fasse l'objet de nombreuses études, il existe un préjudice social et institutionnel sur la dialectophonie et sur les langues d'origine, qui sont, peut-être paradoxalement, plus acceptées et justifiées que les dialectes locaux.

Comme le montreront les résultats de notre enquête, le monolinguisme est encore perçu favorablement dans un pays qui présente, au contraire, un très grand nombre de dialectes, lesquels, insuffisamment protégés, sont soumis à un italien uniformisant.

De la même manière, les langues d'origine ne sont pas reconnues institutionnellement et souffrent du statut minoritaire de « langue étrangère » : conçues comme un obstacle à l'apprentissage de la langue officielle, elles marquent une distance du code « légitime » (Bourdieu, 1982 : 33). En effet, les décisions politiques fixent souvent le statut des langues en répartitions binaires et hiérarchiques - *Langue majoritaire-langue minoritaire, langue légitime-langue illégitime (...), langue nationale-langue régionale, langue étrangère-langue maternelle* (Gohard-Radenkovic, 2004 : 52) - qui ont un impact considérable sur leur perception dans nos sociétés et dans nos institutions scolaires.

Bien que des formes dialectales d'origine et des variations diatopiques de l'italien constituent une partie fondamentale de l'identité linguistique de ces jeunes, l'école italienne tend à occulter ou sanctionner ces capitaux linguistiques préexistants, ainsi que les registres familiaux et/ou dialectaux (Levy, 2008 : 71). En négligeant ces répertoires linguistiques de départ, l'école contribue à leur dévalorisation, tout en transformant la diversité sociolinguistique et culturelle en échec scolaire.

Par conséquent, avec la question linguistique, le concept de « reproduction » apparaît inexorablement : tout capital linguistique dépend de la richesse de la langue transmise par la famille, c'est-à-dire de la sélection opérée par l'origine sociale (Bourdieu, Passeron, 1972 : 124). De plus, chez les étudiants de deuxième

génération, les difficultés d'expression sont le résultat d'un apprentissage de l'italien assez tardif, effectué principalement au sein des établissements scolaires et souvent accompagné d'une utilisation incorrecte de la langue dans le contexte amical :

*L'italien je l'ai appris à l'école, avec mes amis (Adil) ;*

*L'italien je l'ai appris ici parce que j'allais ... je suis allé à l'école<sup>6</sup> (Anees).*

La distribution inégale du capital linguistique et la combinaison de plusieurs contextes d'acquisition et d'emploi engendrent inévitablement une utilisation restreinte de la langue, avec des conséquences sur les parcours formatifs.

Dans notre corpus, l'italien qui caractérise la communication des étudiants crée une distance qui les sépare de la norme linguistique imposée par l'école, dont les critères d'exactitude linguistique sont socialement reconnus. En effet, la plupart des difficultés pédagogiques relevées sont attribuables aux déficits linguistiques à l'oral et à l'écrit.

D'une part, on constate un écart entre un registre familial utilisé dans la communication quotidienne et un registre plus élevé requis par les enseignants et propre à certaines disciplines ; d'autre part, on remarque l'incapacité de l'école à reconnaître les formes dialectales et idiomatiques, liées à des classes, des régions et des groupes ethniques (Candelier, 2010 : 8). Au cours de notre enquête, ces deux aspects sont apparus dans plusieurs témoignages, dont nous citons trois exemples significatifs.

Dans le premier cas, les difficultés en langue italienne résident principalement dans la différence entre un registre linguistique plus soutenu adopté par les enseignants, et un registre plus familier couramment utilisé dans les conversations avec des pairs :

*Je ne parle pas avec eux [les profs]. Je les écoute, c'est tout. Mais j'ai du mal à les comprendre. La langue est un peu difficile, ils parlent difficile. (...) Avec les amis on parle avec des mots simples<sup>7</sup> (Hela).*

D'après l'énoncé de Hela, l'écart entre le code « restreint » des amis et le code « élaboré » des enseignants empêche la compréhension orale et inhibe l'expression verbale. Des formes structurelles d'emploi d'une langue deviennent ainsi le sujet de pratiques discriminatoires, qu'il s'agisse d'infériorité linguistique, d'un accent local ou étranger, d'un style de conversation différent du style dominant (Kramsch, 2008 : 36). La langue, manifestation de la domination linguistique dont Hela est victime, constitue un élément de résistance vers la prise de parole, d'où la réaction d'auto-exclusion et d'autocensure.

En ce qui concerne le deuxième exemple, des obstacles linguistiques similaires ont été relevés dans la nécessité d'atteindre le code élaboré qui caractérise les matières littéraires. Cela oblige une étudiante assez brillante à apprendre les leçons « mot à mot », afin de parvenir à un langage plus soutenu et d'obtenir de bons résultats :

*Je suis quand même une bonne élève, mais ... Je dois apprendre mot à mot (...). Les professeurs remarquent beaucoup le langage (Amira)<sup>8</sup>.*

Comme le démontre l'étude pionnière et toujours actuelle de Bourdieu et Passeron, le langage dit « officiel » constitue une prérogative des détenteurs de la « culture héritée ». Son pouvoir hiérarchisant fait que des formes expressives qui s'écartent de la forme standardisée sont dévaluées (Bourdieu, Passeron, 1976 : 27). Cette culture, contrairement à la culture populaire (ici représentée par Amira), ne porte pas le signe de l'effort dû par exemple, comme dans ce cas, à la mémorisation des mots. L'étudiant enfant d'immigrés, en dépit de son travail rigoureux et fatigant, restituera un savoir dit « scolaire », fabriqué, artificiel.

Assujettie à la culture dite « légitime », l'école tend à sanctionner les capitaux linguistiques préexistants de façon encore plus évidente lorsqu'il s'agit des formes idiomatiques et des modes d'expression populaires (Bourdieu, 1982 : 33-34).

Dans le troisième témoignage, des difficultés linguistiques dues à la présence de dialectalismes et à une faible maîtrise de l'écrit compromettent de bons résultats en italien :

SA : *Dans quelles disciplines as-tu le plus de difficultés ?*

B : *Italien. (...) Parce que je le parle très peu à la maison. Je n'aime pas l'italien, l'écriture...*

SA : *Donc les difficultés en italien sont ...*

B : *Grammaticales disons. Parce que ... je parle le dialecte de Castelfidardo<sup>9</sup> (Brayen).*

D'une part, les difficultés « grammaticales » de Brayen sont dues à l'emploi d'un italien marqué par des inflexions locales qui caractérisent la communication avec les parents ; d'autre part, ces registres nuisent à l'écriture, qui présente des insuffisances orthographiques, grammaticales et lexicales.

Le langage populaire appris dans la rue et/ou à la maison rend ces élèves inaptes à la culture scripturale de l'école, en l'absence d'une prise en compte des spécificités qui les caractérisent. Cela mène à une réflexion sur la relation entre langue littéraire et langue populaire, entre langue écrite et langue orale. Cette relation, écrit Bertucci, se fonde sur un continuum qui n'est pas encore



reconnu dans notre système scolaire. Les causes de cette négligence sont attribuables aux rapports entre orthographe et dialecte et à une didactique encore loin d'opérer une réflexion métalinguistique concrète. Il faut souligner néanmoins *l'inaptitude de « l'outillage grammatical scolaire » à décrire la langue parlée* (Bertucci, 2010 : 17).

Cette inaptitude est aussi un des produits de la formation des enseignants, où l'oral se trouve en position seconde, voir secondaire et le résultat est que le continuum, même s'il s'opère, n'est pas valorisé en termes de didactique. C'est pourquoi, de nombreuses variables extralinguistiques - contexte situationnel, expression orale ou écrite, statut de l'interlocuteur - devraient être prises en compte dans la formation des enseignants.

### **3. « *L'Educazione Linguistica* » pour la promotion de la diversité linguistique**

Les trois exemples cités montrent les conséquences didactiques d'un système éducatif qui pénalise le plurilinguisme de ses élèves. L'institution scolaire, en inculquant d'innombrables actions et corrections, opère une hiérarchisation de la compétence linguistique, qui dépend fortement de la trajectoire sociale à laquelle l'on appartient : les effets expressifs, les nuances de l'accent, les registres du lexique trahissent toujours des conditions sociales d'acquisition et d'utilisation du langage propres à toute une catégorie de locuteurs (Bourdieu, Passeron, 1972 : 181). Cette distance entre le modèle de maîtrise symbolique demandé par l'école et la maîtrise effective que l'apprenant doit à sa première éducation détermine la valeur de ce capital linguistique sur le marché scolaire (Bourdieu, Passeron, 1972 : 178). C'est pourquoi le plurilinguisme de départ des enfants, avec les compétences qui leur sont demandées et les difficultés disciplinaires qui en résultent, rendent nécessaire la mise en place d'une didactique qui encourage la reconnaissance et l'emploi des différents répertoires et des mécanismes de fonctionnement des langages verbaux.

Dans le concept d'« *Educazione Linguistica* », Costanzo souligne l'importance de la prise en compte des variations sociales et contextuelles de la langue, ainsi que de la situation linguistique de la société italienne, caractérisée par une grande variété de dialectes et d'idiomes (Costanzo, 2003 : 7), dont certains résultent de phénomènes migratoires. En promouvant la diversité linguistique et le plurilinguisme, l'« *Educazione Linguistica* » réagit à un système qui favorise une langue uniformisante. Elle se forme dans une optique intégrée entre langues maternelles et langues étrangères, et entre langues nationales et formes dialectales étrangères et locales. Pour que cela puisse se réaliser, il est nécessaire que chaque apprenant

développe la capacité d'autodéfinition et d'autoanalyse inhérente au langage verbal (De Mauro, 1972). Ce développement peut s'accomplir dès les premières années de l'école primaire, tout en ajoutant, dans les écoles post-primaires, l'étude de la réalité linguistique locale, des mécanismes de la langue et des dialectes, du fonctionnement du langage verbal et du devenir historique des langues. Cela, avec une référence particulière aux idiomes les plus connus en Italie et enseignés dans l'école italienne (De Mauro, 1972).

Longtemps négligée dans la pédagogie linguistique traditionnelle, la réalité linguistique de départ assume ainsi une valeur éducative très importante : partir du patrimoine socioculturel de l'apprenant, loin de le fixer à tel héritage, le légitime et le valorise. Au contraire, en négligeant les répertoires linguistiques des adolescents, on ne leur reconnaît aucune évolution ni aucun mérite (Costanzo, 2003 : 9).

Il est donc fondamental de développer une politique linguistique et un système de formation qui répondent aux besoins des étudiants multilingues, qui créent une relation entre langue comme discipline et langue des autres matières (Fleming, 2009 : 10), entre langue orale et langue écrite, et qui sollicitent une prise de conscience du rapport entre langue/s et identité (Candelier, 2010 : 62).

C'est pourquoi interroger l'expérience linguistique de chaque élève est nécessaire pour en faire la base d'un processus éducatif qui opère une réflexion sociologique et pédagogique sur les langues.

Une proposition avancée par Bertucci vise par exemple à contextualiser des pratiques d'enseignement et à les adapter aux élèves concernés, tout en s'appuyant sur des *descriptions de la langue qui soient dans la proximité des locuteurs afin de faciliter l'apprentissage du standard, lequel reste de manière incontestable la cible visée* (Bertucci, 2010 : 17).

Dans ce processus de réflexion métalinguistique, l'école devrait d'abord tenir compte des changements linguistiques et des relations entre ces changements et les événements historiques et sociaux ; ensuite, considérer les phénomènes de connexion entre les usages linguistiques et la stratification socioculturelle, économique et géographique des habitants; enfin, observer les liens entre l'organisation du vocabulaire, des expressions, de leurs réalisations et l'organisation psychologique de la population (De Mauro, 1972). Un public en constante transformation linguistique, culturelle, identitaire nécessite donc d'une approche multidisciplinaire qui prenne en compte cette complexité.

En effet, comme on le souligne dans le document du Conseil d'Europe pour le développement d'une éducation plurilingue, les répertoires linguistiques des

apprenants allophones constituent une ressource sur laquelle s'appuyer pour répondre à des finalités éducatives et didactiques centrales : éducatives, en vue de leur inclusion sociale et scolaire ; didactiques, en vue de l'apprentissage de la langue de scolarisation et des langues étrangères étudiés à l'école. Étant donné l'importance de la langue première dans le processus de construction identitaire de tout individu, la prendre en compte et la valoriser à l'école revient à *accueillir l'élève dans son identité première* (Conseil d'Europe, 2016 : 176). On lit notamment dans le document, qu'il importe que les écoles adoptent une politique linguistique et éducative qui autorise les élèves à employer leurs répertoires dans des situations informelles ou des travaux de groupe, qui sollicite l'intercompréhension existant entre langues apparentées, qui permette aux apprenants allophones de faire appel à leurs compétences préalables pour approcher les tâches scolaires et les accomplir dans la langue de scolarisation.

Les établissements scolaires devraient alors mettre en œuvre, d'un côté, des activités de sensibilisation à la pluralité linguistico-culturelle, ainsi que des activités didactiques spécifiques d'apprentissage pour chaque langue et culture présente dans la classe (Conseil d'Europe, 2016 : 176) ; de l'autre, une formation ou, du moins, des indications ministérielles sur des sujets comme écrit/oral, alternance codique, la langue de l'autre.

Ces mesures, également employées avec des étudiants qui parlent des langues minoritaires et/ou dont la langue première est une variété de la langue de scolarisation, n'en contribuent pas moins à l'éducation plurilingue et interculturelle de toute la classe.

## Conclusion

La complexité qui caractérise l'identité linguistique des deuxièmes générations représente un aspect incontestable du métissage sociolinguistique, culturel et identitaire. Ce langage, résultat d'une combinaison entre plusieurs codes, pratiques et variétés linguistiques, peut entraver la maîtrise de l'italien officiel et compromettre ainsi la réussite scolaire.

Dans un système éducatif encore réticent à faire place aux variations et aux idiomes non conformes à la norme institutionnelle, « *L'Educazione Linguistica* » conserve toute son actualité : elle encourage la mise en valeur des langues régionales et minoritaires dans les programmes d'études, afin de faire progresser les apprenants dans la langue de scolarisation sans stigmatiser leur répertoire initial.

En effet, une éducation plurilingue et interculturelle vise à reconnaître tout type de répertoire à partir des réalités sociolinguistiques des apprenants et des variétés linguistiques présentes sur le territoire, telles que *les langues nationales, régionales, minoritaires, migrantes* ; [les] *variétés sociolinguistiques (...) utilisées par les élèves en famille et dans leurs milieux sociaux* (Conseil d'Europe, 2016 : 142).

Cette pluralité inclut également la manière dont ces répertoires se manifestent au sein des interactions linguistiques, les bénéfiques en termes de développement des compétences sociolinguistiques et éducatives transversales étant désormais reconnus.

Pour que cela aboutisse, il est donc nécessaire qu'une école consciente du plurilinguisme de tous ses élèves, loin de soumettre les occasions d'interaction linguistique à des contraintes et de les organiser autour de compétences isolées, mette en place une didactique qui permette à chaque locuteur d'exploiter la richesse de son répertoire, et qu'elle forme en amont tous les enseignants à la transmission des principes d'ouverture, de dialogue et de valorisation des différences et des minorités.

#### Annexe 1 : Questionario

Nome e Cognome: \_\_\_\_\_

Classe e istituto: \_\_\_\_\_

#### **Prima parte: Autopresentazione/lo e gli altri**

1. Parla di te: come pensi di essere? \_\_\_\_\_

2. Cosa ti piace di te? \_\_\_\_\_

3. Cosa cambieresti? \_\_\_\_\_

4. A tuo parere quali sono le qualità che gli altri apprezzano di più in te? \_\_\_\_\_

5. Quali le qualità che apprezzano di meno? \_\_\_\_\_

6. Cosa ti piacerebbe che i tuoi compagni di scuola pensassero di te? \_\_\_\_\_

**Seconda parte: le lingue e il paese d'origine**

7. Quante e quali lingue conosci? (lingue ufficiali, lingue seconde, dialetti, ecc...)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Quale/i parli più spesso? \_\_\_\_\_

9. Dove \_\_\_\_\_

10. Con chi? \_\_\_\_\_

11. Quale lingua ti piace di più? \_\_\_\_\_

12. In quale lingua ti esprimi meglio? \_\_\_\_\_

13. Quale lingua vorresti imparare? \_\_\_\_\_

14. Sei vissuto in Francia/ in un paese in cui si parla francese? a. Sì b. No

Se Sì, dove? \_\_\_\_\_

Per quanto tempo? \_\_\_\_\_

Se No, ti piacerebbe? a. Sì b. No

Perché? \_\_\_\_\_

15. Ci sono componenti della tua famiglia che hanno vissuto / vivono  
in Francia / in un paese in cui si parla francese?

a. Sì (specificare dove \_\_\_\_\_) b. No

Se sì, che lingua/e parli con loro? \_\_\_\_\_

16. Cosa della Francia porteresti in Italia? \_\_\_\_\_

17. Cosa dell'Italia porteresti in Francia? \_\_\_\_\_

18. Ti capita di parlare francese a casa (in Italia)? a. Sì b. No

Se Sì, con chi? \_\_\_\_\_

19. Usi parole francesi quando parli italiano? a. Sì b. No

20. Usi parole italiane quando parli francese? a. Sì b. No

21. Quali lingue conoscono i tuoi genitori? \_\_\_\_\_

22. Quale lingua si parla prevalentemente in famiglia? \_\_\_\_\_

23. Usi parole francesi quando parli la lingua dei tuoi genitori? a. Sì b. No

24. Usi parole italiane quando parli la lingua dei tuoi genitori? a. Sì b. No

25. Usi parole della tua lingua d'origine quando parli italiano? a. Sì b. No

26. Usi parole della tua lingua d'origine quando parli francese? a. Sì b. No

27. Ogni quanto tempo torni al tuo paese di origine?  
a) Spesso  
b) Qualche volta  
c) Raramente  
d) Mai
28. Cosa ti piace del tuo paese d'origine che vorresti avere in Italia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
29. Cosa dell'Italia porteresti nel tuo paese d'origine? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
30. Ti capita di parlare francese nel tuo paese d'origine?      a. Sì      b. No
31. Se sì, con chi? \_\_\_\_\_
32. Ti piacerebbe se la lingua del tuo paese d'origine fosse insegnata a scuola (a te e ai tuoi compagni)?      a. Sì      b. No
- b. Perché \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Terza parte : la scuola

33. Qual è la tua materia preferita? \_\_\_\_\_
34. In quali discipline hai più difficoltà? \_\_\_\_\_  
Perché? \_\_\_\_\_
35. Hai difficoltà in italiano?      a. Sì      b. No  
In che cosa in particolare?  
a - Comprensione scritta  
b - Comprensione orale  
c - Produzione scritta  
d - Produzione orale
36. Studi la lingua e la cultura francese a scuola?      a. Sì      b. No
37. Se Sì, cosa suscita in te maggior interesse in questa disciplina? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
38. A casa di solito fai i compiti:  
a. Da solo  
b. Con uno dei miei genitori      a. Padre      b. Madre  
d. Con qualche altro familiare  
e. Con un vicino o vicina di casa  
f. Con qualche compagno di classe  
g. Con un insegnante privato

## Bibliographie

- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., Panthier, J. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a> [consulté le 05 août 2021].
- Berruto, G. 2017. *Sociologia dell'italiano contemporaneo*. Rome : Carocci.
- Bertucci, M. M. 2010. « Élèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations ». *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration. Etudes et ressources*, n. 3. <https://rm.coe.int/16805a1cb1> [consulté le 05 août 2021]
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. 1976. *I delfini, gli studenti e la cultura*. Florence : Guaraldi.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. 1972. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini : Guaraldi.
- Candelier, M. 2010. *Cadre de référence des approches plurielles des langues et des cultures* ». Centre européen pour les langues vivantes. [En ligne] : <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-FR-28062010.pdf> [consulté le 05 août 2021].
- Costanzo, E. 2003. « L'educazione linguistica in Italia: un'esperienza per l'Europa? » [En ligne] : <https://rm.coe.int/l-education-linguistique-en-italie-une-experience-pour-l-europe-/1680874593> [consulté le 05 août 2021].
- De Mauro, T. 1972. « Le Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica ». [En ligne]: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (consulté le 05 août 2021).
- Fleming, M. 2009. « Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle ». [En ligne] : <https://rm.coe.int/rapport-de-la-conference-intergouvernementale-langues-de-scolarisation/16805a234f> [consulté le 05 août 2021].
- Gohard-Radenkovic, A. 2004. « De la didactique d'une langue à la didactique des langues. Impact des politiques linguistiques et des multilinguismes dans la constitution d'une 'culture' et d'un 'capital' plurilingues de l'utilisateur ». *Éducation et sociétés plurilingues/Educazione e società plurilingue*, n° 17, p. 49-61.
- Lamizet, B. 2004. « Y a - t - il un parler jeune ? ». *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, p. 75-98.
- Lévy, D. 2001. Statut des langues, langues médiatrices et attitudes xénophiles : fonction, perception et représentation du français, de l'italien et de l'étranger dans le phénomène d'immigration nord-africaine en Italie. In : *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Paris : ENS Editions, p. 77-93.
- Lévy, D. 2008. Sois et les langues. In : *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 69-81.
- Zotti, V. 2010. « Traduire en italien la variation socioculturelle du français : le verlan et il linguaggio giovanile ». *Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, n° 5, p. 23-42.

## Notes

1. Voir par exemple le colloque international *Didactique des langues et plurilinguisme(s)*. 30 ans de recherches, organisé par le LIDILEM et l'ACEDLE les 14 et 15 novembre 2019. [https://ddl-pluri30.sciencesconf.org/data/pages/Livret\\_des\\_resumes\\_DILAPLU.pdf](https://ddl-pluri30.sciencesconf.org/data/pages/Livret_des_resumes_DILAPLU.pdf)
2. Les questionnaires sont ajoutés en annexe au présent article.
3. Que nous remercions.

4. *A casa mischio. C'è una parola in italiano e dopo una frase metà italiana e metà tunisina (Mohamed) ;*

*Mi capita spesso di parlare con frasi miste (Absammad).*

5. *Non parlano bene l'italiano (Haifa);*

*Mia madre solo qualche parolina [...] non sa fa' discorsi completi (Miriam);*

*Mi padre non capisce. Non capisce l'italiano (Majd).*

6. *L'italiano l'ho imparato a scuola, con i miei amici (Adil);*

*L'italiano l'ho imparato qui perché andavo ... so' andato a scuola (Anees).*

7. *Non parlo con loro [les profs]. Sto a senti e basta. Però trovo difficoltà a capirli. La lingua è un po' difficile, parlano difficile. (...) Con gli amici si parla con parole facili (Hela).*

8. *Vado bene ugualmente, solo che ... devo studiare parola per parola (...). I professori notano tanto il linguaggio (Amira).*

9. *SA: In quali discipline hai più difficoltà?*

*B: Italiano. (...) Perché lo parlo pochissimo a casa. Non mi piace tanto l'italiano, a scrivere...*

*SA: Quindi le difficoltà dell'italiano sono ...*

*B: Grammaticali diciamo. Perché ... io parlo il dialetto castellano (Brayen).*





GERFLINT

ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

# Le rapport à l'écrit de lycéens plurilingues. L'intérêt d'une approche contextualisante et diachronique

**Justine Delebarre**

Université Paul Valéry Montpellier 3, France  
justine.delebarre@univ-montp3.fr

<https://orcid.org/0000-0002-5800-8369>

Reçu le 29-09-2021 / Évalué le 21-11-2021 / Accepté le 23-01-2022

## Résumé

L'objet de cet article est le rapport à l'écrit chez des lycéens plurilingues dont les répertoires linguistiques présentent des langues et cultures africaines de tradition orale. En adoptant une approche diachronique et contextualisante, l'étude menée met en évidence les résultats de l'exploration du rapport à l'écrit en contexte de langue seconde, et l'intérêt de considérer non seulement l'intégralité des répertoires linguistiques des élèves, mais également les environnements de socialisation et les habitus culturels qui y sont associés. Ces résultats montrent que via la notion de rapport à l'écrit, la didactique pourrait soutenir davantage les apprentissages.

**Mots-clés** : didactique du français langue seconde, rapport à l'écrit, répertoires linguistiques plurilingues, langues et cultures africaines de tradition orale, socialisation à l'écrit

## Il rapporto dei liceali plurilingui con la parola scritta. L'interesse di un approccio contestualizzante e diacronico

## Riassunto

L'oggetto del presente articolo è il rapporto che studenti plurilingui delle scuole superiori, i cui repertori linguistici presentano lingue e culture africane di tradizione orale, hanno con la parola scritta. Adottando un approccio diacronico e contestualizzato, lo studio mette in luce i risultati dell'esplorazione del rapporto con lo scritto in un contesto di seconda lingua e l'interesse di considerare non solo tutti i repertori delle abilità linguistiche degli studenti, ma anche gli ambienti di socializzazione e le abitudini culturali ad essi associate. I risultati mostrano come, attraverso la nozione di rapporto con la scrittura, la didattica potrebbe supportare maggiormente l'apprendimento.

**Parole chiave**: didattica del francese come seconda lingua, rapporto con la parola scritta, repertori linguistici plurilingui, lingue et culture africane di tradizione orale, socializzazione allo/con lo scritto

## The relationship between plurilingual high school students and writing. A contextualizing and diachronic approach

### Abstract

The focus of this article is the relationship that multilingual high school students whose linguistic repertoires present African languages and oral tradition cultures have with writing. By adopting a diachronic and contextualizing approach, the study we carried out highlights results from the exploration of the relationship with writing in a second language context, and the interest of not only considering all of the linguistic repertoires of any students, but also the language socialization and cultural habits associated with them. These results show that through the relationship with writing, didactics could further support learning.

**Keywords:** French teaching as a second language, relationship with writing, plurilingualism and linguistic repertoires, African languages and oral tradition cultures, socialization in writing

### Introduction

À une époque où le plurilinguisme semble être au goût du jour et où les sociétés occidentales sont plus que jamais scripto-centrées, il semble pertinent d'explorer la notion de rapport à l'écrit. Pour nombre d'élèves en France, le français est la langue d'enseignement, donc la langue des apprentissages, mais elle est aussi une langue seconde. En adoptant une approche diachronique et contextualisante de la notion de rapport à l'écrit, l'étude menée a pour objectif de formuler des pistes didactiques visant à soutenir les apprentissages de ces élèves, tout en valorisant leurs répertoires langagiers et les habitus culturels associés.

Après avoir exposé le contexte politique, sociolinguistique et migratoire actuel, la première partie permettra d'exposer les notions et concepts convoqués par l'étude. Les notions de socialisation, d'habitus culturel et de rapport à l'écrit seront abordées. La deuxième partie présentera le corpus de l'étude et formulera la problématique du présent article avant de mettre en évidence les aspects méthodologiques relatifs à la collecte, la production et l'analyse des données. Enfin, en appui sur les dimensions du rapport à l'écrit utilisées, la troisième partie permettra de mettre en exergue et de discuter une sélection de résultats. Ceux-ci montrent l'importance de dépasser les représentations parfois largement partagées et diffusées au sein de la société, et de considérer l'ensemble des ressources langagières des apprenants. Ces résultats montreront la pertinence d'adopter une approche diachronique et contextualisante telle que celle que nous préconisons, pour mieux appréhender la notion de rapport à l'écrit, ses processus de construction et d'évolution.

## **1. Contexte et cadre théorique**

### **1.1. Le plurilinguisme comme norme**

La dynamique politique européenne actuelle affiche une volonté de valoriser le plurilinguisme. De fait, les études en montrent aujourd'hui les avantages<sup>1</sup>, tant sur le plan cognitif que sur les plans affectifs : renforcement de l'estime de soi, de la motivation et de la réussite scolaire, prévention de troubles psychopathologiques tels que l'addiction et la dépression en sont des exemples (Sarot, 2016 : 33).

En ce qui concerne le contexte scolaire, la recherche va dans le même sens et les approches dites d'éveil aux langues le montrent. De fait, les études portant sur la prise en compte et la valorisation de la diversité des répertoires linguistiques des élèves, ont montré l'importance de la légitimation des langues connues pour faciliter les transferts cognitivo-langagiers entre les langues, et l'émergence d'une identité plurilingue plus harmonieuse (Auger, 2018, 2007 ; Fleuret, Auger, 2019). Concernant les enfants de migrants spécifiquement, la recherche a montré que ceux qui « réussissent scolairement sont justement ceux qui ont une solide estime de leur langue maternelle, [qui] n'opèrent pas de hiérarchisation entre les langues et [qui] ont rencontré sur leur route un passeur de frontière entre les mondes. » (Moro, 1998 cité dans Sarot, 2016 : 4).

La vivacité des débats sur ces questions depuis plusieurs années ne semble pas sans lien avec les bouleversements migratoires de ces dernières décennies et la multiplicité des profils de migrants. La France est particulièrement concernée puisque depuis plusieurs années désormais, les chiffres relatifs à l'accueil de nouveaux élèves allophones et francophones en provenance de l'étranger sont en constante augmentation : +12% depuis l'année scolaire 2016-2017 (Brun, 2020). Parmi ces élèves en âge d'être scolarisés dans un lycée, 42% parlent deux langues ou plus (Brun, 2020). Il en est de même, et de façon plus spectaculaire encore, pour les Mineurs Non Accompagnés<sup>2</sup> (désormais MNA) : +85% en 2017, +14% en 2018 (17.022 MNA en 2018 contre 8054 en 2016) (Ministère de la Justice, 2020). Or, les données montrent qu'en 2019, les pays les plus représentés par les MNA se situent sur le continent africain : la Guinée Conakry (24,7%), le Mali (23,3%) et la Côte d'Ivoire (13,2%) arrivent largement en tête devant les autres pays concernés (tous à environ 3-4%) (Ministère de la Justice, 2020).

### **1.2. Les langues sont associées à des formes de socialisation, des habitus culturels**

Or, la prise en compte et la valorisation des répertoires linguistiques de ces élèves, notamment en contexte scolaire, implique également la prise en compte des habitus culturels, et donc des diverses formes de socialisation (Bourdieu, 1972 ; Fleuret, 2014 ; Fleuret, Montésinos-Gelet, 2012). En effet, les travaux en

anthropologie et en sociologie ont montré que les formes de socialisation familiales ne sont pas sans lien avec la réussite scolaire (Sarot, 2016).

De fait, les travaux de Lahire ont montré l'existence d'un rapport oral-pratique au monde, associé à une faible maîtrise de l'écriture, plus encore de ses formes légitimes (Lahire, 1993). Aussi, un lien a été établi entre d'une part, les parcours migratoires des familles socialisées dans des formes sociales orales et la faiblesse des temps de scolarisation des parents, et d'autre part, l'éloignement d'une temporalité scripturale (Millet, Thin, 2005). Peu habituées à l'écrit, ces familles s'inscrivent dans des formes temporelles plus pratiques, et cela n'est pas sans lien avec l'écrit, comme l'ont également démontré les études de Goody (1978).

### 1.3. Le rapport à l'écrit, au langage et au monde

Or, diverses études en sociologie scolaire affirment l'existence d'une *forme scolaire* et d'un *rapport scriptural-scolaire* au langage et au monde. Ce dernier est basé sur l'objectivation et un rapport distancié au langage et au monde découlant de la généralisation de formes sociales scripturales (Vincent, Lahire, Thin, 1994).

Ainsi, et comme nous l'évoquions dans un précédent écrit (Delebarre, 2022), les éléments évoqués ci-dessus montrent que la notion de rapport à l'écrit, qui suppose de s'intéresser aux relations complexes que les scripteurs entretiennent avec l'écriture, semble particulièrement pertinente pour la didactique de l'écrit en Français Langue Seconde. Elle l'est d'autant plus lorsque l'on prend en considération les résultats d'une enquête montrant que les enseignants et les élèves ont tendance à davantage se focaliser sur la question de la « maîtrise de la langue » et de la « correction langagière » (Colin, 2014 cité dans Lafont-Terranova et Niwese, 2016 : 4). Cela révèle une certaine négligence de la notion de rapport à l'écrit et de son influence sur la construction des savoirs et de la compétence scripturale.

Cette notion prend appui sur une conception de l'activité d'écriture comme processus (Lafont-Terranova, Niwese, 2016). Introduite en didactique du Français Langue Maternelle par Barré-De Miniac en France (Barré-De Miniac, 1992), la notion de *rapport à l'écrit* a ensuite été étudiée par Chartrand et Blaser au Canada (2008). Ces travaux ont mis en évidence le fait que le *rapport à l'écrit* est un système complexe dont les quatre dimensions constitutives (proposées jusqu'à présent) sont interreliées. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes inspirée des travaux de Barré-De Miniac, et plus précisément des dimensions du *rapport à l'écriture* mises en évidence par l'auteure : *l'investissement*, *les opinions et attitudes*, *les conceptions* et *les modes de verbalisation*. En revanche, nous avons

opté pour la notion de *rapport à l'écrit* au sens de Chartrand et Blaser (2008), Chartrand et Prince (2009) ou encore Fleuret (2012), et non pas celle de *rapport à l'écriture* au sens de Barré-De Miniac (2000). Cela suppose donc de considérer non seulement l'écriture mais également la lecture et l'écrit de façon de plus générale.

## 2. Corpus, problématique et aspects méthodologiques

### 2.1. Problématique et objectifs de la recherche

Compte tenu des éléments exposés ci-dessus, il nous a semblé pertinent d'explorer le rapport à l'écrit en Français Langue Seconde d'élèves de lycée professionnel, dont les répertoires linguistiques comportent des langues et cultures de tradition orale et/ou pratiquées exclusivement à l'oral. Cette exploration a permis de questionner l'existence de liens entre le rapport à l'écrit et les répertoires linguistiques.

Les langues et cultures du continent africain sont fortement représentées dans certains établissements scolaires français d'aujourd'hui<sup>3</sup>, et notre corpus illustre cette tendance : l'arabe marocain dit « dialectal » ou « darija », le malinké aussi appelé « dioula » selon les pays, le soussou, ou encore le bambara n'en sont que quelques exemples. Ainsi, l'objectif de cette recherche consiste à formuler des pistes didactiques permettant de soutenir les apprentissages en lien avec l'écrit tout en prenant en compte les spécificités et en valorisant l'ensemble des langues et cultures des élèves, dont celles de tradition orale. La notion de rapport à l'écrit semble constituer un outil didactique pertinent, permettant de faire des compétences linguistiques et culturelles des élèves, de véritables tremplins d'apprentissage.

### 2.2. Présentation du corpus et aspects méthodologiques

Dans le cadre de notre thèse de doctorat<sup>4</sup>, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de 22 lycéens allophones et francophones, âgés en moyenne de 20 ans, et scolarisés depuis moins de deux ans dans un lycée professionnel français (sauf deux qui ont toujours été scolarisés en France). Nombre d'entre eux sont arrivés en France seuls et sont Mineurs Non Accompagnés (n=15), quand d'autres vivent en famille (n=5), et deux sont nés en France<sup>5</sup>.

L'hétérogénéité des profils est à souligner, mais la quasi-totalité sont bilingues ou plurilingues (n=21) et leurs répertoires linguistiques comportent des langues africaines de tradition orale (n=19) (et/ou pratiquées exclusivement à l'oral par les interviewés) : le bambara, l'arabe marocain (variété dite « dialectale » ou « darija »), le malinké, le berbère, le peul en sont quelques exemples. Parmi les

interviewés, beaucoup ont été peu et/ou irrégulièrement scolarisés (n=14), et un interviewé n'avait jamais été scolarisé avant son arrivée en France.

Pour concevoir le guide d'entretien et cibler les données à collecter et produire, nous nous sommes inspirée des travaux français et canadiens portant sur le rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2002, Chartrand, Blaser, 2008) tout en adoptant une approche diachronique et contextualisante. En effet, et en lien avec notre cadre théorique, nous avons également exploré les répertoires langagiers, les formes de socialisation inhérentes aux environnements familiaux et aux environnements scolaires passés et actuels des interviewés. Nous avons qualifié ces éléments de « contextuels » : ils ne sont pas constitutifs du rapport à l'écrit mais ils y sont étroitement liés, nous le verrons ensuite. Ils sont donc à prendre en compte lors de l'analyse. En ce qui concerne les éléments constitutifs du rapport à l'écrit, nous nous sommes davantage inspirée du modèle de Barré-De Miniac tout en l'adaptant au public, au contexte et aux objectifs de l'étude. Nous avons ainsi repris et adapté<sup>6</sup> les quatre dimensions constitutives et interreliées que sont les *opinions et attitudes*, les *conceptions*, *l'investissement*, et les *modes de verbalisation* (Barré-De Miniac, 2002 ; Chartrand, Blaser, 2008). Nous en rappellerons quelques éléments définitionnels ultérieurement lorsque nécessaire. En revanche, nous précisons que contrairement à l'auteure précitée, nous avons considéré les deux pans de l'écrit à savoir la lecture et l'écriture.

### 3. Résultats et discussion

En premier lieu, les résultats présentés et interprétés ci-dessous mettent en évidence quatre éléments découlant de l'exploration du rapport à l'écrit : les pratiques personnelles des interviewés, l'importance de considérer l'ensemble des répertoires langagiers, les pratiques en rapport avec les objectifs scolaires, et deux phénomènes encore persistants que sont l'insécurité scripturale et le sentiment d'illégitimité selon les pratiques. Ensuite, nous exposerons quelques pistes de réflexions concernant le lien entre le rapport à l'écrit des interviewés et les langues et cultures de tradition orale, en recourant notamment aux notions de socialisation et d'habitus.

#### 3.1 Les pratiques personnelles : les élèves de lycée professionnel lisent et écrivent !

Dans la notion de rapport à l'écrit, les pratiques personnelles de lecture-écriture font partie de la dimension *investissement*. Cette partie expose les types de ces pratiques et le sens que les interviewés y accordent.

D'une part, bien qu'inscrits dans un lycée professionnel et contrairement aux représentations largement partagées, les élèves interviewés nous ont fait part de nombreuses et diverses pratiques de lecture-écriture personnelles. Celles-ci peuvent être réparties en deux groupes : les unes sont *fonctionnelles, utilitaires*. Elles sont imposées et liées aux domaines scolaire ou administratif. À titre d'exemples, Nizarah nous fait part des pratiques imposées par sa mère afin qu'il progresse en français écrit, Hamidou et Tahieb évoquent le fait de remplir un formulaire, écrire une lettre en vue de l'obtention d'un stage ou d'un titre de séjour en France. Dans ces cas, l'écrit n'est pas choisi et associé au plaisir, et même, Nizarah semble envahi par le stress et l'anxiété en évoquant ces moments qu'il vit douloureusement. Pour une très large majorité de ces interviewés, l'écrit est imposé, et nullement une source de plaisir, ou un moyen d'expression personnelle. Toutefois, loin d'être opposés à l'écrit, certains interviewés y semblent plutôt indifférents : Hugo l'explique clairement et précise que sans le comprendre, il s'endort dès lors qu'il tente de lire un livre durant son temps libre. André explique qu'il n'a pas réellement eu l'occasion de lire et écrire en dehors du contexte scolaire, et qu'il n'en ressent ni le besoin ni l'envie. Sans ajouter de précisions, certains comme Izan et Hamidou associent automatiquement l'écrit au domaine scolaire, sans doute pour des raisons similaires.

À l'inverse, pour les interviewés du second groupe, les pratiques décrites sont pleinement souhaitées et spontanées et dans ce cas, elles sont particulièrement hétérogènes, tout comme le sens que les interviewés leur attribuent. Pour certains, ces pratiques sont *un passe-temps, un loisir*. Lassana écrit des textes, réécrit certains mots et les conserve afin de se souvenir, Icham lit, choisit puis réécrit des poèmes en arabe qu'il trouve sur internet, Chaira écrit des textes et des poèmes sur des thèmes divers tels que l'amour, la nature, le bonheur, la tristesse. Elle recourt tantôt à l'arabe, tantôt au français selon les sujets traités. Brahim écrit certains souvenirs puis les partage avec des amis restés au pays alors que Merad opte pour le dessin en espérant un jour pouvoir allier métier et passion. Hamar et Jamal préfèrent la lecture, à condition pour Hamar d'avoir l'esprit serein. Jamal affectionne particulièrement les bandes dessinées et les mangas. Aussi, même si chacun y attribue un sens qui lui est propre, le domaine musical semble susciter l'intérêt de plusieurs interviewés : Youssef écrit à partir de clips musicaux sous-titrés qu'il choisit et visionne sur une célèbre plate-forme en ligne. Il explique s'en inspirer pour écrire ses propres textes ou parfois recopier des extraits à l'aide de sous-titres. Il semble attentif aux mots nouveaux. Il complète ces pratiques en se rendant à la médiathèque où il écoute de la musique, visionne des films et séries et où il lit également des ouvrages. De son côté, Adamo fait

part également de ses pratiques d'écriture en lien avec le domaine musical, mais il insiste sur le caractère *peu important* de celles-ci, qui ne lui permettront pas d'accéder à un métier et à une situation stable en France. Il ajoute que pour les mêmes raisons, il a abandonné la lecture. L'on constate ici l'issue choisie suite à une *dualité des pratiques* de lecture-écriture (au sens de Barré-De Miniac, 2002) : certains types de pratiques sont privilégiés et d'autres abandonnés car aux yeux de l'interviewé, toutes ne peuvent pas coexister pacifiquement (pratiques personnelles *versus* pratiques scolaires notamment). Dans ces pratiques, nous avons aussi constaté l'importance des médiathèques auxquelles les jeunes lycéens bénéficient d'un accès gratuit. Plusieurs d'entre eux ont évoqué leurs pratiques dans les médiathèques et certains déplorent le fait d'avoir déménagé et de ne plus pouvoir s'y rendre en raison de la distance géographique.

Pour d'autres, l'écrit permet de transmettre un message et de partager son expérience. Dans le cas de Kamoko, la situation est à l'inverse de celle d'Adamo puisqu'il s'investit pleinement dans l'écriture de textes de rap et au détriment des pratiques scolaires, à tel point qu'il est en voie de professionnalisation dans le domaine musical. Son objectif semble être de transmettre un message, de partager ses expériences de vie et ainsi d'encourager celles et ceux qui l'écoutent. Pour l'interviewé, ces écrits sont associés au fait de trouver du réconfort, et de pouvoir s'identifier, comme il a pu et il peut encore le faire lorsqu'il lit et écoute des textes. Il explique avoir été marqué par certains ouvrages classiques et nous fait part de son expérience de façon détaillée.

Pour d'autres interviewés, l'écrit personnel est associé au fait d'*apprendre*, de *développer de nouvelles compétences*. Brahim étudie en autonomie le français et l'espagnol en lisant et en recopiant de nouveaux mots dans un petit carnet. Pour lui, l'écrit est aussi associé au fait de se tenir informé de l'actualité dans le monde. Abdel explique que par ses pratiques personnelles, il tente de maintenir son niveau d'arabe, langue qu'il affectionne particulièrement. Il explique s'intéresser à l'Histoire et aux langues étrangères. Dans une dimension quelque peu différente, Christophe nous explique écrire à partir de films mais aussi de sujets divers comme la construction de certains bâtiments par exemple. L'écrit semble matérialiser ses réflexions, ses questionnements et même, il lui permettrait de *réfléchir, raisonner, organiser ses idées*.

Enfin, pour plusieurs élèves interviewés, l'écrit semble être associé, à des degrés divers, à une *dimension psychologique, émotionnelle*, et semble recouvrir un *rôle quasiment thérapeutique*. Chaïra et dans une moindre mesure, Massoud, semblent recourir à l'écrit pour se décharger émotionnellement lorsque certains sujets et certaines situations de leur quotidien les ont affectés. Quant à Ayoub, Lassana,



Christophe et Tahieb, chez qui les parcours migratoires semblent particulièrement douloureux (ils ont voyagé seuls à travers le continent africain et sont aujourd'hui MNA en France), l'écrit semble permettre d'atténuer certains maux. Les interviewés semblent ainsi pouvoir se libérer émotionnellement et psychologiquement de certains traumatismes et pour certains, de la séparation familiale douloureuse<sup>7</sup>. Lassana écrit à propos de sa mère qui lui manque terriblement, et d'autres à propos d'évènements traumatiques. Pour ces interviewés, l'écrit personnel apparaît tantôt comme un outil d'extériorisation, de dépressurisation psychologique et émotionnelle, tantôt comme un moyen de conservation des souvenirs dans le temps. Tahieb explique fièrement être parvenu à conserver ses écrits durant son voyage de six mois à travers l'Afrique, la Méditerranée puis l'Europe. La conservation de ces écrits est pour lui précieuse : il les relit à divers moments, et il semble y puiser de l'énergie et du courage en constatant son parcours et ses victoires passées. Ayoub tient également à conserver ses écrits, et prend soin de les dater et de les signer. Ces éléments sont des indices de la valeur accordée à ces pratiques.

En somme, divers éléments pertinents pour le domaine de la didactique ont été mis en évidence : comme l'avaient montré les travaux de Penloup (1999), les écrits personnels existent. Nous avons vu qu'ils sont nombreux et divers, tout comme les sens qui leur sont donnés. Il convient donc de considérer à la fois les types mais également le sens et les objectifs de ces pratiques. Les interviewés qui ne font part d'aucune pratique ne semblent pas opposés à l'écrit mais plutôt indifférents. Peut-être n'ont-ils pas eu la possibilité d'y être familiarisés et donc d'en comprendre l'intérêt ? Aussi, les parcours migratoires semblent avoir des conséquences sur ces pratiques personnelles, heureuses et malheureuses à la fois. Enfin, l'analyse a montré que ces pratiques ne sont pas sans lien avec la dynamique interne des répertoires linguistiques plurilingues. C'est ce que propose d'aborder la partie suivante.

### **3.2. L'importance de considérer l'ensemble des répertoires langagiers, les langues de tradition orale incluses<sup>8</sup>**

Premièrement, rappelons que dans ce corpus, le plurilinguisme est bel et bien la norme, avec pour 21 interviewés bilingues ou plurilingues (parmi les 22), 20 langues différentes déclarées<sup>9</sup> dont 13 de tradition orale et originaires du continent africain. Parmi les 22 interviewés, 16 ont pour langue de première socialisation au moins une langue africaine de tradition orale. Quels qu'en soient les statuts et les pratiques associées, ces langues sont mentionnées par les interviewés et doivent donc être considérées lors de l'exploration du rapport à l'écrit. De fait, en adoptant cette

approche, l'étude a mis en évidence la complexité des répertoires linguistiques, la dimension identitaire des langues, mais également la place qu'occupent les langues de tradition orale dans des pratiques de lecture-écriture.

D'une part, cette étude a montré que l'arrivée en France et donc l'apprentissage *du* et *en* français peuvent bousculer la dynamique interne des répertoires linguistiques des interviewés, et éveiller des inquiétudes en lien avec des aspects culturels et identitaires (Delebarre, 2022). Malgré leur volonté de progresser en français, certains interviewés comme Merad ou encore Abdel se montrent inquiets car il leur semble impossible de maintenir leur niveau dans leur langue d'entrée dans l'écrit (respectivement l'italien et l'arabe). Le maintien des deux langues semble inenvisageable car incompatible avec leurs projets d'insertion sociale et professionnelle en France.

D'autre part, les interviewés semblent recourir à d'autres langues que le français selon les types de pratiques de lecture-écriture, les objectifs et les contextes (Delebarre, 2022). Certains associent le français au domaine scolaire (Icham) et les pratiques personnelles font appel à d'autres langues du répertoire langagier. D'autres comme Chaïra expliquent alterner entre l'arabe et le français pour leurs pratiques personnelles. Cela dépend des contenus de ses écrits et de sa capacité à s'exprimer dans l'une ou l'autre langue. Aussi, nous précisons que parmi les langues utilisées, les langues africaines de tradition orale ne restent pas en marge de ces pratiques : l'arabe (Chaïra), le berbère (Merad et Icham), le malinké (Izan), le bambara (Youssef), le peul (Abdel) et le soussou (Adamo) sont concernés. Les interviewés déclarent recourir à l'alphabet latin ou arabe sans que cela puisse être réellement expliqué par leur scolarisation antérieure (par exemple, bien que scolarisés en arabe, Icham et Chaïra déclarent utiliser l'alphabet latin). Ces pratiques surviennent lors de communications entre amis ou avec des membres de leur famille (Izan) ou lors de pratiques personnelles de lecture-écriture (Youssef et Chaïra ; écoute de chansons et retranscription de sous-titres par exemple). Izan explique combien il est heureux de pouvoir écrire « *dans sa langue* » depuis qu'il a appris à lire et écrire en français.

Toutefois, il convient de préciser également que l'emploi de langues de tradition orale à l'écrit ne concerne pas l'ensemble des interviewés, et même, il semble inenvisageable pour certains d'entre eux (Lassana et Hamidou). Hamar n'y semble pas opposé mais plutôt freiné par l'absence de norme écrite. L'ensemble de ces éléments rappellent l'importance de prendre en compte et valoriser l'ensemble des répertoires langagiers y compris lorsqu'ils comprennent des langues de tradition orale. Ils constituent un appui à la fois précieux et indispensable pour la didactique du français langue seconde.

Outre les pratiques personnelles de lecture-écriture, et les répertoires langagiers, l'exploration du rapport à l'écrit porte également sur les pratiques scolaires des interviewés. La partie suivante propose d'aborder les résultats en lien avec ces pratiques.

### **3.3. Les pratiques avec objectifs scolaires : dépasser le constat du rejet et explorer la force et le sens de l'investissement**

Selon les interviewés, les pratiques avec objectifs scolaires sont plus ou moins investies, et tantôt positivement, tantôt négativement. Dans le modèle du rapport à l'écrit choisi, ce phénomène renvoie à deux des aspects constitutifs de la dimension *investissement* : la *force* et le *sens* de l'investissement (Barré-De Miniac, 2002). Le premier désigne l'intensité de l'investissement et le deuxième correspond à l'attraction ou au rejet de l'écrit de la part de l'interviewé. L'auteure précitée rappelle qu'un fort investissement n'est pas systématiquement associé à un sens positif. À cela, nous ajoutons que deux interviewés peuvent laisser apparaître un sens d'investissement identique tout en vivant l'expérience du lire-écrire différemment. Il convient donc de considérer simultanément les aspects affectifs, que nous considérons comme transversaux à l'ensemble des dimensions du rapport à l'écrit.

En effet, l'étude montre que certains interviewés comme Adamo présentent un sens d'investissement positif vis-à-vis de l'écrit, et semblent sereins lorsqu'ils évoquent leurs pratiques scolaires. En revanche, bien qu'ils laissent apparaître un sens d'investissement positif, d'autres tels que Lassana, Chaira et Icham, vivent douloureusement les expériences de lire-écrire en contexte scolaire. Tous trois font part de leur forte motivation, mais Lassana fait part de ses difficultés de concentration et s'en inquiète, Chaira évoque le rythme exigé en classe et doute de sa capacité à l'atteindre. Elle fait part des conséquences sur ses apprentissages et ses résultats : le niveau de stress est tel qu'elle explique avoir perdu le goût de l'écrit en contexte scolaire (ce qui n'est pas le cas lorsqu'il s'agit d'écrits personnels). Ces éléments montrent qu'un investissement positif peut être fragile et que le rapport à l'écrit permettrait à la didactique d'anticiper un éventuel changement de sens d'investissement qui mènerait potentiellement à un abandon.

-Aussi, il convient également de dépasser le constat du rejet de l'écrit : Ayoub explique ne pas s'investir réellement dans les pratiques scolaires et pourtant, il fait part de ses regrets, sa peine et même de son sentiment de culpabilité à ce sujet. Son parcours migratoire et la précarité de sa situation administrative semblent constituer un frein à son investissement. Jonathan quant à lui rejette violemment

les pratiques scolaires, particulièrement celles à réaliser hors temps scolaire. Or, cela semble être le triste résultat d'une succession d'expériences malheureuses. Barré-De Miniac expliquait que le sens de l'investissement pouvait varier au fil du temps, notamment lorsque l'investissement « n'a pu s'actualiser dans des pratiques réussies et valorisantes » (2002 : 33 ; 2000 : 119). Dans ces cas, la fuite semble être plus simple qu'envisager un nouvel échec. Toutefois, il convient de rappeler qu'il ne s'agit pas de  *paresse*, ou d'un manque d'envie et qu'il s'agit de situations douloureuses pour les élèves concernés. De fait, Jonathan montre un fort sentiment de culpabilité et semble plutôt fataliste en ce qui le concerne.

Ces quelques éléments rappellent l'importance de dépasser l'étape du constat et montrent que la notion de rapport à l'écrit pourrait permettre de comprendre, anticiper, et ainsi d'adapter l'action didactique. C'est dans ce même état d'esprit que la partie suivante aborde l'insécurité scripturale et le sentiment d'illégitimité mis en évidence lors de l'étude.

### **3.4. Insécurité scripturale et sentiment d'illégitimité : des indices d'un investissement positif ?**

Initialement, la dimension  *conceptions* du rapport à l'écrit est définie comme « la manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage » (Barré-De Miniac, 2002 : 35). En l'orientant davantage vers les conceptions qu'ont les interviewés d'eux-mêmes (leurs pratiques, leur apprentissage de l'écrit), nous avons constaté que si certains se disent plutôt satisfaits, d'autres au contraire montrent une grande insatisfaction, et celle-ci est souvent associée à un sentiment d'insécurité scripturale.

-En réalité, ce phénomène semble reposer essentiellement sur le respect de la norme orthographique. En effet, Jonathan expose longuement ses difficultés et les nombreuses fautes qu'il commet. Il explique « mal » écrire, et ne pas avoir « une écriture saine ». Icham se montre également inquiet des « fautes » qu'il peut commettre et la maîtrise du français lui semble inaccessible. Ayoub refuse notre compliment à propos de son niveau, et Massoud quant à lui explique que par leurs discours et leurs attitudes, ses amis l'aident à avoir confiance en lui vis-à-vis de l'écrit, car « des fois c'est très compliqué ». Izan se réjouit de savoir lire et écrire désormais, mais il montre aussi des regrets et évoque ses « fautes ». Aussi, certains interviewés comme Nizarah et Chaira, se positionnent spontanément vis-à-vis d'un de leurs parents en ce qui concerne leur niveau en français : ils jugent leur niveau comme étant inférieur : « elle sait s'exprimer beaucoup mieux que moi, elle connaît des mots plutôt compliqués en français alors que moi je les connais

pas. » (Chaira). Certains adoptent même un discours très négatif et fataliste les concernant (Nizarah et Jonathan).

En somme, l'insécurité scripturale est présente à des degrés divers selon les interviewés, mais quasiment tous montrent une préoccupation particulière pour le respect de la norme orthographique. Les données relatives à la dimension *modes de verbalisation*, vont également dans ce sens, notamment lorsque les interviewés évoquent ce que sont à leurs yeux les défis de l'écrit. La norme orthographique et le stress que ce sujet peut occasionner sont omniprésents. Ayoub, Nizarah et Merad évoquent la syntaxe, la conjugaison des verbes ou encore l'absence courante de correspondance phonographique en français. Lassana, Karamoko et Adamo citent le lexique et les difficultés rencontrées pour orthographier certains termes : ils mentionnent des « mots étranges », « des mots aussi que je n'ai pas connus » ou encore « des mots français [...] que je connais pas ». Quelques interviewés seulement évoquent d'autres éléments, comme Massoud qui aborde plutôt la gestion de l'espace sur la feuille en comparant le français à l'arabe ou comme Ayoub et Izan qui font part de leurs difficultés de concentration en raison de leurs préoccupations administratives. Outre ces éléments, les *modes de verbalisation* ont également exploré les stratégies développées par les interviewés pour faire face aux défis de l'écrit. Les données collectées et produites confirment ce sentiment d'insécurité scripturale : la première stratégie mentionnée est l'appel à l'aide, le fait de solliciter une aide extérieure (enseignant principalement, et parfois les camarades de classe). Cet élément questionne la dépendance des élèves vis-à-vis de l'enseignant, mais aussi leur confiance en eux, en leurs compétences et en leurs capacités à développer des stratégies.

Par ailleurs, les *modes de verbalisation* ont mis en évidence un autre phénomène. Diverses stratégies ont été évoquées et parmi elles, le téléphone portable apparaît comme étant un outil privilégié de soutien des pratiques de lecture-écriture et des apprentissages. Trois types de stratégies en lien avec le téléphone ont été exposées :

- *Le moteur de recherche avec ou sans fonction vocale* : il permet aux élèves de découvrir ou vérifier l'orthographe de certains mots. Certains utilisent la fonction vocale de type « Google assistant » (Abdel, Hamidou, Hugo) et d'autres procèdent à une recherche écrite puis analysent les résultats proposés (Hamidou, Icham, Massoud, Brahim, Lassana). Pour Brahim, le moteur de recherche lui permet même d'effectuer des recherches plus larges sur divers thèmes. Il précise qu'il peut également recourir à une application de type dictionnaire pour rechercher les mots qu'il nécessite.

- *La saisie intuitive* : il s'agit alors de saisir les premières lettres d'un mot dans une application quelconque de communication de type Whatsapp par exemple, puis d'analyser les diverses propositions de mots. Massoud l'utilise régulièrement.
- *Le traducteur* : Icham et Nizarah recourent à un traducteur lorsqu'ils nécessitent un mot dont ils disposent dans une autre langue que le français.

Pourtant, les discours des interviewés laissent apparaître un sentiment d'illégitimité en ce qui concerne ces pratiques. Or, ces stratégies, tout comme les inquiétudes évoquées plus haut donnant lieu à un sentiment d'insécurité scripturale, ne sont-elles pas des indices d'un investissement positif de la part des élèves ? Pourquoi ne pourrions-nous pas légitimer et même valoriser le développement de stratégies telles que celles-ci en classe ? Le téléphone et d'autres outils pourraient ainsi soutenir les apprentissages et de cette façon légitimer toutes les pratiques des élèves.

Les éléments présentés jusqu'à présent montrent que la notion de rapport à l'écrit peut être précieuse pour la didactique, et cela implique la prise en compte de divers éléments, dont les répertoires linguistiques des élèves. Toutefois, comment expliquer la profonde hétérogénéité des résultats parmi les interviewés ? Pourrait-on mettre en évidence des éléments « influençant » la construction et l'évolution du rapport à l'écrit ? Est-ce que des langues de tradition orale pourraient influencer sur le rapport à l'écrit ? Si oui, de quelles façons ? La partie suivante propose d'apporter des éléments de réflexion à ce sujet.

#### **4. Adopter une approche diachronique et contextualisante pour appréhender la construction et l'évolution du rapport à l'écrit**

Lorsqu'elles ont exploré le rapport à l'écrit, les études menées ont essentiellement porté leur attention sur les critères socio-économiques des environnements familiaux (Barré-De Miniac, 2000 ; Lahire, 2012), et des corrélations ont effectivement été mises en évidence. En contexte canadien, d'autres études portant sur le rapport à l'écrit ont montré l'importance de considérer les environnements de socialisation de l'élève et les habitus culturels (Fleuret, Montésinos-Gelet, 2012). Ainsi, afin de questionner les éléments influençant la construction et l'évolution du rapport à l'écrit, nous avons exploré la complexité des répertoires linguistiques, mais également les environnements de socialisation que sont les environnements familiaux, et les environnements scolaires (passés et actuels). Nous avons qualifié l'approche adoptée de *diachronique* et *contextualisante* car elle propose d'explorer le rapport à l'écrit en tenant compte de la potentielle

influence des environnements de socialisation passés et actuels de l'élève. Pour des raisons évidentes de format, le présent article n'abordera que les environnements familiaux. Ainsi, notre étude a pris en considération plusieurs éléments : les catégories socio-professionnelles des parents (ou référents<sup>10</sup> selon les situations), les langues pratiquées, les niveaux scolaires, des éléments concernant la littéracie familiale (présence de livres, recours à l'écrit pour l'organisation quotidienne, littérature de jeunesse partagée entre les parents et les enfants notamment).

Les résultats montrent que parmi les référents (n=43), nombreux n'ont jamais été scolarisés (n=18), et d'autres ont suivi des parcours courts et n'ont pas toujours achevé le cycle élémentaire (ou collège dans quelques cas plus rares) (n=13). Pour certains (n=9), nous ne disposons pas de suffisamment d'informations. À propos des langues et cultures premières, parmi les référents (n=43), vingt-cinq utilisent exclusivement une ou plusieurs langues de tradition orale, soit la majorité. À l'inverse, dix utilisent exclusivement une langue écrite dont huit le français. D'autres situations ont été décrites, mais trente-et-un référents recourent à une ou plusieurs langues africaines de tradition orale à des degrés divers, et quatre ont une langue écrite comme langue première.

Des études complémentaires, quantitatives et contrastives par exemple, seraient nécessaires afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses, et il est important de le rappeler. De fait, l'hétérogénéité du corpus et nos choix méthodologiques ne permettent pas d'établir avec certitude des liens entre le rapport à l'écrit et les environnements familiaux. Toutefois, notre étude a d'ores et déjà permis de formuler quelques pistes de réflexion, que nous proposons d'exposer ci-dessous.

D'une part, bien que les résultats inhérents aux *conceptions* et aux *modes de verbalisation* n'aient pas permis de formuler des hypothèses suffisamment étayées, il en va différemment pour les *opinions et attitudes*. Les données montrent qu'indépendamment des niveaux scolaires des référents, les interviewés ayant évolué dans des environnements impliquant des langues de tradition orale (n=19) n'abordent pas l'écrit comme allant de soi. Les interviewés concernés évoquent plus volontiers que d'autres l'intérêt de savoir lire et écrire, les conséquences de l'analphabétisme et ont tendance à comparer l'écrit à l'oral. Pour les autres interviewés (n=3), l'absence de l'écrit n'est pas envisagée : sa présence semble banale et évidente. L'on remarque donc, qu'indépendamment du niveau scolaire des référents, les environnements de première socialisation, selon s'ils impliquent une ou des langues et cultures africaines de tradition orale ou non, influent sur les opinions et les valeurs associées à l'écrit.

D'autre part, des éléments concernant la littéracie familiale et le type d'accompagnement scolaire proposé par les familles sont à mettre en évidence. Premièrement, en ce qui concerne la littéracie familiale, nous avons mis en évidence plusieurs profils : 1) Hamar et Izan font part d'une absence de matériel écrit au sein du foyer. Aucune pratique n'est donc rapportée. Pour ces deux interviewés, les références n'ont jamais été scolarisées et parlent exclusivement des langues africaines de tradition orale. 2) Chez Adamo et Massoud, l'écrit concerne uniquement le domaine religieux. Ils font part de la présence du Coran et parfois de livres d'enseignement religieux. 3) Dans les cas de Mamadi, Merad, Ayoub et Christophe, l'écrit est associé au domaine scolaire. Cela se manifeste par la présence de manuels scolaires achetés par la famille à la demande de l'institution ou prêtés par l'institution elle-même. 4) André et Jonathan nous expliquent que les livres présents au foyer familial appartiennent aux adultes. André explique ne jamais avoir eu l'occasion de constater leur utilisation par l'adulte qui les possède alors que Jonathan fait part des habitudes de lecture de sa mère. Dans les deux cas, aucune pratique ne semble partagée entre les adultes et les enfants. En réalité, et il s'agit du cinquième profil identifié, seuls deux interviewés ont fait part de moments partagés d'éveil à l'écrit : même s'il n'en explicite pas la fréquence, Jamal fait part d'un moment de lecture familiale quand Amara évoque les moments partagés avec ses oncles durant lesquels il observait des imagiers et associait des images à des lettres et des mots en français.

Par ailleurs, à ces éléments semblent être associés divers types d'accompagnement scolaire. Nous en avons identifié trois :

- *Un accompagnement à la demande* est proposé pour les devoirs scolaires (Chaïra) ;
- *Un accompagnement supplémentaire et proche de la forme scolaire est imposé* : cet accompagnement dépasse le fait d'effectuer les devoirs scolaires imposés par l'institution. Dans les deux cas observés (Nizarah et Kamoko), le référent le plus diplômé se charge de cet accompagnement (la mère de Nizarah) ou organise sa prise en charge (le père de Kamoko employait des enseignants pour des cours privés à domicile). Dans le cas de Nizarah, l'on remarque que cet accompagnement n'a pas permis la construction d'un rapport à l'écrit et à l'école positif qui favoriserait les apprentissages. Ces moments sont vécus comme une contrainte, et sont sources de stress. Kamoko quant à lui regrette cette période puisque par la suite, il a été contraint de quitter l'école ;
- *Des encouragements, des conseils généraux* : les référents concernés n'ont jamais été scolarisés ou que très peu. Un point commun a été identifié : tous



encouragent leurs enfants à étudier, lire et écrire (Merad, Mamadi), mais sans pouvoir participer aux activités et sans avoir la possibilité de donner un exemple de pratique (pratiques personnelles quotidiennes). La mère de Mamadi insistait auprès de son fils pour qu'il écrive et rappelait le risque de violences physiques infligées par l'enseignant pour appuyer ses conseils. Ces deux exemples prouvent que les niveaux scolaires et les langues pratiquées des parents n'empêchent pas ceux-ci de s'investir dans la scolarité de leurs enfants, et donc vis-à-vis de l'écrit. Toutefois, les données relatives à ce type d'accompagnement laissent apparaître deux phénomènes :

- L'isolement de l'interviewé face aux attentes et aux enjeux scolaires ;
- Les conseils et recommandations de la part des adultes sont généraux, et jamais légitimés par des pratiques quotidiennes de lecture et écriture au sein du foyer ;
- La distance entre l'environnement familial et l'environnement scolaire est plus importante lorsque les référents n'ont pas ou que peu été scolarisés. De fait, l'investissement des référents montre qu'ils peinent en réalité à saisir et donc à expliciter les enjeux réels de l'école et de l'écrit. Les discours rapportés par les interviewés laissent apparaître des conseils généraux, et éloignés de la réalité scolaire et ceux-ci ne peuvent être appuyés par des pratiques de lecture-écriture quotidiennes au sein du foyer.

En somme, si toutes les méthodes identifiées ne semblent pas aboutir à un rapport à l'écrit positif et favorisant les apprentissages, l'on ne peut nier l'engagement des familles, même lorsque les référents n'ont jamais été scolarisés. À ce propos, Lahire (2012) rappelait qu'il ne s'agissait pas d'un désengagement de la part des familles. Il semblerait que la distance entre l'environnement familial et l'environnement scolaire, notamment en ce qui concerne l'écrit (sa place, ses usages, son statut, sa valeur) soit plus ou moins importante en fonction des familles. Les trois types d'accompagnement scolaire présentés laissent apparaître cette variation de proximité vis-à-vis de la norme scolaire. Cela montre une fois encore, que la *forme scolaire* ne va pas de soi, qu'elle est culturellement située.

Ces données rappellent l'importance de renforcer les liens entre les environnements familiaux et l'institution scolaire. En ouvrant davantage ses portes aux familles (et pas uniquement lors de convocations parentales pour évaluer voire sanctionner), l'école aurait la possibilité d'exposer davantage les enjeux et les attentes de l'institution d'une part, mais aussi, elle pourrait explorer et mieux appréhender les diverses formes de socialisation des élèves. Ce second mouvement

irait de pair avec une démarche claire de légitimation de l'ensemble des langues et cultures.

Cette communication bienveillante entre les deux environnements de socialisation des élèves est essentielle. Elle favoriserait la construction d'un rapport à l'écrit positif, et de cette façon, faciliterait les apprentissages. Or, cette démarche implique que l'École accepte que diverses formes de socialisation à l'écrit existent, et qu'elles ne sont pas incompatibles avec la réussite scolaire. En tenant compte de cette réalité, l'École pourrait ainsi accompagner au mieux les élèves dans la découverte d'autres formes de socialisation à l'écrit, et cela profiterait à l'ensemble des élèves.

### Conclusion et perspectives didactiques

L'exploration du rapport à l'écrit a mis en lumière les nombreuses et diverses pratiques de lecture-écriture des élèves, et l'importance de ne pas les considérer indépendamment des répertoires linguistiques, y compris lorsque ceux-ci comportent des langues africaines de tradition orale et/ou pratiquées exclusivement à l'oral. Les résultats montrent également qu'en contexte scolaire, dépasser le constat du rejet de l'écrit pour en appréhender les mécanismes est essentiel, tout comme la légitimation et la valorisation de l'ensemble des pratiques des élèves, et l'usage du téléphone portable en fait partie. Aussi, l'étude a mis en évidence l'intérêt d'adopter une approche diachronique et contextualisante consistant à prendre en compte les éléments contextuels tels que les environnements familiaux et scolaires, passés et actuels. Des éléments montrent effectivement que la construction et l'évolution du rapport à l'écrit n'est pas sans lien avec les formes de socialisation familiales vis-à-vis de l'écrit et de l'école (notre thèse aborde de façon plus approfondie la notion de rapport à l'école).

Par conséquent, un processus de sensibilisation aux notions de socialisation et d'habitus culturels en contexte scolaire serait peut-être à envisager. Celui-ci pourrait être allié au renforcement du lien école-famille que nous évoquions précédemment. L'objectif serait double : pour l'environnement scolaire, il s'agirait d'explorer pour mieux appréhender les diverses formes de socialisation, et pour l'environnement familial, il en irait de même pour l'environnement et la forme scolaires, qui comme nous l'avons vu, sont culturellement et socialement situés.

### Bibliographie

Auger, N. 2018. « Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : Quels enjeux pour la réussite à l'école ? ». *Devenir*, 30(1), p.5766. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/dev.181.0057> [consulté le 31 mai 2021].

Auger, N. 2007. Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : Vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, n°158, p.76-83. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076> [consulté le 31 mai 2021].

- Barré-de-Miniac, C. 2002. « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions ». *Pratiques*, n° 113(1), p.2940. [En ligne] : [https://www.persee.fr/docAsPDF/prati\\_0338-2389\\_2002\\_num\\_113\\_1\\_1943.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943.pdf) [consulté le 15 mars 2021].
- Barré-de-Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bourdieu, P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz.
- Brun, L. 2020. *67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019 : Neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique*. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Chartrand, S.G., Blaser, C. 2008. *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur Cedocef, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français.
- Delebarre, J. 2022. « Adopter une approche diachronique et contextualisante pour explorer le rapport à l'écrit : L'intérêt d'une prise en compte des répertoires langagiers et des environnements de socialisation ». *Akofena*, 2(005), p. 211-220. [En ligne] : <https://doi.org/10.48734/akofena.n5v2.2022> [consulté le 15 mars 2021].
- Fleuret, C., Auger, N. 2019. « Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : Opportunités et défis pour la classe ». *Sciences de l'Homme et de la Société*. [En ligne] : <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789> [consulté le 31 mai 2021].
- Fleuret, C. 2014. « Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde ». *Diversité urbaine*, n° 14(2), p.13-30. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1035423ar> [consulté le 15 février 2021].
- Fleuret, C., Montésinos-Gelet, I. 2012. *Le rapport à l'écrit : Habitus culturel et diversité*. Presses de l'Université du Québec.
- Goody, J., Bazin, J., Bensa, A. 1978. *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. 2016. « Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 19(2), p.10-32.
- Lahire, B. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire à l'école primaire »*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Millet, M., Thin, D. 2005. « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », n° 54, p.153-162. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/012867ar> [consulté le 06 juillet 2020].
- Ministère de la Justice, Direction de la protection judiciaire de la jeunesse. 2020. *Rapport annuel d'activité 2019, Mission Mineurs Non Accompagnés*. [En ligne] : [http://www.justice.gouv.fr/\\_telechargement/MMNA\\_RAA2019.pdf](http://www.justice.gouv.fr/_telechargement/MMNA_RAA2019.pdf) [consulté le 22 juin 2021].
- Penloup, M.C. 1999. *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*. ESF.
- Sarot, A. 2016. « L'illettrisme : Conséquence d'un rapport à une institution scolaire marqué par la hiérarchisation des cultures ethniques, régionales et sociales ? » *Contextes et didactiques*. Revue semestrielle en sciences de l'éducation, n° 8, Article 8. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/ced.637> [consulté le 02 septembre 2021].
- Vincent, G., Lahire, B., Thin, D.1994. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Vincent, G., éd. : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p.11-48. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/books.pul.9522> [consulté le 03 septembre 2021].

## Notes

1. Pour une revue de littérature, voir la recherche PHRC « D'une langue à l'autre », sous la direction de Moro et coordonnée par Rezzoug, 2016.
2. L'appellation *Mineurs Non Accompagnés* désigne des personnes âgées de moins de 18 ans, de nationalité étrangère et qui se trouvent sur le territoire français sans adulte responsable.
3. Les statistiques concernant les pays d'origine des personnes arrivant sur le territoire français mettent effectivement en évidence une forte représentation du continent africain. Il en est de même et plus largement encore pour les Mineurs Non Accompagnés (MNA). À ce sujet, les demandes d'asiles montrent que 60% des MNA demandeurs proviennent du continent africain (contre 32,7% pour le continent asiatique et 5,4% pour le continent européen). Pour plus d'informations, consulter : <https://www.infomie.net/spip.php?article666>.
4. Projet de thèse en sciences du langage : *Exploration du rapport à l'écrit en français langue seconde d'élèves d'un lycée professionnel. Quels liens avec les répertoires langagiers comportant des langues premières de tradition orale ?* Université Paul Valéry Montpellier 3.
5. Nous exposons plus en détails le protocole méthodologique élaboré dans un autre article (Delebarre, 2022).
6. Pour des raisons de format, le présent article ne détaillera pas de façon exhaustive les adaptations proposées. Toutefois, le lecteur pourra en prendre connaissance dans notre thèse de doctorat et d'autres articles.
7. Notre thèse aborde plus longuement cet aspect. Le lecteur pourra aussi consulter les travaux de Suzanne Balthazard, Émilie Duvivier, Angelina Étienne ou encore Éva Lemaire à ce sujet.
8. Une partie des résultats présentés dans cette section sont également développés, même si dans une autre perspective, dans un article publié récemment (voir Delebarre, 2022).
9. Les langues mentionnées par les interviewés sont l'arabe (classique et marocain dit « dialectal » ou « darija »), l'espagnol, l'italien, le berbère, le français, le peul, le bambara, le soninké, le soussou, le maoka, le dioula, le mossi, le malinké, l'albanais, l'anglais, le konianké, le diakanké, l'abassien, le baguenga et le malgache.
10. Nous employons le terme *réfèrent* et non obligatoirement *parent* car nombre des interviewés n'ont pas grandi avec leurs parents mais avec un oncle, une tante, un beau-père, une belle-mère, un voisin ou une grand-mère adoptive suite à des décès, des séparations, et/ou des conflits.



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

# Plurilinguisme et allophonie à l'école française : pluralité des langues, pluralité des francophonies

**Matthieu Marchadour**

Université Rennes 2, France

matthieu.marchadour@univ-rennes2.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3289-0477>

Reçu le 29-09-2021 / Évalué le 25-10-2021 / Accepté le 20-12-2021

## Résumé

À travers des extraits d'entretiens auprès d'enseignants d'un collège français ayant dans leurs classes ordinaires des élèves allophones en « inclusion » et parlant peu ou pas le français, nous souhaitons offrir une lecture politique du plurilinguisme et de la langue française en partage au sein de l'école. Politique, c'est-à-dire dynamique, puisque nous obligeant à concevoir toute langue comme faite à la fois des singularités propres à chaque locuteur, tout en étant commune à tous. Ainsi, nous proposons d'envisager le fait que les élèves allophones et le caractère extraordinaire de leur plurilinguisme constituent une possibilité de réfléchir au plurilinguisme discret des élèves ordinaires.

**Mots-clés :** plurilinguisme, élèves allophones, école, éducation, glottophobie

**Plurilinguismo e allofonia nella scuola francese:  
pluralità delle lingue, pluralità delle francofonie**

## Riassunto

Attraverso brani di interviste con insegnanti francesi di una scuola media, che « includono » nelle proprie classi alunni allofoni che parlano poco o per nulla il francese, vorremmo fare una lettura politica del plurilinguismo e della lingua francese. Politica, nel senso di dinamica e di movimento, perché ci costringe a concepire le lingue come il prodotto delle singolarità proprie a ogni locutore, pur essendo comune a tutti. Così facendo, consideriamo che gli alunni allofoni offrono la possibilità di riflettere sul plurilinguismo discreto degli alunni ordinari.

**Parole chiave:** plurilinguismo, alunni allofoni, scuola, educazione, glottofobia

**Plurilingualism and allophonie in the French school:  
plurality of languages, plurality of Francophonies**

## Abstract

Based on interviews with French middle school teachers who have allophone pupils “included” in their ordinary classes, we would like to share a political definition of plurilingualism and of French language. In this sense, by political, we intend that it forces us to understand that any language while being shared among all speakers, it is also made of the various specificities peculiar to each speaker. Thus, we suggest to consider that allophone pupils and the dimension of extraordinary in their plurilingualism can represent a way to think about the discreet plurilingualism of the ordinary pupils.

**Keywords:** plurilingualism, allophone pupils, school, education, glottophobia

## Introduction

Dans un contexte national et scolaire français dans lesquels le ou les plurilinguismes ne vont pas de soi, ce dont attestent la puissance et la fréquence des actes glottophobes (Blanchet, 2016) en contextes éducatifs, qu’ils soient maladroits ou délibérés (Blanchet, Clerc Conan, 2018), nous souhaiterions partager une réflexion qui interrogera le plurilinguisme sous son envers, en prenant le terme d’*allophone* comme révélateur de la façon dont sont envisagés des locutrices et locuteurs au triple statut d’étrangers, étant à la fois plurilingues, non-francophones et récemment arrivés en France.

Ce numéro de *Synergies Italie* étant consacré au plurilinguisme et à la littératie en contextes francophones et italophones, nous proposons de croiser et creuser les notions de plurilinguisme et de francophonie, en les observant par ce qu’elles ne sont pas ou ne seraient pas, c’est-à-dire ce qu’elles rejettent<sup>1</sup>, ce qu’elles marginalisent ou au contraire essentialisent, notamment au sein de l’espace scolaire français. Ainsi, nous voudrions soumettre à l’analyse collective ce que nous avons pu percevoir, en termes de discours et d’attitudes, vis-à-vis d’enfants et élèves désignés comme allophones, par opposition à l’idée d’élèves dits ordinaires. Grâce aux témoignages et réflexions d’enseignants<sup>2</sup>, ainsi qu’à travers la présentation de ce que sont ou seraient les élèves allophones, peu ou pas francophones et plurilingues, nous tenterons de déconstruire une certaine vision de la francophonie, en même temps qu’une certaine conception du plurilinguisme. En interrogeant non pas qui sont les élèves allophones ou quelles langues ils parlent, mais bien plutôt quels sont les implicites et quelles seraient les normes ou la conception du plurilinguisme qui distinguerait les élèves allophones des élèves dits ordinaires, nous voulons montrer que, derrière une catégorisation aussi totale que celle du terme *allophone* peut se cacher non pas une valorisation de leur altérité linguistique et de leur plurilinguisme, mais au contraire une condamnation à rebours de leur écart au monolinguisme et à une langue, *le français*.

## 1. Terrains et thématiques d'enquête

La recherche sur laquelle s'appuie la réflexion de cet article a été menée entre 2014 et 2018, et a permis d'effectuer des enquêtes de terrain au sein d'un collège français<sup>3</sup>. Une douzaine d'entretiens a été menée auprès des enseignants et du personnel éducatif, qui travaillaient avec des élèves allophones. Ces entretiens ont consisté à interroger les enseignants sur leur ressenti et leurs analyses vis-à-vis de situations pédagogiques dans lesquelles les élèves allophones étaient inclus dans leurs classes dites ordinaires. L'inclusion scolaire peut être définie comme le fait d'« adapter le système et le fonctionnement scolaires ordinaires à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves » (MEN, 2021), même si ce terme d'*inclusion* « reste encore majoritairement associé au champ du handicap » (Perego, 2020 : 14). L'inclusion des élèves allophones dans des classes ordinaires n'est donc pas un moment anodin, en ce qu'elle « constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers » (MEN, 2012).

Durant cette période d'enquête, un temps spécifique a été accordé à l'observation de la classe d'UPE2A NSA<sup>4</sup>, au sein de laquelle étaient scolarisés des élèves allophones, qui étaient regroupés dans ce dispositif au critère de trois caractéristiques : ils ne parlaient que peu ou pas le français, ils étaient arrivés récemment en France, et n'avaient pas été scolarisés avant leur arrivée en France.

Les thématiques abordées dans les entretiens ont porté sur le plurilinguisme des élèves en général, sur leurs compétences en français, et plus particulièrement sur les liens entre ce qui distinguerait les élèves allophones des élèves ordinaires, selon les enseignants. Bien que cette différence semble aller de soi, les uns étant allophones, les autres ordinaires, nous avons souhaité donner aux enseignants et au personnel éducatif la parole afin qu'ils définissent eux-mêmes leurs élèves allophones, s'écartant parfois des définitions officielles de ce qu'est ou serait un élève allophone. Creusant la question du plurilinguisme au sein de ce collège, vis-à-vis duquel de nombreux enseignants ont insisté pour le présenter comme un collège où étaient représentées de nombreuses nationalités et de multiples langues (en dehors de la stricte catégorisation d'*allophone*), plusieurs enseignants nous ont livré des témoignages allant dans le sens d'un questionnement de la prétendue frontière nette entre allophonie et francophonie, ou entre plurilinguisme et monolinguisme. Autrement dit, en nous entretenant avec ces professionnels sur les singularités des élèves allophones, nous avons conjointement soulevé la question de cette frontière performative, créée par les mots, qui divise le plurilinguisme en deux zones distinctes et apparemment étanches, l'allophonie d'un côté et la francophonie de l'autre, pour rebattre les cartes des langues et des locuteurs.

## 2. Témoignages d'enseignants : ce que parler français veut dire

En interrogeant les enseignants et le personnel éducatif (infirmière, psychologue scolaire) du collège, ainsi que l'enseignant responsable de l'UPE2A et donc responsable des élèves allophones, nous sommes parti d'un questionnement sur le plurilinguisme affiché de la catégorisation d'élève allophone pour arriver à interroger l'idée d'élève francophone, ou l'idée d'une prétendue francophonie ordinaire d'un élève français ordinaire. En soulevant auprès des enseignants interrogés la question de la particularité de l'enseignement auprès des élèves allophones, nous avons recueilli des réponses intéressantes qui politisent les langues et le langage, au lieu de les normer ou de les normaliser. Politiser en ce que les témoignages recueillis mettent en avant la dimension dynamique et dissensuelle (Rancière, 2000) des questions normatives en jeu : « la communauté politique n'est pas définie par le rassemblement de tous ceux qui ont la même appartenance. Elle est définie par l'ensemble des litiges sur l'appartenance. Elle est la communauté fondée sur le partage de ces litiges » (Rancière, 2000 : 65). Politiser, dans le sens où le personnel éducatif et les enseignants interrogés nous ont fait part de certaines de leurs difficultés vis-à-vis des élèves allophones ne parlant que peu ou pas français, mais ils et elles nous ont surtout fait part de leur manque de moyens, c'est-à-dire leur manque de formation, d'accompagnement et de temps pour pouvoir prendre en charge correctement leur enseignement auprès de ces élèves récemment arrivés en France. Politiser également, dans le sens où les difficultés ressenties par certains enseignants vis-à-vis de la scolarisation ou de l'inclusion des élèves allophones ont été partagées en termes de responsabilités, et non pas technicisées derrière les simples « lacunes » linguistiques en français des élèves allophones. Ainsi, il n'y a pas de présentation unilatérale des difficultés des (ou de certains) élèves allophones nouvellement arrivés face aux codes scolaires, mais bien la mise en regard entre les difficultés des élèves allophones<sup>5</sup> et la difficulté des enseignants face aux difficultés des élèves allophones. C'est précisément cette mise en relation des difficultés des uns avec les difficultés des autres qui caractérise la dimension politique du questionnement des enseignants interrogés. Pour résumer, il n'est ainsi plus question de parler des difficultés des élèves face à l'école, mais des difficultés de l'école face à l'hétérogénéité de ses publics (Sayad, 2014 : 141-142). Une enseignante dira ainsi, à propos des élèves allophones récemment arrivés en France :

*Il manque cet accompagnement pas seulement linguistique mais plus général / moi je pense que on sous-évalue l'altérité / mais l'altérité de façon générale / c'est-à-dire qu'on se confronte à des façons de vivre en société qui sont différentes des nôtres et je pense que du coup les codes ne sont pas les mêmes /*



*qu'ils ne disposent pas des nôtres mais que pour autant nous on n'a pas non plus les leurs / et que du coup je pense qu'il y a un moment où on a du mal à être efficace / à cause de cette altérité qu'on sait très très mal gérer.*

(Entretien 1)

Si nous parlons de la politisation de ces questions liées au plurilinguisme et à la non-francophonie des élèves allophones, par les enseignants interrogés, c'est aussi par opposition à l'idée d'une technicisation des problématiques scolaires et des questions linguistiques liées aux élèves récemment arrivés en France et aux « enfants de l'immigration » (Sayad, 2014) à l'école française. Le sociologue Abdelmalek Sayad a montré en quoi la technicisation des questions liées à l'immigration avait pour effet de les dépolitiser totalement : « il n'y a pas meilleure dépolitisation d'un problème social que sa technicisation ou son reflux entier dans le champ de la morale » (Sayad, 1999 : 316).

Les entretiens menés avec ces professionnels de l'éducation en France et en français nous ont alors permis de constater que, pour pouvoir lutter efficacement contre ce que Philippe Blanchet (2016) a popularisé sous le nom de *glottophobie*, c'est-à-dire la discrimination à prétextes linguistiques, il fallait non pas seulement former les enseignants ou leur permettre de suivre des formations spécifiques, mais aussi plus simplement leur donner les moyens de faire leur métier correctement, en ne les plaçant pas face au dilemme qui consisterait pour eux à devoir choisir entre s'occuper des élèves allophones qui ne suivent pas le cours ordinaire d'une séance, et délaissier momentanément le groupe-classe d'élèves francophones, ou inversement. Ainsi, une enseignante d'histoire, lorsque nous l'interrogeons sur ses impressions quant aux élèves allophones en inclusion dans sa classe, ira jusqu'à nous dire qu'elle a l'impression de les abandonner :

*J'ai pas le temps de m'en occuper / y'a des fois où je prends le temps mais dans ces cas-là c'est au détriment de la classe (...) enfin je me mets à leur place et je me dis / quand je suis un cours et que je ne comprends rien et que je suis censé comprendre ça me rend complètement dingue (...) pour moi ils s'ennuient (...) j'ai l'impression que je les abandonne en fait.*

(Entretien 6)

Une enseignante de mathématiques ira dans le même sens :

*Il y en a un qui est arrivé y'a pas longtemps y'a quelques semaines et c'est très compliqué / parce que du coup il n'a pas les méthodes / on est presque à la fin de l'année / on a tout mis en place tous les rituels toutes les habitudes / toutes les méthodes / et du coup lui il a tout ça / les règles de la classe / les méthodes de travail / les élèves ils arrivent ils savent ce qu'ils doivent faire / et oui donc la barrière de la langue plus les lacunes / plus le manque euh / la scolarité qui*

*n'a pas été faite comme les autres / du coup bah il est perdu / donc bah moi je sais pas trop quoi faire / il faudrait que je lui donne qu'on a fait au début de l'année / mais d'un côté ça me perturbe dans mon rythme j'ai envie d'avancer avec les autres élèves y'a le programme à terminer / donc c'est difficile là l'inclusion / c'est très très compliqué / et vu qu'il sait pas trop quoi faire / il m'interpelle souvent / c'est un élève qui veut tout le temps / je lui dis bah non là je peux pas / je peux pas venir vers toi / regarde ce que fait ton camarade à côté / copie ce qu'il fait / enfin.*

(Entretien 2)<sup>6</sup>

Cette impression d'abandon (Entretien 6) comme cette nécessité de devoir « avancer » sans pouvoir attendre un élève qui ne comprend pas (Entretien 2), évoquées par ces deux enseignantes, renseignent bien sur le degré de difficulté auquel sont confrontés les élèves allophones en inclusion, mais également sur le sentiment terrible que ressentent les professionnels qui se sentent coupables et responsables d'une forme d'échec et de nécessité de devoir choisir entre le groupe et l'individu. Le fait même que l'enseignante ait à choisir montre que s'il y a absence de conditions rendant possible une forme de bienveillance ou de soin envers les élèves allophones en inclusion de la part des enseignants, il y aussi une forme d'absence de conditions de bienveillance ou de soin envers les enseignants de la part de l'institution ou de l'école.

Autre point central dans la volonté de mettre en place une bientraitance linguistique (Biichlé, Dinvaux, 2020), la nécessité de comprendre plus finement non seulement ce que parler veut dire, pour paraphraser Bourdieu (1982), mais aussi ce que parler français veut dire, c'est-à-dire pour ce qui nous concerne ici, réussir à dépasser et complexifier la distinction entre *allophonie* et *francophonie*, pour voir à quel point la définition de la francophonie, dans les classes ordinaires de France et à propos des élèves eux aussi entendus comme ordinaires et bien francophones, ne va pas de soi. À titre d'exemple, une enseignante parlera de ses impressions, en tant qu'enseignante de français, vis-à-vis des élèves que certains enseignants ont qualifiés de « réputés francophones » :

*Il y a des années où j'ai vu des enfants / c'est surtout sur les pays / enfin les pays / les départements là / réputés francophones où là pour le coup euh / les enfants enfin je sais pas / on a l'impression que / enfin je pense qu'il y a un manque de vocabulaire abstrait énorme et (...) Mayotte ou des choses comme ça ouais / souvent on a l'impression pour le coup on a moins de prise je trouve / parce qu'on pense qu'ils parlent la langue / alors que c'est / ou alors c'est un français hyper basique / juste pour assurer enfin / juste au niveau des besoins enfin / et je trouve ça plus compliqué.*

(Entretien 3)

Plus compliqué avec des élèves « réputés francophones » qu'avec des élèves désignés comme allophones, dira cette enseignante, ce qui renseigne bien sur la variabilité de ce que *français* (la langue) et *francophone* veut dire, mais plus précisément sur l'implicite que chacun met singulièrement derrière ces termes. Ainsi, il semble que c'est peut-être grâce à la présence des élèves allophones et du questionnement des professionnels autour de l'allophonie et de la francophonie ordinaire au sein de l'école que la binarisation scolaire francophone/non-francophone peut être dépassée, pour entendre à quel point les francophones d'un même pays, d'une même région, d'une même ville et d'une même classe partagent beaucoup d'une même langue, sans jamais pouvoir l'envisager, la voir, la comprendre ni la parler de la même façon.

### 3. Allophonie et francophonie : liens ou frontière ?

La question de la définition même de l'allophonie, souvent pensée en revers et en miroir, c'est-à-dire en négatif de ce qu'est ou serait la francophonie, pose un certain nombre de questions de taille. La première, c'est que si le terme *allophone* a été utilisé en France depuis 2012<sup>7</sup>, remplaçant le terme de *non-francophone* en usage jusqu'alors, il désigne majoritairement des élèves récemment arrivés en France, et non pas plus largement tout élève qui parlerait une ou d'autres langues que le français. Ainsi, le terme *allophone* est souvent présenté comme une amélioration (MEN, 2013) par rapport à l'ancien terme *non francophone*, qui désignait une privation :

*Là où l'appellation « non francophone » envisageait avec un préfixe privatif l'élève nouvellement arrivé sous l'angle de la lacune, du manque à combler voire du handicap, l'appellation « allophone » met en avant le préfixe « allo » qui se réfère à la notion d'alter. Il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues. (MEN, 2013 : 3)*

Cependant, *allophone* n'est pas utilisé pour désigner tous les élèves qui parlent ou parleraient<sup>8</sup> d'autres langues que le français, mais bien uniquement ceux qui sont récemment arrivés en France, donc immigrés. En ce sens, l'allophonie en contextes scolaires français n'est donc pas simplement la désignation d'un plurilinguisme ou d'une altérité linguistique banale et répandue, mais une certaine conception de l'altérité linguistique et du plurilinguisme. Plus exactement, il se peut que cette acception de l'allophonie soit justement une illustration de « la glottophobie instituée de l'Éducation nationale française » (Blanchet, 2016 : 121), qui ne saurait concevoir l'idée d'une école ordinairement plurilingue. De plus, les

élèves allophones scolarisés dans un dispositif comme l'UPE2A ne sont censés y rester que pour une durée d'un an maximum. Une enseignante de français nous dira d'ailleurs :

*En général c'est un an et à peine / du coup je trouve ça incroyable / je trouve que c'est vraiment trop court / qu'ils soient intégrés dans des cours pourquoi pas mais qu'on les lâche pas comme ça au bout d'un an c'est aberrant.* (Entretien 6)

Une fois qu'ils regagnent une classe ordinaire, ils ne sont plus officiellement appelés « élèves allophones », mais il arrive que l'on entende des enseignants les appeler des « anciens allophones ». Cela pose alors la question de savoir ce que l'on valorise lorsque l'on prétend mettre en avant les connaissances linguistiques d'un enfant qui parle une ou d'autres langues que le français, au point qu'on le désigne par le nom de « celui qui parle une autre langue » (allophone), pour lui retirer ce même nom une fois qu'il a rejoint les autres élèves ordinaires, dans une classe elle aussi ordinaire. Est-ce à dire que sa promotion au sein d'une classe ordinaire se paie du prix de ce qui le rendait allophone il y a peu, c'est-à-dire sa ou ses langues ?

Si les élèves allophones en inclusion dans les classes concernées sont peu ou pas francophones, ce qui n'est pas sans poser un certain nombre de doutes et difficultés à ces enseignants (Rigoni, 2017 ; Mendonça Dias *et. al.*, 2020), plusieurs parmi ces derniers mettent en avant une interrogation des frontières de la francophonie, à travers l'exemple de termes qui leur semblaient jusque-là évidents pour tous les élèves, et qui se révèlent inconnus par certains élèves pourtant catégorisés comme « non-allophones ». L'enseignant d'UPE2A nous confiera par exemple, durant un long entretien :

*Y'a plein de gamins ici dans le collège qui sont allophones et pourtant ils nécessitent pas une prise en charge UPE2A parce qu'ils sont allophones mais ils sont aussi francophones / donc les désigner en disant c'est des allophones c'est pas une désignation qui est satisfaisante à mes yeux / elle est moins connotée négativement que // que non francophone / mais ça reste des gamins non francophones / enfin je veux dire il faut pas non plus chercher les choses / on essaie de trouver des appellations / je pense qu'il y a des modes aussi / je pense que c'est bien de ne pas dire non francophone parce que effectivement non francophone c'est moins valorisant / c'est moins valorisant / mais pour autant ça reste des gamins qui sont non francophones / et c'est le motif de leur inscription en UPE2A / donc l'objectif c'est qu'ils deviennent francophones le plus rapidement possible.*

(Entretien 12)

À la lecture de ces témoignages, dans lesquels les enseignants livrent des questionnements quant aux normes d'une même langue, le français, et donnent à voir des usages, compréhensions et compétences variables pour des élèves tous catégorisés comme « ordinaires », il est possible d'entendre que les limites de la langue française et de ce qu'est une langue sont rendues mouvantes, justement peut-être par la présence d'élèves allophones, nouvellement arrivés en France, non scolarisés antérieurement et explicitement « étrangers » aux différentes normes de l'école française. Le dérangement (Jullien, 2016) qu'apportent à l'apparente homogénéité linguistique d'une classe ordinaire ces élèves en inclusion qui « importent » l'ordre scolaire (Ebersold et Armagnague-Roucher, 2017), parce qu'ils parlent peu ou pas français, nous rappelle que classes et catégories d'élèves n'ont d'homogène que l'apparence ou le nom, étant toujours « traversée[s] par diverses hétérogénéités » (Kervyn, 2008 : 182). Une des enseignantes de français nous confiera :

*Même pour des élèves francophones je pense qu'en termes de compréhension des textes de tout ça / je pense qu'on travaille pas assez le vocabulaire en classe / et quelles que soient les disciplines hein là je suis en train de / de me reposer plein de questions là-dessus / c'est mon nouveau champ de bataille / trouver des petits biais pour / je pense qu'il y a une lacune en termes de vocabulaire simple des fois / mais vraiment / et en plus en français c'est vraiment complexe parce que tu as un mot qui change de sens selon que tu es en français en SVT.*  
(Entretien 6)

À ce titre, le plurilinguisme des élèves allophones comme l'évocation de la barrière artificielle entre allophonie et francophonie peuvent être entendus comme des révélateurs, pour certains enseignants, des plurilinguismes discrets des élèves ordinaires, favorisant la « déconstruction des hiérarchies linguistiques transmises à l'école comme des allant de soi » (Prax-Dubois, 2019 : 62) et laissant entrevoir des possibilités d'étendre le champ d'investigation des plurilinguismes en vue d'une « didactique inclusive du français » (Miguel Addisu, 2020) pour tous, et plus seulement pour un public désigné comme spécifique. Le plurilinguisme évident des élèves allophones en classe ordinaire paraît alors pouvoir être l'occasion de voir dans le français, langue de l'école, une langue plurielle support de la singularité des locuteurs. Si le français, les langues et les locuteurs pouvaient, selon cette conception, se voir considérés comme pluriels et singuliers à chacun, il serait certainement plus aisé de promouvoir les écarts langagiers et linguistiques au sein de l'école comme favorables aux apprentissages, à la construction individuelle du jeune locuteur comme à la compréhension de ce qu'implique l'altérité (Delamotte-Legrand, 2005 : 47).

#### 4. Dimension politique des écarts

Prenant comme point de réflexion des extraits de discours d'enseignants face à la présence simultanée, dans leurs classes ordinaires, d'élèves allophones et d'élèves dits ordinaires, nous proposons alors d'entendre le plurilinguisme et la pluralité comme des éléments propres à chaque locuteur et chaque langue. La langue française et le français de l'école, à travers les écarts (Delamotte-Legrand, 2005) qui lui sont donnés en classe ordinaire, par des élèves dits ordinaires comme par des élèves désignés comme « extraordinaires » et explicitement plurilingues<sup>9</sup>, sont ainsi questionnés par différents enseignants, qui en font une question éminemment politique. Politique, car mobilisée par les acteurs de l'éducation pour penser les mobilités entre les différentes catégories instaurées à l'école entre élèves dits ordinaires et élèves allophones. En ce sens, la présence en classes ordinaires d'élèves allophones, parlant d'autres langues que le français et ne parlant que peu ou pas le français, semble être analysée par certains enseignants comme les amenant à devoir réinterroger frontières et écarts entre langue, locuteurs, noms et normes. Permettant de complexifier la singularité des répertoires langagiers ainsi que la variété des usages du français des élèves (Delamotte-Legrand et Penloup, 2011 : 31), une telle lecture relève d'une approche proprement sociodidactique, selon laquelle on pense langues et locuteurs en contextes scolaires sous l'angle de la variation et du dynamisme (Rispaïl, 2012 : 100).

#### 5. Extraordinaire linguistique et ordinaire langagier

Les élèves allophones, « extraordinaires » dans le sens d'extérieurs à une norme linguistique faisant du français la langue de référence de l'école (Blanchet, 2016), semblent favoriser l'émergence d'une réflexion sur l'idée de plurilinguisme ordinaire. Concernant tous les élèves, et plus seulement ceux identifiés explicitement comme plurilingues, ce plurilinguisme ordinaire semble pouvoir alors être envisagé non pas seulement comme le fait de parler des langues différentes aux noms différents, mais plus subtilement comme le fait de reconnaître à chaque locuteur une singularité linguistique et langagière. Une telle conception des langues, des locuteurs et du plurilinguisme pourrait alors contribuer à réduire comportements et discours glottophobes (Blanchet, Clerc, 2018).

En rejoignant des conceptions qui proposent de dépasser les oppositions conceptuelles « entre français et langues autres » (Miguel Addisu, 2021 : 24), qui parfois listent et figent le nombre et les noms des langues, nous souhaitons interroger l'ordinaire langagier par le biais de l'extraordinaire linguistique, replaçant les questions de normes dans la dimension politique et dynamique qui est la leur

(Canguilhem, 1966). Questionner les plurilinguismes et les francophonies au sein de la classe ordinaire et chez les élèves ordinaires, grâce aux doutes féconds, c'est-à-dire aux écarts (Jullien, 2016) rendus visibles par la présence d'élèves allophones, reviendrait à engager une réflexion sur l'existence scolaire des « allophones de l'intérieur » (Tersigni, Navone, 2018 : 136), à la manière dont Bourdieu avait engagé de documenter l'existence sociale d'« exclus de l'intérieur » (Bourdieu, Champagne, 1992). Ainsi, la proposition de lecture que nous livrons offre une vision élargie du plurilinguisme et du français, concevant toute classe comme multilingue et chaque locuteur comme plurilingue. Ce faisant, nous adhérons aux propositions d'application d'une « pédagogie de la variation langagière » (Roman, Marcellesi, Treignier, 1985), ainsi qu'à celles d'une « pédagogie rhizomatique », qui « se focalise sur la mobilité et l'interconnexion des phénomènes discursifs mais aussi sur leur aspect incertain et incontrôlable car non arborescent et non hiérarchique » (Prax-Dubois, 2019 : 58). Tenter de réduire les apparentes distinctions, trop évidentes pour être justes, entre francophonie et allophonie, pourrait peut-être permettre de favoriser une éducation au plurilinguisme discret, qui consisterait non seulement à jouer avec et entre les langues différentes, mais aussi à savoir chercher et voir entre locuteurs et au sein d'une langue apparemment même, les singularités et les altérités qui ne disent pas leur nom.

## Bibliographie

- Bichlé, L., Dinvaux, A. 2020. *Mieux vivre en langues : de la maltraitance à la bienveillance linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, Ph. 2016. *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Blanchet, Ph., Clerc Conan, S. 2018. *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Bourdieu, P., Champagne P. 1992. « Les exclus de l'intérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, p.71-75.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Canguilhem, G. 1966. *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delamotte-Legrand, R. 2005. « Mal dit - mieux dit - bien dit - inédit : un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 31, p.141-159.
- Delamotte-Legrand, R., Penloup, M.-C. 2011. « De la dialectique enfant/élève dans des pratiques langagières ». *Recherches en didactiques*, 1(1), p.17-34.
- Ebersold, S., Armagnague-Roucher, M. 2017. « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités ». *Éducation et sociétés*, n° 1(1), p.137-152.
- Kervyn B. 2008. « Écriture scolaire et stéréotypie. Processus d'homogénéisation et mises en œuvre hétérogènes ». *Repères*, n° 38, p.167-185.
- Marchadour, M. 2021. « Allophonie et plurilinguisme à l'école française : quand dire, c'est déjà traduire. *Al Kīmiyā*, n° 20, p. 47-61. [En ligne] : <https://journals.usj.edu.lb/al-kimiya/article/view/628> [consulté le 20 septembre 2021].

- MEN, Ministère de l'éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. 2012. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. [En ligne] : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm> [consulté le 20 septembre 2021].
- MEN, Ministère de l'éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Réseau Canopé, 2021. « L'inclusion scolaire ». [En ligne] : <https://www.reseau-canope.fr/inclusion-scolaire.html> [consulté le 20 septembre 2021].
- MEN, Ministère de l'éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. 2013. Éduscol, Ressources pour le Français Langue De Scolarisation, « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques ». [En ligne] : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference\\_Goi\\_Bruggerman\\_263016.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggerman_263016.pdf) [consulté le 20 septembre 2021].
- Mendonça Dias, C. *et. al.* 2020. Formation des enseignants en charge d'élèves allophones d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? In : *Allophonie. Inclusion et langues des enfants de migrants à l'école*. Limoges : Lambert Lucas, p.123-136.
- Miguel Addisu, V. 2020. Le translanguaging, un levier pour l'inclusion : propositions pour une didactique inclusive du français. In : *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert Lucas, p.155-170.
- Miguel Addisu, V. 2021. « Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste » : plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves ». *Glottopol*, n° 35, p. 23-44.
- Perego, C. 2020. « L'inclusion scolaire des élèves allophones ». *Rhizome*, vol.4, n° 78, p.14-14.
- Prax-Dubois, P. 2019. « Décoloniser le multilinguisme à l'école française. Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol.16, n° 2, p.43-74.
- Rancière, J., 2000. « Citoyenneté, culture et politique ». In : *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*. Laval : Presses de l'université de Laval, p. 55-68.
- Rigoni I., 2017. « Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France ». *Alterstice*, vol.7, n°1, p. 39-50.
- Rispail, M. 2012. « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations ». *Socles*, vol.1, n°1, p.75-102.
- Romian, H., Marcellesi, Ch., Treignier, J. 1985. « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière ». *Repères*, n° 67, p. 3-32.
- Sayad, A. 1999. *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil.
- Sayad, A. 2014. *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris : Seuil.
- Tersigni, S., Navone, L. 2018. « La zone grise de l'allophonie : « mouvements secondaires » et scolarisation des « UPE2A italiens » de Strasbourg ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34, n° 4, p. 119-142.

## Notes

1. Étant entendu que les notions ne *veulent* ni ne *rejettent* rien, mais que ce sont bien les individus et les locuteurs qui, les investissant de certaines valeurs, en donnent des définitions et des frontières particulières.
2. Que nous remercions.
3. Collège classé en REP (Réseau d'éducation prioritaire).
4. UPE2A NSA (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement).
5. Difficultés des élèves exprimées par les enseignants.



6. Pour la dimension exemplaire des difficultés auxquelles sont confrontées les enseignants face aux problématiques des élèves peu ou pas francophones, ces deux extraits d'entretiens ont été utilisés dans d'autres articles (notamment Marchadour, 2021), et sont repris ici pour offrir une lecture différente de l'opposition binaire allophonie/francophonie.

7. MEN, 2020, Ministère de l'éducation nationale, Circulaires n° 2012-141, n° 2012-142 et n° 2012-143 du 2-10-2012 relatives respectivement à l'« organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », à la « scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » et à « l'organisation des CASNAV ».

8. Là aussi, il faudrait encore s'entendre sur ce que parler veut dire, c'est-à-dire si l'on entend par *parler* un locuteur qui veut, qui peut ou qui aime parler une langue, ce qui ne renverrait pas aux mêmes définitions.

9. Allophones, ils sont nommés comme élèves et locuteurs de langues autres, « qui parlent d'autres langues ».



**Synergies Italie n° 18 / 2022**



Plurilittérature,  
les compétences  
et les pratiques







GERFLINT

ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Synergies Italie n° 18 - 2022 p. 67-83

## Pratique et identité plurilingues dans la littérature en contexte numérique : cas des chroniques algériennes sur Wattpad et Instagram

**Kheira Yahiaoui**

École Normale Supérieure-Oran,  
LADICIL, Université Oran 2, Algérie  
CELFA-Université de Bordeaux 3, France  
yahiaouikheiraasma@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1849-6986>

**Arnaud Richard**

Université Paul Valéry III- Montpellier,  
Laboratoire LHUMAIN, France  
arnaud.richard@univ-montp3.fr

<https://orcid.org/0000-0002-5310-4036>

Reçu le 30-09-2021 / Évalué le 30-11-2021 / Accepté le 31-01-2022

### Résumé

L'objet de l'article est de présenter une analyse des pratiques numériques en contexte algérien. En effet, Wattpad et Instagram favorisent l'émergence d'un nouveau genre natif du web et servent à démocratiser la création littéraire pro-amateur. À travers une recherche basée sur une double étude qualitative et quantitative, ce travail de réflexion tente de présenter et de décrire cette nouvelle tendance d'écriture numérique, d'en dégager les particularités et la spécificité de la création en contexte plurilingue. Cette étude contribue à comprendre les dynamiques sociales, culturelles et identitaires en particulier chez les jeunes Algériennes et Algériens.

**Mots-clés** : littérature numérique, écriture, pratique et identité plurilingue, Wattpad, Instagram

### Pratiche multilingui e identità nella letteratura in un contesto digitale: il caso delle cronache algerine su Wattpad e Instagram

### Riassunto

Il presente articolo intende presentare un'analisi delle pratiche digitali in contesto algerino. In quest'ultimo, Wattpad e Instagram favoriscono l'emergere di un nuovo genere digitale nel web e servono a democratizzare la creazione letteraria pro-amatoriale. Attraverso una ricerca basata su un doppio studio qualitativo e quantitativo, questo lavoro di riflessione tenta di presentare e descrivere questa nuova tendenza di scrittura digitale, di evidenziarne le peculiarità e la specificità

della creazione in contesto plurilingue. Questa ricerca contribuisce a comprendere le dinamiche sociali, culturali e identitarie della gioventù algerina.

**Parole chiave:** letteratura digitale, scrittura, pratiche e identità plurilingui, Wattpad, Instagram

### Multilingual practices and identity in literature in a digital context: the case of Algerian columns on Wattpad and Instagram

#### Abstract

The purpose of this text is to present an analysis of digital practices in the Algerian context. Indeed, Wattpad and Instagram promote the emergence of a new genre native to the web and serve to democratize pro-amateur literary creation. Through research based on a double qualitative and quantitative study, this work of reflection attempts to present and describe this new trend of digital writing, to identify the peculiarities and specificity of creation in a plurilingual context. This study helps to understand the social, cultural and identity dynamics of Algerian youth.

**Keywords:** digital literature, writing, multilingual practice and identity, Wattpad, Instagram

#### Introduction<sup>1</sup>

À l'heure de la globalisation et du numérique, l'univers des médias impose un traitement de l'information à caractère tridimensionnel assurant un libre accès aux contenus informationnels où textes, images et sons se combinent et se complètent. Les canaux et supports se sont diversifiés et nous sommes passés d'un monde du papier, des ondes et des écrans traditionnels à une communication via Internet qui offre de nouveaux avantages : accès plus facile à une grande quantité d'informations, diversité des sources, possibilités de participer au débat public (notamment via les réseaux sociaux), interactivité, communication multimodale (image, son et écrit sur un même support), etc.

Les pratiques à l'heure du socio-numérique exigent des utilisateurs, outre le savoir-faire de manipulation, des savoirs de littératies plurilinguistiques (Ali-Bencherif, 2016) et pluri-graphique / pluri-sémiotiques (Mahieddine, 2016) pour échanger des messages et partager l'information avec autrui. Face à ces mutations, on assiste aussi à des évolutions remarquables comme le témoigne *la littératie numérique*. Dans les applications numériques des smartphones qui ont vu le jour, les pratiques de *littératie* se développent et se diversifient ciblant un lectorat adépte des réseaux sociaux. Elle y prend des formes différentes de celles de la littérature dite classique sans toutefois s'y opposer selon Bouchardon

(2006 : 85) « s'imposant à la faveur du développement du web, des réseaux sociaux et des applications et logiciels d'écriture comme un nouveau mode d'expression attirant de plus en plus d'amateurs [...] ». Les nouveaux espaces d'écriture deviennent des lieux d'échanges, de partage mais aussi des lieux où se développent de nouvelles manières de communiquer ainsi que de nouvelles formes langagières. De nouveaux termes qualifient et classent cette pratique : « *littérature virtuelle, électronique, numérique, e-littérature* ou *cyber-littérature* » augmentée par l'interactivité et les données hypertextuelles ou hybrides. Néanmoins, ces formes d'expression suscitent des controverses entre universitaires et chercheurs s'interrogeant et comparant les normes d'écriture de la littérature dite classique, sur l'impact de la matérialité et de l'immatérialité des supports, sur les limites du texte numérique et sur l'infinité des possibilités offertes par la numérisation faisant du texte un multi-texte.

Le premier critère de définition de la littérature numérique, sur lequel s'accordent la majorité des chercheurs, est celui de « littérature née du numérique » (Hayles, 2008). Un morceau de littérature numérique est créé avec et pour le support numérique. Il est destiné à être lu/joué sur un support numérique et il n'a pas pu être imprimé. Ce critère distingue « numérisé » et « littérature numérique » : le premier renvoie à des créations qui pourraient aussi être imprimées, le second met en scène des œuvres qui n'auraient plus de sens sur papier (du fait de leur dimension multimédia, animée ou interactive). Ces auteurs visent à concevoir et à réaliser des œuvres propres au support numérique en essayant d'exploiter leurs caractéristiques : technologie hypertexte, dimension multimédia, interactivité, etc.

Les productions de la littérature numérique ne sont bien sûr pas nées *Ex nihilo*. On peut tracer des lignes généalogiques reconnues par les auteurs eux-mêmes : écriture combinatoire et écriture contrainte, écriture fragmentaire, écriture sonore et visuelle. Les travaux de Flichy (2010) sur le sacre de l'amateur et le nouveau public-Fan, de Petitjean, Cordier et Alamargot constituent une autre source de réflexion intéressante à mentionner (2017), confirmant que le numérique incite à une « culture plus expressive » et favorise « l'émergence de nouvelles formes d'expression » (Donnat, 2008 : 10), les chercheurs suggèrent que notre « société de l'écrit » bascule vers une « société de l'écriture » (Petitjean, 2016 : 97). Dans ce contexte de création s'inscrit cette contribution en s'intéressant aux pratiques créatives numériques en contexte algérien. Notre réflexion repose sur une approche pluridisciplinaire qui convoque des concepts relatifs à l'écriture numérique native du web, la sociolinguistique et à la netnographie.

## 1. Contexte, corpus et méthodologie

L'accès au web en Algérie a évolué avec la couverture et l'évolution d'internet dans le pays et la gratuité de l'usage de certaines applications chez quelques opérateurs mobiles. Ainsi, la création numérique est une pratique récente liée à la démocratisation d'internet dans le pays. Cette pratique existait sur les forums de discussions qui se voient désertaient au profit des réseaux sociaux numérique à l'instar de Facebook et d'Instagram. C'est vers 2015<sup>2</sup> que nous assistons à l'émergence de cette pratique dans le contexte algérien sur Facebook et Instagram et récemment avec la plateforme Wattpad où nous trouvons plusieurs chroniques qui existaient déjà dans les deux espaces sur-cités.

Le choix de notre corpus repose sur les points suivants : l'origine de l'auteur, le contexte de l'histoire, nombre des lecteurs et des votes, l'achèvement de la création (certaines chroniques sont en cours) et authenticité (aucune réécriture n'est mentionnée après la publication Notre corpus de recherche se répartit en deux ensembles :

- Les intitulés des chroniques sur Wattpad<sup>3</sup> : *Maryouma bente lhouma, Mon mektoub, mon seul choix, Cendrillon à l'Algérienne, M'amuser ou laime ? et LEILA : ma vie d'avant m'a changé à tous jamais.*
- Les intitulés des pages de chroniques sur Intagram<sup>4</sup> : Chroniqueuses\_DZ\_hwll , x.\_belle.\_chronique.\_x , \_chronique\_dz\_mn\_, chroniques\_histoires\_dz\_oum , les\_chroniquedz.

À noter que le corpus des pratiques web en contexte algérien compte plus de 17102 chroniques achevées sur Wattpad dont le nombre ne cesse de s'accroître sur Instagram qui se dirige aussi vers des chroniques versions adultes et un contenu privé. La collecte des chroniques et l'archivage ont eu lieu entre 2019-2020 où nous avons collecté plus de 300 chroniques classées entre production d'Algériens en Algérie et issues de l'immigration. Cette classification nous renseigne sur les thèmes, les pratiques langagières et le lectorat de ces chroniques qui diffère d'une région à une autre.

Les créations, objet principal de cet article, sont produites exclusivement par des auteures algériennes qu'on nomme chroniqueuses comme l'indiquent les titres des dites chroniques ; le même constat s'applique sur celles d'Instagram. En complément des textes des amateurs, un questionnaire était envoyé à ces auteures pour comprendre les motivations de leurs créations et l'évolution de leurs statuts à travers ces plateformes. À noter que les informateurs ont souhaité rester anonymes.



L'objectif de la contribution est d'analyser un corpus de créations numériques en contexte Algérien et plus particulièrement l'étude des langues mises en usage par les internautes dans les chroniques à travers les applications : Wattpad et Instagram. En d'autres termes, il s'agit de décrire ces créations web qui se distinguent des écrits habituels et tendent à instaurer un genre bien particulier à travers la forme et surtout le contenu langagier et de mettre en avant le plurilinguisme qui y prévaut. Nous nous focalisons sur la spécificité du genre dans ce contexte qui se distingue par le métissage linguistique qui semble être l'un des aspects importants du plurilinguisme. Ceci nous amène à formuler le questionnement suivant : quelles sont les spécificités de cette création Web ? Constitue-t-elle un genre ? quel(s) langue(s) ? Notre étude se base sur une analyse empirique étudiée selon des aspects observables de la réalité puis éclairée de manière théorique en s'appuyant sur des réflexions de différents chercheurs dans les domaines : les humanités numériques dans sa généralité et plus particulièrement les genres natifs du Web 2.0, la sociologie d'Internet, la sociolinguistique, le contact des langues, l'ethnographie de la communication, etc. Ainsi, ce travail de réflexion tente de présenter et de décrire cette nouvelle tendance d'écriture numérique et d'en dégager les particularités et de discuter la question du genre de cette pratique.

## 2. Wattpad et Instagram : présentation des plateformes d'écriture

Les plateformes de mise en ligne ont largement contribué à la généralisation de la production et de l'auto-publication des contenus. Ainsi, ces pratiques se sont développées au début des années 2000 parallèlement avec l'apparition des services de publications telle que *Blogger* aux Etats-Unis, *Overblog*, *Canalblog* ou *SixDegrees* en France, qui permettent aux internautes de publier leurs textes (Paladacci : 2006). Nous nous centrons ici sur la présentation de deux plateformes/applications de création en expliquant l'évolution du genre de Skyrockblog aux applications : Instagram et Wattpad.

Lancé en 2007, Skyrock.com (ou Skyrockblog, le nom d'origine) est une plateforme permettant aux utilisateurs d'avoir un espace Web personnelle dédié à la création musicale ou aux blogs<sup>5</sup>. Devenant avec le temps un réseau social, le site se convertit à la création littéraire et à la publication par les auteurs des chroniques amateurs. Les articles se trouvent au milieu, séparés par des cadres : ils possèdent un titre, un texte de description (avec différents alignements) et éventuellement un espace de commentaires et une image ou une vidéo. Avec l'avènement de Facebook sa forte connectivité et entre 2012 et 2014, nous assistons à la migration du genre et des auteurs vers cet espace dont l'application rend la publication, le suivi et l'interactivité beaucoup plus simple que celle de l'espace Skyrock ce

dont témoigne le grand nombre d'abonnés sur ces pages à l'exemple de la page Facebook *les chroniques de Dounia*<sup>6</sup>.

Le web 2.0 donne à la nouvelle génération une possibilité de créer, partager, lire et même coécrire dans un espace en toute liberté. S'ajoute à cela la possibilité pour des auteurs pro-amateurs de gagner une véritable reconnaissance publique pour leurs productions. Ainsi, Wattpad est une plateforme favorisant cette pratique où certaines histoires partagées dépassent le million de lectures et attirant l'intérêt de certaines maisons d'édition à l'exemple de la saga fanfiction<sup>7</sup> *After*<sup>8</sup> d'Anna Todd. Wattpad est une plateforme de partage d'histoires en ligne créée en 2006 par Allen Lau et Ivan Yuen à Toronto et disponible sous la forme d'un site internet et d'une application mobile. Populaire et majoritairement gratuite, elle compte aujourd'hui plus de 90 millions d'utilisateurs, auteurs et/ou lecteurs, s'exprimant en plusieurs langues sur l'application<sup>9</sup>.

Le principe de base consiste pour les auteurs à publier des textes originaux, chapitre après chapitre : la communauté de lecture est alors invitée à lire, commenter et recommander ces récits par un système de notes (étoiles) permettant un classement pour le prix « theWattys<sup>10</sup> ». Fonctionnant sur le même principe que les romans-feuilletons, ces publications courtes et régulières correspondent aux envies et besoins de consommation de contenus numériques qui ont tendance à vite décrocher lorsqu'ils sont confrontés à des contenus trop longs. Nous trouvons la même tendance des chroniques sur des pages *Instagram* suivant le même mode de fonctionnement que *Wattpad*.

Cependant, la différence entre ces deux moyens de diffusions réside dans l'organisation et la présentation du contenu où Wattpad est mieux programmé en donnant le plus d'informations possibles sur les histoires (achevées ou pas, nombre de : chapitres, de vues, de recommandations et une autobiographie de l'auteur suivie des tags<sup>11</sup>). Ne se limitant pas aux textes seuls, les auteurs des deux plateformes peuvent utiliser des photos pour la couverture et pour les épisodes, des vidéos, des liens audio pour enrichir et illustrer le contenu. Semblables à Facebook et aux autres réseaux sociaux numériques, les deux reposent sur l'interactivité à travers les commentaires des lecteurs à la diffusion de chaque épisode et à la possibilité de contacter l'auteur des histoires.

### **3. La création numérique *pro-amateur***

Depuis quelques années et suite au large éventail des plateformes et des réseaux sociaux qu'offre le Web 2.0, nous assistons une explosion des pratiques numériques. Ainsi, la démocratisation de ces derniers permet aux individus de se réapproprier

un certain nombre de pratiques sociales et culturelles (Beuscart et *al.*, 2019). En d'autres termes, l'évolution des compétences repose d'abord sur la connaissance à travers la scolarité et sur l'ouverture et la circulation des savoirs/opinions à travers les moyens socio-numériques. L'internaute est devenu un participant actif du Web, soit par le dépôt contribution ou par la (re)constitution de la contribution d'un autre internaute (Adenot, 2016). L'une des figures majeures de l'internaute actif est la pratique amateur qu'Allard (1999 : 1) définit comme une pratique « pour le plaisir, à des fins personnelles ou pour un cercle restreint à des proches en opposition à un exercice professionnel ». Flichy (2010), inscrit également l'extension de l'activité amateur à l'ère du numérique dans la lignée d'un mouvement de reconquête sociale. Il ajoute que « l'amateur se tient à mi-chemin de l'homme ordinaire et du professionnel, entre le profane et le virtuose, l'ignorant et le savant, le citoyen et l'homme politique » (2010 : 11). Ainsi, il occupe l'espace libre entre le profane et le spécialiste (Flichy, 2010 : 16-17). Cependant, ce dernier se caractérise par un engagement fort dans ses pratiques et par l'adoption de standards de qualité quasi professionnels donnant lieu selon Leadbeater et Miller (2004) à une création « pro-am » (professionnel-amateur) pour désigner les amateurs contemporains. Selon les auteurs, ce qui distingue ces amateurs des professionnels, c'est moins la compétence que le choix libre de l'activité. En d'autres termes, ce qui sépare les amateurs des professionnels, c'est la transformation de ces passions en profession. La manière d'envisager l'activité créative n'est plus la même, la première étant un bonus, un passe-temps, et la deuxième devenant la profession et par conséquent, une source de revenus. Contrairement à un amateur, le professionnel n'a plus vraiment le choix. Pour prendre le cas de Wattpad, la plupart des auteurs qui s'y trouvent écrivent pour le plaisir de l'écriture, que ce soit pour se distraire dans les transports en commun pour Anna Todd, ou pour extérioriser des émotions ou des idées. Certains d'entre eux connaissent un succès considérable et sont parvenus à se construire une légitimité dans le milieu des professionnels. En somme, on peut décrire la création des pro-amateurs comme :

*Écriture de loisir sans prétention artistique* : l'abondance des productions disponibles en ligne fournit un très grand nombre d'exemples et constitue une source d'inspiration pour les amateurs. Pour Flichy (2010 : 90) « l'activité des amateurs n'est pas orientée vers la réalisation de produits artistiques exceptionnels ou de trouvailles scientifiques particulièrement novatrices. Elle peut l'être dans certains cas [...], mais, dans l'ensemble, les pratiques amateurs privilégient l'activité productrice, le plaisir, l'apprentissage, le cheminement, plutôt que le produit lui-même ». Tandis qu'elle est pour certains une simple activité de détente ; pour d'autres, elle est une activité intime et nécessaire. En effet, les motivations de

l'écriture sont multiples et variées chez nos informateurs : *tout le monde l'a fait, j'écris parce que j'ai passé par des étapes vraiment difficiles !!, j'ai commencé et paraît que le public adore et donc j'me lance, on a tous une histoire, un vécu et l'espace est dédié à ça, pour un début, ça donne une certaine notoriété, un public et c'est facile de trouver un éditeur, J'invente une histoire avec des mots tranquillo, etc.* Notons dans ce contexte aussi l'absence de référence extérieure où la pratique du pro-amateur ne comporte aucune référence à des lectures ou des auteurs externes.

*Une pratique en dehors des institutions et sans engagements* : la liberté de création directe sur les plateformes constitue pour ces producteurs un avantage loin de toutes les démarches qu'exigent les institutions de publications. Cette liberté de création, de choix de mise en ligne, de changements et d'interactivité directe avec les lecteurs permet cet épanouissement des pratiques en ligne. L'inscription est simple, gratuite et sans engagement ; elle permet à l'auteur d'écrire à son rythme et les auteurs y publient bien dans une logique non marchande. « *Le sentiment d'indépendance et d'autonomie, être le maître de sa production, travailler à son rythme et sans contraintes, etc.* » telles ont été les réponses des chroniqueurs sur les motivations de la publication sur ces espaces en ligne.

*Une création collective et dynamique* : ces productions s'inscrivent dans une « intelligence collective » ; ainsi, l'amateur s'inscrit avec sa production dans une évolution grâce aux avis, aux conseils, aux lectures des autres productions. Par conséquent, les récits des amateurs évoquent souvent la dimension de l'auto-évaluation de leurs propres qualités en la comparant à celles autres récits en ligne. Cette pratique repose aussi sur les échanges via les commentaires, les messages directs et parfois des rencontres avec les fans. Plusieurs chroniqueuses affirment avoir changé de style, de trajectoire narrative, de langue suite aux échanges avec les fans et les autres pro-amateurs sur ces plateformes en ligne. De même, elles évoquent aussi les appréciations positives de leurs créations qu'elles reçoivent. Ces retours positifs « confirment-ou non-les créateurs amateurs dans l'idée qu'ils se font de leur talent, de leur style, de la part des personnalités qu'ils expriment dans leurs créations amateurs » (Beuscart *et al.*, 2019 : 95). Toutefois, certaines ont choisi d'abandonner l'écriture et la publication suite aux commentaires rageux voire haineux ou aux « haters » (la nomination sur les réseaux sociaux) de la communauté des lectrices (dont la plupart sont des femmes selon nos observations et données). Ainsi, cette activité qui constitue une quête de soi et une recherche de légitimation est soumise à l'appréciation d'un lectorat<sup>12</sup> qui décide de sa suite. C'est dans cette dynamique collective d'apprentissage et de création que l'amateur se retrouve et se ressource.

À partir des observations du corpus, deux typologies de trajectoire d'amatrices se dessinent dans ces espaces numériques. D'une part, les amatrices qui s'inscrivent dans ces plateformes sans un projet de création défini et qui finissent par abandonner à cause de l'absence de lecteurs ou après avoir reçu des commentaires péjoratifs. Nous avons repéré plus de 60 créations interrompues. D'autre part, des chroniqueuses qui s'inscrivent dans des communautés de pratique et qui trouvent un public pour leurs créations ; elles multiplient leurs productions (par exemple, mailis16, Mayadz, etc.) suite aux demandes de fans. Les pro-amatrices utilisent leur profil dans ces plateformes comme une carte visite et une preuve de leurs compétences en vue de convaincre les professionnelles.

La création du Web 2.0 se distingue par le statut de ses auteurs et par sa mise en ligne ce qui la différencie de la production littéraire dite classique. Ces deux genres différents avec des publics, des attentes, des thématiques distinctes. Sans doute, il s'agit d'un genre saillant et très en vogue chez les natifs du web qui se base sur la connaissance socio-numérique et le talent des pro-amateurs.

#### 4. Les spécificités de la création native du Web

La création en contexte numérique bouscule par conséquent les notions de textualité en tant que récit (structure, thème, style) et de rapport à la norme ou de clôture du texte. Ainsi, ces pratiques d'écriture deviennent de nouvelles pratiques sociales de référence qui restent à définir, à décrire et à circonscrire (ce qui est difficile vu l'étendue de la production Web, des auteurs et des dispositifs). La littérature numérique, également nommée « littérature informatique », « littérature électronique », « e-littérature », « cyberlittérature » (Bouchardon *et al.*, 2013), désigne les pratiques littéraires créées par l'intermédiaire d'un dispositif numérique. En d'autres termes, il s'agit d'une littérature qui « ne peut pas être imprimé[e] sur papier sous peine de perdre les caractéristiques qui constituent sa raison d'être » (Bouchardon *et al.*, 2013 : 8). De même, elle se distingue notamment du texte numérisé, qui reproduit en format numérique un texte existant d'abord sur papier (Souchier *et al.*, 2003).

Une large production sémiotique (images, sons, animations, etc.) s'ajoute à la dimension textuelle présente ; raison pour laquelle, nous proposons d'utiliser les termes « création numérique », « tendance » ou « chroniques » pour renvoyer à la fois artistique et multimodale de ces productions (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017), en même temps au support numérique qui les sous-tend. Cette production peut se présenter sous une forme narrative ou poétique et a comme particularité d'exploiter une ou plusieurs propriétés de ce médium sans s'en détacher.

Certaines caractéristiques<sup>13</sup> sont fondamentales et spécifiques à cette pratique. Nous en citons quelques-unes :

- *La présentation* : la chronique se présente toujours avec une couverture suivie du titre avec le pseudonyme de l'auteur. Le nombre de vues, des votes et des chapitres sont présents dans la grille de recherche des histoires. Dès l'ouverture d'une chronique, on trouve une présentation de l'auteur ou un résumé de l'histoire dans la plupart des chroniques de notre corpus. Avec ces éléments, des mots-clés et des tags constituant des renvois vers des créations du même type. Cette présentation comporte, l'âge, les origines, la motivation de l'écriture, le nombre des épisodes et parfois un résumé de l'histoire.

À noter que la présentation sur Instagram est beaucoup plus simple et ne comporte que la photo de l'histoire avec le titre qui sert tout au long des épisodes comme repérage de début et de la fin de l'histoire. Ce mode de présentation est présent beaucoup plus dans les plateformes cinématographiques telles que Netflix, HBO, Show box, Médias box, etc. Ainsi, les adeptes de ces plateformes littéraires les nomment « le Netflix littéraire ».

- *L'interactivité et la captation* : les deux stratégies sont centrales dans cette pratique et elles définissent même le succès de l'œuvre pour le nombre de vues ou le nombre de commentaires, c'est-à-dire la possibilité pour le lecteur d'intervenir dans le processus même de l'écriture par des choix qui influenceront sur les textes qui lui seront donnés à lire, ou plus simplement sur l'ordre dans lequel ils apparaîtront à l'écran (Fig. 1)<sup>14</sup>.

La continuité ou l'abandon de la création restent tributaires d'un public exigeant quant à l'aspect linguistique et même la trame de l'histoire. En parallèle avec l'interactivité, une autre stratégie de captation est mise en place : le mode d'accroche et la création d'attente avec l'implication du lecteur dans l'évolution de l'histoire comme dans l'exemple en figure 2<sup>15</sup>.

- *Absence de linéarité et de stabilité* : La narration se fait par épisodes créant ainsi une attente chez le lecteur. La création numérique ne respecte aucune chronologie où on trouve des retours en arrière et des sauts en avant, brisant le rythme de la lecture. Cette pratique se détache du roman qui repose sur l'intrigue et le personnage : dans la plupart des productions, c'est le producteur qui est le héros. Ce manque de linéarité et de stabilité s'observe aussi dans certaines chroniques qui changent de trajectoires, de thèmes suite aux commentaires des internautes qui les incitent à valoriser un point ou un personnage par rapport à l'autre. Une création numérique n'est pas un simple événement limité dans le temps, comme une performance ou une installation numérique. Elle repose sur deux aspects :

c'est un objet transmissible mais c'est aussi fondamentalement un processus qui ne peut exister que dans une actualisation. Préserver toute une création numérique, c'est préserver la capacité de la manipuler, non pas simplement pour stocker des données, mais pour la réinventer. Ainsi, la préservation de la littérature numérique doit adopter une vision organique de la mémoire, dans laquelle le contenu évolue, change, s'adapte pour être maintenu et préservé (Bouchardon, Heckman, 2012 ; Bouchardon, Bachimont, 2013).

- *Le choix linguistique / thématique et un écosystème pluriel* : L'usage d'un langage, une « ora-écriture » ou une « oraliture » de proximité. La méthode consiste à un choix linguistique et thématique concret et familier aux internautes. Les langues mises en usage alternent plus de deux codes à savoir la langue française et l'arabe algérien. Nous y trouvons aussi : le tamazight, l'anglais et quelques expressions espagnole et italienne qui se sont ancrées dans le discours quotidien des Algériens. Les exemples en figure 3<sup>16</sup> illustrent l'aspect linguistique<sup>17</sup>.

Les créations se distinguent par l'écosystème pluriel ou une production pluri-sémiotique qui repose sur la notion d'*hybridité*. En effet, dans une même production peuvent intervenir textes, dessins, photographies, etc. La diversité est perçue comme un espace commun, c'est d'abord et essentiellement parce que les personnes s'y côtoient, échangent, construisent de la langue.

## 5. Créativité et plurilinguisme dans les pratiques numériques

Le contact et la dynamique des langues n'ont cessé de nourrir la réflexion et les travaux dans toutes les disciplines en Algérie et à travers le monde. Les pratiques langagières sous-tendent divers modes sociaux et culturels, des expériences humaines toujours en mouvement. La production langagière des Algériens témoigne d'une grande capacité de créativité, d'innovation linguistique, d'une ouverture, de diversité et d'échange ; elle se caractérise notamment par un contact de langues dont les formes les plus saillantes sont : le métissage linguistique, l'emprunt et l'alternance codique qui participent à la vitalité de cette inter-langue que les locuteurs produisent et modifient quotidiennement. Ainsi, les deux corpus illustrent cette pluralité de la société et cette aisance dans l'association des langues. Le premier exemple extrait de « Meryouma bent el Houma » sur Wattpad où nous avons l'expression en langue française et son équivalent dans le parler algérien dans les deux extraits en Figure 4<sup>18</sup>.

La liberté scripturale est le résultat d'une pratique d'une communauté dite « *Digital natives* » ou les natifs web. Le contenu est adressé à un lectorat jeune et les adolescents en sont les premiers consommateurs de ce contenu sur les deux

corpus de notre étude. En effet, les informateurs justifient cette variation par un besoin de : lisibilité, visibilité, attraction, amusement, créativité, économie linguistique, etc. C'est une créativité qui se manifeste par des combinaisons entre graphies, photos, iconographies, émoticônes, etc. les extraits en figure 5<sup>19</sup> des chroniques reflètent cette attitude vis-à-vis de l'usage des langues.

Les chroniques sur la plateforme Wattpad tendent vers une pratique pro-amateur avec un respect aux normes langagières par rapport à celles d'Instagram. La norme demeure en effet le point culminant. Chaque création est considérée par son auteur et le public comme conforme puisqu'elle résulte d'une codification partagée. Les pro-amateurs considèrent ces espaces comme un moyen où règne une liberté quant au choix des langues et des moyens graphiques et iconographiques de créations. Sur le plan linguistique, cette communauté (pro-amateurs et fans) joue avec les mots en les associant et tronquant pour les ajouter à leur répertoire linguistique. Ainsi, nous trouvons des mots et expressions : *déconektit* (je suis déconnecté), *beaugossitude* (quelqu'un qui a une belle apparence), *wesh*, etc. Et d'autres expressions idiomatiques relatives au contexte algérien comme les dictons et les proverbes.

En effet, la particularité du dispositif numérique et le contexte plurilingue des internautes poussent à l'émergence d'une pratique métissée qui se manifeste comme une forme de (dé)marquage identitaire relatif à « l'identité virtuelle » (dé)voilée à la base par un nom, par un pseudonyme ou encore par l'idiolecte numérique (Rosier, 2020).

La langue selon Lamizet (2002 : 5-6) « structure notre identité, en ce qu'elle nous différencie de ceux qui parlent d'autres langues et en ce qu'elle spécifie notre mode d'appartenance (les langues sont propres aux pays auxquels nous appartenons) et de sociabilité (les langues sont faites aussi d'accents, d'idiolectes, de particularités sociales de langage et d'énonciation) ». En d'autres termes, elle est un marqueur social par excellence et permet de déterminer les différentes facettes de l'identité et inscrit l'individu dans une sphère sociale particulière qui se traduit par les pratiques langagières. Ces codes « fonctionnent comme un instrument de socialisation et permettent au sujet d'affirmer son identité en se situant dans un environnement où il délimite ses réseaux d'appartenance et de non-appartenance. » (Mekaoui, 2006 : 214).

En somme, le pro-mateur en contexte algérien est influencé par la diversité linguistique qui règne dans sa société et son entourage (Taleb-Ibrahimi : 2007) dont le résultat est un métissage et une diversité linguistiques que nous avons présentés brièvement dans cet article pour illustrer le plurilinguisme spécifique aux créations



numériques algériennes. Ce choix linguistique ne relève pas d'une incompétence mais d'une stratégie de création via laquelle le producteur s'adapte et adapte son contenu à son public et à ses fans.

## Conclusion

La génération Z, qui vit, grandit et se développe dans un monde caractérisé par la diffusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, a une caractéristique distincte, c'est qu'elle crée sa propre culture qui est identifiable à l'ère numérique dans laquelle elle vit. À l'autre extrémité, l'industrie culturelle basée sur les technologies de l'information se développe également pour répondre aux besoins des utilisateurs de la génération Z par une variété de produits culturels. L'un d'eux est lié à la lecture de la culture et des œuvres littéraires. La culture de lecture de cette génération n'est plus dictée par les livres ou les romans imprimés sur papier. En tant que lecteurs actuels, ils peuvent choisir de lire n'importe quel genre sans quitter leur chambre, et en tant qu'écrivains, ils peuvent désormais créer leurs propres œuvres littéraires et les rendre disponibles en ligne, en contournant les maisons d'édition et en obtenant un retour direct de leurs lecteurs en temps réel. Les textes mis en ligne sur Internet ne se limitent plus à des textes verbaux mais sont également présentés dans un format texte multimédia.

De plus, il existe des applications (et des sites Web), telles que Wattpad et Instagram, qui sont de véritables véhicules interactifs entre écrivain-lecteur-éditeur-producteur. Les auteurs sont généralement des auteurs amateurs qu'on nomme pro-amateur à la recherche d'un espace de création et de la construction d'une notoriété numérique et professionnelle. La créativité d'un écrivain est également stimulée par ses lecteurs à travers des commentaires et des critiques qui alimentent le forum.

Repérer les caractéristiques de la création littéraire ou des chroniques algériennes en contexte numériques (présentation, interactivité et captation, écosystème pluriel, absence de linéarité et de stabilité) est une invitation à une analyse approfondie de cette pratique qui tend à devenir un genre. La question de cette collaboration d'écriture entre le pro-amateur et le fan est aussi une nouvelle pratique qui se répand surtout sur Wattpad. Plus encore, saisir les productions numériques par le prisme des genres revient à considérer la littératie numérique comme une extension désormais « ordinaire » de la littératie traditionnellement enseignée. Ainsi, les chroniques en contexte numérique se conçoivent comme la continuité de la littérature qui l'a précédée mais se distingue par certaines

caractéristiques qui demeurent les indices d'une évolution de la littératie. Donc, il n'est en aucun cas nécessaire de les comparer ou de les opposer : chacune a ses traditions, ses spécificités et publics. À la suite de ce travail, nous utilisons les termes : *créations numériques*, *tendances* ou *chroniques* pour qualifier ces pratiques en contexte numérique relatives aux espaces Wattpad et Instagram. Dans le même ordre d'idées, l'écriture dans ces dispositifs dépasse le cadre des mots en utilisant d'autres supports tels que : l'image, les émoticônes, etc. pour éliminer certaines faiblesses d'expression et de rédaction et en même temps pour instaurer une proximité avec le public à la recherche du renouveau. Les symboles, scripts, émoticônes investissent ainsi l'univers des mots et bouleversent au passage la logique de leur structuration. Cependant, le succès de cette littérature revient à son mode d'emploi : « une application » et son vocabulaire que certains définissent comme « branché et plus adapté à cette jeune génération native du Web ».

L'exploration de notre corpus soumis à l'étude nous a révélé plusieurs formes de contact de langues et nous a permis d'observer et de repérer le métissage linguistique représentatif de la dynamique sociale. Les pro-amateurs bénéficient d'une totale liberté dans l'usage des langues, l'innovation et la créativité lexicale.

À l'issue de ce travail, plusieurs questionnements émergent à savoir : comment envisager et (re)définir les notions de : texte, de discours et de genre ? Qu'est-ce qu'on peut dire de l'anonymat des pro-amateurs ? Quel est le rôle joué par les fans dans ces espaces ?

## Bibliographie

- Adenot, P. 2016. « Les pro-am de la vulgarisation scientifique : de la co-construction de l'ethos de l'expert en régime numérique ». *Itinéraires*, n° 3, p.1-17. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/itineraires/3013> [consulté le 28 août 2021].
- Ali-bencherif, M-Z. 2015. Un cas de pratique littéraciées plurilingues : le clavardage des jeunes internautes algériens. In : Belhadj-Hacene, A., Delcambre, I. (éds.), *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens*. Paris : L'Harmattan, p. 97-120.
- Ali-bencherif, M-Z. 2016. « La cybercommunication : un espace d'échanges plurilingues, néo-pluri-graphiques et multiformes », in Matthey, M., Millet, S. (dir.), *Cahiers de linguistique*, n° 2/42, *Hétérogénéité et changement : perspectives sociolinguistiques*, Louvain-la-Neuve : EME éditions, p. 31-38.
- Allard, L. 1999. « L'amateur : une figure de la modernité esthétique ». *Communications*, n° 68, p. 9-3.
- Barnabé, F. 2014. « La ludicisation des pratiques d'écriture sur Internet : une étude des fanfictions comme dispositifs jouables », *Sciences du jeu. Questionner les mises en forme ludiques du web : gamification, ludification et ludicisation*, n° 2. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/sdj/310> [consulté le 28 août 2021].
- Benrabah, M. 1999. *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris : Séguier.
- Beuscart, J-P, Dagiral, E., Parasie, S. 2019. *Sociologie d'internet*. Paris : Armand Colin.
- Bootz, J-P. 2009. « Les communautés d'apprentissage : structuration de la littérature,

illustrations et points de vue ». *Gestion 2000*, n° 4, p. 175-193.

Bouchardon, S. 2006. « Les récits littéraires interactifs ». *Formule*, n° 10. p. 80-91.

Bouchardon, S. 2013. « The research and creation approach in digital literature », colloque Electronic Literature Organization (ELO) 23-27 septembre 2013, Université de Paris 8.

Bouchardon, S., Bachimont, B. 2013. « Preservation of digital literature: from stored memory to reinvented memory ». *Cibertextualidades*, n° 5, p.184-202.

Bouchardon, S., Heckman, D. 2012. « Digital Manipulability and Digital Literature », *Electronic Book Review*. [En ligne] : <http://www.electronicbookreview.com/thread/electropoetics/heuristic> [consulté le 28 août 2021].

Donnat, O. 2009. « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 ». *Culture études*, n° 5, p. 1-12.

Flichy, P. 2010. *Le sacre de l'amateur. Sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*. Paris : Éditions du Seuil.

Hayles, N-K. 2008. *Electronic literature: New horizons for the literary*. University of Notre Dame Press.

Lacelle, N., Boutin, J.-F., Lebrun, M. 2017. *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique. Outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Lamizet, B. 2002. *Politique et identité*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Leadbeater, C., Miller, P. 2004. *The Pro-Am Revolution: How Enthusiasts are Changing our Economy and Society*. Londres : Demos.

Mahieddine, A. 2016. « Les internautes algériens et leur cyberdariaja : quand l'arabe dialectal passe par la graphie latine », Matthey, M., Millet, A. (dirs.), *Cahiers de linguistique*, 2/42, *Hétérogénéité et changement : perspectives sociolinguistiques*, Louvain-la-Neuve : EME éditions, p. 23-30.

Mekaoui, F. 2006. « Stratégies identitaires : un cadre d'étude des processus de minoration ». *Cahiers de sociolinguistique*, 10, Rennes : PUR. p. 209-227.

Paldacci, M. 2006. « Le blogueur à l'épreuve de son blog », *Réseaux*, n°138, p. 73-107. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2006-4-page-73.htm> [consulté le 28 août 2021].

Paveau, M-A. 2017. *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris : Hermann Éditeurs.

Petitjean, A. (dir.) 2016. *Didactiques du français et de la littérature*. Crem : Université de Lorraine.

Petitjean, A.-M., Cordier, A., Alamargot, D. 2017. « Présentation ». *Le français aujourd'hui*, n° 196(1), p. 3-10. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-1-page-3.htm> [consulté le 28 août 2021].

Souchier, E. Jeanneret, Y., Le Marec, J. dirs, 2003. *Lire, écrire, récrire*. Paris : Bibliothèque publique d'information.

Taleb-Ibrahimi, K. et al. 2007. « Un cas exemplaire de métissage linguistique : les pratiques langagières des jeunes Algériens ». In : *Trames de langues : Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain*, p. 441-454. [En ligne] : <https://books.openedition.org/irmc/1488?lang=fr> [consulté le 28 août 2021].

Vitali-Rosati, M. 2015. « La littérature numérique, existe-t-elle ? ». *Digital Studies - Le champ numérique*. [En ligne] : [http://www.digitalstudies.org/ojs/index.php/digital\\_studies/article/view/289/356](http://www.digitalstudies.org/ojs/index.php/digital_studies/article/view/289/356) [consulté le 28 août 2021].

Vitali-Rosati, M. 2017. « Pour une définition du « numérique » », In : *Pratiques de l'édition numérique*. Presses Université de Montréal. [En ligne] : <http://parcoursnumeriques-pum.ca/pour-une-definition-du-numerique> [consulté le 28 août 2021].

## Notes

1. L'article a été rédigé dans son intégralité par les deux auteurs dans la même proportion.
2. La date renvoie aux premières manifestations de cette tendance d'écriture sur les réseaux sociaux en Algérie. C'est en constituant le corpus que nous avons trouvé l'année de la première publication sur Facebook et plus particulièrement sur la page « femmes Algériennes » : <https://www.facebook.com/Algériennefemme1/> [consulté le 30 octobre 2019].
3. Les liens du corpus sur Wattpad :  
<https://www.wattpad.com/story/44187861-maryouma-bente-lhouma>  
<https://www.wattpad.com/story/181851090-mon-mektoub-mon-seul-choix>  
<https://www.wattpad.com/story/112755555-cendrillon-%C3%A0-l%27alg%C3%A9rienne>  
<https://www.wattpad.com/story/127023879-m%27amuser-ou-l%27aimer-termin%C3%A9>  
<https://www.wattpad.com/story/151747562-leila-ma-vie-d%27avant-m%27a-chang%C3%A9-%C3%A0-tous-jamais> [consultés le 28 août 2021].
4. Les liens du corpus sur Instagram :  
[https://www.instagram.com/chroniqueuses\\_dz\\_hwll/?hl=fr](https://www.instagram.com/chroniqueuses_dz_hwll/?hl=fr)  
[https://www.instagram.com/x.\\_.belle.\\_\\_chronique.\\_\\_x/?hl=fr](https://www.instagram.com/x._.belle.__chronique.__x/?hl=fr)  
[https://www.instagram.com/\\_chronique\\_dz\\_mn\\_/?hl=fr](https://www.instagram.com/_chronique_dz_mn_/?hl=fr)  
[https://www.instagram.com/les\\_chroniquez/?hl=fr](https://www.instagram.com/les_chroniquez/?hl=fr) [consultés le 28 août 2021].
5. <https://www.skyrock.com/blog/> [consulté le 28 août 2021].
6. <https://www.facebook.com/Les-chroniques-de-Dounia-1456542597825838> [consulté le 12 septembre 2021].
7. Pour (Barnabé, 2014 : 3), fanfiction est un « récits fictionnels écrits par les fans et qui s'inspirent d'œuvres préexistantes [...] Ces récits peuvent poursuivre différents objectifs : prolonger un univers en comblant les failles laissées par l'auteur, détourner humoristiquement une histoire connue, mettre en scène des personnages appréciés au sein de réalités inédites, etc. ».
8. Partie d'une simple fanfiction sur Harry Styles (membre du Boys band One Direction) écrite sur Wattpad dans les transports en commun, les livres de cette saga sont aujourd'hui vendus dans plusieurs pays. Le phénomène *After* a même dépassé le succès littéraire, un film retraçant les événements du premier tome étant en 2019.
9. WattpadCompany, disponible en ligne : <https://company.wattpad.com/> [consulté le 28 août 2021].
10. Une célébration annuelle pour des prix aux auteurs wattpadiens.
11. Des mots-clés (#amour, #trahison, #fiction, etc.) choisis par l'auteur pour caractériser son récit en cinq ou six concepts forts. Ces tags permettent aux lecteurs de trouver des récits du même genre.
12. Autour de l'activité de création des pro-amateurs se constitue une communauté de lecteurs (mais beaucoup plus des lectrices) qui se chargent de la promotion et la republication des travaux allant jusqu'à la mise en place des clubs de fans des auteurs en ligne. Ce travail des fans s'inscrit dans une médiation, dynamique de légitimation (Vitali-Rosati, 2017).
13. En se basant sur les travaux de : Bouchardon (2013), Saemmer (2015), Vitali-Rosati (2017), Flichy (2010) et l'exploitation de notre base de données.
14. Fig. 1 : exemples des commentaires des lecteurs des chroniques : « Meryouma bent el Houma » et « Cendrillon à l'algérienne ». <https://www.wattpad.com/story/44187861-maryouma-bente-lhouma> [consulté le 30 octobre 2021].
15. Fig. 2 : commentaire et avis des lecteurs sur les chroniques : <https://www.wattpad.com/story/151747562-leila-ma-vie-d%27avant-m%27a-chang%C3%A9-%C3%A0-tous-jamais> [consulté le 28 août 2021].
16. Fig. 3 : extrait de Wattpad et extrait de Instagram.  
<https://www.wattpad.com/708698870-mon-mektoub-mon-seul-choix-6>  
[https://www.instagram.com/\\_chronique\\_dz\\_mn\\_/?hl=fr](https://www.instagram.com/_chronique_dz_mn_/?hl=fr) [consultés le 29 août 2021].

17. Des chroniques dont les producteurs sont des pro-amateurs et aspirent à une carrière professionnelle utilise un langage beaucoup plus soigné soit en langue française ou en langue arabe (l'arabe contemporain).

18. Fig. 4 : alternance et superposition codiques dans les chroniques de « Meryouma bent el Houma ». <https://www.wattpad.com/146112466-maryouma-bente-lhouma-partie-01> [consulté le 29 août 2021].

19. Fig. 5 : multi-modalité de l'écriture dans la création numérique <https://www.wattpad.com/708552740-mon-mektoub-mon-seul-choix-5> [consulté le 29 août 2021].





ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Synergies Italie n° 18 - 2022 p. 85-100

*Comprender-se mutuamente leggendo et parlando  
des langues différentes este posibil? Certo !*  
Les parcours pour le développement de compétences  
transversales et pour l'orientation (PCTO) et  
l'intercompréhension

**Sonia Di Vito**

Université de la Tuscia, Italie

sonia.divito@unitus.it

<https://orcid.org/0000-0002-6802-7475>

Reçu le 10-10-2021 / Évalué le 30-11-2021 / Accepté le 31-01-2022

### Résumé

Cette contribution s'ancre dans une réflexion développée au cours d'un projet de recherche-action sur l'intercompréhension avec des élèves du secondaire. Ce projet répond aux besoins des institutions scolaires italiennes de promouvoir des formations aidant les élèves à développer des compétences transversales et à réfléchir à leur avenir professionnel. Nous présenterons tout d'abord les orientations des institutions européennes qui ont encouragé une réflexion des États membres sur les pratiques éducatives à mettre en œuvre afin de favoriser le développement des citoyens européens. Ensuite, nous analyserons le cadre normatif italien répondant aux sollicitations émanant de la Commission Européenne sur l'éducation. Enfin, nous décrirons le déroulement d'une formation mise en place à l'Université de la Tuscia qui s'insère dans le cadre des parcours pour le développement de compétences transversales et pour l'orientation (PCTO) proposant des activités pour le développement de stratégies d'intercompréhension de l'écrit.

**Mots-clés :** PCTO, compétences clés, intercompréhension, formation tout au long de la vie, enseignement secondaire

*Comprender-se mutuamente leggendo et parlando des langues différentes  
este posibil? Certo ! I percorsi PCTO e l'intercomprensione*

### Riassunto

Il presente contributo si basa su una riflessione sviluppata durante un progetto di ricerca-azione sull'intercomprensione con alunni della scuola secondaria. Il progetto è stato realizzato in risposta alle esigenze delle istituzioni educative italiane di promuovere una formazione che aiuti gli alunni a sviluppare competenze trasversali e a riflettere sul loro futuro professionale. Si presenteranno innanzitutto le linee guida formulate dalle istituzioni europee che hanno incoraggiato gli Stati membri a riflettere sulle pratiche educative che possano favorire lo sviluppo dei cittadini europei. In secondo luogo, verrà analizzato il quadro normativo italiano che ha risposto alle richieste della Commissione Europea. Infine, si descriveranno

le attività realizzate per sviluppare le competenze trasversali e di orientamento (PCTO) proposte a classi di Istituti di istruzione secondaria del territorio della Toscana.

**Parole chiave:** PCTO, competenze chiave, intercomprensione, apprendimento permanente, istruzione secondaria

***Comprender-se mutuamente leyendo et hablando des langues différentes  
este posibil? Certo! PCTO paths and intercomprehension***

**Abstract**

This contribution is based on a reflection developed during an action-research project on intercomprehension with secondary school pupils. The project was carried out in response to the needs of Italian educational institutions to promote training that helps pupils develop transversal skills and reflect on their professional future. First of all, the guidelines formulated by the European institutions will be presented, which have encouraged the Member States to reflect on educational practices that can foster the development of European citizens. Secondly, the Italian regulatory framework that has responded to the requests of the European Commission will be analysed. Finally, we will describe the activities carried out to develop transversal and orientation competences (PCTO) proposed to classes of secondary schools in the Tuscany region.

**Keywords:** PCTO, key competences, intercomprehension, permanent learning, secondary education

**Introduction**

Dès 2007, les sommets de la Commission Européenne ont commencé à s'interroger sur les besoins des citoyens européens dans un monde qui évolue très rapidement et qui demande aux individus de conserver leurs aptitudes professionnelles spécifiques tout en possédant les compétences génériques nécessaires pour s'adapter aux changements. La réflexion proposée dans le Cadre Européen de référence des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (*Cadre des compétences clés*, 2007) portait précisément sur cet aspect et sur la nécessité de développer des compétences indispensables à tout individu pour son épanouissement et son développement personnels, une citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. Parmi les compétences décrites dans ce document, nous en avons identifié quelques-unes qui nous semblent fondamentales pour des citoyens vivant dans un espace multilingue et multiculturel, telles que la compétence à communiquer dans la langue maternelle, le développement de la communication en langues étrangères, les compétences sociales et civiques et la



sensibilité et l'expression culturelles. Depuis cette date, les États membres ont mis en œuvre des actions de formation tout au long de la vie visant le développement de ces compétences.

Des projets de recherche-action mis en place depuis 2007<sup>1</sup>, au niveau international, pour développer les compétences langagières des citoyens européens allaient dans le sens d'une formation plurilingue et pluriculturelle permettant aux acteurs de la formation d'aller, d'une part, vers les autres Européens sans crainte et, d'autre part, de se préparer à de nouvelles exigences et aux nouveaux défis du marché du travail et d'une société en pleine mutation.

Depuis lors, les gouvernements nationaux ont mis en œuvre les recommandations des organismes européens et des actions ont été accomplies au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. En Italie aussi, les *Linee guida* (Percorsi, 2018) pour la mise en place de parcours pour le développement des compétences transversales et pour l'orientation s'inscrivent dans les actions du gouvernement pour promouvoir l'acquisition d'aptitudes et de compétences permettant aux citoyens italiens de saisir les opportunités offertes par une société et un monde du travail en mutation. Parmi les acteurs en mesure de proposer des parcours correspondant aux actions demandées par le gouvernement figurent les universités. L'Université de la Tuscia a donc mis à la disposition des établissements scolaires de son territoire ses structures pour la mise en œuvre de parcours « expérientiels » ayant comme objectif de fournir aux élèves du secondaire non seulement les compétences de base, mais aussi des compétences à employer sur le marché du travail<sup>2</sup>.

Nous avons étudié la conception d'un programme d'enseignement basé sur la découverte du potentiel de l'apprentissage des langues étrangères via l'intercompréhension. Ce parcours a été proposé aux élèves d'un lycée de Viterbe qui ont suivi une formation de 12 heures de cours en distanciel à la découverte des stratégies d'intercompréhension. À l'issue du parcours, les élèves se sont rendu compte qu'ils pouvaient comprendre des langues étrangères peu connues grâce à la mise en œuvre de leurs connaissances préalables et de leur background cognitif en se basant sur des réflexions portant sur leur propre langue maternelle, sur les langues étrangères qu'ils connaissaient déjà assez bien, sur leurs acquis culturels et leur connaissance du monde, etc.

Dans notre article, nous décrivons tout d'abord les parcours pour les compétences transversales et l'orientation (désormais nommés PCTO) proposés par le gouvernement italien en réponse aux sollicitations du Conseil de l'Europe. Ensuite, nous montrerons le lien existant entre les actions demandées par l'UE, l'intercompréhension et les compétences envisagées dans le Cadre des compétences

clés. Enfin, nous présenterons notre projet sur l'intercompréhension en décrivant quelques activités réalisées et en proposant une réflexion sur les avantages et inconvénients des activités de ce type. Nous exposerons également les impressions des participants recueillies à l'aide de questionnaires qui leur ont été proposés à la fin de l'expérience.

## 1. Les PCTO, parcours pour les compétences transversales et l'orientation scolaire

Dans le Décret législatif n° 77 du 15 avril 2005, le gouvernement italien a décidé de la réalisation de parcours extra-scolaires pour les jeunes fréquentant le deuxième cycle, à partir de 15 ans. Dans ce document, ce genre de parcours a été qualifié d'essentiel pour assurer aux jeunes l'acquisition de compétences exploitables sur le marché du travail, en plus des connaissances de base. Il a été demandé aux écoles de mettre en œuvre des modalités d'apprentissage pouvant intégrer des expériences pratiques au parcours d'études canonique, permettant ainsi aux étudiants d'acquérir d'autres compétences tout en favorisant leur orientation professionnelle. D'autres finalités de ce programme concernaient la création de liens plus étroits entre les établissements scolaires, le monde du travail et la société.

Ce décret identifie également les institutions et les organes où les parcours d'alternance peuvent avoir lieu. Les établissements scolaires du second degré sont responsables de la mise en œuvre et de l'évaluation de tels parcours. Les acteurs de la formation en alternance sont des entreprises, des associations représentatives des entreprises, les chambres de commerce, d'industrie, d'artisanat et d'agriculture, ou des institutions publiques ou privées disposées à accueillir des étudiants pour des périodes d'apprentissage en milieu professionnel.

La loi de finances de 2018 prévoyait de renommer « *percorsi per le competenze trasversali* » (parcours pour les compétences transversales) les parcours nommés « *alternanza scuola-lavoro* » (alternance) en 2005. En outre, depuis l'année scolaire 2018-2019, les écoles devaient prévoir dans le plan d'études un certain nombre d'heures à consacrer à cette expérience<sup>3</sup>.

Ces orientations gouvernementales sont issues des recommandations rédigées dans le document *Stratégie européenne en matière de compétences*, un plan quinquennal qui décrit les actions préconisées par l'Union européenne pour le développement de ses citoyens (individus et entreprises). Les objectifs à atteindre concernent le renforcement de la compétitivité durable, la poursuite de l'équité sociale à travers l'accès à l'éducation, à la formation et à l'apprentissage tout au

long de la vie, et le renforcement de la résilience face aux crises<sup>4</sup>. Un autre document à prendre en compte est le *Cadre des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, dans lequel sont énumérées les « connaissances, les aptitudes et les attitudes nécessaires pour l'épanouissement et le développement personnels, l'employabilité, l'inclusion sociale et la citoyenneté active »<sup>5</sup>. Les compétences envisagées dans ce document concernent la littératie<sup>6</sup> générale en lecture et en écriture, le multilinguisme, les compétences mathématiques, scientifiques et en ingénierie, les compétences numériques et technologiques, les compétences interpersonnelles et l'aptitude à acquérir de nouvelles compétences, la citoyenneté active, l'entrepreneuriat et la sensibilité et l'expression culturelles. Dans la Recommandation (2018 : 2), on parle également du statut de l'*apprentissage informel et non formel*<sup>7</sup> qui, parallèlement à l'*apprentissage formel* mis en place à tous les niveaux de l'éducation, sont tout aussi importants et pertinents.

Le gouvernement italien a donc créé sur la base de cette Recommandation une loi qui oblige les établissements scolaires à réaliser des parcours qui améliorent les compétences de base et qui développent également des compétences plus complexes aidant les individus à développer des capacités de résilience et d'adaptation aux changements (Percorsi, 2018 : 3). Dans ce document, il est également mis en évidence que le *Socle européen des droits sociaux*<sup>8</sup> réaffirme le droit de chaque citoyen européen à une éducation inclusive et de qualité afin de construire une Europe plus égalitaire (Percorsi, 2018 : 5).

Parmi les actions que les Etats membres sont incités à mettre en œuvre figure celle qui concerne les compétences linguistiques dans les langues officielles de l'Union Européenne ou dans d'autres langues servant aux individus pour leur travail et/ou leur vie personnelle, afin de favoriser les échanges et la mobilité dans l'espace européen et extra européen. C'est sur la base des sollicitations émanant de l'Union Européenne et du gouvernement italien et conjointement à l'appel de l'Université de la Tuscia à proposer des PCTO que nous avons conçu le parcours pour le développement des stratégies d'intercompréhension que nous nous attacherons à décrire par la suite.

## 2. L'insertion curriculaire de l'intercompréhension dans le secondaire

Au cours du projet Miriadi<sup>9</sup>, un groupe de travail, réuni autour du Lot7, a réfléchi aux possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension dans différents contextes d'enseignement. Plusieurs expérimentations ont été mises en place pour comprendre si cette approche pouvait intégrer les programmes d'apprentissage et de formation à tous les niveaux du système éducatif. Les considérations de

ces groupes de travail portent sur différents aspects de l'insertion curriculaire, notamment sur les atouts (concernant les contextes, les méthodologies, les élèves, le développement des compétences, la société) et les contraintes envisagées<sup>10</sup>. Ces réflexions reposent sur les expérimentations d'insertions curriculaires dans l'enseignement primaire, dans le secondaire et à l'université.

Plusieurs atouts ont été mis en évidence en ce qui concerne le secondaire, où l'intercompréhension peut jouer un rôle fondamental non seulement dans l'enseignement des langues étrangères et dans la promotion de la diversité linguistique et du plurilinguisme, mais aussi dans le développement de stratégies de travail collaboratif favorisant l'interdisciplinarité et la médiation linguistique et culturelle. Grâce à l'intercompréhension, les élèves découvrent la « beauté des langues » et en valorisent l'utilité non seulement par rapport à leur parcours d'études mais tout au long de la vie. Ils découvrent également que l'apprentissage des langues peut impliquer le développement de compétences partielles et dissociées en fonction des besoins de chacun. Le travail en intercompréhension présente un avantage important, celui du développement des compétences métalinguistiques et de l'analyse des énoncés (écrits et oraux). Pour les sujets impliqués, ce travail a des répercussions positives sur la conscience qu'ils ont de leur langue maternelle et ce, grâce à des activités qui favorisent la reconnaissance des similitudes et des différences entre les langues parentes. Enfin, l'intercompréhension peut être un vecteur de promotion des valeurs d'égalité et de respect de l'autre afin de former des citoyens conscients de vivre dans un monde globalisé et multiculturel.

Parallèlement aux réflexions sur le potentiel de l'intégration de l'intercompréhension dans un contexte d'enseignement secondaire, les différents groupes du Lot7 se sont penchés également sur les contraintes qui peuvent se présenter. Elles concernent, par exemple, la formation des formateurs aussi bien sur les concepts et les stratégies de l'intercompréhension que sur les pratiques intercompréhensives ; plus de place devrait être accordée à la pratique de ces stratégies. Il faut également prendre en compte le fait que l'insertion d'un parcours en intercompréhension dans les curricula scolaires peut être difficile en raison des contraintes administratives et pédagogiques auxquelles les enseignants sont soumis, telles que les dates d'examen, l'élaboration des programmes, les calendriers d'enseignement prédéfinis, etc. Une dernière considération, qui n'en est pas moins importante, concerne la résistance des enseignants de langue : d'une part, ils ont l'habitude de ne prendre en considération que l'approche linéaire de l'enseignement des langues étrangères, d'autre part ils ont du mal à se détacher du mythe de parler la langue étrangère comme un natif. Ils se montrent également méfiants envers la proximité linguistique en raison des faux-amis qui peuvent s'y dissimuler.

Le groupe du Lot7 qui a travaillé sur l'insertion de l'intercompréhension dans le secondaire a envisagé plusieurs possibilités de réalisation de ce parcours (Araújo

e Sá, 2014 : 40-46). Tout d'abord, des parcours en intercompréhension pourraient être insérés dans des ateliers linguistiques en plusieurs langues étrangères s'adressant à toute la communauté éducative. Ensuite, l'intégration curriculaire de l'intercompréhension pourrait être mise en place dans des établissements à vocation linguistique, où l'on étudie déjà deux ou trois langues étrangères, ainsi que le latin. Ce dernier type de parcours, en particulier, pourrait être réalisé soit sur toute la durée de l'année scolaire (pour un total de 33 heures), soit sur une période de plus courte durée (16 heures au total). Les participants de ce type d'expérience d'apprentissage sont incités à étudier d'autres langues et à s'ouvrir à d'autres façons d'apprendre des langues et des cultures différentes. Cette typologie de parcours a été proposée aux élèves du lycée linguistique « Giovanni Falcone » de Bergame pendant l'année 2013-2014. Les enseignants responsables du projet *Poliglotta? No, plurilingue! Inserimento curricolare del portoghese grazie all'intercomprensione* ont mis en évidence, à la fin du parcours, que tous les élèves ont découvert et pratiqué l'intercompréhension, fait des exercices avec différents outils et modalités, réfléchi à leur manière d'apprendre les langues étrangères et découvert qu'ils avaient plus de compétences qu'ils ne le pensaient<sup>11</sup> (Fanara *et alii*, 2015 : 35). Parmi les difficultés rencontrées lors du projet avec les élèves, les enseignants ont cité le travail autonome prévu pour l'approfondissement des sujets traités en classe. Les enseignants ont constaté, en effet, que les lycéens ne sont pas habitués à travailler de manière indépendante et qu'ils ont besoin d'activités suivies de retours concrets en termes d'évaluation scolaire (Fanara *et alii*, 2015 : 37).

Dans notre proposition de PCTO, tout en gardant les objectifs de la formation que nous venons de présenter et en tenant compte des avantages et des difficultés rencontrés dans les expérimentations avec un public lycéen, nous avons envisagé un autre type d'insertion de l'intercompréhension, à notre avis plus flexible et moins complexe, car nous n'avons pas modifié le curriculum officiel des études, ce qui aurait comporté une période assez longue concernant sa mise en place.

### **3. Le projet *Comprender-se mutuamente leggendo et hablando des langues différentes este posibil?***

Le PCTO *Comprender-se mutuamente leggendo et hablando des langues différentes este posibil?* a été choisi par deux classes de *quarta* et *quinta superiore*<sup>12</sup> du Lycée linguistique « Buratti », avec 19 participants entre 17 et 19 ans. La formation a commencé en février 2020 et s'est déroulée en distanciel à cause de la pandémie de Covid-19, à raison de deux heures par semaine pendant six semaines, pour un total de 12 heures. Nous nous sommes concentrée en particulier sur le portugais, sur le corse et sur le roumain, car les étudiants avaient déjà une bonne connaissance du

français et de l'espagnol, langues qu'ils avaient choisies dans leur parcours.

Les objectifs envisagés, présentés lors du premier jour du cours, sont de différentes natures : un objectif linguistique et interlinguistique, un objectif culturel et un objectif interculturel. En ce qui concerne l'objectif linguistique et interlinguistique, les participants ont développé une compétence plurilingue basée sur la capacité à comparer des langues déjà connues avec d'autres langues romanes avec lesquelles ils sont entrés en contact pendant la formation. Quant à l'objectif culturel, nous avons exploré certains aspects des cultures de différentes langues romanes en exploitant différents outils (chansons, vidéo, etc) pour acquérir des connaissances transversales sur des contenus historiques, socioculturels, artistiques et linguistiques.

Enfin, pour ce qui est de l'objectif interculturel, nous avons proposé des activités qui ont permis de développer la capacité des participants à adopter une approche comparative et interculturelle afin d'établir des relations entre leur propre culture d'origine et d'autres cultures et à dépasser ainsi les relations stéréotypées. Nous allons décrire dans les sections suivantes quelques activités que nous avons proposées pendant la formation.

### **3.1. Comprendre des langues inconnues, c'est possible !**

Afin de montrer aux élèves leur capacité de comprendre des langues inconnues, nous leur avons soumis un texte traduit dans des langues différentes, de la plus opaque à la plus transparente (du russe au portugais, en passant par l'allemand et le roumain)<sup>13</sup>. Nous leur avons ensuite demandé de mettre en évidence les éléments lexicaux qu'ils étaient en mesure de reconnaître. Dans le texte en russe, ils n'ont été capables de reconnaître que des chiffres. Dans le texte allemand, le nombre des mots compréhensibles a augmenté et les élèves ont été capables d'élaborer des hypothèses sur la signification de ce texte. En effet, l'observation du texte en allemand a permis d'avancer l'hypothèse qu'il s'agissait d'une étude (*Studie*), que des universités étaient impliquées (*Universität*), qu'on citait les États américains (*Amerikanern*) de la Pennsylvanie et de l'Alabama ; qu'il s'agissait de quelque chose concernant l'esprit (*mentalen* - en italien existe l'adjectif *mentale* et le substantif *mente*). L'adjectif *positive* a permis d'avancer une hypothèse quant à la présence de quelque chose de positif. Les élèves ont été en mesure de dire aussi que l'étude a concerné 3000 personnes (*3000 Personen*), probablement entre 65 et 95 ans (*65 und 95*).

Les textes en roumain et en portugais n'ont fait que confirmer leurs hypothèses.

En ce qui concerne l'extrait en roumain, la parenté linguistique a permis de comprendre une grande partie du message, du fait de la présence d'un grand nombre de mots transparents : *Exercițiile mentale, efect benefic, termen lung, asupra memoriei persoanelor, concluzia, studiu realizat de americani, participat, 3.000 de persoane între 65 și 95 de ani, realizat, de la Universitățile din Pennsylvania și Alabama, în perioada 1998-2004.*

Le même texte en portugais a permis aux élèves de cerner la signification du mot *cercetători*, opaque dans le texte en roumain mais assez transparent dans le texte en portugais (*investigadores, investigatori* en italien, même si la signification de ces deux mots ne s'équivaut pas à 100%). Les seuls mots qui sont restés opaques dans les deux derniers textes ont été *în vârstă* et (*persoas*) *idosas* ; leur sens a été dévoilé grâce à l'espagnol *los ancianos*. Cette activité nous a permis de motiver les élèves et de les inciter à s'engager à part entière dans la formation, parce qu'ils se sont rendu compte que comprendre une langue inconnue est possible, bien que cela le soit sous certaines conditions.

### 3.2. Se présenter dans différentes langues romanes

L'objectif de cette activité était de reconnaître les formules de présentation en portugais. Nous avons pu utiliser des documents authentiques, tirés de la session de formation à l'intercompréhension sur la plateforme Miriadi<sup>14</sup>, qui s'est déroulée de septembre à décembre 2020 et à laquelle nous avons participé. Nous avons présenté aux étudiants onze messages de présentation des participants portugais à la session et leur avons demandé de remplir un tableau avec les manières de dire le nom, l'âge, la nationalité, la ville d'origine, etc.

Nous avons remarqué que les étudiants ont été en mesure non seulement de reconnaître des éléments proprement lexicaux (*eu me chamo, sou a Carolina, tenho 25 anos, Sou brasileiro, de João Pessoa, Paraíba, Nasci em Campina Grande, morei no Rio de Janeiro durante minha infância*), mais également des structures syntaxiques particulières telles que *adoro+* infinitif, *tenho interesse em +* infinitif, *gosto muito de +* infinitif, *espero que este projeto me permita +* infinitif, etc). Il s'agissait bien évidemment d'hypothèses, car personne dans la classe ne connaissait le portugais ; ces hypothèses ont pu être confirmées par une recherche ultérieure dans les dictionnaires en ligne. Les étudiants ont donc manifesté leur capacité à faire des inférences, à reconnaître des structures syntaxiques et à faire des réflexions métalinguistiques. Il faut également remarquer la nécessité de pouvoir

confirmer ou infirmer les hypothèses posées pendant les réflexions : les étudiants doivent être en mesure de vérifier leurs hypothèses, d'une part pour acquérir une confiance en soi quand ils s'approchent d'une langue inconnue, d'autre part afin de ne pas laisser de doutes et de les aider à construire leur connaissance de cette langue étrangère.

### 3.3. Traditions culinaires dans le monde

Dans l'activité *Ricette dal mondo*, nous avons choisi de pratiquer l'intercompréhension à l'écrit dans plusieurs langues romanes (espagnol, portugais, catalan, roumain et français). Nous avons identifié sur internet des descriptions de certains plats typiques dans chaque langue et avons rédigé une fiche à remplir, portant sur le nom du plat, le pays où on peut le goûter, l'occasion pour laquelle on prépare ce plat et la liste des ingrédients. Les étudiants se sont aperçus de l'importance de repérer des mots transparents pour rechercher les informations demandées. Le texte roumain présentait un niveau plus élevé de difficulté de compréhension par rapport aux autres descriptions. À côté d'éléments assez transparents pour des italophones, tels que quelques noms d'ingrédients (*făină, ouă, lapte*), d'autres éléments restaient très opaques et c'est seulement grâce à des mots tels que *data, forma* (qui ont la même forme en italien) que les étudiants ont pu associer le mot *martie* au mois de mars (*data de 9 martie*), ou dire la forme de ce gâteau (*în formă de opt*). La compréhension de certains éléments a été favorisée par l'oralisation des mots (par exemple le mot *opt*). Pour d'autres mots (pour deux ingrédients en particulier, le sucre et la levure) nous avons dû faire appel aux connaissances encyclopédiques des étudiants (« Il s'agit d'un produit salé ou sucré ? », *produs de patiserie*, donc il devrait y avoir du sucre ; en outre, comme il s'agit d'un gâteau, un autre ingrédient fondamental pour ce genre de produit est la levure). Après avoir suscité ces observations, nous avons demandé aux étudiants de rechercher dans le texte les mots correspondant à *sucre* et *levure*. La réponse, dans le premier cas, a été *zahăr*, grâce au z initial (comme pour le mot italien, *zucchero*), dans le second cas *drojdie*, le dernier mot inconnu de la liste des ingrédients. Ces hypothèses ont été confirmées par une recherche dans les dictionnaires en ligne. Ce texte nous a permis aussi de faire une incursion dans les traditions et dans l'histoire roumaines, car les *sfintisorii* sont préparés à l'occasion de la commémoration de la mort de 40 soldats chrétiens le 9 mars<sup>15</sup>.



### 3.4. À la découverte du corse

L'activité de découverte de la langue corse se basait sur l'intercompréhension de l'oral. Nous avons utilisé une vidéo présentant les activités qui s'inscrivent dans les actions des politiques linguistiques du gouvernement français visant à protéger les langues minoritaires et ayant obtenu un soutien financier. Il s'agissait d'un reportage diffusé sur la chaîne régionale de France3 en corse, *Bastelica : comment apprendre le Corse hors de l'école ?*<sup>16</sup>. Dès la première écoute, les étudiants ont remarqué une forte similitude du corse avec l'italien (une des étudiantes a affirmé : « *mi sembra un dialetto dell'italiano* »<sup>17</sup>), en particulier en raison des nombreuses similitudes existant entre les deux langues en ce qui concerne le lexique et l'organisation de la phrase. Ils ont également remarqué l'emploi en corse de certains mots qui appartiennent à des dialectes de la péninsule italienne, tels que *cacciate*, *ciavatte*. Quant à la relation entre le corse et le français, ils ont remarqué que le rythme et la prosodie du discours faisaient penser au français. Après la première écoute nous avons proposé un questionnaire portant sur la compréhension générale de la vidéo et plus précisément sur la typologie d'initiative présentée, le public visé et la période pendant laquelle l'initiative s'est déroulée. Les étudiants n'ont pas eu de difficulté à répondre à ces questions générales. Une deuxième partie de l'activité prévoyait une compréhension plus analytique de la vidéo, dans laquelle nous avons demandé aux étudiants de repérer des toponymes (*Bastelica*, *San Pieru Corsu*), d'identifier les avantages d'une telle formation, la typologie des activités proposées pendant la semaine, le nombre des participants et les raisons pour lesquelles une telle initiative avait été mise en place.

Les éléments du discours tout à fait identifiables ont permis aux participants de mener à bien l'activité.

## 4. Pistes de réflexion

Nous allons présenter dans cette section les réponses des participants au questionnaire proposé pour l'évaluation de ce parcours en intercompréhension. Il se basait sur 16 questions, dont les deux premières portaient sur l'âge et la classe des participants.

L'une des premières constatations est que presque la moitié des participants ont déjà entendu parler de l'intercompréhension, bien qu'ils n'aient pas précisé le contexte dans lequel ils sont entrés en contact avec ce concept. Nous avons également demandé aux participants de faire une auto-évaluation de leur niveau de compétences en intercompréhension au début et à la fin du cours : quelques participants ont déclaré avoir un niveau satisfaisant (11 participants), d'autres en revanche, ont déclaré avoir un faible niveau.

Quant à leurs attentes par rapport à la typologie de cours, les participants n'avaient pas bien compris quels étaient les objectifs. Dans plusieurs réponses, en effet, les élèves ont souligné qu'ils s'attendaient à une formation en langue espagnole, dans la mesure où le projet leur avait été présenté en ces termes.

Pour ce qui est de la motivation des participants au début de l'expérience, trois étudiants sur neuf ont déclaré être peu motivés, le reste, en revanche, s'est dit être assez motivé ; quant à l'intérêt pour ce type d'expérience, la majorité s'est dite assez intéressée et six personnes ont déclaré être très motivées.

En ce qui concerne leur engagement et leur participation active dans l'expérience, deux participants ont admis ne pas avoir été trop impliqués, la majorité a donné 3 points (sur une de 5 points) à leur implication, 4 personnes se sont engagées activement et deux personnes très activement.

Après analyse des réponses sur l'utilité d'une telle formation, il ressort que les participants ont été avant tout sensibles à leur capacité de comprendre des langues qu'ils n'avaient jamais étudiées selon une méthode traditionnelle. Quelques participants ont aussi mis en avant le fait d'avoir découvert qu'il était possible de comprendre une langue inconnue à l'oral.

Deux participants ont mis en évidence l'aspect collaboratif du cours, dans le sens que la mise en commun des observations par les participants permettait à tous d'arriver à la signification des mots peu transparents. Les participants ont également souligné la possibilité qui leur a été accordée de participer activement au cours et de s'y impliquer<sup>18</sup>. Un autre aspect important qui a été mis en évidence est l'aspect ludique de l'expérience. Ils se sont rendu compte que entrer en contact avec des langues peu connues peut être amusant et intéressant<sup>19</sup>.

Une question portait également sur des suggestions sur les contenus du cours. S'ils nous ont confirmé que le choix des contenus était approprié, certains ont proposé des idées de sujets plus en lien avec le monde étudiant (chansons et films plus actuels). D'autres ont demandé un approfondissement des aspects davantage liés à la comparaison des systèmes syntactiques et grammaticaux des différentes langues romanes abordées. Les participants ont également fait des observations sur la possibilité d'avoir accès à du matériel vidéo sous-titré de façon à mieux comprendre certains mots ou expressions plus complexes.

Quant à l'utilité de ce parcours dans leur avenir professionnel, certains étudiants ont noté que ce type d'expérience pourrait leur être utile dans leur avenir professionnel car, étant étudiants en langues, elle leur a permis d'ouvrir leur esprit à de nouvelles façons de comprendre des langues qu'ils ne connaissent pas<sup>20</sup>.

## Conclusions

La Recommandation du Conseil de l'Europe de soutenir « le droit à une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie inclusif et de qualité » et de garantir « à tous des possibilités de développer des compétences clés » (Recommandation, 2018 : 1) a incité les gouvernements des États membres à être attentifs à une formation s'inscrivant dans ces objectifs. La mise en place de cette formation sur la découverte des stratégies en intercompréhension pour comprendre des langues peu ou pas du tout connues a répondu, comme nous l'avons décrit, au besoin pragmatique des établissements d'enseignement secondaire de s'inscrire dans cette ligne d'action.

Les observations que nous avons menées pendant les 12 séances du cours et les réponses des participants au questionnaire final de satisfaction nous permettent d'affirmer que cette typologie de parcours et plus généralement les pratiques intercompréhensives peuvent être considérées comme très inclusives, dans la troisième acception d'éducation inclusive proposée par Göransson et Nilholm (2014 : 265) comme réponse aux besoins sociaux/académiques de tous les élèves.

En fin de compte, nous sommes convaincue qu'une telle typologie d'expérience, bien qu'elle ne soit pas insérée dans un curriculum officiel des études secondaires, peut s'inscrire à part entière dans les finalités des PCTO et contribuer à la diffusion de bonnes pratiques liées à l'enseignement des langues étrangères via l'intercompréhension.

## Bibliographie

Araújo e Sá, M. H. 2014. Prestation 7.1. Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension - Rapport. [En ligne] : [https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestacion\\_7-1.pdf](https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestacion_7-1.pdf) [consulté le 10 octobre 2021].

*Cadre Européen de référence des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. 2007. [https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp\\_fr.pdf](https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf) [consulté le 10 octobre 2021].

Constantin, F. 2015. « Rendre l'intercompréhension plus accessible - proposition pour un modèle de vulgarisation ». In : *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension en présence et en ligne*. Iasi : Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”, p. 163-178. [En ligne] : [https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01503071/file/vol\\_approches\\_plurielles\\_mars.2016\\_final.pdf](https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01503071/file/vol_approches_plurielles_mars.2016_final.pdf) [consulté le 10 octobre 2021].

Fanara, A., Niefi, C., Simeone, M.C. 2015. « 'Poliglotta? No, plurilingue!'. Inserimento curricolare del portoghese grazie all'intercomprensione/Liceo linguistico di Stato Giovanni Falcone di Bergamo, Italia », In Araújo e Sá, M. H. (coord.). *Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores*, UA Editura, Aveiro, p. 18-38.

Göransson, K., Nilholm, C. 2014. « Conceptual Diversity and Empirical Shortcomings: A Critical Analysis on Research on Inclusive Education ». *European Journal of Special Needs Education*, 29, p. 265-280.

Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2018, Linee guida. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496> [consulté le 10 octobre 2021].

Perdriault, M. 2014. *L'écriture créative*, Erès.

Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2018/C/189/01, Conseil de l'Europe.  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=hu](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=hu) [consulté le 10 octobre 2021].

Annexe : extraits utilisés pour une première sensibilisation  
à la découverte de langues inconnues<sup>21</sup>

Extrait en russe

Благотворное влияние на долговременную память пожилых людей оказывают психические упражнения. К такому выводу пришли американские учёные, проводившие исследование в Университетах Пенсильвании и Алабамы в период с 1998 по 2004 год. В исследовании приняли участие 3000 человек в возрасте от 65 до 95 лет.

Extrait en allemand

Die mentalen Übungen haben langfristig positive Auswirkungen auf das Gedächtnis älterer Menschen, so das Fazit einer von Amerikanern durchgeführten Studie. Die Studie, an der 3000 Personen zwischen 65 und 95 teilgenommen haben, wurde von Forschern der Universität von Pennsylvania und Alabama im Zeitraum von 1998 bis 2004 durchgeführt

Extrait en roumain

Exercițiile mentale au efect benefic pe termen lung asupra memoriei persoanelor în vârstă, este concluzia unui studiu realizat de americani. Studiul, la care au participat 3.000 de persoane între 65 și 95 de ani, a fost realizat de cercetători de la Universități din Pennsylvania și Alabama, în perioada 1998-2004

Extrait en portugais

Os exercícios mentais têm um efeito benéfico na memória a longo prazo das pessoas idosas, de acordo com um estudo realizado por americanos. O estudo, no qual participaram 3.000 pessoas entre os 65 e 95 anos de idade, foi realizado por investigadores das Universidades da Pensilvânia e do Alabama entre 1998 e 2004.

Extrait en espagnol

Los ejercicios mentales tienen efectos beneficiosos sobre la memoria a largo plazo de los ancianos, es la conclusión de un estudio realizado por los americanos. El estudio, a la que asistieron 3.000 personas entre 65 y 95 años, fue llevada a cabo por investigadores de la Universidad de Pennsylvania y Alabama, durante el período comprendido entre 1998 y 2004.

Extrait en italien

Gli esercizi mentali hanno effetti benefici sulla memoria a lungo termine delle persone anziane. È la conclusione di uno studio realizzato dagli americani. Lo studio, al quale parteciparono 3000 persone tra i 65 e i 95 anni, è stato realizzato di ricercatori delle Università di Pennsylvania e Alabama, nel periodo compreso fra il 1998 e il 2004.

## Notes

1. Nous pensons notamment aux projets dont le plurilinguisme était une caractéristique fondamentale, tels que Galapro (2008-2011), Redinter (2008-2011), Eurom5 (2012, <https://www.eurom5.com/>) ou Miriadi (2012-2015). Pour plus de renseignements voir <https://www.miriadi.net/projets>.
2. Cf. <https://www.unitus.it/it/unitus/offerta-formativa1/articolo/alternanza-scuola-lavoro>.
3. Le nombre d'heures total était différent selon la typologie d'établissement scolaire. En effet, la loi prévoyait un minimum de 210 heures dans les établissements professionnels, un minimum de 150 dans les établissements techniques et un minimum de 90 heures dans les lycées. Dans une mise à jour de cette même loi, en 2015, le nombre d'heures a augmenté, passant à 400 pour les deux premières typologies d'établissements scolaires et à 200 pour les lycées.
4. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=fr> ; à cause de la pandémie de COVID-19, ces recommandations, qui devaient être valables jusqu'à 2021, ont été mises à jour dernièrement mais s'appuient sur la *Stratégie en matière de compétence 2016* de la Commission Européenne <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381> qui avait pour objectif de renforcer le capital humain, l'employabilité et la compétitivité.
5. [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning\\_fr](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_fr)
6. D'après Perdriault (2014 : 12), la littératie « désigne la capacité à comprendre et utiliser l'écrit (...) dans un espace bidimensionnel ». Il s'agit d'un aspect fondamental dans la formation de tout individu puisqu'il conditionne son insertion dans la société. En même temps, il représente un processus long et ardu qui implique différents niveaux – les niveaux cognitif, symbolique et social – et qui peut être semé d'obstacles.
7. Les concepts d'apprentissage formel, informel et non formel concernent l'apprentissage tout au long de la vie et ont été définis aux alentours des années 2000 par la Commission Européenne et le CEDEFOP. En particulier, l'apprentissage non formel désigne des activités planifiées se déroulant hors des environnements d'apprentissage formel, qui se produisent néanmoins au sein des communautés. Il s'agit d'activités structurées qui visent une « compétence ou un domaine de connaissance particulier » et qui présupposent l'intention d'apprendre quelque chose de la part de l'individu qui y participe (<https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>).
8. [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-action-plan\\_fr](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-action-plan_fr)
9. Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension À Distance - Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie de la Commission Européenne, sous-programme Langues (Activité clé2), action KA2 Réseaux multilatéraux.
10. Les premiers résultats des ateliers de travail du Lot 7 ont été publiés dans Araújo e Sá 2014.
11. « [T]utti gli studenti hanno scoperto e praticato l'IC, hanno compiuto esercizi di inter-comprensione con diversi strumenti e modalità, hanno riflettuto sul loro modo di imparare le lingue straniere e hanno scoperto di avere più competenze di quelle che ritenevano ».
12. Les classes de *quarta* et *quinta superiore* correspondent aux deux dernières classes du deuxième cycle d'éducation italien avant d'obtenir le baccalauréat (*maturità*).
13. Cette activité a été tirée et adaptée de celle présentée dans Constantin 2015. Nous avons utilisé le texte en roumain (une langue un peu plus opaque parmi les autres langues romanes) avant de passer au portugais, à l'espagnol (langue connue par les élèves) et à l'italien (pour le contrôle final). Vous trouverez en annexe les six extraits utilisés.
14. Il s'agit de la session *RFC 4 : Romanofonia e cinema, bambini partigiani, infancias clandestinas*, basée sur la vision de cinq films, à laquelle se sont inscrits 140 participants environ, appartenant à cinq universités (Italie, Brésil, France, Espagne). Pour plus d'information sur le

déroulement de la session et sur les produits réalisés à la fin du parcours, visitez la page <https://www.miriadi.net/romanofonia-e-cinema-4-bambini-partigiani-infancias-clandestinas/phase/caderno-resumos-romanofonia-e>.

15. Nous avons également proposé la lecture de la première partie de la page Wikipédia en roumain, qui parle de cet épisode, [https://ro.wikipedia.org/wiki/Sfin%C8%9Bi\\_40\\_de\\_mucenici\\_din\\_Sevastia](https://ro.wikipedia.org/wiki/Sfin%C8%9Bi_40_de_mucenici_din_Sevastia).

16. La vidéo est disponible à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=jtQsRZTYjVo>.

17. « À mon avis, cela ressemble à un dialecte italien ».

18. « L'efficacia, il mettersi in gioco, la possibilità di intervenire molto (...) ».

19. « Questo percorso mi ha aiutato a capire (...) quanto sia divertente e interessante mettersi in gioco con quelle [lingue] che non si conoscono ».

20. « (...) mi ha aperto la mente a nuove lingue e a nuovi modi per comprendere quelle che non conosco ».

21. Cf. Constantin 2015. Nous avons apporté quelques modifications au texte en russe et ajouté le texte en portugais qui n'était pas inséré dans l'activité citée.



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Communication plurilingue efficace pour une  
meilleure accessibilité aux services de santé.  
Une expérience entre enseignement, recherche  
et troisième mission

**Sara Vecchiato**

Université d'Udine, Italie

sara.vecchiato@uniud.it

<https://orcid.org/0000-0002-1105-1466>

Reçu le 10-10-2021 / Évalué le 30-11-2021 / Accepté le 31-01-2022

### Résumé

L'article retrace un projet de sensibilisation à l'écriture claire adressé à des étudiants italophones, en retraçant son engagement scientifique, pédagogique et de vulgarisation. Tout d'abord, nous rappelons quelques caractéristiques de la situation sociolinguistique italienne : le « néo-plurilinguisme », les profils à risque pour le niveau de littératie des adultes et les spécificités de l'utilisation de la langue écrite dans la communication institutionnelle. Ensuite, nous mentionnons un certain nombre de notions qui ont nourri notre réflexion scientifique, dont l'efficacité et l'intelligibilité. Par ailleurs, nous rappelons un phénomène récurrent lors de la création d'un site web sur les services de santé régionaux, à savoir la résistance apparente à l'idée même de simplification textuelle. Enfin, nous résumons des entretiens exploratoires menés avec des migrants et des réfugiés dans la région Frioul-Vénétie Julienne.

**Mots-clés** : rédaction claire, empathie, littératie, plurilinguisme, simplification textuelle

### Comunicazione plurilingue *efficace* per una migliore accessibilità dei servizi sanitari. Un'esperienza fra insegnamento, ricerca e terza missione

### Riassunto

L'articolo ripercorre un progetto di sensibilizzazione alla scrittura chiara rivolto a studenti italofofoni, tracciandone l'impegno scientifico, pedagogico e divulgativo. Innanzitutto, ricordiamo alcune caratteristiche della situazione sociolinguistica italiana: il "neo-plurilinguismo", i profili di rischio per il livello di *littératie* negli adulti e le specificità dell'uso della lingua scritta nella comunicazione istituzionale. Successivamente, menzioniamo alcune nozioni che hanno nutrito la nostra riflessione scientifica, fra cui l'efficacia e l'intelligibilità. Inoltre, ricordiamo un fenomeno ricorrente durante la creazione di un sito web sui servizi sanitari regionali, vale a dire l'apparente resistenza all'idea stessa di semplificazione testuale. Infine, riassumiamo dei colloqui esplorativi svolti con migranti e rifugiati presenti nella regione Friuli Venezia Giulia.

**Parole chiave**: scrittura chiara, empatia, letteratismo, plurilinguismo, semplificazione testuale

**Effective Plurilingual Communication for better accessibility to healthcare.  
A case study at the intersection between education,  
research and Third Mission**

**Abstract**

The article retraces a project of sensitization to clear writing addressed to Italian-speaking students and it aims at tracing its scientific, pedagogical and divulgative commitment. First, we recall some characteristics of the Italian sociolinguistic situation: the so-called *new plurilingualism*, the risk profiles for the level of literacy in adults and the specificities of the use of written language in institutional communication. Next, we mention a number of notions that have nourished our scientific reflection, including effectiveness and intelligibility. Furthermore, we mention a recurrent phenomenon during the creation of a website on regional health services, namely the apparent resistance to the very idea of textual simplification. Finally, we summarise exploratory interviews conducted with migrants and refugees in the Friuli Venezia Giulia region.

**Keywords:** plain language, empathy, literacy, plurilingualism, text simplification

**1. Introduction**

**1.1. Le contexte**

En Italie, les questions bien connues liées à la communication publique institutionnelle ont connu un pic d'attention dans les années 1990, lorsque des personnalités académiques et institutionnelles de haut profil ont contribué à des initiatives coordonnées au niveau national, dans le but de rendre le langage administratif plus transparent et de former les employés de l'administration publique de l'époque à la rédaction claire (Bombi, 2015 : 22). Avec le début des années 2000, cependant, l'accent mis sur le niveau national a progressivement diminué, supprimant certains appels législatifs importants et laissant les initiatives de sensibilisation et de formation être menées au niveau local (Cortelazzo, 2014).

Entre-temps, certains changements sociodémographiques importants ont eu lieu, qui ont remis la question de l'accessibilité de la communication publique sur le devant de la scène. Tout d'abord, un phénomène tout à fait nouveau dans l'histoire de la République est l'immigration : depuis les années 1990, en plus de fournir de la main-d'œuvre et de contenir l'effet de la baisse des taux de natalité (Strozza, De Santis, 2017 : 13) elle a complexifié davantage le paysage du plurilinguisme local, configurant ce que l'on appelle désormais le *nouveau plurilinguisme* italien (Bagna *et al.*, 2007). Deuxièmement, en conséquence de la Grande Récession, les Italiens ont recommencé à émigrer : cette nouvelle émigration concernait,



à ses débuts, les citoyens plus jeunes et éduqués (Gjergji, 2015 : 15). Avant la crise économique, la « fuite des cerveaux » concernait principalement les jeunes chercheurs (Palombini, 2001), mais avec le début des années 2010, le phénomène a pris une ampleur inattendue. Cela a poussé l'opinion publique à s'interroger sur la question des compétences des jeunes adultes : si le pourcentage de jeunes surqualifiés est inquiétant, les profils à risque d'illettrisme abondent, comme le décrochage scolaire (Quintini, 2011 ; Mineo, Amendola, 2018). En résumé, nous constatons une situation sociolinguistique plus variée que par le passé et certains facteurs de risque (statut migratoire, faible niveau d'éducation) pour le niveau de *littératie* des adultes, qui est en fait nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE (OCDE 2020 : 21 ; Mineo et Amendola 2018 : 30). Cette évolution a conduit à la nécessité de relancer la question de la communication institutionnelle, en prenant en compte à la fois la question de l'alphabétisation et celle du plurilinguisme, notamment dans le domaine de la santé, où les difficultés prennent des caractères d'urgence (Scarano, 2015). Ce regain d'attention est attesté par la récente ouverture au public du « Portail de la transparence des services de santé » par l'Agence italienne pour les services sanitaires régionaux (Agenzia Nazionale per i Servizi Sanitari Regionali, 2021).

## 1.2. Le projet

Notre travail s'inscrit dans une longue tradition à l'Université d'Udine, qui s'occupe depuis longtemps tant de la recherche sur le phénomène du plurilinguisme que de la formation à l'écriture claire<sup>1</sup>. En effet, la conférence sur la « qualité de la communication » appliquée au phénomène du plurilinguisme que nous avons organisée avec Sonia Gerolimich a été divisée en deux parties : l'une, consacrée à la communication dans le monde du travail (Gerolimich, Vecchiato, 2016), l'autre à l'accès aux services de santé, un sujet qui, par sa nature même, avait des caractères d'urgence (Vecchiato *et al.*, 2015). Ce deuxième aspect a été repris et combiné avec les nouvelles problématiques issues de la dimension numérique de la communication administrative (Algan *et al.* 2016) dans un projet intitulé *Communication Plurilingue Efficace*, que nous avons coordonné au cours des deux années 2016-2018 avec la participation de Sonia Gerolimich, Nickolas Komninos et Antonella Dattolo, respectivement pour les parties française, anglaise et informatique. Ce projet s'est ensuite développé en un site web d'information publique sur les services de santé de la région Frioul-Vénétie Julienne, *HFVG* (hfv.g.uniud.it). Ce projet était structuré comme une série de cours extracurriculaires consacrés à la formation à la rédaction et à la traduction en langues étrangères, et s'inscrivait dans un programme en accord avec le Fonds Social Européen. Actuellement, le projet se poursuit dans des

stages au sein du Laboratoire de Rédactologie et de Traductologie de l'Université d'Udine. Dès le début, il a été décliné comme une activité de recherche, d'enseignement et de troisième mission (Gerolimich, Vecchiato, 2018 ; Vecchiato, 2019).

## 2. Les mots-clés

Dès que nous avons abordé la question de la *clarté* textuelle, certains mots-clés ont commencé à nous interroger : *clarté*, *simplicité*, *lisibilité*, *transparence* sont des notions fondatrices du discours sur la communication institutionnelle, pourtant il est rare qu'elles soient présentées avec une définition explicite.

La tradition linguistique italienne se référant à Tullio De Mauro a pour mots-clés *clarté*, *transparence* et *simplicité*, ou plutôt *simplification du texte* (Orioles, 2013 : 233). En effet, tant la transparence que la simplification faisaient partie d'un processus plus large impliquant la réforme des procédures administratives dans les années 1990 (Fioritto, 2008 ; Macchia, 2008). Alors que la notion kantienne de transparence a toujours été associée aux valeurs des Lumières (Sanna, 2011 : 14), la simplification a eu un parcours plus tortueux. Dans un débat qui a occupé les pages des journaux dans les années 1970 et 1980 (Baldini, 2004 : 179), certains critiques ont associé la simplification linguistique à une « banalisation » du contenu. Dans l'argumentation de Tullio De Mauro, en revanche, il s'agissait de s'opposer à une tradition toute italienne d'écriture intentionnellement difficile - le *difficilese* - qui est profondément ancrée dans une conception de la langue hostile à la dimension orale, et dans un rapport archaïque aux institutions (De Mauro, 2013 : 25). Dans un article humoristique, publié par le quotidien *La Repubblica* en 1979, De Mauro énumère onze « règles » qui permettent d'obtenir un texte tout à fait cohérent avec la tradition (De Mauro, 1992) : ces règles consistent à supprimer tout lien pragmatique avec la réalité - comme les pronoms personnels - et d'autre part à abuser des préfixes, de la ponctuation, des nominalisations, des périphrases et des subordinations. Ainsi, la notion de simplification textuelle apparaît dans le filigrane comme l'opération inverse : (ré)introduire des formes linguistiques accrochées à la réalité, et éliminer le recours à des formes inutilement complexes.

La tradition linguistique française, en revanche, fait de la *clarté* son maître mot. Cette notion, dont on sait qu'elle remonte au moins au XVIII<sup>e</sup> siècle et qu'elle est transmise comme l'une des caractéristiques cruciales pour définir l'essence même de la langue française (Chevalier, 2010 : 59), n'est pas aisée à définir et, paradoxalement, risque de devenir une notion « obscure » (Meschonnic, 1997). En effet, comme le note Gracie (2017), il existe plusieurs guides de rédaction, y compris institutionnels, où la notion de « *clarté* » est accompagnée, ou devrions-nous dire

recouverte, par des concepts proches et jamais explicitement définis tels que l'*intelligibilité*, la *simplicité*, la *cohérence*, la *lisibilité*, la *concision* et la *précision*. La *simplification* est également un mot-clé, puisque la démarche de « simplification du langage administratif » a débuté en France dans les années 2000 (Krieg-Planque, 2020 : 4) ; d'autres mots-clés sont *accessibilité*, *clarification*, et encore *transparence* (Krieg-Planque, 2020 : 3).

Dans notre recherche d'un cadre théorique et méthodologique, nous avons trouvé un précieux point de référence dans la *rédictologie* : il s'agit d'un « champ de recherche interdisciplinaire ayant pour objet d'étude l'ensemble des processus et connaissances impliqués dans la production des écrits professionnels et leur adéquation aux destinataires » (Beaudet *et al.* 2016). Dans ce cadre, la *clarté* d'un texte correspond d'abord à son *efficacité* et se mesure pragmatiquement par la matérialisation de l'action qu'il était censé susciter (Beaudet, 2001 : 3) : il peut s'agir de l'intégration d'une nouvelle information, ou de l'exécution correcte d'une instruction. Le fait de prendre en compte la dimension de l'efficacité rend le processus moins dépendant de l'intuition du rédacteur et impose à l'ensemble du processus l'exigence d'un retour d'information de la part des utilisateurs. Ce qui introduit d'autres concepts, comme l'*ergonomie* (Ganier, 2014 ; Delavigne, 2019), et l'*utilisabilité* dans le cas de la communication numérique (Finstad, 2010).

Ensuite, d'autres qualités telles que la *légibilité* perceptive, la *lisibilité* lexico-syntaxique, la *cohérence* textuelle et la *figurabilité* représentationnelle sont intégrées dans une notion plus générale d'*intelligibilité* (Beaudet, 2001 : 9 ; Labasse, 2020 : 74) : nous dirons donc qu'un texte *clair* doit être *intelligible* pour être *efficace*. Nous avons tenté par la suite d'élaborer un schéma conceptuel proposable dans la formation des rédacteurs (Vecchiato, 2021).

### 3. « Madame, pourquoi devons-nous simplifier ? »

Le projet Communication Plurilingue Efficace a vu la participation de trois groupes d'étudiants de deuxième année de Licence en langues étrangères, en médiation linguistique et en relations publiques. Il était structuré en deux volets : un volet informatique, dans lequel les étudiants ont travaillé à la création d'un site web adaptable à un téléphone mobile multifonction, et une partie linguistique conçue comme un atelier d'écriture, ou plutôt de réécriture. Dans cet atelier, nous avons soumis aux étudiants des textes administratifs authentiques concernant l'accès aux services de santé. Si le texte était en langue étrangère, la consigne était de le simplifier en le reformulant ; s'il était en italien, il s'agissait d'en faire une traduction simplificatrice. Les tâches combinaient donc les activités de

paraphrasage, de résumé et de traduction (Gerolimich, Vecchiato, 2018 § 2.1). Ces trois activités nous ont permis à la fois de cultiver les compétences rédactionnelles des élèves en langue étrangère (Choy, Lee, 2012 ; Hans, 2017), de les entraîner à saisir la cohérence globale du texte (Legros *et al.*, 1998 : 84), et d'évaluer leur compréhension effective (Dancette, 1995 ; Sbisà, 2007 § 3).

Afin de cultiver chez les étudiants une certaine *conscience de l'auditoire* - une condition importante pour améliorer ses compétences rédactionnelles en langue étrangère (Cho, Choi 2018), nous avons finalisé les consignes en fonction de deux lecteurs hypothétiques (Schraver, 1997 : 153) : un migrant en situation d'illettrisme, et un collègue universitaire de première année.

Il convient de noter qu'à l'époque, les participants se situaient approximativement à un niveau de compétence linguistique B1 selon le Cadre européen de référence (Conseil de l'Europe, 2018) et ont été confrontés à des textes d'un niveau de difficulté beaucoup plus élevé ; cette expérience ne respectait clairement pas le principe de Vygotski (1934) sur la « zone proximale de développement », mais avait le mérite de faire vivre aux élèves une situation similaire à celle d'une personne ayant un faible niveau de littératie, qui est confrontée à un texte très complexe (Gerolimich, Vecchiato, 2018 § 3.2).

Le fait de demander aux étudiants de se « mettre à la place » (Pacherie, 2004) de quelqu'un n'ayant pas les outils pour comprendre certains textes - des textes qui contiennent pourtant des informations importantes pour leurs propres choix - nous semblait important afin d'entamer un processus de sensibilisation à la rédaction claire.

Néanmoins, ce processus n'a pas été entièrement sans difficultés, car certains étudiants - parmi les plus brillants du groupe - ont exprimé leur perplexité quant à l'opportunité même de simplifier les textes (Vecchiato, 2019 § 2.1) ; ces perplexités ont également été observées dans l'atelier de langue anglaise (Sciumbata, 2018 : 197) et reviennent aussi de temps en temps chez les stagiaires. Elles nous ont évidemment interpellée. D'une part, on peut se demander si ces résistances s'expliquent par ce phénomène, identifié par les psychologues, selon lequel les personnes les plus compétentes ont du mal à imaginer que les autres soient moins compétents qu'elles (Kruger, Dunning, 1999). D'autre part, cette attitude est en accord avec les remarques de De Mauro vues ci-dessus, selon lesquelles le modèle normatif offert par la langue administrative est tellement ancré, que toute forme de simplification est encore ressentie comme dévalorisant le message. En effet, certains commentaires récurrents manifestent du malaise à remplacer des expressions standardisées par des expressions plus linéaires, qui sont perçues comme « trop » faciles<sup>2</sup>.

#### 4. Quels besoins pour quels utilisateurs ?

Comme nous l'avons dit plus haut, une des applications de ce projet a été la création en 2018 du site web *HFVG*. Conçu comme une forme de service à la communauté, le site offre des informations essentielles sur le fonctionnement des services de santé dans le Frioul-Vénétie Julienne, rédigées de manière facilement compréhensible. Les étudiants travaillant sur ce site sont invités à trouver des informations sur les services de santé dans la région, à les réorganiser et à reformuler et traduire les textes vers le français et l'anglais. Les groupes cibles identifiés sont les touristes, les résidents italiens et étrangers et les étudiants internationaux.

Afin de mieux cibler cette activité, nous avons initié quelques contacts exploratoires, en nous concentrant pour l'instant sur les migrants et les réfugiés en tant que catégories « sans voix » (Celotti, Falbo 2019). Nous avons emprunté aux sciences sociales la pratique de l'entretien exploratoire semi-dirigé (Campenhoudt *et al.* 2017 ; Ruquoy 1995) dans le but de recueillir des témoignages sur toute expérience de contact avec les soins de santé italiens et sur les raisons et les manières dont les migrants et les réfugiés recherchent des informations concernant la santé, en général et sur Internet en particulier. En 2019, nous avons enregistré vingt-trois entretiens<sup>3</sup>, dont dix ont eu lieu avec des anglophones, sept avec des francophones et six avec des personnes ayant un niveau d'italien suffisant. La majorité de ces personnes étaient des jeunes hommes originaires d'Afrique subsaharienne et du Sous-continent indien, avec un niveau d'éducation formelle extrêmement varié.

Les participants sont évidemment trop peu nombreux pour faire des évaluations statistiques, mais nous avons tout de même noté quelques constantes. D'abord, la grande majorité d'entre eux n'avaient pas encore eu besoin de consulter un médecin depuis leur entrée en Italie, qui était très récente au moment de l'entretien. Ensuite, les migrants et les réfugiés qui ont eu besoin d'assistance ont eu une expérience différente du système de santé, car les réfugiés sont passés par la structure d'accueil. Troisièmement, dans le cas des migrants, le premier moment de contact avec le système de santé a coïncidé avec le moment où ils ont eu des enfants. Bien qu'ils possédaient tous des téléphones multifonction, ils n'étaient pas familiers avec les ordinateurs et personne n'affirmait chercher des informations sur la santé sur Internet : en effet, les informations sur le fonctionnement des institutions sanitaires locales sont recueillies de bouche-à-oreille, tandis qu'en cas de besoin, chacun essaierait de se rendre personnellement chez un médecin.

Le fait que les réfugiés et les migrants sont, à leur arrivée, généralement en bonne santé est confirmé dans la littérature (Di Meco *et al.*, 2018), bien qu'il faille considérer le fait qu'avec le temps, cet avantage s'annule (Baglio *et al.*, 2017).

Au contraire, le fait que l'utilisation de l'ordinateur soit beaucoup plus réduite par rapport au téléphone multifonction correspond à une tendance générationnelle en cours également chez les jeunes italiens (Istituto Nazionale di Statistica, 2019 : 5). Dans l'ensemble, selon les témoignages recueillis, il y aurait une tendance à ne pas trop s'appuyer sur Internet comme source, un fait qui pourrait avoir différentes causes : si d'une part on apprécie une attitude de confiance envers la catégorie des médecins, d'autre part on peut noter que les barrières linguistiques jouent un rôle important en décourageant les gens d'exploiter le potentiel de la communication numérique. En effet, l'un des répondants, lorsqu'il lui a été demandé de rechercher des informations sur un site ministériel, a utilisé la fonction de traduction automatique présente dans son téléphone. En conclusion, la déconnexion entre les modèles de communication institutionnels italiens et les modes de recherche d'information des personnes interrogées ne pourrait être plus profonde.

## Conclusion

En menant ce projet, nous avons l'ambition de combiner, bien qu'à petite échelle, l'activité de recherche avec l'enseignement et le transfert de connaissances. En premier lieu, l'analyse des notions utilisées dans les études sur la simplification textuelle nous a été utile pour développer une hypothèse conceptuelle à présenter en classe. En second lieu, la proposition d'une activité de reformulation simplificatrice nous a mis face aux difficultés et aux résistances - vraisemblablement d'ordre culturel - qui persistent dans la société italienne et, dans notre cas, parmi les étudiants. En troisième lieu, la recherche d'un retour d'information de la part d'utilisateurs réels nous a permis d'explorer la question de savoir comment identifier les différents groupes cibles de l'activité et comment évaluer leurs besoins. Le projet est certainement perfectible, mais il a l'avantage d'être reproductible avec différents groupes et de permettre des approfondissements cumulatifs. Nous espérons nous concentrer dans un avenir proche sur ces études.

## Bibliographie

- Agenzia Nazionale per i Servizi Sanitari Regionali. 2021. AGENAS, on line il nuovo Portale della Trasparenza dei Servizi per la Salute. Communiqué de presse. Rome: AGENAS. [En ligne] : [https://www.agenas.gov.it/images/agenas/comunicati/marzo2021/comunicato\\_portale\\_trasparenza\\_19\\_marzo.pdf](https://www.agenas.gov.it/images/agenas/comunicati/marzo2021/comunicato_portale_trasparenza_19_marzo.pdf) [consulté le 01 octobre 2021].
- Algan, Y. *et al.* 2016. « Administration numérique ». *Notes du conseil danalyse economique* n° 34(7), p. 1-12.
- Baglio, G. *et al.* 2017. « Gli immigrati irregolari: cosa sappiamo della loro salute? ». *Epidemiologia & prevenzione*, n° 3/4, p. 57-63.
- Bagna, C. *et al.* 2007. « Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia ». In : *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Rome: Carocci, p. 270-90.

- Baldini, M. 2004. *Elogio dell'oscurità e della chiarezza*. Rome : Armando Editore.
- Beudet, C. et al. 2016. « Rédactologie et didactique de l'écriture professionnelle : un chantier terminologique à mettre en place ». *Pratiques*, 171-172. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/pratiques/3193> [consulté le 01 octobre 2021].
- Bombi, R. 2015. « Comunicare con il cittadino: oltre la semplificazione ». In : *Quale comunicazione tra Stato e cittadino oggi ?*, éd. R. Bombi. Rome : Il Calamo, p. 5-24.
- Campenhoudt, L. et al. 2017. *Manuel de recherche en sciences sociales*, 5e éd., Malakoff : Dunod.
- Celotti, N., Falbo, C. 2019. « Présentation. La parole des sans-voix. Questionnements linguistiques et enjeux sociétaux ». *Mediazioni*, n° 26, p. 1-3.
- Chevalier, J.-C. 2010. « Le génie de la langue française ». *Modèles linguistiques*, n° 3, p. 59-62.
- Cho, Y., Choi, I. 2018. « Writing from Sources: Does Audience Matter? ». *Assessing Writing*, n° 37, p. 25-38.
- Choy, S. Ch., Lee, M. Y. 2012. « Effects of Teaching Paraphrasing Skills to Students Learning Summary Writing in ESL ». *Journal of Teaching and Learning*, n° 8(2), p. 77-89.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Volume complémentaire*. trad. fr. Strasbourg : DC.
- Cortelazzo, M. A. 2014. L'italiano nella scrittura amministrativa. In : *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, éd. S. Lubello. Bologne : Il Mulino, p. 85-104.
- Dancette, J. 1995. *Parcours de traduction, Étude expérimentale du processus de compréhension*. Villeneuve D'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- De Mauro, T. 1992. Come è facile parlare difficile. In: *L'Italia delle Italie*, Rome : Editori Riuniti, p. 195-200.
- De Mauro, T. 2013. Prolegomeni alla comunicazione pubblica. In: *Manuale di comunicazione istituzionale e internazionale*, éd. R. Bombi. Rome : Il Calamo, p. 23-28.
- Delavigne, V. 2019. « Littératies en santé et forums de patients : des formes d'ergonomie discursive ». *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, n° 195(3), p. 363-81.
- Di Meco, Eugenia et al. 2018. « Infectious and Dermatological Diseases among Arriving Migrants on the Italian Coasts ». *European Journal of Public Health*, 28(5): 910-16.
- Finstad, K. 2010. « The Usability Metric for User Experience ». *Interacting with Computers*, n° 22(5), p. 323-327.
- Fioritto, A. 2008. Il linguaggio delle amministrazioni pubbliche. In: *Le amministrazioni pubbliche tra conservazione e riforme*, éd. L. Fiorentino. Milan : Giuffrè, p. 403-22.
- Ganier, F. 2014. « Lecture et ergonomie des documents procéduraux ». *Documentaliste-Sciences de l'Information*, n° 51(1), p. 38-40.
- Gerolimich, S., Vecchiato, S. 2014. Pas simple de simplifier ! Pratiques de 'réécriture' des documents médicaux orientés vers l'utilisateur. In : *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*, éd. A.-Cl. Berthoud, M. Burger. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 35-66.
- Gerolimich, S., Vecchiato, S., éd. 2016. *Le plurilinguisme et le monde du travail / Plurilingualism and the Labour Market*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gerolimich, S., Vecchiato, S. 2018. « « C'est illisible ? Simplifiez-le ! ». Évaluer la compréhension d'un texte à partir de la reformulation par des apprenants de FLE ». *Repères DoRiF* n° 16. [En ligne] : <https://www.dorif.it/ezine> [consulté le 01 octobre 2021].
- Gjergji, I. 2015. *La nuova emigrazione italiana*. Venise : Università Ca' Foscari di Venezia.
- Gracie, J. 2017. La clarté rédactionnelle en pratique. In : *La fabrication du droit de l'Union européenne dans le contexte du « Mieux légiférer »*, éd. N. Rubio. Aix-en-Provence : Droits International, Comparé et Européen. [En ligne] : <http://dice.univ-amu.fr/fr/dice/dice/publications/confluence-droits> [consulté le 01 octobre 2021].

- Hans, D. M. 2017. « The effectiveness of paraphrasing strategy in increasing university students' reading comprehension and writing achievement ». *Pedagogy*, n° 2(1), p. 10-18. Istituto Nazionale di Statistica. 2019. Cittadini e ICT | Anno 2019. Rome : ISTAT.
- Krieg-Planque, A. 2020. « Quand la communication publique travaille son expression. Les administrations à la recherche d'un "langage clair" ». *Politiques de communication*, n° 14, p. 3-34.
- Kruger, J., Dunning, D. 1999. « Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 77(6), p. 1121-1134.
- Labasse, B. 2020. *La valeur des informations : Ressorts et contraintes du marché des idées*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legros, D. et al. 1998. « Compréhension de textes : comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence de la signification globale d'un texte ? » *Repères*, n° 18(1), p. 81-96.
- Macchia, M. 2008. Regolazione internazionale e semplificazione amministrativa. In: *Le amministrazioni pubbliche tra conservazione e riforme*, éd. L. Fiorentino. Milan : Giuffrè, p. 267-302.
- Meschonnic, H. 1997. « Ce que la clarté empêche de voir : À propos de la langue française ». *Esprit* n° 230/231 (3/4), p. 51-63.
- Mineo, S., Amendola, M. 2018. « Focus PIAAC. I low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale ». *Inapp Paper*, n° 7, p. 1-63.
- OCDE. 2020. *L'importance Des Compétences : Résultats Supplémentaires de l'évaluation Des Compétences Des Adultes*. Paris : OECD Publishing.
- Orioles, V. 2013. Parlare al cittadino. La lunga marcia di avvicinamento e le sue parole chiave. In: *Manuale di comunicazione istituzionale e internazionale*, éd. R. Bombi. Rome : Il Calamo, p. 225-36.
- Pacherie, E. 2004. L'empathie et ses degrés. In : *L'Empathie*, éd. A. Berthoz, G. Jorland. Paris : Odile Jacob, p. 149-181.
- Palombini, A. éd. 2001. *Cervelli in fuga. Storie di menti italiane fuggite all'estero*. Rome: Avverbi.
- Quintini, G. 2011. « Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature ». OECD Social, Employment and Migration Working Papers n° 121, p. 1-47.
- Ruquoy, D. 1995. Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. In : *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, éd. L. Albarello et al. Paris : Colin, p. 59-82.
- Sanna, R. 2011. *Siti istituzionali e trasparenza: dalla legge 241/90 alla legge 69/2009 e alle riforme del Codice dell'amministrazione digitale*. Thèse de doctorat. Cagliari : Université de Cagliari.
- Sbisà, M. 2007. « Pathways to Explicitness ». *Lingue e linguaggio*, n° 1, p. 101-20.
- Scarano, A. 2015. Best practices in Friuli-Venezia Giulia health service. In: *Plurilingualism in Healthcare. An Insight from Italy*, éd. S. Vecchiato et al. Londres : Bica Publishing, p. 196.
- Sciumbata, F. C. 2018. « Un'esperienza Di Insegnamento Tra Plain Language e Traduzione ». *Rivista internazionale di tecnica della traduzione = International Journal of Translation*, n° 20, p. 195-207.
- Strozza, S., De Santis, G. 2017. Migrazioni internazionali e popolazioni immigrate in Europa e in Italia. In : *Rapporto sulla popolazione. Le molte facce della presenza straniera in Italia*, éd. G. De Santis, S. Strozza. Bologna : Il Mulino, p. 5-33.
- Vecchiato, S. 2019. « Parcours de simplification. Éduquer à la clarté textuelle dans la communication sur la santé ». *ELA. Études de linguistique appliquée*, n° 195(3), p. 343-62.
- Vecchiato, S. et al. s.p. Écrire sur les antibiotiques, c'est pas automatique ! Enquête italien-français pour une modélisation de la médiation ergonomique dans l'éducation à la santé. In : *Communication état-citoyens*, éd. I. Clerc, V. Rey. Québec : Presses Université Laval.



Vecchiato, S. *et al.*, éd. 2015. *Plurilingualism in Healthcare. An Insight from Italy*. Londres : Bica Publishing.

Vecchiato, S. 2021. Riassumere, parafrasare, esplicitare. Per una modellizzazione della semplificazione testuale. In: Studi sul plurilinguismo, éd. F. Fusco et al., p. 47-66.

Vygotski, L. S. 1934 [2003]. *Pensée et langage*. Trad. de F. Sève. Paris : La Dispute.

### Notes

1. Nous nous limitons ici à rappeler que le Centre international du plurilinguisme a récemment fêté ses vingt-cinq ans d'activité. Sur la rédaction claire, cf. entre autres Bombi (2015) et Gerolimich et Vecchiato (2014).

2. Voir le travail de Sabatini (2003) à propos de l'absence d'un registre « utilitaire » dans la langue italienne. Nous avons approfondi cette problématique dans une publication ultérieure (Vecchiato et al. s. p. § 3.1).

3. Nos remerciements vont à la Caritas de Trieste et de Gorizia ainsi qu'au Centre provincial pour l'instruction des adultes de Trieste. Les données personnelles des participants aux entretiens ont été traitées suivant le Règlement UE 2016/679.



## **Synergies Italie n° 18 / 2022**



*Varia*







ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

## La langue de la mode entre internationalisation et francisation institutionnelle : le cas de la mode durable

**Maria Margherita Mattioda**

Università di Torino, Italie  
marita.mattioda@unito.it

<https://orcid.org/0000-0003-1330-6175>

**Vanessa Gruber**

Università di Torino, Italie  
vanessa.gruber@outlook.it

<https://orcid.org/0000-0002-6309-8223>

Reçu le 30-12-2021 / Évalué le 15-01-2021 / Accepté le 31-01-2021

### Résumé

L'objectif de l'étude est d'analyser le traitement en français des anglicismes de la mode durable dans cinq banques terminologiques appartenant à trois territoires francophones, à savoir la France, le Québec et la Suisse (auxquels l'Union Européenne a été ajoutée). L'analyse se focalise sur trois anglicismes (*fast fashion*, *slow fashion*, *upcycling*) tirés de *La mode en français*, un document promu en 2020 par le Ministère de la Culture français pour proposer des équivalents officiels pour les emprunts à l'anglais utilisés de plus en plus dans le vocabulaire actuel de la mode. Après avoir donné une définition des concepts associés aux termes clés, l'étude présente une comparaison des fiches terminologiques dans le but de vérifier comment les différentes approches à l'intérieur de la Francophonie vis-à-vis des anglicismes influencent l'activité de francisation des termes pour ce secteur.

**Mots-clés** : mode durable, anglicismes, terminologie, francisation, langue de la mode

### La lingua della moda tra internazionalizzazione e francesizzazione istituzionale: il caso della moda sostenibile

### Riassunto

L'obiettivo del presente articolo è di analizzare il trattamento in francese degli anglicismi della moda sostenibile all'interno di cinque banche dati appartenenti a tre territori francofoni, ossia la Francia, il Québec e la Svizzera (ai quali è stata aggiunta l'Unione Europea). Partendo dal documento *La mode en français*, promosso dal Ministero della Cultura francese per proporre degli equivalenti ufficiali per gli anglicismi sempre più diffusi nel vocabolario attuale della moda, sono stati estratti i tre termini chiave della ricerca, ossia *fast fashion*, *slow fashion* e *upcycling*. Dopo aver fornito una definizione dei concetti associati ai termini chiave, lo studio presenta un confronto delle schede terminologiche degli equivalenti francesi proposti per questi

tre anglicismi allo scopo di verificare come i diversi approcci coesistenti all'interno della Francofonia rispetto agli anglicismi influenzino l'attività di creazione di termini equivalenti in questo settore.

**Parole chiave:** moda sostenibile, anglicismi, terminologia, francesizzazione, lingua della moda

### The language of fashion between internationalization and institutional Francization: a case study on sustainable fashion

#### Abstract

The aim of this paper is to analyse the treatment of Anglicisms in French within the field of sustainable fashion in five terminology databases belonging to three francophone territories, i.e. France, Quebec and Switzerland (to which the European Union was also added). The analysis is built around three key terms (*fast fashion*, *slow fashion* and *upcycling*) extracted from *La mode en français*, a document promoted in 2020 by the French Ministry of Culture with the aim of providing official equivalent terms for the increasingly ubiquitous Anglicisms currently in use in the fashion vocabulary. After providing a definition of these three key concepts, the paper provides a comparison between the entries for their French equivalents in order to analyse how the different coexisting approaches regarding Anglicisms within the *Francophonie* influence the creation of equivalent terminology in this sector.

**Keywords:** sustainable fashion, Anglicisms, terminology, Francization, fashion language

#### Introduction<sup>1</sup>

La deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle a été caractérisée par une attention croissante à l'écologie et aux enjeux environnementaux<sup>2</sup>. Cependant, ce n'est qu'à la fin de la première décennie des années 2000 que les sollicitations environnementales et sociétales commencent à bouleverser le système de la mode surtout sous l'impulsion de plusieurs mouvements écologistes et sociaux.

La création en 1989 de la Clean Clothes Campaign (CCC)<sup>3</sup>, la dénonciation par le Fashion Group International (FGI) du rôle joué par le secteur de la mode dans la destruction de l'environnement<sup>4</sup>, lors de la conférence « *Only One Earth: A Conversation about the Fashion Industry and the Environment* » en 1990, le dévoilement des pratiques non éthiques adoptées par Levi's dans un article paru dans le *Washington Post* en 1992<sup>5</sup> ainsi que la publication du livre *No logo*<sup>6</sup> représentent les prémisses pour la remise en question des fondements de la production et de la consommation dans ce secteur. Cette nouvelle facette du système de

la mode, qui se veut plus écologique et plus respectueuse des droits humains, est nommée par les acteurs du secteur « *EcoFashion* », « *Sustainable Fashion* », « *Ethical Fashion* », souvent de manière nébuleuse et parfois dans des emplois synonymiques (Thomas, 2008).

Au cours des quinze dernières années, les recherches sur les liens entre le champ du développement durable et celui de la mode ont connu un véritable essor aussi bien dans le secteur professionnel - il suffit de penser au *Manifesto della Sostenibilità per la moda italiana* de 2012 et *The Fashion Pact* de 2019 - que dans le contexte universitaire (Fletcher, 2008 ; Sbai, 2018) où la réflexion porte surtout sur l'identification de nouvelles pratiques aptes à produire des transformations économiques et socio-culturelles. Cet intérêt des chercheurs s'accompagne d'une sensibilité accrue des instances citoyennes devenues de plus en plus soucieuses de la nouvelle donne écologique et de la justice sociale. Cette prise de conscience de la part des consommateurs a inspiré la naissance de mouvements collectifs demandant des pratiques industrielles plus éthiques et des produits reflétant ce changement de paradigme.

Comme tout changement culturel et social se reflète dans la langue et que la mode, en tant que fait social et culturel, est l'un des révélateurs des transformations du contemporain (Barthes, 1967), nous envisageons dans cet article d'aborder les métamorphoses du discours de la mode d'un point de vue linguistique en pointant tout spécialement les termes émergeant suite à la circulation de nouvelles perspectives écologiques.

L'objectif de notre analyse est le sous-domaine de la mode durable et, plus précisément, nous nous intéresserons aux anglicismes inscrivant ces perspectives dans ce domaine et à leur traitement en français dans les ressources terminologiques officielles. Notamment, le français est une langue réticente par rapport à l'introduction des termes empruntés à l'anglais. Leur diffusion engendre une réponse institutionnelle de la part des pays francophones visant à proposer des équivalents par le biais de la traduction ou de la création néologique.

Après avoir présenté le cadre théorique dans lequel s'insère notre étude, nous focaliserons sur trois termes propres au domaine de la mode durable (*fast fashion*, *slow fashion*, *upcycling*) afin d'observer le traitement des anglicismes et le positionnement des instances institutionnelles vis-à-vis du vocabulaire du secteur de la mode. Aux fins de notre étude, nous nous appuierons sur le recueil *La mode en français*, diffusé par le Ministère de la Culture français (2020), et sur les principales banques de données terminologiques nous permettant de questionner l'approche adoptée face aux emprunts à l'anglais de même que les politiques linguistiques

sous-jacentes à ces types d'outils en contexte francophone. En outre, il sera possible de vérifier comment les points de vue qui coexistent à l'intérieur de la Francophonie influencent l'activité de francisation des termes. Une comparaison des informations contenues dans les fiches terminologiques concernant les termes sélectionnés permettra d'observer la variation terminologique concernant les équivalents français dans les ressources en ligne et d'en tirer quelques conclusions.

### **1. De la langue de la mode à la mode durable : un aperçu théorique**

Les études sur la langue de la mode ont contribué à sa description en diachronie (Bouverot, 1999 ; Sergio 2010) et en synchronie (Matzeu, Ondelli, 2014 ; Sergio, 2020) en insistant tout spécialement sur la nature hybride du code de la mode et sur le phénomène de l'interférence linguistique (Furiassi, Lopriore, 2015 ; Zanola, 2020). Tout un pan de ces études aborde les traits techniques de cette langue de spécialité qui se trouve à la croisée des domaines de la création, du système économique et de la production (Giaufret, Rossi, 2015 ; Zanola, 2012).

Pour ce qui est de la mode durable, les études sur le plan linguistique ne sont pas encore très développées en raison de son apparition toute récente et de son intersection avec d'autres domaines tels que l'écologie et l'environnement, l'économie et le marketing, le droit et la protection des droits humains, qui ne fait qu'en accroître le flou terminologique puisque le même terme peut faire référence à des notions différentes en fonction du domaine dans lequel on l'utilise (L'Homme, 2004). Si le lexique « vert » a déjà fait l'objet d'un certain nombre de publications selon différentes approches (Berbinski, Velicu, 2018 ; Bonnet, Geslin, 2019) les études lexicales et terminologiques dans ce secteur sont en cours<sup>7</sup>. Sur ce point, nous mentionnons les travaux de Thomas (2008) sur la fertilisation terminologique dans le domaine de la mode écologique et l'absence de clarté qui en dérive par l'adoption de ces termes nouveaux dans les médias, et de Cucchi et Piotti (2016), qui approfondissent ce même sujet d'un point de vue linguistique, afin d'illustrer l'existence d'une « fertilisation croisée » des termes dans ce sous-domaine à partir d'un corpus de discours d'entreprise.

Compte tenu de ces éléments, nous nous intéresserons plus précisément à la diffusion de termes anglais de la mode durable à l'international et à la création de termes équivalents en français. En effet, l'influence de l'anglais sur la langue de la mode est indéniable depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle au détriment du français, qui était auparavant la langue attitrée dans ce secteur.



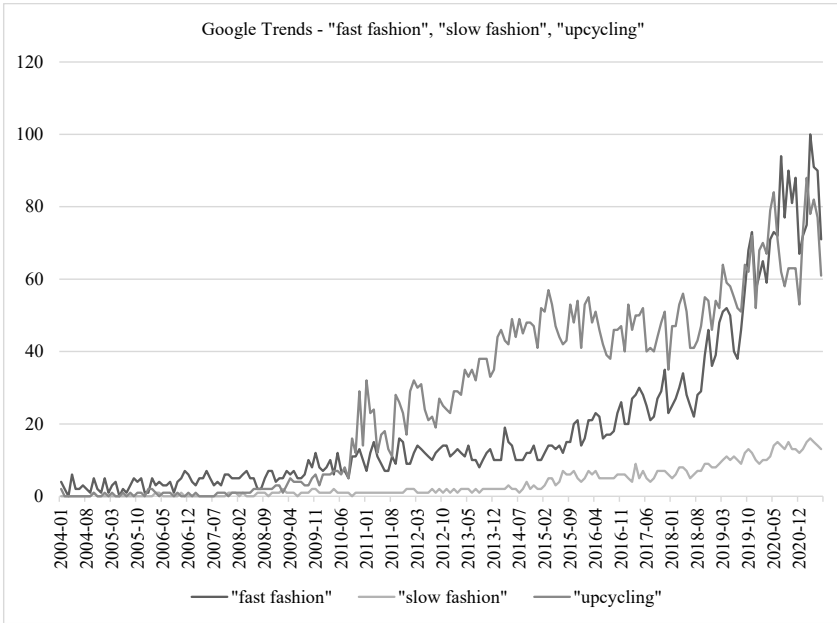
## 2. Corpus d'enquête

### 2.1 Choix des termes

En 2020, le Ministère de la Culture français publie sur son site institutionnel un fascicule contenant 60 termes pour dire *La mode en français*<sup>8</sup>. Il s'agit d'une brochure conçue par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, la Fédération Française du Prêt à Porter Féminin et la Fédération de la Haute Couture et de la Mode dans le but de présenter ces « termes, expressions et définitions publiés au Journal officiel de la République française par la Commission d'enrichissement de la langue française dans le domaine de la mode » et visant à faire rayonner en français l'un des secteurs qui font la « fierté culturelle » du pays. Ce recueil, préfacé par la Ministre de la Culture, Roselyne Bachelot-Narquin, constitue un outil terminographique pratique pour enregistrer les constantes mutations du secteur et pour montrer la vivacité de la langue française vis-à-vis de la déferlante des termes anglais qui parfois coexistent, mais qui souvent nécessitent d'être traduits et mieux définis pour être compris. Les termes qui le composent sont présentés par ordre alphabétique ; des encadrés thématiques enrichissent ce dispositif qui nous a fourni le corpus de départ pour notre recherche. Sur la base des critères de pertinence et de spécificité par rapport au domaine choisi, nous avons extrait trois termes conseillés pour remplacer en français les mots anglais circulant dans les discours ordinaires et spécialisés :

1. *mode express/mode éclair* vs *fast fashion*, tiré de la partie générale du glossaire ;
2. *mode durable* vs *slow fashion*, tiré de l'encadré *La mode durable* ;
3. *recyclage valorisant* vs *upcycling*, tiré de l'encadré *La mode durable*.

De plus, pour les trois unités lexicales retenues un critère de fréquence a été introduit. En effet, nous avons voulu vérifier si les termes choisis témoignent d'une diffusion réelle de ces concepts dans la société contemporaine et si un intérêt spécifique pour ces sujets de la part des utilisateurs du réseau atteste leur présence au niveau social. Afin d'obtenir ce type de données, nous avons inséré les trois termes sélectionnés dans Google Trends, un outil d'analyse statistique permettant de mesurer la fréquence des recherches sur la toile d'un mot-clé et son évolution dans le temps. La période considérée a été du 1 janvier 2004, à savoir la première date disponible des données de Google Trends, jusqu'au 30 juin 2021 et l'option « dans tous les pays » a été validée.



**Figure 1** - Graphique créé avec les données fournies par Google Trends pour la recherche de *fast fashion*, *slow fashion* et *upcycling*. Source : Google Trends, <https://trends.google.fr/trends/> [consulté le 20 janvier 2022].

Le graphique ainsi obtenu montre que nos termes-vedettes ont été intéressés par une augmentation des recherches au cours de la dernière décennie. Cette tendance est plutôt évidente pour les termes *fast fashion* et *upcycling* tandis que la courbe du terme *slow fashion* n'est pas très dynamique. Cependant, nous avons décidé de maintenir ce néologisme en raison de sa représentativité dans ce domaine et d'une relation d'opposition et de complémentarité avec *fast fashion*.

## 2.2 Du terme au concept

### 2.2.1 Fast fashion

Le terme *fast fashion* a été utilisée pour la première fois dans la sphère anglo-américaine en 1989 en référence au géant espagnol du prêt-à-porter Zara qui venait d'inaugurer son premier magasin aux États-Unis<sup>9</sup>. Dans le fascicule *La mode en français*, il est défini de manière synthétique et consensuelle par les linguistes (DGGLLF) et les professionnels (Fédération de la Haute couture et de la Mode) tel qu'un « secteur de la mode qui repose sur un modèle économique caractérisé par un renouvellement très rapide de collections d'articles à bas prix ». Sur le plan conceptuel, il désigne aujourd'hui un type d'économie linéaire qui s'est imposé

au cours des trente dernières années et qui se base sur une chaîne de production frénétique permettant aux entreprises de « traduire dans les meilleurs délais les tendances perçues de la mode à un instant  $t$  (ou mieux  $t-1$ ), en proposant à la vente des produits représentatifs et accessibles, afin d'inciter au maximum au renouvellement de la garde-robe du client<sup>10</sup> ». Le *fast fashion* ne correspond pas complètement à la notion de *low cost* : en effet, le *fast fashion* doit être considéré comme un système productif et culturel indépendant, qui collabore parfois avec des stylistes célèbres (voir par exemple la collaboration entre Stella McCartney et H&M) sans que cela affecte leur image (Enciclopedia Treccani en ligne).

Récemment, ce modèle a été poussé encore plus loin suite à l'évolution technologique qui a ouvert de nouveaux espaces numériques et a multiplié les ressources pour les ventes en ligne comme le montre le succès de SHEIN, un site très populaire sur les réseaux sociaux qui est caractérisé par la mise en vente au quotidien de milliers de nouveaux produits de très faible qualité à des petits prix. Qualifié d'« *ultra fast-fashion* », son modèle productif se base sur la détection des préférences des consommateurs afin de réduire les risques et maximiser les bénéfices<sup>11</sup>.

Le modèle *fast fashion* n'est pas durable, ni du point de vue de l'environnement, à cause de la surproduction de vêtements de mauvaise qualité qui polluent les eaux et finissent par s'empiler dans les décharges, ni du point de vue des travailleurs, qui sont souvent contraints de confectionner les produits dans des conditions de travail inacceptables. Cette réalité dramatique n'a été révélée au grand public que lors de l'effondrement du Rana Plaza au Bangladesh : la mort de plus de 1100 personnes a éveillé une prise de conscience collective et a également marqué la naissance de mouvements pour lutter contre ces injustices.

### 2.2.2 Slow fashion

Le terme *slow fashion*, utilisé pour la première fois par Kate Fletcher en 2007, dans un article pour le journal anglais *The Ecologist* (Enciclopedia Treccani en ligne), s'inscrit dans la lignée du mouvement environnemental des années 1960 et s'enrichit au cours des décennies suivantes par l'application de la philosophie du *slow food* de l'Italien Carlo Petrini au système de la mode (Thomas, 2008). Ce mouvement a particulièrement influencé la conceptualisation de *slow fashion* dans le domaine de la mode surtout en ce qui concerne la promotion des pratiques de consommation et de production plus lentes et plus responsables, tant d'un point de vue environnemental qu'éthique. Aujourd'hui, d'après *La mode en français*, sa définition met en relief qu'il s'agit d'un « secteur de la mode qui repose sur un

modèle économique privilégiant la qualité et la solidité des articles et respectant des principes éthiques et environnementaux ». Dans ce sens, *slow fashion* présente une relation d'antonymie avec *fast fashion*: il désigne une approche alternative visant à repenser les pratiques de production et de consommation dans une perspective de durabilité, ce qui implique un changement radical de mentalité dans le but de privilégier la production de vêtements de qualité, destinés à durer dans le temps, avec une chaîne logistique plus lente mais plus respectueuse des droits des travailleurs et de l'environnement en réduisant la consommation excessive de produits (Fletcher, 2010). Sous ce terme, plusieurs aspects convergent et nuancent ses usages : en effet, la notion de *slow fashion* présente deux acceptions différentes. La première s'insère dans le cadre de la mode éthique et durable et implique une philosophie critique de la consommation excessive et du système global de la mode. En revanche, la seconde privilégie une production artisanale, en moindre quantité, plus proche du secteur du luxe. Les deux acceptions peuvent se superposer, sans pour autant coïncider exactement au niveau conceptuel (Enciclopedia Treccani en ligne).

### 2.2.3 Upcycling

Le terme *upcycling*, strictement corrélé au précédent, apparaît dans les années 1990 et s'installe dans la terminologie de la gestion des déchets pour désigner une forme de récupération des déchets valorisante. Le champ de l'économie circulaire s'en approprie en produisant en français par calque de l'anglais les formes néologiques « upcyclage » et « surcyclage » pour indiquer le « recyclage par le haut »<sup>12</sup>, tandis que ce concept est lancé dans le secteur de la mode par des créateurs avant-gardistes. Dans le domaine de la mode durable, il se réfère à un processus de « fabrication, à partir d'objets ou de matériaux de récupération, de produits de plus haute valeur que les objets ou matériaux d'origine » (*La mode en français*). Si cette définition est validée par les experts (linguistes et professionnels), dans notre texte de référence reste plutôt générale et généralisable ; son application au champ de la mode réside dans la récupération des tissus ou des vêtements pour la création d'un nouveau produit de meilleure qualité relevant parfois du luxe. Le degré de modification du vêtement original peut varier, allant du simple ajout d'un détail pour rendre l'article plus moderne, jusqu'à sa déconstruction complète et à sa confection avec une nouvelle forme (Janigo, Wu, DeLong, 2017).

### 3. La mode durable : quelles ressources terminologiques ?

Dans le but d'étudier les stratégies de francisation de la terminologie de la mode durable, nous avons choisi comme terrain d'enquête pour analyser les termes sélectionnés cinq ressources terminologiques multilingues en ligne : FranceTerme, le Grand Dictionnaire Terminologique (désormais GDT), TERMIUM plus, TERMDAT et l'*Interactive Terminology for Europe* (dorénavant IATE)<sup>13</sup>.

Ce choix a été fait en fonction d'un critère de fiabilité (autorité de la source) et d'appartenance à l'aire francophone de la source (France, Québec, Canada, Suisse, UE). Nous avons décidé de nous concentrer sur ces territoires en raison de leurs différentes approches à l'emprunt à l'anglais et de leurs stratégies de normalisation terminologique et de francisation des termes exogènes.

En ce qui concerne la France, elle possède une longue tradition de travaux normatifs définissant les caractéristiques de la langue. Aujourd'hui, les termes résultant du travail concerté de la Commission d'enrichissement de la langue française, de l'Académie française et des groupes d'experts sont publiés dans le Journal officiel et rendus disponibles dans la base de données FranceTerme, que nous avons donc inséré dans notre liste de ressources à consulter. L'usage de ces termes est obligatoire dans les documents officiels de l'État. Notre texte de travail *La mode en français* est l'un des produits terminographiques dérivés de ces activités.

Au Québec, l'activité de promotion et de protection du vocabulaire français est très ressentie en raison de sa proximité géographique au Canada anglophone. L'Office québécois de la langue française (désormais OQLF) est l'organisme officiel prévu par la Charte de la langue française dont le rôle est de recommander et de normaliser les termes et les expressions publiés dans la Gazette officielle du Québec. L'instrument principal utilisé par l'Office pour son activité de promotion est le GDT. Il s'agit d'une base de données multilingue qui collecte diverses fiches terminologiques concernant des notions techniques et scientifiques. Les langues représentées sont le français et l'anglais. Tout comme en France, l'usage de ces termes n'est obligatoire que dans les documents de l'Administration.

Outre le Québec, nous avons pris en considération le Canada, pour vérifier s'il existe des désalignements dans les propositions terminologiques au niveau national et provincial. Pour cette raison, nous avons inséré TERMIUM plus dans notre sélection, à savoir la base de données terminologiques et linguistiques du gouvernement canadien. Cette ressource recueille des millions de termes en anglais, français, espagnol et portugais.

La Suisse est une Confédération de cantons qui reconnaît quatre langues nationales (dont trois officielles), qui, cependant, ne possède pas de commissions de terminologie. Par contre, il existe une section à l'intérieur de la Chancellerie consacrée aux travaux en terminologie multilingue de l'administration fédérale. Les termes produits par cette section sont rendus disponibles dans la banque de terminologie TERMDAT, qui produit des fiches dans les quatre langues nationales suisses (l'allemand, le français, l'italien et le romanche), auxquelles s'ajoute l'anglais à cause de son importance à l'échelle internationale. Les données concernent surtout la terminologie de la législation fédérale, mais elles portent aussi sur une variété de domaines spécialisés. Par ailleurs, l'éloignement géographique de la Suisse par rapport à tout territoire anglophone influence forcément son rapport avec les emprunts terminologiques à l'anglais.

Enfin, nous avons considéré une base de données multilingue issue d'une entité multinationale telle que l'UE. Cela nous a permis de recueillir un point de vue qui n'est pas influencé par des logiques de défense de la langue nationale. En outre, la terminologie des institutions internationales tend à aplatir tout aspect polémique, ce qui pourrait influencer les choix des termes privilégiés. IATE est la base de données terminologiques multilingue utilisée par les institutions et les agences de l'UE depuis 2004.

La comparaison des fiches provenant de ces différentes ressources terminologiques représente un outil fondamental pour notre recherche puisque « les terminographes aussi finissent par produire, de par leurs choix, un « discours terminographique » précis, et que ce discours peut aussi varier d'une langue-culture à l'autre » (Raus, 2013 : 93). Tout désalignement entre les termes proposés par les différentes banques terminologiques relativement aux anglicismes pourrait indiquer la présence d'un point de vue sous-jacent et, par conséquent, la coexistence de plusieurs normes à l'international.

## **4. Les termes de la mode durable : analyse comparative**

### **4.1 Les fiches terminologiques**

Pour chaque terme sélectionné, nous avons lancé une recherche à l'intérieur des ressources terminologiques choisies. Les fiches proposées ont été recueillies et les informations les plus saillantes ont été insérées dans les tableaux ci-dessous. Au cours de notre analyse, nous ferons également référence à d'autres informations disponibles à l'intérieur des fiches complètes en ligne, comme les définitions ou les notes explicatives pour mieux réfléchir sur la représentation des termes de la mode durable dans les banques de données terminologiques en ligne.

## 1. Fast fashion

<i>fast fashion (anglais)</i>					
ressource terminologique	équivalents français	termes déconseillés	domaines et sous-domaines	Sources	date de la fiche
GDT	mode éphémère, mode éclair, mode accélérée	fast fashion	industrie de la confection, habillement	Office québécois de la langue française, 2018	2018
TERMIUM plus	mode jetable, mode éphémère, mode éclair, mode rapide	∅	Mode Mouvements sociaux Écologie (Généralités)	Radio-Canada, La Tribune, Nammu	2019
FranceTerme	Mode express (vedette), synonyme : mode éclair (remplace le précédent « collection éclair »)	∅	Habillement et mode	Journal officiel du 23/05/2020	2020
TERMDAT	collection éclair (en cours d'élaboration)	∅	EC - ÉCONOMIE ; EC8 - GESTION DES ENTREPRISES	Commission de terminologie et de néologie de l'économie, Paris 2007	2008
IATE	mode éphémère (2020), mode express (2021), mode éclair (2021)	fast fashion	leather and textile industries [INDUSTRY]	GDT, FranceTerme, Nations Unies, SupdeMod	2020; 2021

**Tableau 1** : Résumé des fiches terminologiques pour les équivalents français de l'anglicisme *fast fashion*.

## 2. Slow fashion

<i>slow fashion (anglais)</i>					
ressource terminologique	équivalents français	termes déconseillés	domaines et sous-domaines	sources	Date de la fiche
GDT	mode responsable, mode durable	slow fashion	industrie de la confection habillement développement durable	Office québécois de la langue française, 2016	2016

<i>slow fashion</i> (anglais)					
TERMIUM plus	mode lente	slow fashion	Mode Mouvements sociaux Écologie (Généralités)	Nammu, Bien fait pour nous	2019
FranceTerme	mode durable	∅	habillement et mode	Journal officiel du 23/05/2020	2020
TERMDAT	∅	∅	∅	∅	∅
IATE	mode durable, mode responsable, mode éthique	slow fashion	corporate social responsibility [BUSINESS AND COMPETITION, business organisation, business policy] environmental protection [ENVIRONMENT, environmental policy] clothing industry [INDUSTRY, leather and textile industries, textile industry]	FranceTerme, GDT, Ministère de la Culture (FR), SupdeMode	2021

**Tableau 2** : Résumé des fiches terminologiques pour les équivalents français de l'anglicisme *slow fashion*.

### 3. Upcycling

<i>upcycling</i> (anglais)					
ressource terminologique	équivalents français	termes déconseillés	domaines et sous-domaines	sources	date de la fiche
GDT	suprarecyclage, recyclage à gain de valeur, recyclage valorisant (fiche 1), recyclage créatif (fiche 2)	surcyclage, upcycling, transcyclage (fiche 1), upcycling (fiche 2)	protection de l'environnement > déchet solide ; développement durable	Office québécois de la langue française, 2018 (fiche 1), Office québécois de la langue française, 2011	2018 (fiche 1), 2011 (fiche 2)



<b>upcycling (anglais)</b>					
TERMIUM plus	recyclage valorisant	∅	Gestion des déchets	FranceTerme Bur. dir. Centre de traduction et de terminologie (Louis-Dominic Bertrand)	2020
FranceTerme	recyclage valorisant	∅	Économie et gestion d'entreprise -Environnement	Journal officiel du 08/09/2013	2013
TERMDAT	recyclage valorisant, suprarécyclage	∅	EN7 - ÉVACUATION DES DÉCHETS (SOLIDES ET LIQUIDES) ; SIJ - PRODUITS	FranceTerme, GDT	2020
IATE	recyclage valorisant, surcyclage (moins acceptable). NOTE : Antonyme - décyclage	∅	waste management [ENVIRONMENT, environmental policy] waste [ENVIRONMENT, deterioration of the environment]	FranceTerme, Commission européenne, Association des professionnels de l'écodesign et de l'éco-conception (APEDEC), Efficycle.fr	2015

**Tableau 3** : Résumé des fiches terminologiques pour les équivalents français de l'anglicisme *upcycling*.

## 5. Analyse des données répertoriées

### 5.1. Le cadre temporel de référence

Toutes les fiches ont été créées pendant une période qui peut être circonscrite aux dix dernières années. La fiche moins récente, à savoir la proposition de TERMDAT pour le terme « collection éclair », date de 2008 (voir tableau 1). Cependant, elle n'a jamais été officiellement approuvée. En effet, elle est cataloguée en tant que « fiche de travail », à savoir la dénomination attribuée « [...] aux fiches qui sont en cours d'élaboration et font l'objet d'un contrôle linguistique, formel et de fond ou sont en cours de modification/d'actualisation<sup>14</sup> ». Pour cette raison, elle ne peut pas être considérée comme une fiche fiable ou définitive.

Les deux termes les plus récents parmi les fiches analysées sont *slow fashion* (dont la période de référence est 2016-2021) et, si l'on ignore le brouillon de TERMDAT de 2008, *fast fashion* (2018-2021) (tableaux 1 et 2). Étant donné que le travail des banques terminologiques se développe en concomitance avec les besoins des locuteurs par rapport à l'émergence et à la diffusion de termes étrangers, les dates des fiches marquent une évolution récente de la mode vers la sphère du développement durable.

## 5.2. Les définitions et les domaines

Les seules bases de données terminologiques à donner des définitions pour les notions analysées sont FranceTerme et le GDT ; les autres se limitent à citer celles-ci ou les omettent. Toutes les définitions du GDT se composent d'une partie principale et d'une note supplémentaire qui ajoute des informations ultérieures à la définition primaire, ce qui fait de cette base de données la plus minutieuse parmi celles que nous avons analysées. En général, les définitions fournies par le GDT et FranceTerme pour les trois concepts coïncident, bien que ce dernier soit beaucoup plus concis.

La différence principale entre les définitions fournies par les deux bases de données pour *slow fashion* et *fast fashion* réside dans les deux substantifs utilisés pour les décrire : FranceTerme les identifie comme « secteur » de la mode, tandis que le GDT met en avant le trait industriel (« industries »). En outre, la note du GDT pour « mode responsable » les relie plus ouvertement à la dimension éthique du respect pour l'environnement et pour les individus.

La différence majeure parmi les deux banques terminologiques réside dans les fiches relatives à « suprarécyclage » et « recyclage créatif ». Le GDT maintient ces deux termes et propose deux fiches séparées car ils véhiculent des nuances sémantiques différentes : le premier désigne, en général, la transformation d'un déchet en un produit avec une valeur ajoutée, tandis que le second serait un type spécifique de recyclage visant à créer un objet artistique (par exemple, une œuvre d'art ou un vêtement). FranceTerme, au contraire, utilise le terme « recyclage créatif » en hyperonyme.

En ce qui concerne l'inscription de ces termes dans des domaines précis, nous remarquons pour *fast fashion* (voir tableau 1) que seule la fiche de TERMIUM plus associe le terme au domaine de l'écologie et des mouvements sociaux, tandis que la plupart des autres bases de données ne font référence qu'au secteur de la mode. TERMDAT se distingue des autres ressources en indiquant comme domaine principal l'économie et la gestion des entreprises.

Le domaine de l'écologie apparaît dans les fiches de TERMIUM plus, de IATE et du GDT pour *slow fashion*, du fait que cette notion est intrinsèquement liée à celle de développement durable (tableau 2).

En ce qui concerne *upcycling* (voir tableau 3), la plupart des banques terminologiques précisent que cette notion appartient au domaine du recyclage des déchets. TERMDAT et TERMIUM plus n'indiquent que le domaine des déchets, tandis que le GDT et IATE reconnaissent également la présence d'une dimension écologique. FranceTerme propose comme domaine « Economie et gestion d'entreprise - Environnement », ce qui implique une conception plus ample de cette notion qui pourrait inclure également la mode. Cependant, la seule référence explicite aux vêtements est insérée dans la définition proposée par le GDT pour « recyclage créatif ». Il n'est donc pas encore reconnu une spécialisation du terme dans le domaine de la mode.

### 5.3. Les sources

Dans le cadre spécifique de notre étude, ni FranceTerme, ni le GDT ne font référence à des sources externes pour leur choix des termes vedettes. Dans ce cas, les deux sites recueillent seulement les résultats des travaux des deux respectives institutions, c'est-à-dire la Commission d'enrichissement de la langue française pour la France et l'OQLF pour le Québec.

En revanche, les autres banques terminologiques s'appuient souvent soit sur FranceTerme et le GDT, soit sur des sources externes, des quotidiens disponibles en ligne ou des sites web par exemple.

TERMIUM plus propose systématiquement des sources externes : nous rencontrons le site de *Radio Canada*, des articles tirés du journal *La Tribune*, le blog *Nammu*, le site *Bien fait pour nous*. Pour ce qui est des autres bases de données, nous retrouvons seulement FranceTerme comme source pour « recyclage valorisant » et pour sa définition. En observant les termes proposés par TERMIUM plus, nous constatons que « mode rapide » et « mode lente », à savoir les deux propositions provenant du blog de bijoux *Nammu*, sont des termes obtenus simplement par calque structural qui n'apparaissent pas dans les autres ressources analysées. Cela pourrait suggérer l'absence d'une réflexion approfondie sur la francisation des termes de la part de ces sites.

Pour conclure, il est possible d'affirmer que TERMIUM plus privilégie la presse et les discours numériques non spécialisés en terminologie en tant que sources pour la mode durable. Malgré son statut de base de données terminologique du

gouvernement canadien, dans ce contexte elle ne fait pas référence au GDT comme source d'informations.

Au contraire, TERMDAT s'appuie sur FranceTerme pour « recyclage valorisant » et « collection éclair » (bien que ce dernier soit remplacé aujourd'hui dans le site français par « mode express » ou « mode éclair »), et sur le GDT pour l'équivalent « suprarécyclage ». Nous relevons donc une préférence marquée pour FranceTerme en tant que source privilégiée, ce qui pourrait être en lien avec l'autorité de la France dans la mode.

Enfin, IATE utilise des sources mixtes : il cite le GDT, le site du Ministère de la culture du gouvernement français (pour « mode éthique »), FranceTerme, un communiqué de presse de la Commission Européenne et le site des Nations Unies. Pour ce qui est des ressources non officielles, nous rencontrons le site de l'Association des professionnels de l'écodesign et de l'éco-conception (pour « surcyclage », un équivalent partiellement déconseillé), le site Efficycle.fr et, enfin, le site de l'école Supdmod dans le cadre des anglicismes à éviter.

Pour conclure, les ressources citées dans les bases de données terminologiques prises en considération par notre étude sont plutôt hétérogènes et appartiennent à la fois à des travaux spécialisés et à des sites et des blogs plus génériques. Enfin, FranceTerme et le GDT représentent un point de référence international dans le cadre de terminologie de la francophonie.

#### 5.4. Les termes déconseillés

Le GDT est la seule banque terminologique à suggérer systématiquement pour tous les termes sélectionnés des équivalents à éviter. IATE ne le fait qu'en deux occasions (pour *fast fashion* et *slow fashion*), et TERMIUM plus se limite à indiquer seulement *slow fashion* comme terme déconseillé. En outre, ces deux banques terminologiques ne donnent pas de justification pour leur rejet des anglicismes. Au contraire, le GDT accompagne toujours son indication d'une note explicative. Les indications du GDT contiennent également des commentaires sur la variation diatopique. Par exemple, dans les deux fiches consacrées aux équivalents français pour *upcycling*, nous rencontrons ces deux remarques :

- « On évitera l'utilisation de l'emprunt à l'anglais *upcycling*, utilisé (surtout en France) pour rendre ce concept, puisqu'il n'est pas conforme au système morphologique de la langue française » (Fiche « recyclage créatif ») ;
- « *Upcycling* n'est pas acceptable parce qu'il a été emprunté à l'anglais depuis peu de temps et qu'il ne s'intègre pas au système linguistique du français au

Québec, notamment à cause du suffixe *-ing*, qui n'est pas adapté sur le plan morphologique » (Fiche « suprarecyclage »).

Le GDT insiste donc sur la variation qui existe entre la terminologie de la mode durable utilisée en France et au Québec, ce qui fait émerger le point de vue propre à cette base de données. Le cadre qui émerge semble indiquer une ouverture et une indulgence majeure du français métropolitain par rapport au français québécois vis-à-vis des emprunts terminologiques à l'anglais. Pour conclure, la base de données québécoise semble être la plus précise dans ce contexte en termes de quantités de notes sur l'usage des termes et la variation diatopique.

### 5.5. Le cas TERMDAT

Parmi les ressources terminologiques sélectionnées, TERMDAT est la seule à ne pas posséder une fiche pour *slow fashion*. En outre, bien que sa fiche pour *fast fashion* soit datée de 2008, ce qui suggère un intérêt précoce pour ce sujet, elle n'a jamais été officiellement approuvée. Il existe donc un manque effectif dans les informations fournies par TERMDAT qui apparemment n'a pas encore été concerné par ces phénomènes économiques et sociaux. Cette absence pourrait aussi indiquer une ouverture majeure de la Suisse aux emprunts à l'anglais par rapport au Québec.

## Conclusions

Cette étude nous a permis de vérifier la variation des termes équivalents français proposés pour *fast fashion*, *slow fashion* et *upcycling* dans les principales banques terminologiques disponibles en ligne. Nous avons remarqué une prééminence des équivalents proposés par FranceTerme et le GDT, qui sont cités très souvent par les autres bases de données analysées. Cela signifie que, dans ce contexte, ces deux institutions dictent la stratégie au niveau international en matière de francisation des termes anglais. Le GDT s'avère être le plus minutieux parmi les banques terminologiques analysées pour ce qui est du refus des emprunts à l'anglais, avec des remarques concernant les différences entre le français métropolitain et la variété québécoise. Au contraire, la base de données suisse TERMDAT semble s'appuyer dans ce contexte surtout sur les travaux terminologiques français et québécois ; de plus, l'absence de fiches pour *slow fashion* et le manque d'approbation pour la fiche *fast fashion* rendent cette banque terminologique moins actualisée par rapport aux autres dans le cadre de la mode durable.

Pour conclure, il existe à présent un haut degré de variation des équivalents français pour les trois anglicismes analysés. Les bases de données ne partageant pas

toujours le même point de vue et la même approche aux emprunts terminologiques, ce qui produit un manque de stabilité à l'intérieur de la francophonie en matière de terminologie de la mode durable. Cette courte analyse n'est évidemment pas exhaustive : elle se veut une première étape pour une analyse plus ample de la terminologie de la mode. À ce propos, des travaux de recherche sont en cours dans le but de vérifier, avec une démarche d'« archive » typique de l'Analyse du Discours à la française, le parcours des termes de la mode durable à l'intérieur des différentes communautés discursives, ainsi que d'analyser l'influence des recommandations officielles françaises et québécoises sur les discours spécialisés et non spécialisés. La prolifération discursive concernant le sujet de la mode durable dans des textes non spécialisés pourrait rendre plus flous les contours des termes liés à ce domaine et contribuer à leur déterminologisation (Raus, 2013 : 50).

### Bibliographie

- Barthes, R. 1967. *Système de la mode*. Paris : Éditions du Seuil.
- Berbinski, S., Velicu, A. M. (éd.). 2018. *Terminologie(s) et traduction. Les termes de l'environnement et l'environnement des termes*. Berlin : Peter Lang.
- Bonnet, V., Geslin, A. 2019. (éd.). « Les mots de l'écologie ». *Mots*, n° 119.
- Bouverot, D. Le vocabulaire de la mode. In : *Histoire de la langue française 1880-1914*. Paris: CNRS Éditions, p. 193-206. [En ligne]: <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.9255> [consulté le 15 décembre 2021].
- Cucchi, C., Piotti, S. 2016. « Eco-Fashion Lexicon: A Never-ending Story? ». *L'analisi linguistica e letteraria*, vol. 24, n° 2, p. 171-182.
- Fletcher, K. 2008. *Sustainable Fashion and Textiles: Design Journeys*. London: Sterling VA: Earthscan.
- Fletcher, K. 2010. « Slow Fashion: An Invitation for Systems Change ». *Fashion Practice*, vol. 2, n° 2, p. 259-265.
- Giaufret, A., Rossi, M. 2015. La terminologie de la mode dans les manuels de couture : emprunts, néologismes, métaphores. In : « La grâce de montrer son âme dans le vêtement » *Scrivere di tessuti, abiti, accessori. Studi in onore di Liana Nissim : (TOMO III) - Dal Novecento alla Contemporaneità*. Milan : Ledizioni, p. 275-296. [En ligne]: <https://doi.org/10.4000/books.ledizioni.6757> [consulté le 15 décembre 2021].
- Janigo, K. A., Wu, J., DeLong, M. 2017. « Redesigning Fashion: An Analysis and Categorization of Women's Clothing Upcycling Behavior ». *Fashion Practice*, vol. 9, n° 2, p. 254-279.
- L'Homme, M-C. 2004. *La terminologie : principes et techniques*. Nouvelle édition, Montréal : Presses de l'Université de Montréal. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/books.pum.10693> [consulté le 15 décembre 2021].
- Lopriore, L., Furiassi, C. 2015. The influence of English and French on the Italian language of fashion: Focus on false Anglicisms and false Gallicisms. In : *Pseudo-English: Studies on False Anglicisms in Europe*. Berlin: De Gruyter Mouton, p. 197-226.
- Matzeu E., Ondelli S. 2014. L'italiano della moda tra tecnicismo e pubblicità. In : « La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione » : atti del XIII congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Palermo, 22-24 settembre 2014), Firenze : Franco Cesati Editore.
- Raus, R. 2013. *La terminologie multilingue : la traduction des termes de l'égalité H/F dans le discours international*. Bruxelles : De Boeck.

Sbai, M. 2018. *Une mode éthique est-elle possible ?* Paris : Rue de l'échiquier.

Sergio, G. 2010. *Parole di moda. Il "Corriere delle dame" e il lessico della moda nell'Ottocento*. Milano : FrancoAngeli.

Sergio, G. (éd.). 2020. « A doppio filo: la moda fra italiano e lingue straniere ». *Lingue Culture Mediazioni - Languages cultures mediation*, vol. 7, n° 2.

Thomas, S. 2008. « From "Green Blur" to Eco-fashion: Fashioning an Eco-lexicon ». *Fashion Theory*, vol. 12, n° 4, p. 525-539.

Zanola, M. 2012. La mode et ses mots: terminologie, traduction et savoirs encyclopédiques. In : *Itinerari di culture*, Napoli : Loffredo, p. 149-156.

Zanola, M. 2020. « Francese e italiano, lingue della moda: scambi linguistici e viaggi di parole nel XX secolo ». *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, vol. 7, n° 2, p. 9-26.

### Sitographie<sup>15</sup>

Enciclopedia Treccani

<https://www.treccani.it/enciclopedia>

FranceTerme

<http://www.culture.fr/franceterme>

Grand dictionnaire terminologique (GDT)

<https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>

Google Trends

<https://trends.google.fr/trends/>

IATE

<https://iate.europa.eu>

TERMIUM plus

<https://www.btb.termiumplus.gc.ca>

TERMDAT

<https://www.termdat.bk.admin.ch>

### Notes

1. Cet article est né de la collaboration des deux auteures. Maria Margherita Mattioda est responsable de l'introduction et des paragraphes 1 et 2 ; Vanessa Gruber est responsable des paragraphes 3, 4. Le paragraphe 5 et la conclusion sont corédigés.

2. La Conférence Mondiale sur le climat de 1979, le Rapport Bruntland de 1987 et la Conférence de Rio 1992 en sont la preuve.

3. Créé aux Pays Bas, il s'agit d'un réseau global reliant plus de 235 organisations dans 45 pays, avec la participation de syndicats, activistes et acteurs du secteur.

4. Le Fashion Group International (FGI) est une organisation à but non lucratif fondée en 1931 et opérant à l'échelle mondiale.

5. <https://www.washingtonpost.com/archive/business/1992/03/13/levi-strauss-to-drop-suppliers-violating-its-worker-rights-rules/1de71832-84e5-4c84-bdf0-4e3effca05b6/>
6. N. Klein, « No Logo: Taking Aim at the Brand Bullies », Knopf Canada, 1999.
7. Nous renvoyons à ce propos à la conférence « Dire la mode en français » organisée par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) en partenariat avec la Fédération française de prêt-à-porter féminin (FFPPF) et le réseau Culture(s) de mode (Paris, 6 octobre 2021). <https://www.youtube.com/watch?v=zXrglaa2b00>
8. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Actualites/Dire-la-mode-en-francais>
9. Schiro, A., 31/12/1989. « Fashion; Two New Stores That Cruise Fashion's Fast Lane ». New York Times.
10. <https://www.e-marketing.fr/Definitions-Glossaire/Fast-fashion-241796.htm>
11. <https://www.vox.com/the-goods/22573682/shein-future-of-fast-fashion-explained>
12. <https://www.definitions-marketing.com/definition/surcyclage/>
13. Les liens à ces banques de données sont dans la sitographie.
14. Guide de rédaction TERMDAT - Règles de saisie des fiches, p. 17.
15. La dernière date de consultation des sites est le 20 novembre 2022.



## **Synergies Italie n° 18 / 2022**



Comptes rendus  
de lecture







**Roberto Dapavo**

Université de Turin, Italie

roberto.dapavo@unito.it

<https://orcid.org/0000-0001-8563-8326>



**Patricia Kottelat, *CLIL en français. Manuel pour enseignants DNL aires scientifique et sciences humaines*, Turin, Meti edizioni, 2019, 114 p.**

Institutionnalisé en 2010 par le MIUR, le CLIL / EMILE, acronymes respectifs de *Content and Language Integrated Learning* et d'*Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*, démarre officiellement en Italie grâce au décret du 16 avril 2012. Cet ouvrage veut être un outil pratique pour les enseignants des Disciplines Non Linguistiques (DNL) qui souhaitent utiliser le français comme L2. Ce manuel jouit de l'expérience que l'auteure a acquise grâce aux *Corsi di perfezionamento metodologico* inaugurés en 2013 à l'Université de Turin grâce à un partenariat entre le Centre de langues de l'Université de Turin (CLA) et celui de l'Université de Gênes (CLAT).

Le CLIL prévoit « l'intégration de la langue ET du contenu » (p. 13) ; la plupart des publications et du matériel le concernant font référence à la culture anglo-saxonne et pour cela le manuel de Patricia Kottelat devient un ouvrage de référence pour le CLIL en français L2.

Dans le premier chapitre, intitulé *Appareil théorique et épistémologique CLIL*, Kottelat met en relief les différentes étapes à la base de la méthodologie CLIL, à savoir l'*input*, le *scaffolding*, c'est-à-dire les stratégies d'étayage, les *tasks* - divisés en *Lots* (*Low-order thinking skills*) et *Hots* (*Higher-order thinking skills*) - et enfin l'*output*. Pour la langue L2, on doit s'appuyer sur le binôme BICS / CALP, acronymes qui renvoient respectivement à une langue d'usage quotidien *versus* une langue de type académique. Travailler en contexte CLIL signifie mener une réflexion tripartite de type métalinguistique, épistémologique, didactologique. En outre, le CLIL, tout comme l'approche communicative, focalise l'attention sur la centralité de l'apprenant.

Le deuxième chapitre, *Spécificités des DNL*, met en évidence les problématiques liées au français L2. En premier lieu, la pénurie de matériel pédagogique disponible, qu'on peut toutefois surmonter grâce au numérique : l'Internet devient la source primaire pour les enseignants de DNL en français. Ces professeurs, dépourvus de points de repères, ont besoin d'acquérir une prospective nouvelle pour s'approprier les contenus, mais ils doivent également gérer au mieux les concepts opératoires du domaine linguistique : les genres textuels et la linguistique textuelle. L'auteure entre dans le vif du sujet en proposant des catégorisations qui visent à consolider la compétence linguistique utile aux enseignants de L2. Pour exprimer les différents concepts en français L2, l'enseignant devra puiser non seulement dans la grammaire traditionnelle mais surtout dans la grammaire sémantique « qui part du sens et des fonctions langagières pour aller vers les formes de la langue qui servent à exprimer tel sens ou telle fonction » (p. 25).

Dans le troisième chapitre, intitulé *Ressources et didactisation*, Kottelat propose des réflexions sur les deux premières étapes du parcours CLIL, qui sont justement la recherche de ressources et la didactisation. Pour les enseignants de DNL en français L2, se débrouiller sur la toile n'est pas si simple. L'auteure explique comment créer des sitographies personnalisées, des banques de données finalisées à la construction des unités didactiques.

À propos des ressources, il faut mettre en évidence que les enseignants ont une bonne connaissance des médias tels que TV5, Arte, France 24, RFI, France Culture ; néanmoins, ils méconnaissent les sites institutionnels du Ministère de l'Éducation Nationale, des Académies, des musées et des bibliothèques (par exemple les réseaux Éduscol, Canopé, etc.) qui peuvent devenir des sources fort enrichissantes. De plus, les professeurs de DNL doivent connaître les sites spécifiques du FLE qui offrent, pour tous les niveaux du CECRL, des documents et des exercices très variés (par exemple, *Le point du FLE*, *Le Fil du Bilingue*, *AppuiFle*, *Le Web pédagogique*, etc.).

L'auteure souligne le décalage existant entre disciplines scolaires en France et en Italie. En effet, on peut constater des divergences comme, par exemple, l'absence de l'Histoire de l'art en tant que discipline autonome en France. Ces différences sont le reflet d'une orientation épistémologique divergente : « [Le professeur] devra donc adapter son enseignement à la méthodologie du pays cible, comme c'est déjà le cas pour l'histoire en EsaBac, qui repose sur un modèle spécifiquement français » (p. 31).

Ce chapitre s'achève sur la description de la didactisation des ressources qui peut porter sur plusieurs aspects (global, textuel, lexical, morphosyntaxique et conceptuel) et sur les supports (textuel, iconique, audiovisuel, audio), que le professeur doit savoir sélectionner et combiner au cours des unités didactiques.

Le quatrième chapitre s'intitule *Pratique de classe et stratégies d'étayage*. Kottelat y énumère les typologies d'activités selon les étapes du parcours d'apprentissage. Les activités proposées doivent recouvrir les différentes fonctions cognitives et linguistiques. Les exercices et les tâches doivent comprendre les quatre habilités traditionnelles - compréhension écrite et orale et production écrite et orale-, ainsi que deux habilités supplémentaires : l'interaction et la médiation, qui sont transversales à toutes les activités. Les exercices portent plutôt sur la langue, alors que les tâches concernent le contenu disciplinaire.

Lors de la réception, les exercices que l'on peut proposer sont les suivants : vrai/faux ; exercices d'appariement ; exercices de focalisation lexicale ; QCM ; remise en ordre de phrases ; *cloze test* ; etc. La tâche est le point clé du parcours, le travail qui pousse les apprenants à mobiliser leurs compétences et à interagir dans la langue cible. C'est en quelque sorte le noyau, la synthèse entre la langue et le contenu, et pour cela, la tâche atteint un degré sémantique majeur par rapport aux exercices.

Des stratégies d'étayage, constamment adaptées *in itinere* par les enseignants, doivent accompagner l'apprenant dans son parcours d'apprentissage. Cet aspect montre « le caractère duel de la méthodologie CLIL : d'un côté, le cadre méthodologique rigoureux et de l'autre, la nécessité constante de l'adaptation de celui-ci aux processus cognitifs de l'apprenant » (p. 51). Les stratégies d'étayage se déclinent selon trois modalités : verbale, pédagogique et procédurale. Le chapitre se termine avec la description de la tâche finale qui est le résultat et l'accomplissement de ce parcours : elle se concrétise à travers la réalisation d'exposés, de diaporamas, de vidéos, etc.

Le cinquième chapitre porte sur *L'évaluation* : elle peut être formative mais aussi sommative, et les contrôles peuvent vérifier la langue ou les contenus ou encore l'intégration des deux. En tenant compte des habilités à vérifier, on peut avoir des contrôles *directs* (exercices à trous, QCM, etc.) ou *indirects* (exposé, expériences, etc.). Les premiers visent une évaluation *objective*, alors que les deuxièmes découlent plutôt d'une évaluation *subjective*.

L'enseignant de DNL doit créer des grilles détaillées, une *banque de descripteurs* avec des paramètres d'évaluation. L'auteure souligne l'importance des grilles d'autoévaluation que les enseignants soumettent aux apprenants. Selon un esprit d'échange, de collaboration et de mutualisation des savoirs propres au CLIL, le sixième chapitre s'intitule *Bonnes pratiques*. On y trouve une récolte variée de fiches et d'unités didactiques de CLIL en français L2, issues de l'expérience directe lors des cours de perfectionnement méthodologique. À l'intérieur de ce chapitre,

Elisa Corino, membre du groupe CLIL Unito, décrit *La CLILoteca* « un ambiente virtuale per lo scambio di buone pratiche, esperienze, materiali » (p.85). Il s'agit d'une banque de données où les professeurs de DNL (ou ceux de langues étrangères) peuvent trouver du matériel et des fiches organisées et mises à jour. Ce dernier chapitre se clôt avec la présentation d'une fiche détaillée de l'enseignante d'histoire Francesca Maria Rizzotti sur la figure d'Olympe de Gouges, écrivaine engagée du XVIII<sup>e</sup> siècle, pionnière du féminisme.

Kottelat conclut en souhaitant que la diffusion du CLIL en contexte scolaire italien « puisse impulser un nouveau dynamisme au FLE, à l'instar de l'EsaBac qui a permis à l'enseignement du français L2 de retrouver une position et une importance quelque peu perdues » (p. 103).

Pour terminer, la lecture de ce manuel met en évidence la présence d'affinités et de liens souterrains qui caractérisent la démarche CLIL : un grand esprit d'interaction et de collaboration, une mobilisation et mutualisation des savoirs, en plus d'un esprit d'ouverture et de dialogue entre cultures.



**Maria Margherita Mattioda**

Université de Turin, Italie

marita.mattioda@unito.it

<https://orcid.org/0000-0003-1330-6175>



**Valérie Delavigne, Dardo de Vecchi (dir.), *Termes en discours. Entreprises et organisations*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2021, 248 p.**

Dans le panorama des études sur les langues et les discours spécialisés, où l'approche terminologique est parfois cantonnée en toile de fond, ce livre, dirigé par Valérie Delavigne et Dardo de Vecchi, trace la voie pour explorer les horizons actuels de la discipline à travers l'observation du fonctionnement des termes dans les usages des entreprises et des organisations. Se situant à la croisée de la recherche théorique et de l'application pratique, les auteurs s'interrogent sur la partie langagière du travail et sur ses usages sociaux pour relier le besoin des entreprises de comprendre « leurs propres mots tout comme ceux (...) des autres » à l'éclairage que les terminologues peuvent apporter à ces normes souvent implicites. Non seulement pour répondre aux questions soulevées par la dimension discursive et sociale du langage des organisations, mais aussi pour « replacer les cultures et les communautés » au cœur de la terminologie, cet ouvrage s'articule en trois parties précédées par un préambule. En ouverture, François Gaudin se penche sur les débuts de la socioterminologie dans les années 1990. À travers un parcours diachronique qui montre les contaminations disciplinaires et la richesse des échanges entre les chercheurs de divers laboratoires de recherche en France et au Québec, il illustre le chemin intellectuel qui a permis de dépasser certains principes de la terminologie grâce à l'application de la sociolinguistique. Ainsi, des terrains et des pratiques peu exploités (oral, catalogues, entreprises...), mais porteurs d'informations sur les usages ont pu être explorés (*Il était une fois dans l'Ouest. Les usages sociaux des termes*, p. 21-33).

La première partie du livre réunit trois contributions abordant les termes liés aux univers socio-discursifs sous un angle culturel (*Société, usages et discours*). Anne Parizot s'intéresse aux termes en tant que marqueurs identitaires pour étudier la désignation des métiers commerciaux dans l'entreprise Michelin, en privilégiant

une approche ethnoterminologique. En s'appuyant sur un corpus bilingue (anglais-français) très large, allant du discours normé de l'entreprise au discours des salariés sur les réseaux sociaux, elle analyse la terminologie de l'entreprise en diachronie et en synchronie afin de confronter les usages organisationnels collectifs et les pratiques numériques individuelles. Cela lui permet de pousser la recherche aux frontières du sensible et du symbolique, car l'emploi d'une terminologie raisonnée dans une grande entreprise internationale se heurte souvent à la complexité des interactions réelles en raison de leurs natures identitaires et symboliques (*Terminologie raisonnée en entreprise et métiers. Regards croisés*, p. 37-51). Les apports de l'étude de la terminologie aux communautés discursives constituant les organisations apparaissent encore plus évidents dans le cadre des fusions/acquisitions ou des multinationales, comme le montre Geneviève Tréguer-Felten, qui s'interroge sur la manière dont les concepts managériaux, développés en anglais, sont interprétés par des utilisateurs de cultures diverses et s'actualisent dans des contextes différents. Son étude, basée sur des propos individuels recueillis sur le terrain, sur des documents institutionnels collectés entre 1990 et 2008, sur des courriels d'entreprises multinationales françaises, chinoises et états-uniennes, se concentre tout spécialement sur la relation-client et sur les effets que l'interprétation du terme *client* à la lueur de ses propres univers culturels produit dans les discours organisationnels. En effet, les termes utilisés par les institutions multinationales s'actualisent dans des pratiques et des discours qui reflètent des points de vue reconfigurés par le contexte et culturellement marqués (*Un rapprochement transdisciplinaire au service de l'entreprise ?* pp. 55-68). L'articulation entre les acteurs, les connaissances et les pratiques dans les entreprises fait l'objet de la réflexion de Dardo de Vecchi, qui s'attache à analyser la place du verbe dans le parler organisationnel. Après avoir remarqué que la terminologie est souvent vouée au tout nominal, il adopte une approche pragmateterminologique pour restituer aux verbes leur valeur dans les discours des entreprises et pour en saisir les retombées, notamment dans le secteur des ressources humaines (intégration de nouveaux collaborateurs, *knowledge management*). Les exemples tirés des recettes de cuisine, des offres d'emploi et des métiers « du luxe » permettent de mieux comprendre comment ces verbes constituent des « axes d'activité » englobant des acteurs, des connaissances, des objets et des processus : en somme, tout une culture d'entreprise et ses terminologies potentielles (*D'une terminologie de quoi à une terminologie de qui ?*, p. 69-82).

La deuxième partie du livre enrichit la réflexion sur la terminologie en insistant davantage sur sa dimension orale, jusqu'ici peu développée par les études disciplinaires pour des raisons d'élaboration et d'accessibilité des corpus oraux, alors que



les interactions orales sont majoritaires en entreprise (*Au commencement était l'oral*). Les contributions qui composent cette partie font preuve d'une grande variété d'approches et abordent diverses questions de méthodologie. La prise en compte de l'oral et des cultures locales pour la construction de la terminologie du cacao en Équateur est au centre de la démarche méthodologique d'Angélica Leticia Cahuana Velasteguí, Javier Fernandez Cruz, Olivier Meric et Laurent Gautier, qui s'intéressent à différents types de discours et au hiatus existant entre une terminologie spontanée et une terminologie commerciale. En considérant la situation de diglossie entre l'espagnol et les langues natives vernaculaires des communautés locales, les auteurs opèrent un décentrage pour analyser les stratégies dénominatives et les tensions possibles entre terminologie de filière, visant l'aménagement linguistique, et terminologie marketing des prescripteurs. C'est ainsi que les auteurs, en associant l'approche socio-ethnoterminologique à la sémantique cognitive, proposent une triangulation discursive de l'émotion de dégustation appliquée à un corpus mixte. Les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'analyse confirment tout l'intérêt qu'il y a à implémenter l'analyse des corpus oraux au prisme de l'interdisciplinarité, afin de détecter la construction du sens (c'est le cas ici de la culture de la fève et de sa transformation en chocolat) et de saisir les véritables enjeux de la variation terminologique dans la traduction/médiation interlinguistique, la communication interculturelle et le marketing (*Mettre le chocolat en mots : terminologie de filière ou commerciale ?*, p. 85-108). La notion de domaine est au cœur de l'article de Dardo de Vecchi, qui revient sur la manière dont les connaissances sont structurées et sur la nécessaire mobilisation de micro-domaines pour faire émerger d'autres unités terminologiques à l'intersection de connaissances aux frontières perméables. À l'oral, il en ressort la nécessité d'identifier une méthodologie pertinente, telle que le dialogue du terminologue avec l'expert. À partir de l'analyse de textes « jargonnants » rédigés par des experts dans un style oralisé, le chercheur montre l'apport de la terminologie à l'expert (« prise de conscience de la valeur de son vocabulaire ») et de l'expert au terminologue (« obtention plus vaste de candidats terme et de leurs collocations ») et souligne l'importance de prendre connaissance non seulement de ce qui est écrit, mais aussi de « ce qui est dit » (*Les termes à l'oral*, p. 109-124). L'étude de la néologie lexicale des cryptomonnaies permet à Maria Francesca Bonadonna d'interroger un corpus oral composé de débats télévisés à l'aune de la négociation du sens entre plusieurs interlocuteurs. En adoptant une perspective socioterminologique, elle s'intéresse tout spécialement aux mécanismes de la négociation sur le plan dénominatif et cognitif, afin de mettre en relief la manière dont un nouveau secteur et sa terminologie se construisent dans la sphère publique à partir de points de vue différents. En outre, la négociation indirecte permet de saisir

le changement profond opéré dans la conceptualisation des cryptomonnaies au niveau institutionnel, qui a récemment glissé de la catégorie du danger à celle de l'opportunité économique (*La négociation du sens autour des cryptomonnaies*, pp. 125-139).

Dans le sillage de la lexiculture de Galisson, Pierre Lerat observe les frontières perméables de la lexiculture ordinaire et experte et revient sur des questions, toujours actuelles, concernant le « français et les langues scientifiques de demain ». L'analyse du vocabulaire scientifique est étayée par un corpus oral portant sur la COVID-19 et représentatif de la parole médicale autorisée, de la parole de la communauté des chercheurs et de celle du gouvernement. L'auteur remarque la présence du vocabulaire savant (maladies traditionnelles, médicaments), mais aussi une tendance généralisée à l'anglicisation de la médecine due à la primauté des revues scientifiques en anglais et aux institutions internationales. D'un point de vue morphologique, les unités terminologiques repérées dans le corpus sont principalement des binômes lexicaux, notamment des noms suivis d'un adjectif à valeur prépositionnelle. Enfin, une attention particulière est réservée au vocabulaire semi-technique, aux nomenclatures, aux codes et au jargon qui contribuent à préciser les contours d'une lexiculture experte appliquée au domaine médical (*La lexiculture experte sur un plateau*, p. 141-159).

La troisième partie de cet ouvrage explore des questions de traduction et de communication. La contribution de Héba Medhat-Lecocq pose le problème de la traduction de l'entreprise envisagée en tant qu'organisation de professionnels qui se distinguent par leurs actions et par leurs communications. La traduction spécialisée dont il est question ne se résume pas à la seule équivalence terminologique, mais doit tenir compte du langage de l'entreprise qui est adapté en fonction des contextes et des interlocuteurs. À partir des exemples tirés du couple linguistique français-arabe et d'entreprises françaises et des pays arabes, l'auteure montre que « pour traduire fidèlement l'entreprise, le traducteur est tenu d'assurer la réception de son message par ses destinataires et de ne pas se contenter de leur simple compréhension de celui-ci » (p. 176). Il serait donc avantageux pour l'entreprise d'intégrer le traducteur dans ses projets, comme tout autre membre de l'organisation, afin qu'il puisse restituer le « vécu » qui lui est propre (*Traduire l'entreprise : quelques considérations terminologiques nécessaires*, pp. 163-178). Anje Müller Gjesdal et Marita Kristiansen abordent la terminologie des événements naturels dans la communication institutionnelle (livres blancs pour le Parlement) et dans la communication des entreprises (rapports annuels d'Equinor) en Norvège. L'émergence d'une terminologie liée au concept d'événement naturel met en évidence la question de la variation, étant donné que ces termes se distribuent

différemment dans les usages des divers acteurs sociaux (économie, État, presse). Si le discours politique et expert s'articule autour du concept de *natural event*, le discours des entreprises insiste prioritairement sur la notion de *risk* en lien avec les changements climatiques, ce qui montre les besoins d'harmonisation dans ce domaine (*Communicating natural events. Emerging terminology across corpora*, p. 179-193). L'article qui clôture la dernière partie de ce volume illustre en diachronie le concept de développement durable dès sa première apparition dans le discours des Nations Unies en 1987. En étudiant dans un premier temps la désignation du concept en anglais (*sustainable*) et son adaptation en français (*soutenable, durable, viable*), Marie-José De Saint-Robert illustre l'implantation du terme dans le vocabulaire plurilingue d'une organisation internationale pour ensuite montrer son appropriation par le corps social français à travers la réorganisation du lexique. L'analyse du vocabulaire issu de la notion de développement durable permet de saisir la créativité néologique pluridisciplinaire aussi bien dans les termes créés par dérivation, composition ou lexicalisation de syntagmes nominaux complexes que dans les procédés d'appropriation de la durabilité par extension de sens, par métonymie ou par métaphore. C'est ainsi que l'auteure fait émerger la « particularité d'un concept universel [qui] échappe à la structure institutionnelle où il a vu le jour » pour évoluer et s'enrichir au fur et à mesure que la société se l'approprie (*Le concept de développement durable*, p. 195-219).

En guise de conclusion, John Humbley tente de situer la terminologie dans un cadre historique plus ample pour en saisir les filiations multiples. Au-delà de la réflexion théorique de Wüster, il considère la présence de traces plus anciennes d'une discipline qui n'existe pas encore en tant que telle et qui remonterait aux commentaires de Diderot dans l'*Encyclopédie*. En effet, au XVIII<sup>e</sup> siècle, Diderot innove en présentant les vocabulaires techniques (les arts mécaniques) « de manière systématique, voire exhaustive, dans leur contexte social et professionnel » (p. 226). L'accompagnement du texte par l'image (les planches) dans l'*Encyclopédie* est essentiel pour situer ce vocabulaire dans son contexte professionnel et pour relier le domaine de connaissance au domaine d'application. Par sa critique de la synonymie, de l'homonymie et plus généralement du manque de rigueur terminologique des arts mécaniques, « Diderot annonce Wüster plutôt que Guespin » et il est « sans doute l'ancêtre de la terminologie située » (*Denis Diderot et l'Encyclopédie : la terminologie située*, p. 223-235).





**Rachele Raus**

Université de Bologne, Italie

rachele.raus@unibo.it

<https://orcid.org/0000-0001-5306-3054>



**Paola Salerni, *Aspects du lexique et du discours de l'administration française au fil des siècles. Le système des charges, des lois, du territoire*, Paris, L'Harmattan, 2021, 442 p.**

Dans ce livre, Paola Salerni présente une analyse très fine de l'administration française depuis la centralisation opérée par le Roi jusqu'à la décentralisation actuelle, tout en restituant le lexique, le discours et la sémiotique complexe qui l'ont caractérisée. L'ouvrage se compose de trois parties.

Dans la première, il est question des aspects langagiers de l'administration qui, au fil du temps, se sont révélés fondamentaux pour son organisation et sa mise en place. L'auteure part de l'analyse du discours juridique (les lois du Roi) en tant que fondateur de l'administration et donc en tant que « discours constituant », en reprenant l'expression inaugurée par Dominique Maingueneau et Frédéric Cossutta en 1995. Paola Salerni analyse ensuite les termes de l'administration (« structure », « appareil », « système », « machine », etc.) et le mot même « administration » pour montrer « l'importance décisive du pouvoir de l'État et du discours juridique fondateurs de l'état du territoire français » (p. 43). L'analyse du discours de documents fondamentaux pour l'organisation administrative, - tels que l'Ordonnance n°45-2283 de 1945, qui fonde l'ENA, ou les dispositions relatives à l'emploi de la langue française dans la fonction publique de 2016, - permettent à l'auteure de croiser analyse lexicale, analyse du discours et analyse sémiotique de façon à restituer de manière pointue et complète un discours administratif en train de se faire.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, l'auteure aborde la sémiotique des lieux et de l'ordre. Par rapport aux premiers, l'auteure montre comment l'espace caractérisant la notion d'État a été élaboré de manière verticale et hiérarchique pour légitimer des formes de contrôle. Le système fiscal inauguré par le Roi a permis de centraliser le pouvoir, évoluant au fil des siècles (l'impôt, la fiscalité du sel, la

décime, la taille royale etc.) et produisant le passage d'un État domanial à un État fiscal. Une véritable bureaucratie fiscale s'est mise alors en place et s'est structurée autour de fonctions spécifiques comme, par exemple, l'intendant. Il faudra attendre la Révolution pour que le système fiscal subisse une crise de légitimité et soit accusé de disparité. La Révolution permet, en effet, d'entrer dans l'histoire contemporaine par la mise en place d'un nouveau système d'administration locale fondée sur le département. Comme le précise l'auteure, « on entend mettre le système fiscal aux mains des citoyens » (p. 137) et le rendre juste et égalitaire. La création des départements permet de légitimer une vision politique nouvelle, qui renvoie à la représentation proportionnelle des députés à l'Assemblée. À Paris, ce sont les arrondissements qui sont créés en 1795. L'analyse du discours de la Constitution du 5 Fructidor An III en 1795 revient sur ces évolutions pour suivre les changements discursifs et lexicaux caractérisant la période révolutionnaire. L'auteure souligne que, tout en changeant le système de la fiscalité royale, la Révolution ne renonce pas à la centralisation, - politique, administrative et linguistique -, qui sera achevée par le Consulat et l'Empire. L'analyse des discours des révolutionnaires sur l'état de la langue française et de son évolution pendant la Révolution, ainsi que les réformes de l'enseignement, déjà avec les révolutionnaires et puis avec Napoléon, sont des éléments qui montrent, selon l'auteure, comment la langue et l'éducation ont été utilisées comme « un puissant moyen de promotion sociale, de démocratisation de la société ainsi qu'un puissant instrument de gouvernement et de centralisation » (p. 183). Par rapport à la sémiotique de l'ordre, la mise en place d'un système administratif et d'une « grande armée » administrative par Napoléon ne sera bouleversée qu'en 1982 par les lois sur la décentralisation. Les dénominations de nouvelles fonctions, comme celle du préfet, permettent l'émergence d'un système administratif ordonné d'après une logique nouvelle, qui rappelle tout de même l'Ancien Régime. L'analyse discursive des lois napoléoniennes et des lois récentes inaugurant la décentralisation (par exemple, celle de 1982 sur les collectivités territoriales) et introduisant de nouvelles notions comme celle de « proximité » clôt la deuxième partie de l'ouvrage.

Dans la troisième et dernière partie du livre, l'auteure fait référence à la sémiotique des charges par l'analyse des discours qui ont permis à ces dernières de se légitimer au fil du temps. La métaphore de l'État comme d'un corps ou d'une machine permet d'élaborer un système d'appellation qui durera jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. La modernisation inaugurée lors de la période des Lumières et le recours aux experts permet de passer d'un système d'officiers à des fonctions qui ne seront plus seulement publiques mais privées. Par l'analyse des discours de Sébastien Le Prestre de Vauban, de l'abbé Sieyès, de Ledru-Rollin et

d'autres personnalités historiques importantes, Paola Salerni montre la naissance de la « bureaucratie » et de l'« administration », ainsi que de fonctions célèbres comme celle de « Maire ». En proposant une analyse du discours qui parfois n'est pas sans rappeler l'« analyse du discours du côté de l'histoire » proposée par Jacques Guilhaumou, qui d'ailleurs est cité dans l'ouvrage, l'auteure étudie les discours qui mettent en place et légitiment l'administration française, tout en suivant également l'histoire tout court ainsi que celle des genres du discours administratif.

L'ouvrage très riche de Paola Salerni permet donc de suivre non seulement les moments forts et d'analyser les discours fondamentaux pour la mise en place de la centralisation administrative, mais également d'en suivre l'évolution jusqu'à la décentralisation récente. Ce livre nous montre comment les discours et le lexique utilisés ont permis à l'administration de voir le jour, de s'instituer et de se légitimer sous ses différentes formes, tout en mettant en place un discours aux caractéristiques précises (« clair », autoritaire...) légitimant des lieux, des acteurs et des relations de pouvoir.





## **Synergies Italie n° 18 / 2022**



Annexes





## Profils des contributeurs



### • Coordinatrice scientifique et auteur •

**Sara Vecchiato** est maître de conférences en Langue française et Traduction à l'Université d'Udine (Italie). Ses recherches portent sur le langage clair, l'écriture et la traduction, notamment sur l'intelligibilité des textes de soins de santé qui s'adressent aux patients et à des personnes non expertes dans un contexte multilingue. Elle a édité le livre *Plurilingualism in Healthcare* (avec Sonia Gerolimich et Nickolas Komninos Londres, Bica Publishing, 2015), et le numéro thématique *Littératie et intelligibilité* de la revue en ligne *Repères Dorif* (avec Sonia Gerolimich, 2018). Elle a également publié le livre *L'interrogatif insaisissable* (Udine, Forum Editrice, 2019) et de nombreux articles dans des revues nationales et internationales.

### • Auteurs des articles et comptes rendus •

**Sabrina Alessandrini** est docteur en « Politique, Éducation, Formation linguistico-culturelles » et enseignante de Langue française et Traduction auprès de l'Université de Macerata. Elle est également enseignante titulaire de soutien pédagogique au sein des institutions secondaires de Rimini. Ses axes de recherche sont l'identité sociale et linguistique, l'éducation au plurilinguisme et la formation linguistico-culturelle des adolescents d'origine francophone nés en Italie. Parmi ses publications, nous pouvons citer *G2 : figli d'immigrati o nuovi italiani? Una ricerca qualitativa pluridisciplinare* (Rome, Aracne, 2020).

**Roberto Dapavo** est docteur en « Francesistica » et est actuellement enseignant titulaire à la Scuola Secondaria di Primo grado. Il enseigne la langue française à l'Université de Turin et à l'Université du Piémont Oriental. Il a été chargé de cours de didactique de la langue française et didactique de la littérature française à l'Université de la Vallée d'Aoste et à l'Université de Turin. Ses axes de recherche sont la lexicologie, la didactique du FLE et la littérature du XVIII<sup>e</sup> siècle. Il fait partie du Comité de lecture permanent de *Synergies Italie*.

**Justine Delebarre** finalise actuellement sa thèse en Sciences du langage à l'Université Paul Valéry de Montpellier. Elle est en codirection internationale avec Carole Fleuret à la faculté d'éducation d'Ottawa. Elle est membre du laboratoire Lidilem à

l'université de Grenoble-Alpes, en tant qu'Attachée Temporaire de l'Enseignement et de la Recherche (A.T.E.R.). Dans une perspective didactique et en contexte de Français Langue Seconde, elle s'intéresse à la notion de rapport à l'écrit et aux liens entretenus entre cette notion et les environnements de socialisation et les répertoires langagiers.

**Sonia Di Vito** est maître de conférences à l'Université de la Tuscia où elle enseigne la Langue française et la Traduction aux étudiants en langues étrangères. Ses recherches portent sur l'étude de l'intercompréhension et son application dans la communication touristique, l'enseignement des langues et le développement des compétences transversales chez les jeunes générations d'étudiants. Elle s'intéresse également à la linguistique de corpus appliquée à l'analyse linguistique, à la traduction et à l'enseignement du français.

**Vanessa Gruber** est titulaire d'une bourse de recherche attribuée par l'Université de Turin dans le cadre de l'Analyse du discours et la Terminologie de l'environnement. Elle a fait ses études à l'Université de Trieste (SSLMIT – Sezione di Studi in Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori) et à l'Université de Bologne où elle a obtenu son diplôme en « Language, Society and Communication ». Ses principaux domaines d'intérêt de recherche sont l'analyse du discours, la terminologie et la traduction.

**Mathieu Marchadour** est sociolinguiste et docteur en Sciences du Langage à l'Université Rennes 2 et à l'Université Alger 2. Il est également membre du Laboratoire Prefics EA7469. Ses travaux portent sur les questions de normes, de pouvoir et d'évaluation dans des situations d'éducation et de soin en contextes francophones. Les notions d'autre, d'étranger et de singulier occupent une place capitale dans ses réflexions.

**Maria Margherita Mattioda** est maître de conférences en Langue française et Traduction auprès du Département de Langues et Littératures étrangères de l'Université de Turin, où elle enseigne la traduction et la communication spécialisée. Elle a développé ses domaines de recherche dans le cadre de la communication professionnelle sous ses aspects lexico-culturels et rhétorico-pragmatiques (Noms de parfums : stratégies dénominatives identitaires dans le discours promotionnel des entreprises, 2019), les discours des entreprises et la traduction spécialisée (Economie circulaire : problèmes traductifs en boucle, 2019). Elle est rédactrice en chef adjointe de la revue *Synergies Italie*.

**Rachele Raus** est professeure à l'Université de Bologne, où elle enseigne Langue française et Traduction. Elle a dirigé le Centre interdisciplinaire de recherche sur les femmes (2009-2012) et le Centre d'études européennes TO-EU (2014-2020) à

l'Université de Turin. Elle dirige actuellement le Centre linguistique de la Romagne à l'Université de Bologne. Elle est l'auteure de plusieurs publications dans le domaine de la terminologie et de l'analyse du discours international. Elle a dirigé l'ouvrage *Partage des savoirs et influence culturelle : l'analyse du discours « à la française » hors de France* (2019), qui a été traduite en Italie (2019) et au Brésil (2021).

**Arnaud Richard** est enseignant-chercheur (maître de conférences HDR) en Sciences du Langage à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, rattaché à l'unité de recherche LHUMAIN (Langage, HUmanités, Médiations, Apprentissages, Interaction, Numérique). Ses recherches s'inscrivent principalement dans les champs de l'analyse du discours et de la linguistique anthropologique. Il travaille sur les questions de représentations des identités et les discriminations par le langage.

**Kheira Yahiaoui** est enseignante de Langue française à l'École Normale Supérieure–Oran (Algérie) en tant que maîtresse de conférences HDR. Ses activités de recherches portent essentiellement sur les interactions verbales, les pratiques langagières et les identités, l'analyse du discours médiatique et numérique et, plus récemment, les études sur le genre (Gender studies) » et l'intersectionnalité.



## Projet pour le n° 18 / 2022



### **Littératures francophones vues d'Italie : questionnements autour des variétés du français**

Coordonné par Veronica Cappellari (Université de Turin)  
et Flaviano Pisanelli (Université Paul-Valéry Montpellier 3)

*La Francophonie, c'est l'usage de la langue française comme instrument de symbiose, par-delà nos propres langues nationales ou régionales, pour le renforcement de notre coopération culturelle et technique, malgré nos différentes civilisations.*  
(Léopold Sédar Senghor, 1985)

Le concept de 'littératures francophones' s'est progressivement affirmé dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. La richesse de romans, de poèmes, de pièces de théâtre publiés dans l'espace de la francophonie, est le résultat de générations d'auteurs qui favorisent la naissance, à partir de leurs origines géographiques et de leur histoire personnelle, de littératures nationales d'expression française qui font preuve d'une vitalité exceptionnelle et d'un potentiel innovateur. Ces littératures permettent au lecteur de découvrir comment la langue française, en se faisant espace d'accueil, peut échapper à une forme d'immobilisme et devenir en même temps langue de soi et langue de l'autre en traduisant et en transposant la diversité des cultures francophones. Engagés dans les innombrables nuances des langues, les écrivains s'engagent dans la création de leur propre langue d'écriture dans un contexte culturel multilingue, souvent influencé par les signes de la diglossie.

Dans la production des littératures d'expression française, on peut facilement constater la présence non homogène de l'espace littéraire allant de l'Amérique du Nord aux Pays créolophones, de l'Afrique subsaharienne à l'Europe, en passant par le Maghreb ou l'Océan Indien. Dans ces territoires, le français est entré en contact avec d'autres langues, donnant naissance à de nouvelles formes expressives et à des nuances sémantiques singulières. Il s'agit d'une production littéraire qui présente

différentes variétés linguistiques, faites de prêts, de calques, d'interférences et d'inventions, de sorte que même les langues, comme les identités, tendent sans cesse à l'hybridation et aux métissages.

Placé dans une situation ex-centrique par rapport à la langue de l'Hexagone, l'auteur francophone enrichit son œuvre en ajoutant des traces de sa différence linguistique pour y inscrire son identité qui se reconstruit par et dans sa langue. Le français interagit ainsi systématiquement avec la langue anglaise (Amérique du Nord), flamande (Belgique), arabe, arabo-berbère ou arabe locale ou classique (Maghreb), avec les langues créoles (Antilles) et africaines (Afrique Subsaharienne), etc.

Aujourd'hui, et de plus en plus souvent, le contact entre le français et d'autres langues évoque une « dynamique d'écriture », une forme artistique que Patrick Chamoiseau conçoit « comme une sorte de solution au conflit linguistique » (Catherine Détrie, 1996, p. 139). Cet espace de contact, cet inter-langues, favoriserait la mise en place d'une écriture 'interculturelle' et d'une poésie de l'altérité capables de sonder et de représenter une réalité culturelle et linguistique hétérogène, métissée et complexe.

Les variétés du français, les impacts et les contaminations linguistiques dans les littératures francophones suscitent des réflexions aussi riches que diversifiées, « une manière exploratoire d'aborder la littérature par l'analyse des positions des écrivains devant la langue et des propositions langagières que forment leurs textes » (Lise Gauvin, 2004, p. 13). L'écrivain francophone est « condamné à penser [s]a langue » (Lise Gauvin, p. 257) et, en même temps, à élaborer un modèle identitaire toujours changeant au milieu de ce que Glissant définissait le « Tout-monde » contemporain.

Ce numéro de *Synergie Italie* veut s'interroger sur les variétés du français dans les littératures francophones vues d'Italie, notamment sur la variation intersystémique et intrasystémique de la langue française en fonction de ses dimensions diatopiques et diachroniques. Voici une liste (non exhaustive) des questions qui pourraient être abordées et approfondies :

- interférences linguistiques et diglossie ;
- métissages linguistiques, culturels et identitaires ;
- créativité et innovations morpho-syntaxiques ;
- emprunts et calques linguistiques ;
- évolution des variations et de la norme ;
- transmission des changements linguistiques ;
- aspects linguistiques et sociolinguistiques ;
- poésie, altérité, interculturalité.



## Références

- Arnaud, S. 2005. *Les défis de la francophonie : pour une mondialisation humaniste*. Alphares.
- Avias, A. 2021. *Francophonie : identité multiples et complexes, de l'Afrique à l'Amérique, témoignages Littéraires*. Edilivre.
- Beniamino, M. 1999. *La francophonie littéraire. Essai pour une théorie*. L'Harmattan.
- Bernabé, J., Chamoiseau, P., Confiant, R. 1993. *Éloge de la créolité/In Praise of Creoleness*. Gallimard.
- Blachère, J.-C. 1993. *Négritures. Les écrivains d'Afrique noire et la langue française*. L'Harmattan.
- Combe, D. 1995. *Poétiques francophones*. Hachette, Coll. « Hachette Supérieur ».
- Détey, S., Durand, J., Laks, B., Lyche, C. 2010. *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. éditions Ophrys.
- Détrie, C. 1996. De l'identité collective à l'ipséité : l'écriture de Patrick Chamoiseau. In : J. Bres, C.
- Détrie et P. Siblot (dir.), *Figures de l'interculturalité*, Praxiling-Université Paul-Valéry Montpellier III, p. 99-140.
- Dion, R., Lüsebrink, H. J., Riesz, J. 2002. *Écrire en langue étrangère : interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*. Nota bene.
- Djebar, A. 2004. Scrivere nella lingua dell'altro. in Id., *Queste voci che mi assediano*, tr. it. di R. Salvadori, Il Saggiatore, p. 42-50.
- Dumont, P., Santodomingo, C. 2000. *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*. Journées scientifiques du réseau de l'AUF Sociolinguistique et dynamique des langues, Rabat, 25-28 septembre 1998 ; textes réunis par P. Dumont et C. Santodomingo, AUPELF-UREF.
- Gadet, F. 2018. Migrations récentes, multiculturalisme et superdiversité dans les métropoles occidentales francophones : quels effets langagiers ? In : F. Martineau, A. Boudreau, Y. Frenette, F. Gadet (éd.), *Francophonies nord-américaines : Langues, frontières et idéologies*. PUL, p. 99-135.
- Gadet, F., Ludwig, R. 2015. *Le français au contact d'autres langues*. Éditions Ophrys.
- Gauvin, L. 1997. *L'Écrivain francophone à la croisée des langues*. Karthala.
- Gauvin, L. 2000. *Langagement. L'écrivain et la langue au Québec*. Boréal.
- Gauvin, L. 2004. *La Fabrique de la langue. De François Rabelais à Réjean Ducharme*. Les Éditions du Seuil.
- Glissant, É. 1998. *Introduzione ad una poetica del diverso, Meltemi*. (Introduction à une poétique du divers, Gallimard, 1996).
- Laroussi, F., Babault, S. (Coord.) 2001. *Variations et dynamisme du français. Une approche polynomique de l'espace francophone*. L'Harmattan.
- Le Bris, M., Rouaud, J. 2007. *Pour une littérature-monde*. Gallimard.
- Poirier, C. 1979. « Créoles à base française, français régionaux et français québécois : éclairages réciproques ». *Revue de linguistique romane*, n° 43, p. 400-425.
- Rainier, G. 1990. « Le bilinguisme littéraire comme relation intersystémique ». *Canadian Review of Comparative Literature/Revue canadienne de littérature comparée*, n° 17 (3-4), p. 198-212.

Un appel à contributions a été lancé en octobre 2021.

**Contact** : synergies.italie@gmail.com

## Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.italie@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention « article à paraître » ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en italien puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article en Word sera d'une longueur de 5000 mots minimum, 8000 mots maximum, bibliographie, notes, annexes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 3000 mots en Word. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

#### 17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

#### 18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

**19 Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

**20 Pour les références électroniques** (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ....], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

**21** Les textes seront conformes à la typographie française.

**22** Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité

**23** Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.

**24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

**25** Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue.





**Synergies Italie, n° 18 /2022**  
**Revue du GERFLINT**  
**Groupe d'Études et de Recherches**  
**pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec  
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

**Président d'Honneur** : Edgar Morin

**Fondateur et Président** : Jacques Cortès

**Conseillers et Vice-Présidents** : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

**PUBLICATIONS DU GERFLINT**

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

ISNI 0000 0001 1956 5800

IdRef : 077342070

**Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT**

*Synergies Afrique centrale et de l'Ouest*

*Synergies Afrique des Grands Lacs*

*Synergies Algérie*

*Synergies Argentine*

*Synergies Amérique du Nord*

*Synergies Brésil*

*Synergies Chili*

*Synergies Chine*

*Synergies Corée*

*Synergies Espagne*

*Synergies Europe*

*Synergies France*

*Synergies Inde*

*Synergies Iran*

*Synergies Italie*

*Synergies Mexique*

*Synergies Monde*

*Synergies Monde Arabe*

*Synergies Monde Méditerranéen*

*Synergies Pays Germanophones*

*Synergies Pays Riverains de la Baltique*

*Synergies Pays Riverains du Mékong*

*Synergies Pays Scandinaves*

*Synergies Pologne*

*Synergies Portugal*

*Synergies Roumanie*

*Synergies Royaume-Uni et Irlande*

*Synergies Russie*

*Synergies Sud-Est européen*

*Synergies Tunisie*

*Synergies Turquie*

*Synergies Venezuela*

**Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT**

*Essais Francophones. Série CREDIF*

**Direction du Pôle Éditorial International :**

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

**Contact**: gerflint.edition@gmail.com

**Site officiel** : <https://www.gerflint.fr>

**Webmestre** : Thierry Lebeaupein (France)

**Synergies Italie, n° 18 / 2022**

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN67E3

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702496d>

Bibliothèque Nationale de France - Juillet 2022

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

Ce numéro 18 de *Synergies Italie* est l'occasion de présenter quelques recherches en cours sur le plurilinguisme, la littératie et les plurilittératies. Dans la première section, les contributions se concentrent sur le rôle de l'école dans la reconnaissance et la légitimation – ou non – de l'identité sociolinguistique des enfants et des adolescents, affectant profondément leur parcours éducatif. La deuxième section, par contre, se concentre sur les compétences et les pratiques en matière de lecture et d'écriture et, plus précisément, sur la manière dont celles-ci peuvent être enrichies et soutenues par des projets spécifiques.