

6e Congrès du Réseau francophone de sociolinguistique

28 mai-1 juin 2024
Louvain-la-Neuve
Belgique

Panels

Liste des panels (par ordre alphabétique des coordinatrices et coordinateurs)

Quelles ethnographies pour la sociolinguistique ? (coord. Grégoire Andreo & Roxanne Comotti)

Regards croisés sur « l'Autre » (coord. Geneviève Bernard Barbeau & Nadine Vincent)

Les nationalistes corses à l'épreuve du pouvoir : quelle politique linguistique pour la langue corse ?
(coord. Marina Branca & Nicolas Sorba)

Travailler la matière historique lorsqu'on est sociolinguiste (coord. James Costa & Zorana Sokolovska)

"Parle et je te dirai qui tu es". Langues, assignations identitaires et catégorisations sociales (coord. Valentin Feussi & Aude Bretegnier)

Dans les coulisses de la production des savoirs sur la F/francophonie et les « francophones » (coord. Philippe Humbert & Lola Aubertin)

Bilan et perspectives des approches plurielles des langues/cultures coord. Xavi Márquez Ayllón & Thomas de Fornel

Comment les conditions d'enseignement d'une langue contribuent à insécuriser les acteurs de la relation didactique ? (coord. Bruno Maurer)

Au carrefour des idéologies : langue, politique et société dans les chroniques de langage (coord. Franz Meier & Olivia Walsh)

Controverses orthographiques (coord. Malo Morvan)

Apports et influences de la didactique à la sociolinguistique (coord. Marine Totozani)

Perspectives sociolinguistiques et éducatives de la plurimobilité (coord. Valeria Villa-Perez & Francesco Goglia)

Organisatrices du panel :

Grégoire Andreo et Roxanne Comotti avec le soutien des groupes de travail des Premières Rencontres de Sociolinguistique Ethnographique

Quelles ethnographies pour la sociolinguistique ?

Cette proposition de panel thématique a pour but de (re)penser de manière collective les pratiques ethnographiques en sociolinguistique, entendues comme variables et multiples. Elle s'intègre dans la dimension réflexive de ce 6ème Congrès RFS dont la thématique nous invite à débattre et réfléchir ensemble sur les enjeux de la sociolinguistique actuelle.

A travers ce panel, c'est un ensemble de thématiques que nous souhaitons mettre en avant et discuter en prenant appui sur les travaux effectués depuis mai 2021 par les participant·es aux divers groupes de travail issus de la journée « Vers un réseau de sociolinguistique ethnographique » organisée à Grenoble. L'argumentaire de cette journée avait permis de présenter l'ethnographie comme un cadre méthodologique et épistémologique qui s'est progressivement autonomisé de l'anthropologie pour se voir aujourd'hui réapproprié par plusieurs disciplines des sciences sociales ; de la sociologie à l'historiographie en passant donc par la sociolinguistique. Aujourd'hui, l'ethnographie constitue plus qu'une méthode de recueil et de description de données de terrain. Pour certains pans de la sociolinguistique européenne et nord-américaine, elle est un paradigme ontologique et épistémologique à part entière, unique dans son approche – dynamique, intégrative, contextuelle – des phénomènes socio-linguistico-culturels. L'émergence actuelle, en France, d'une multiplicité de travaux sociolinguistiques se réclamant de plus en plus d'une approche ethnographique reflète bien cette tendance. Loin d'être réductible à un événement singulier, ce passage vers une « sociolinguistique ethnographique » est le fruit de diverses mouvances de recherche contemporaines visant à affranchir davantage la sociolinguistique de sa dimension descriptive.

Les ateliers mis en place durant cette journée ont permis aux participant·es de partager leurs pratiques de l'ethnographie, leurs apports théoriques et également d'expérimenter ensemble, au travers d'activités communes, des possibles ethnographiques. Ils se sont transformés en groupes de travail focalisés sur quatre thématiques correspondant à une catégorisation de questionnements et enjeux auxquels les sociolinguistiques sont confronté·es dans leurs pratiques ethnographiques. Ces thématiques, décrites ci-après, sont à l'origine de ce panel. Elles constituent à la fois un point de départ à la réflexion, mais aussi des terrains de pratiques collectives de l'ethnographie en sociolinguistique.

Thématique « Éthique » :

Les terrains de recherche influencent nos approches dès le début de notre investissement. Ils contribuent à questionner l'engagement ethnographique, poussant à réfléchir sur l'éventail des pratiques. Cette thématique propose d'explorer les spécificités de l'approche des terrains en ethnographie, incluant les aspects politiques, sociaux, relationnels intrinsèques au terrain et met en lumière les dilemmes éthiques, méthodologiques et humains inhérents aux différents terrains ethnographiques. Si l'on prend l'exemple de l'exigence du consentement éclairé dans une recherche sociolinguistique celui-ci soulève des interrogations sur sa finalité : protéger les enquêté·es, les enquêteur·ices ou les institutions ? Les modalités du consentement, la révélation de l'ethnographe, l'observation à l'insu des enquêté·es, la transparence institutionnelle, et les questions de déontologie sont également des aspects à discuter dans cette thématique.

Thématique « Financements et Collaboration » :

Dans le contexte des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, la pérennité de l'ethnographie soulève des questions cruciales, notamment en termes de financement et de collaboration. Les exigences de compétitivité et de rendement immédiat créent un espace en tension par rapport à l'essence du travail ethnographique, engendrant un besoin de stratégies pour la recherche sociolinguistique ethnographique. Les chercheur·es se questionnent entre conformisme des cadres institutionnels et autres perspectives de financement pour leur recherche. Cette thématique amène à questionner des modes de fonctionnement basés sur par exemple la création d'un réseau de solidarité académique pour explorer de nouvelles opportunités de financement et de collaboration. Enfin, la corrélation « collaboration et financement » porte à réfléchir vis-à-vis de l'impact des réformes sur la reconnaissance académique et de l'isolement des chercheur·es, incitant à repenser les instances scientifiques.

Thématique « Épistémologie » :

Dans cet ensemble thématique, nous souhaitons accueillir des propositions qui abordent la question des cadres analytiques spécifiques à la sociolinguistique ethnographique. Les communications devront essayer de rendre compte de la manière dont la sociolinguistique influence et « travaille » l'ethnographie, souvent conçue comme un ensemble de méthodes importées d'autres disciplines comme l'anthropologie et la sociologie. Il s'agit d'explorer ainsi les spécificités des terrains ethnographiques en sociolinguistique et des méthodes d'enquêtes. La réflexion thématique peut aussi se développer sur la question de *faire preuve* à partir de cas singuliers et plus généralement de la place des méthodologies qualitatives sur un « marché » scientifique dominé par les approches quantitatives et expérimentales. Est-il également possible de dépasser ce qui est souvent perçu ou présenté comme une opposition dans le cadre des pratiques en sociolinguistique ?

Thématique « Écriture » :

L'ethnographie présente des particularités dans la manière dont elle est racontée, avec un style narratif souvent critiqué pour sa subjectivité, en contraste avec les normes académiques de distanciation et d'objectivité. L'écriture ethnographique reflète la vision de l'ethnographe en rendant compte de l'expérience personnelle et des défis éthiques, humains et méthodologiques du terrain. Elle brouille les frontières entre description, analyse et méthodologie. De plus, elle donne la parole aux participant·es de la recherche et traduit leurs perspectives. Cet atelier explore les particularités de l'écriture ethnographique, la forme du récit, les méthodes de restitution de la parole et l'expression langagière d'un point de vue émique.

Nous proposons de démarrer le panel par une communication introductive présentant le panorama des différentes thématiques et leurs appropriations dans les communications qui s'y

intégreront. L'un des objectifs sera également de présenter les réalisations concrètes des groupes de travail « éthique » et « écriture » et d'éclairer le positionnement épistémologique dans lesquelles elles s'inscrivent.

Pour structurer la suite du panel et poursuivre le fil rouge esquissé dans cette introduction, nous appelons les chercheur-es intéressé-es à proposer des communications s'inscrivant dans une démarche réflexive permettant d'éclairer la variété des pratiques ethnographiques chez les sociolinguistes et de les questionner au regard des thématiques que nous proposons, pour rappel :

- Collaboration et financement ;
- Épistémologie ;
- Écriture ;
- Éthique.

Chaque proposition pourra s'inscrire dans une ou plusieurs de ces thématiques, chacune pouvant être abordée sous l'angle de la pratique ou de la théorie (simultanément ou séparément). Notre souhait est de dégager à travers ce panel des lignes de convergences entre les sociolinguistes afin de tenter de dessiner ce qui fait/ferait la singularité des approches ethnographiques en sociolinguistique : quels sont les apports théoriques de telles approches ? Sous quelles conditions de recherche s'effectuent-elles ? Quels sont leurs terrains et engagements sociétaux ? Quelles sont leurs techniques ? Quelles éthiques du sujet et du terrain développent-elles ? Avec quels financements fonctionnent-elles ou peuvent-elles fonctionner ? (liste non-exhaustive). Notre intention est de maintenir une dynamique collective fructueuse autour de ce qui nous rassemble et de faire avancer la réflexion commune menée dans ce congrès autour de l'avenir de la sociolinguistique dans son ensemble.

Regards croisés sur « l'Autre »

Organisatrices

Geneviève Bernard Barbeau (Université du Québec à Trois-Rivières)

genevieve.bernardbarbeau@uqtr.ca

Nadine Vincent (Université de Sherbrooke)

nadine.vincent@usherbrooke.ca

Problématique du panel

Qu'il s'agisse des discours portant sur les groupes linguistiques, culturels ou religieux en présence sur un même territoire, ou des débats sur l'immigration, sur l'identité de genre ou sur la neurodiversité, la notion d'altérité fait sans cesse l'objet de discussions dans l'espace public, lesquelles mènent souvent à des dérives pouvant conduire à l'affrontement, à la polémique, à la violence verbale, voire à la haine (Lorenzi Bailly et Moïse, 2021). À l'inverse, dans certains discours, notamment la littérature jeunesse, la notion d'altérité peut aussi servir à valoriser l'acceptation de la différence et l'expression de la solidarité (Lemoine, Mietkiewicz et Schneider, 2016 ; Desbos et Desbat, 2021).

C'est à la figure de l'« Autre » que ce panel sera consacré. Si ce thème a déjà fait l'objet de travaux en sciences humaines et sociales, et notamment en sociolinguistique et en analyse du discours (Boudreau, 2013 ; Määttä, Suomalainen et Tuomarla, 2021), nous souhaitons ici l'aborder sous l'angle de la multiplication des points de vue et du croisement des données et des approches théoriques et méthodologiques. C'est donc moins la notion même d'altérité qui nous intéresse que la comparaison et la confrontation de la façon dont différents acteurs sociaux la mobilisent et la construisent, voire la détournent et la récupèrent : par quels moyens et en recourant à quelles stratégies sociodiscursives ? à quelle fin ? avec quels effets ?

Ainsi, chaque intervenante au panel abordera la question à partir d'un corpus précis (discours juridiques, politiques et institutionnels, presse écrite, médias sociaux, dictionnaires et ouvrages de référence, textes littéraires), où il est attendu que la figure de l'Autre soit traitée différemment. Ces analyses seront ensuite mises en commun lors d'une période de discussion de manière à faire émerger ce qui les rapproche et les distingue. Puisque la superposition des différentes analyses et leur mise en relation permet une description plus précise et une compréhension plus globale des dynamiques à l'œuvre que le ferait l'étude d'un seul ensemble de données, nous souhaitons ici en arriver à une véritable discussion des enjeux autour de la figure de l'Autre.

Références

Boudreau, Annette (2013), « La langue et l'interculturel. Éléments de réflexion autour d'une (socio) linguistique de l'altérité », dans Mourad Ali-Khodja, Denise Merkle, Jean Morency et Jean-François Thibault (dir.), *Territoires de l'interculturalité*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 53-70.

- Desbos, Ophélie et Anouchka Desbat (2021), « La littérature de jeunesse pour aborder les concepts d'altérité et de solidarité », *Éducation*, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03692263/document>.
- Lemoine, Lise, Marie-Claude Mietkiewicz et Benoît Schneider (2016), « L'autisme raconté aux enfants : la littérature de jeunesse, un support de sensibilisation pertinent ? », *Enfance*, n° 2, p. 231-245.
- Lorenzi Bailly, Nolwenn et Claudine Moïse (2021), *La haine en discours*, Lormont, Bord de l'eau.
- Määttä, Simo, Karita Suomalainen et Ulla Tuomarla (2021), « Everyday discourse as a space of citizenship: the linguistic construction of in-groups and out-groups in online discussion boards », *Citizenship Studies*, n° 25, vol. 6, <https://doi.org/10.1080/13621025.2021.1968715>.

Liste des intervenantes

- Laurence Arrighi (Université de Moncton)
Geneviève Bernard Barbeau (Université du Québec à Trois-Rivières)
Clémence Bideaux (Université du Québec à Trois-Rivières)
Paméla Vachon (Université de Sherbrooke)
Nadine Vincent (Université de Sherbrooke)

Les nationalistes corses à l'épreuve du pouvoir quelle politique linguistique pour la langue corse ?

Marina Branca, branca_m@univ-corse.fr

Nicolas Sorba, sorba_n@univ-corse.fr

Présentation générale de la problématique du panel :

Au cours du XX^e siècle, les pratiques spontanées ainsi que la transmission intergénérationnelle du corse ont connu un déclin sans précédent. Dans le sillage de l'*ethnic revival*, apparaît dès les années 1970 un mouvement revendicatif global communément appelé « u Riacquistu », la « réappropriation ». Parallèlement à des revendications sociales, environnementales, économiques et politiques, les acteurs du Riacquistu s'engagent dans une redécouverte de la culture populaire assortie d'une volonté de sauvegarder et promouvoir la langue corse. Cette dernière devient le moyen d'expression privilégié des artistes, intellectuels et militants, au point que la langue corse a longtemps été considérée comme l'apanage des nationalistes. En Corse, le courant politique dit « nationaliste » est directement issu de cette période de bouillonnement. Les nationalistes corses ne forment pas un ensemble homogène et plusieurs mouvements se sont superposés au fil des ans. L'une des différences majeures semble être la perspective statutaire de la Corse : tandis que certains prônent une décentralisation poussée ou une autonomie, d'autres souhaitent l'indépendance par la voie de l'autodétermination.

Entre 2010 et 2015, le député de gauche Paul Giacobbi accède à la tête du Conseil exécutif de la Corse. Son mandat est marqué, en 2013, par la proposition et le vote d'un statut de coofficialité pour la langue corse par une majorité de conseillers de l'Assemblée de Corse. Aucune suite juridique n'a été donnée à ce document compte tenu de l'opposition des gouvernements successifs. Cette délibération a néanmoins eu un impact politique fort, en donnant une portée démocratique à l'une des revendications historiques des nationalistes. Après avoir longtemps été cantonnés à œuvrer dans l'opposition, une coalition de nationalistes corses accède finalement aux responsabilités politiques en 2015. Réélus en 2017, puis en 2021 avec quelques reconfigurations, les nationalistes de Femu a Corsica réitèrent dans leur discours leur souhait de sauvegarder et promouvoir la langue corse. Dans un cadre juridique contraint, quelles ont été les stratégies mises en œuvre afin de promouvoir la normalisation du corse ? La politique linguistique menée par les nationalistes à la Collectivité de Corse permet-elle de répondre à l'aspiration populaire transpartisane et démocratique de bilinguisme révélée par les différents scrutins électoraux et confirmée par les deux enquêtes sociolinguistiques de 2013 et 2021 ?

Après avoir rappelé des éléments de contexte généraux concernant la parenté entre revendication nationaliste et défense de la langue corse, il s'agira de s'interroger sur les modèles de société prônés par les différents courants nationalistes à travers le temps. Nous nous pencherons également sur les stratégies de politiques linguistiques mises en place par les nationalistes depuis 2015 et évaluerons leur application. Par la suite, nous questionnerons la politique linguistique immersive qui semble être le fer de lance de la majorité territoriale actuelle. L'immersion sera interrogée en tant que stratégie politique discursive et pratique. Son impact dans le champ de l'apprentissage scolaire autant que

sociétal sera également évalué. Seront ensuite abordées les dynamiques linguistiques internes à l'Assemblée de Corse, à travers une étude des productions langagières d'élus. Nous clôturerons notre propos par une réflexion sur les catégorisations de locuteurs proposées dans les enquêtes sociolinguistiques commandées par la Collectivité de Corse et les mettrons en perspective avec des résultats obtenus via des enquêtes qualitatives. Une nouvelle catégorisation, fondée sur des critères différents (tels que l'âge et les modalités d'acquisition), sera proposée afin d'esquisser une autre façon de concevoir les politiques linguistiques.

Références bibliographiques :

Branca, M. (2022). Les néolocuteurs du corse : d'une réalité sociale à un champ d'étude. *Revue d'études d'oc*, 175, 29-56.

CdC, & MSC. (2021). *Réalisation d'une enquête sociolinguistique sur la langue corse. Rapport final* (p. 137). Cullettività di Corsica.

CTC. (2013). *Inchiesta sociolinguistica nant'à a lingua corsa : cumpetenze, usi è ripresentazione / Enquête sociolinguistique sur la langue corse : compétences, usages et représentations*. Collectivité territoriale de Corse.

Di Meglio, A. (2018). La langue corse, une conception plurielle pour vivre dans le divers. *Les langues néo-latines*, 2(385), 47-58.

Quenot, S. (2014). Coofficialité et normalisation de la langue corse : Méthode et objectifs d'un processus politique. In R. Colonna (Éd.), *Les locuteurs et les langues : Pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs* (p. 355-364). Lambert-Lucas.

Talamoni, S. (2020). *L'imaginaire politique en action : Le cas des débats à l'Assemblée de Corse (2010 à 2015)* [Thèse de doctorat, Université de Corse / Università della Svizzera Italiana]. <https://hal.science/tel-03157459>

Travailler la matière historique lorsqu'on est sociolinguiste historique sociolinguiste

Panel organisé par (dans l'ordre alphabétique)

James COSTA, Université Sorbonne Nouvelle, 8 av. de Saint Mandé, 75012 Paris, France, james.costa@sorbonne-nouvelle.fr

Zorana SOKOLOVSKA, Université de Fribourg et Haute école pédagogique de Lucerne, Av. de Rome, 1, 1700 Fribourg, Suisse zorana.sokolovska@unifr.ch

Présentation générale de la problématique du panel

Paraphrasant les échanges entre Bourdieu et Chartier (2010), ce panel part de la proposition que toute recherche sociolinguistique est également historique. Nous nous appuyons également sur divers travaux en sciences du langage (Aquino-Weber, Cotelli, & Kristol 2009; Guilhaumou 1989; Heller & McElhinny 2017; Pavlenko 2023) et nous nous inscrivons dans un dialogue avec les sciences historiques (Simon 2011; Dakhli 2008). La dimension historique de nos travaux ne se réduit ainsi nullement à un « contexte », notion floue qui semble postuler une toile, figée et lointaine, sur laquelle la recherche présentée devrait se déployer. Dans ce panel, nous défendons l'idée que c'est dans la formulation même de nos questions de recherche que la dimension historique doit être présente, afin de mieux saisir nos objets d'étude et de rendre nos questions plus pertinentes — que ce soit pour historiciser nos objets, pour nous plonger dans une ethnographie du passé, ou pour analyser des pratiques et phénomènes historiques ou d'actualité. Suivant la démarche que Monica Heller et Bonnie McElhinny (2017) désignent comme « walking backwards in the future » (« marche à reculons vers le futur », notre traduction, p. 14), nous postulons aussi qu'une ethnographie du passé permet non seulement de comprendre des éléments de la réalité sociale dans laquelle des acteurs historiques ont utilisé, pensé et discuté des langues, mais aussi de formuler des démarches (scientifiques, didactiques, politiques...) historiquement informées.

Notre proposition n'est donc pas un panel en sociolinguistique historique mais un panel à visée épistémologique, visant à questionner notre rapport comme sociolinguistes ou anthropologues linguistes à l'histoire. Ce panel soulève ainsi des questions importantes à nos yeux, à savoir quelles conversations les sociolinguistes et anthropologues linguistes peuvent-ils initier avec des chercheurs en sciences historiques ? Quelles perspectives et approches peuvent-ils convoquer, et dans quel but ? Comment une perspective historique ou historiographique nous permet-elle de reformuler nos propres questions, voire d'en inventer de nouvelles ?

Outre une introduction générale proposée par les organisateurs du panel et posant la problématique et les enjeux de notre questionnement, ce panel réunit quatre contributions autour des axes suivants :

- Le regard ethnographique en recherche archivistique ;
- L'entextualisation de l'histoire et les perspectives historiques en tension ;
- L'analyse des conditions sociohistoriques dans lesquelles un objet d'étude sociolinguistique émerge et évolue ;
- Les frontières et dialogues entre disciplines.

Les participants au panel (É. Beckmann, É. Urbain, N. Iglesias et M. R. Garrido Sardà) aborderont les questions liées à ces axes en s'appuyant sur des données provenant des terrains variés : des communautés francophones d'Amérique du Nord, des espaces institutionnels et associatifs internationaux ou encore des productions scientifiques.

Une discussion croisée sera ensuite proposée par le sociolinguiste Alexandre Duchêne et l'historien Fabien Simon.

Références citées

- Aquino-Weber, D., Cotelli, S., & Kristol, A. (eds.) (2009). *Sociolinguistique historique du domaine gallo-roman : Enjeux et méthodologies*. Frankfurt/M., Bern & Berlin: Peter Lang.
- Bourdieu, P. & Chartier, R. (2010). *Le sociologue et l'historien*. Marseille : [Paris]: Agone ; Raisons d'Agir.
- Dakhli, J. (2008). *La lingua franca*. Arles: Actes Sud.
- Guilhaumou, J. (1989). *La langue politique et la Révolution française*. Paris: Klincksieck.
- Heller, M., & McElhinny, B. (2017). *Language, capitalism, colonialism: Towards a critical history*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pavlenko, A. (ed.) (2023). *Multilingualism and History*. Cambridge University Press.
- Simon, F. (2011). *Sortir de Babel. Une république des langues en quête d'une 'langue universelle' à la Renaissance et à l'Âge classique ?* Rennes: Université Européenne de Bretagne.

Structure provisoire, intervenants invités et durée estimée

Contributions au panel	Intervenants	Temps
1. Introduction	James Costa (Sorbonne Nouvelle / LACITO) & Zorana Sokolovska (Haute école pédagogique de Lucerne & Université de Fribourg)	15 min.
2. L'histoire (socio)linguistique minoritaire en question : l'exemple des communautés francophones d'Amérique du Nord	Émilie Urbain (Carleton University)	30 min. (20+10)

3. L'Association Internationale des Travailleurs (1864-1877) : Idéologies langagières et changement social	Émeline Beckmann (Université de Fribourg)	30 min. (20+10)
4. Des frontières entre la sociolinguistique et l'histoire sociale des langues	Narcís Iglesias (Universitat de Girona)	30 min. (20+10)
5. Perspective sociolinguistique historique sur les débats langagiers idéologiques dans deux organisations internationales au début du XXème siècle	Maria Rosa Garrido Sardà (Université autonome de Barcelone)	30 min. (20+10)
6. Discussion croisée (sociolinguiste et historien)	Alexandre Duchêne ((Université de Fribourg) & Fabien Simon (Université Paris Cité)	45 min.
Durée totale du panel :		3 heures

« "Parle et je te dirai qui tu es". Langues, assignations identitaires et catégorisations sociales : quelles questions vives actuelles en sociolinguistique ? »

Coordination :

- Valentin FEUSSI, Professeur des Universités, Sociolinguiste, CIRPaLL, l'Université d'Angers (France), valentin.feussi@univ-angers.fr
- Aude BRETEGNIER, Professeure des Universités, Sociolinguiste, CREN, Le Mans Université (France), aude.bretegnier@univ-lemans.fr

Dans les sociétés modernes caractérisées par de plus en plus de fractures sociales, l'assignation identitaire devient un outil délicat dans le processus d'inscription sociale à travers les représentations sociales, les discours et autres usages de langues vécus collectivement.

Sous l'assignation identitaire, nous comprenons, le processus de rattachement (souvent de l'extérieur) des individus à des catégories sociales (Duvoux, 2021). La question des « identités assignées » (Amselle, 1979, 1990) engendre en ce sens stigmatisations et discriminations portant sur les questions de genre, d'âge, de religion, d'appartenance « ethno-raciale » (black, blanc, indigène, autochtone, etc.), d'orientation sexuelle mais aussi de langues parlées (ou non), qui deviennent souvent des sujets déclencheurs de débats et de controverses comme cela a pu s'observer dans les recherches actuelles en sociolinguistique¹.

Ces dernières années, la notion de glottophobie (Blanchet, 2021) a particulièrement mis en perspective ces usages, décrits sous l'angle de micro-agressions linguistiques (Razafi et Wacalie, 2019) ainsi que d'autres comportements stigmatisants et discriminatoires. L'assignation à la langue d'origine (Billiez, 2002) ou inversement l'assignation à un groupe ethnique/une nation/un pays en se basant sur une ou des langues du répertoire langagier du locuteur-acteur social peuvent être à l'origine des sentiments d'illégitimité et d'insécurité linguistique. Et sous la pression des valeurs imposées, certains locuteurs se replient dans l'auto-assignation en s'appropriant les stigmates et discriminations circulants (Amselle ~~J.-P.~~, 2023). Il ne s'agit donc pas d'une thématique nouvelle dans notre discipline car elle a notamment été questionnée sur plusieurs terrains francophones. Elle est centralement problématisée dans la recherche en sociolinguistique critique (Heller, 2002), apparaît en filigrane dans les travaux sur le plurilinguisme urbain dans les situations francophones en Afrique (Juillard, 2007 ou Calvet, 1994) ou bien sur les expériences migratoires (Leconte, 1997).

Si ces travaux se sont appuyés principalement sur des méthodes ethnographiques connues (entretiens, documents, observations), la place du chercheur a été peu interrogée. Or dans un champ disciplinaire qui vise à mettre en débat les évidences, à observer, questionner, voire dans certains cas à déconstruire les idéologies linguistiques et leurs impacts sur les procédés de « valuation » (Blanchet, 2005) à l'œuvre dans les processus de catégorisation, de différenciation, et de stigmatisation (Costa, Lambert, Trimaille, 2012), pouvons-nous, en tant que sociolinguistes sortir exempts de nos travaux sur ces questions ? Qu'elle soit abordée principalement comme sujet de recherche ou évoquée de manière complémentaire, qu'elle prenne source ou résonne avec notre vécu, comment ne pas tomber dans les écueils que sous-tend l'assignation identitaire, en particulier sur le terrain lorsque nous menons des enquêtes et

¹ Voir les interventions du 5^{ème} congrès du RFS de 2022.

collectons des histoires de langues singulièrement situées ? Pouvons-nous échapper au processus d'assignation ou bien au regard assignant de l'autre ?

Nous vous proposons donc via ce panel thématique intitulé « "Parle et je te dirai qui tu es". Langues, assignations identitaires et catégorisations sociales : quelles questions vives actuelles en sociolinguistique ? », de partager nos différents témoignages et expériences de sociolinguistes à ce sujet dans différents contextes. Nous questionnerons une diversité de positionnements épistémologiques, de thématiques et de terrains en rapport avec des expériences de francophonie.

Repères bibliographiques

AMSELLE Jean-Loup (éd.), 1979 : *Le sauvage à la mode*, Coll. « Les hommes et leurs signes », Paris, Le Sycomore.

AMSELLE Jean-Loup, 1990 : *Logiques métisses, anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Payot, Paris.

AMSELLE Jean-Loup, 2023, « Le retour de l'essentialisme : assignation identitaire et retournement du stigmaté », *AOC*, Mercredi, janvier 18, 2023. <https://aoc.media/opinion/2023/01/17/le-retour-de-lessentialisme-assignation-identitaire-et-retournement-du-stigmaté/>

BILLIEZ J., 2002, « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique », *VEI enjeux*, n°130, pp. 87-101. https://www.persee.fr/doc/diver_1299-085x_2002_num_130_1_1340

BLANCHET Philippe, 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Éditions Textuel, Paris.

BLANCHET, Philippe, 2005, « Minorations, minorisations, minorités. Essai de théorisation d'un processus complexe », *Cahiers de sociolinguistique*, vol. 10, n°1, pp. 17-47. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2005-1-page-17.htm>

CALVET Louis-Jean, 1994, *Les voix de la ville*, Payot, Paris

COSTA James, LAMBERT Patricia, TRIMAILLE Cyril, 2012, « Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques : quelques notions en question ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°6, pp.247-266. <https://shs.hal.science/halshs-00801009>

DUVOUX Nicolas, 2021, « Chapitre III. Les formes de l'assignation identitaire », Nicolas Duvoux éd., *Les inégalités sociales*. Presses Universitaires de France, pp. 56-81. <https://www.cairn.info/les-inegalites-sociales--9782715406094-page-56.htm>

FEUSSI Valentin, 2008, *Parles-tu français ? Ça dépend ...*, L'Harmattan, Paris.

HELLER Monica, 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.

JUILLARD Caroline (2007). Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive. *Langage et société*, 121-122, 235-245. <https://doi.org/10.3917/lis.121.0235>

LECONTE Fabienne, 1997, La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine dans la région rouennaise, L'Harmattan, Paris.

RAZAFI Elatiana, et WACALIE Fabrice, 2019, « Les micro-agressions linguistiques », *Hermès, La Revue*, vol. 83, n°1, pp. 156-157. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-1-page-156.htm>

Liste des intervenants :

- Moisés ABAD GERVACIO
- María BALLARIN ROSELL :
- Mariem BEN ROMDHANE
- Tetiana FANAHEI-MARILLIER
- Poevai LEQUERRE
- Julie MAZE et Valentin FEUSSI :

Organisateur·ices

Philippe Humbert : philippe.humbert@unifr.ch

Lola Aubertin : lola.aubertin@sorbonne-nouvelle.fr

Titre du panel

Dans les coulisses de la production des savoirs sur la F/francophonie et les « francophones » : débats politiques, scientifiques et didactiques

Présentation générale

L'avenir de la F/francophonie s'annonce plutôt positif: avec 321 millions de francophones, les statistiques diffusées par l'OIF prédisent une croissance très importante en grande partie grâce à l'essor démographique africain, propulsant potentiellement la quantité de francophones à plus de 700 millions d'individus à l'horizon 2070 (OIF, 2022, p. 26). Pour la Francophonie, cette augmentation effrénée passerait par un soutien politique et économique inconditionnel au développement des systèmes éducatifs dans les pays francophones du Sud. Parallèlement, c'est la visée même de la Francophonie qui s'élargit en même temps que la population francophone croît : ses institutions (OIF, AUF, TV5 Monde, etc.) appréhendent de plus en plus leurs actions comme des mesures de promotion du plurilinguisme et des variétés de français (Humbert, 2023). L'anglais est toujours ressenti comme une « menace » pour la langue française et - dans ce paradigme - pour la diversité linguistique (Mufwene & Vigouroux, 2013). Pour la Francophonie institutionnelle, il s'agit aussi de parvenir à se positionner par rapport à d'autres langues dans un contexte politico-économique globalisé.

Si ces savoirs quantitatifs et qualitatifs diffusés par diverses institutions de la Francophonie façonnent notre conception d'un « espace francophone » international depuis des décennies, cette vision fait débat dans le champ de la sociolinguistique et de la didactique du FLE, mais ces débats peinent à se faire voir dans les publications soutenues par l'OIF (Glasze, 2011; Vigouroux, 2013). Que ce soit sur les terrains de la didactique ou des politiques linguistiques, ces savoirs sont appropriés très différemment dans les pays du Nord et du Sud (Erfurt, 2018; Kengué & Maurer, 2023) ainsi que dans les régions plus périphériques de la Francophonie, comme l'Europe de l'Est (Djordjević Léonard & Kostov, 2021; Hagi & Vlad, 2021). La production de connaissances sur la langue française et ses locutrices et locuteurs s'inscrit alors dans des dynamiques de pouvoir : s'il importe à la Francophonie, via ses différents organes, d'établir où se trouvent les « francophones », leur nombre, leurs façons de s'exprimer en français et les raisons qui les poussent à l'apprendre, tout

en se réclamant d'une certaine expertise sur le sujet, c'est aussi pour orienter le regard d'actions politiques concrètes. La planification et l'application de l'enseignement du français en partenariat avec d'autres langues (Fantognon, 2021; Matthey & Simon, 2009; Puren & Maurer, 2018) ou les stratégies politiques et économiques visant à renforcer le rôle de la langue française au Canada (Denault & McLaughlin, 2015; Violette, 2016) sont autant de terrains spécifiques où les savoirs mobilisés au sein de la Francophonie font parfois l'objet de vifs débats.

Dans ce contexte, ce panel a pour objectif de dévoiler et discuter quelques-unes des facettes controversées de ces savoirs sur la langue française et les « francophones ». Il s'agit d'aborder des terrains spécifiques à travers une série d'études approfondies pour débattre de connaissances à caractère encyclopédique diffusées au sein de la Francophonie institutionnelle dans une perspective sociolinguistique et didactique. À partir d'études spécifiques, les contributions permettront d'interroger des discours que la Francophonie ne remet plus en question, comme par exemple :

- Promouvoir la langue française, c'est promouvoir la diversité linguistique et culturelle.
- La Francophonie est porteuse de valeurs démocratiques, pacifiques et humanistes.
- La vitalité de la langue française passe par un développement des systèmes éducatifs dans les pays francophones du Sud.
- Il y aurait 321 millions de francophones répartis sur les cinq continents. Ils se trouvent majoritairement sur le continent africain.
- Presque partout dans le monde, la langue française est un facteur de promotion sociale et économique et plus seulement une langue de culture et d'érudition.
- Le soutien à des enseignements bilingues est autant bénéfique pour la langue française que pour les langues dites « partenaires ».
- Le numérique représente une opportunité pour intensifier les échanges en français et renforcer la coopération économique au sein de la Francophonie.
- La langue française n'appartient pas seulement à la France. Elle est le bien commun de tous les francophones du monde.
- ...

À partir des contributions et de l'éclairage personnel des discutant·e·s, les discussions viseront à dénaturaliser les savoirs de/sur la F/francophonie pour peut-être proposer des pistes de réappropriations.

Références bibliographiques

Denault, A.-A., & McLaughlin, M. (2015). Francophonie, légitimité et devenir. *Minorités linguistiques et société*, 5, 3. <https://doi.org/10.7202/1029105ar>

- Djordjević Léonard, K., & Kostov, J. (Éds.). (2021). *Enseignement/apprentissage du français dans les Balkans : Points de vue et études de cas*. Aracne.
- Erfurt, J. (2018). Ce que francophonie veut dire. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13(1), 11. <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0011>
- Fantognon, C. (2021). *Le français polycentrique ? Du terrain à la modélisation. Vers une politique de planification plurilingue* (PRESLAF - Pratiques et représentations sociolinguistiques des français en francophonie, p. 248) [À l'att. de l'Organisation internationale de la Francophonie]. Université Grenoble Alpes. <https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/index.php/s/Py2YG7YYXqJZ8rr>
- Glasze, G. (2011). Die diskursive Konstitution der Frankophonie als « internationale Gemeinschaft » und « geokultureller Raum ». In I. Dzudzek, P. Reuber, & A. Strüver (Éds.), *Die Politik räumlicher Repräsentationen – Beispiele aus der empirischen Forschung* (p. 73-108). Lit.
- Hagi, V., & Vlad, M. (2021). Prescriptions et pratiques dans l'enseignement des langues en Europe centrale et orientale : Focus sur le contexte roumain. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18-1(18-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.8575>
- Humbert, P. (2023). Documenter les variations du français pour mieux promouvoir l'enseignement de la norme en Afrique. In B. Maurer & G. Kengué (Éds.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*. (p. 143-160). Editions des archives contemporaines.
- Kengué, G., & Maurer, B. (Éds.). (2023). *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*. Editions des archives contemporaines.
- Matthey, M., & Simon, D.-L. (Éds.). (2009). Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39, 176.
- Mufwene, S. S., & Vigouroux, C. B. (2013). *Colonisation, globalisation et vitalité du français*. O. Jacob.
- OIF. (2022). *La langue française dans le monde : 2019-2022*. Gallimard.
- Puren, L., & Maurer, B. (Éds.). (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne*. Peter Lang B. <https://doi.org/10.3726/b14568>
- Vigouroux, C. B. (2013). Francophonie. *Annual Review of Anthropology*, 42(1), 379-397. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092611-145804>
- Violette, I. (2016). L'immigration francophone comme marché : Luttes et tensions autour de la valeur des langues officielles et du bilinguisme en Acadie, Canada. *Anthropologie et Sociétés*, 39(3), 115-133. <https://doi.org/10.7202/1034762ar>

Intervenant·es

Introduction : Philippe Humbert et Lola Aubertin

Panélistes : Bruno Maurer (Uni Lausanne) ; Mireille McLaughlin et Eugenie Tessier (Uni Ottawa) ; Comlan Fantognon (Uni Grenoble-Alpes) ;
Discutant·es : Marinette Matthey (Uni Grenoble-Alpes) ; Salikoko Mufwene (Uni Chicago)

Bilan et perspectives des approches plurielles des langues/cultures : de la théorie à la pratique

Xavi Márquez Ayllón

Doctorant en Sciences du Langage

Dipralang, UPVM3

xavimarquezayllon@gmail.com

Thomas de Fornel

Doctorant en Sciences du Langage

LACES/ EDSP2 Université de Bordeaux

Universidade Federal do Paraná (UFPR- Brésil)

deformel.thomas@gmail.com

Depuis environ trois décennies, les approches plurielles des langues et cultures (Candelier *et al.*, 2012) semblent avoir trouvé une insertion curriculaire plus ou moins stable dans les milieux éducatifs, de l'école maternelle à l'université. Elles s'insèrent d'ailleurs dans ce qu'il est désormais d'usage de nommer didactique du plurilinguisme (Troncy, 2014) et participent au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste *et al.*, 1997) des individus.

L'éveil aux langues, l'approche interculturelle, la didactique intégrée et l'intercompréhension entre langues proches sont en effet devenus un courant de recherche majeur pour l'enseignement/apprentissage des langues à tous les niveaux et ont participé à la reconfiguration épistémologique de ce domaine, notamment au regard des initiatives, projets et publications à leur égard en Europe et dans le monde (Moore, 2020).

Leur première manifestation avait d'ailleurs été perçue comme une révolution copernicienne (Escudé & Janin, 2010), coïncidant, il est vrai, avec l'accélération de la globalisation du monde – marqué par de fortes migrations, souvent forcées – bientôt interconnecté par des outils technologiques de plus en plus omniprésents dans les sociétés contemporaines et le quotidien des individus qui les composent. Ces outils sembleraient du reste avoir contribué au contact des langues, des cultures et des identités, facilitant dès lors la rencontre, l'échange et l'ouverture vers l'altérité.

La didactique du plurilinguisme transpose ainsi des pratiques plurilingues concrètes, observables dans différentes parties du monde, dans la réalité des interactions humaines, et vise à tirer parti des similitudes entre langues plus ou moins apparentées pour en faciliter

l'apprentissage et développer le respect mutuel entre différents peuples. En effet, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage centrées sur une seule langue ont progressivement intégré plusieurs langues ou variétés de langues à la fois, de manière à les mettre en contact, en contraste et en synergie (Alarcão *et al.*, 2009).

Il n'est pas anodin, à ce titre, de constater qu'elles ont été encouragées et soutenues par des succursales de l'Union européenne, dans le droit fil d'une l'éducation bi-/plurilingue, contre la glottophobie et l'insécurité linguistique, puisqu'elles permettent d'établir un lien entre langues, territoires et identités (Byram, 2006), œuvrant finalement pour le maintien de la glossodiversité : que ce soit de la part de la Commission européenne qui accorde un budget à l'éducation et à la formation, ou que cela relève du Conseil de l'Europe – ou du Centre européen pour les langues vivantes qui y est directement rattaché –, lequel, à titre d'exemple, a été responsable de la création du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR – 2001, 2018 pour le volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs) ou du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP – 2012).

Or, qu'en est-il concrètement ? Où en sommes-nous aujourd'hui ? Ces approches sont-elles véritablement réalisables ? Sont-elles fondamentalement implémentées dans les *curricula* scolaire et universitaire ? Sont-elles spontanément intégrées dans la praxis pédagogique des corps enseignants ? Et par qui et où sont-elles mises en œuvre ? Relèvent-elles uniquement du libre arbitre de certains acteurs du domaine ?

Nous vous proposons, en somme, au travers de ce panel intitulé « Bilan et perspectives des approches plurielles des langues/cultures : de la théorie à la pratique » de partager témoignages et expériences quant à ce sujet selon une pluralité de contexte et voix.

Références bibliographiques

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6, pp. 3-36.

Byram, M. (2006). *Langues et Identités*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Candelier, M. ; Camilleri-Grima, A. ; Castellotti, v. ; de Pietro, J.-F. ; Lorincz, I. ; Meissner, F.J. ; Schroder-Sura, A. ; Noguerol, A. & Molinie, M. (2012). *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz : CELV/ Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Escude, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

Moore, D. (2020). Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *OLBI Journal*, 10, 43-64.

Troncy, C. (dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*. Autour de Michel Candelier. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

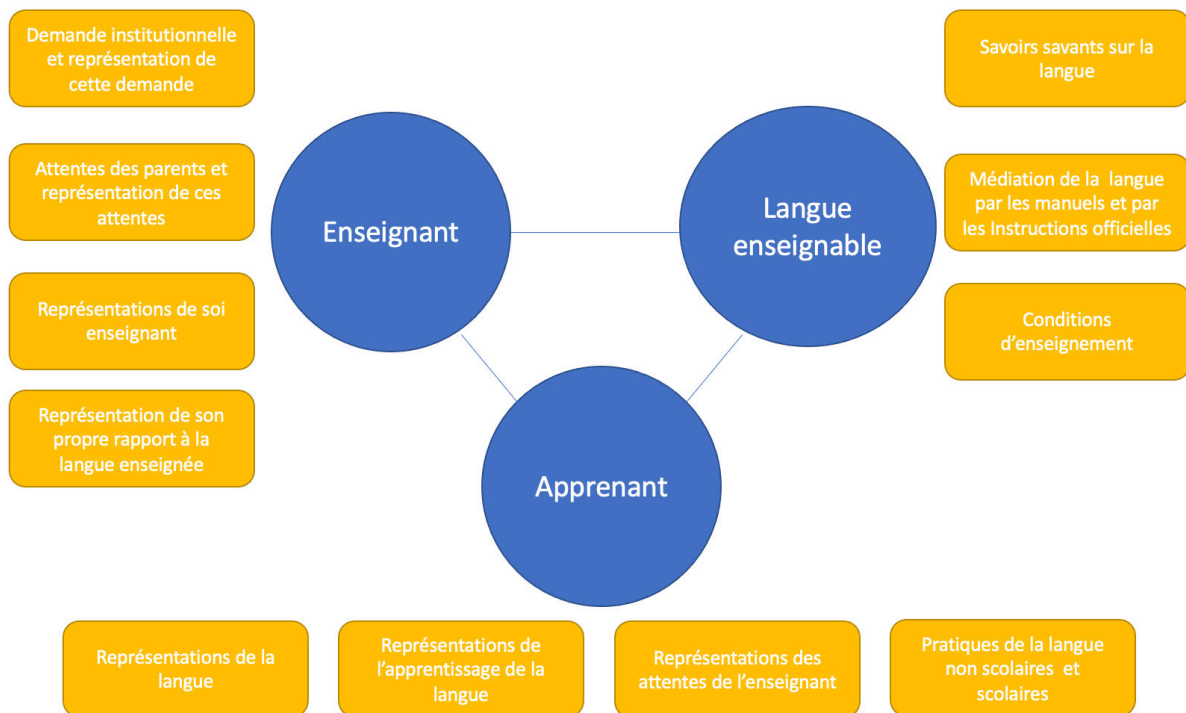
Comment les conditions d'enseignement d'une langue contribuent à insécuriser les acteurs de la relation didactique ?

Coordination: Bruno Maurer, Université de Lausanne, EFLE, bruno.maurer@unil.ch

On parle souvent du triangle didactique, de la relation entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

Ce triangle est un raccourci commode mais dont les simplifications n'aident pas toujours à une bonne compréhension des enjeux. Il s'agit de resituer ces éléments dans une complexité à même d'éclairer différents phénomènes observables dans la relation d'enseignement-apprentissage et qui sont trop rapidement renvoyés au contexte d'enseignement alors qu'ils sont des paramètres de premier plan, conditionnant de manière très forte les différents acteurs. À titre de simple cadrage, la figure ci-dessous en fait un inventaire sommaire sans en analyser les interactions complexes.

Figure 1. Quelques déterminants du triangle didactique en matière d'enseignement- apprentissage des langues



Ce renvoi au « contexte » fait entrer les réalités sociales dans l'analyse didactique – menée alors parfois au titre de la sociodidactique – et c'est dans ce paradigme que nous plaçons ce panel, sans nous réclamer explicitement de cette étiquette disciplinaire mais en tentant d'articuler un concept sociolinguistique – celui d'insécurité sociolinguistique – avec les multiples déterminants de la classe de langue.

Définissons provisoirement l'insécurité linguistique comme un sentiment d'inconfort ressenti par une personne au cours d'un échange verbal, le plus souvent en situation de communication formelle, c'est-à-dire assujettie à une norme linguistique précise, correspondant à l'usage dominant, sentiment qui peut avoir des conséquences sur la nature, le volume, la qualité de la production de la personne. Chaque participant au panel pourra venir apporter sa contribution à cette définition, depuis sa propre expérience.

On a coutume de poser que les élèves ont peur de parler en classe de langue et que ceci est analysable en termes d'insécurité linguistique. C'est à analyser en quoi les conditions même de l'enseignement d'une langue contribuent à créer cette insécurité qu'est consacré ce panel. Blanchet, Clerc, Rispaïl (2014) ont exploré déjà cette dimension scolaire. Caitucoli (2003) avait porté avant eux l'attention sur l'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire et Francard (1993) l'avait fait de manière plus générale sur les communautés francophones dites périphériques. Le concept d'insécurité linguistique a été considérablement travaillé depuis les années 1960 (N. Gueunier, M.-L. Moreau, A. Bretegnier, G. Ledegen, pour compléter un peu le panorama) jusqu'au concept d'insécurité langagière (indexée) d'H. Adami et al. (2023).

L'idée de ce panel nous est venue en observant deux situations de classe de primaire en Tunisie, qui seront abordées dans la communication de Maurer dans ce panel, dans lesquelles deux enseignants sont insécurisés dans leurs pratiques pédagogiques par manque de formation et par des représentations sociolinguistiques du français ; leur insécurisation les amène à avoir des attitudes de nature à insécuriser leurs élèves en cours d'apprentissage. Dans les deux cas observés, des représentations de l'enseignante (de sa propre position, de ses compétences, de l'attente de l'institution, de la langue) contribuent à survaloriser certaines formes de la langue enseignée (ici le français langue seconde) et à évaluer négativement des productions d'élèves pourtant correctes et acceptables dans les situations de communication créées par l'enseignante elle-même.

Notre hypothèse est donc que ces attitudes évaluatives négatives peuvent avoir un impact important sur les représentations que les apprenants se forgent d'une langue avec laquelle l'univers de l'école est parfois le seul milieu sociolinguistique dans lequel celle-ci a réellement une existence pour eux, même s'ils savent qu'elle existe en dehors.

C'est à explorer ce genre de situation contribuant à insécuriser les acteurs dans leur rapport à la langue ou à l'activité langagière dans cette langue qu'est consacré ce panel. L'insécurité n'est pas seulement linguistique ou langagière, elle peut aussi être professionnelle, pédagogique. Voici quelques pistes de réflexion pour alimenter ce panel :

- Insécurité des enseignants :

On peut analyser en quoi textes de référence pour l'enseignement (instructions officielles, documents d'accompagnement), dispositifs de formation initiale ou continue, structures pédagogiques, ressources (manuels) ou absence de ressources, contribuent à insécuriser l'enseignant (insécurité pédagogique) dans ses pratiques didactiques d'enseignement d'une langue (langue 1, langue étrangère ou seconde) et / ou dans son propre rapport à cette langue (insécurité linguistique) ;

- Insécurité linguistique des apprenants :

On peut analyser en quoi les pratiques enseignantes d'enseignement de la langue, les outils utilisés, l'école en tant que milieu sociolinguistique, peut contribuer, lors de la phase d'apprentissage d'une langue (langue 1, langue étrangère ou seconde) à créer chez les apprenants un sentiment d'insécurité linguistique défavorable à cet apprentissage.

Le panel accueille des analyses théoriques comme des études reposant sur des observations de pratiques, des recueils de représentations, des analyses de documents et de dispositifs. Ces analyses peuvent concerner l'enseignement du français mais aussi de toute autre langue, comme L1, L2 ou Ln, Langue seconde.

Bibliographie sommaire

Adami, H., André, V. & Langbach, V.(dir.) (2023). *Les adultes en insécurité langagière : Enjeux sociaux et didactiques*. Nouvelle édition [en ligne]. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.145593>.

Blanchet, P., Clerc, S. & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique: Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175, 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>

Caitucoli, C. (Dir.), 2003. *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, Presses de l'université de Rouen.

Francard, M., (Dir.), 1993. *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 19/3-4.

Comment les conditions d'enseignement d'une langue contribuent à insécuriser les acteurs de la relation didactique ?

(Coordination Bruno Maurer, Université de Lausanne, EFLE)

Le panel est articulé en trois temps.

1. Pratiques et discours enseignants

1. B. Maurer

« Comment les conditions d'enseignement d'une langue contribuent à insécuriser les acteurs de la relation didactique ? Une étude de cas au primaire tunisien »

Cette première communication se situe tout entier du côté d'une pratique enseignante insécurisante, sans accès au discours de cette dernière : une analyse de pratique enseignante et de ses possibles effets sur les représentations et pratiques des apprenants.

2. S. Mugnier

« Révolution de la place et du statut des langues (langue des signes française et français) dans l'espace classe en vingt ans ? Analyse de discours d'enseignants spécialisés auprès d'enfants sourds »

Une deuxième communication qui donne accès au discours des enseignants, à des représentations possiblement génératrices d'insécurité. Certains enseignants entendants ne se sentent pas toujours légitimés à utiliser la LSF dans le cadre de leurs activités pédagogiques. Plusieurs facteurs explicatifs de ces formes « d'auto-délegitimation » ou au contraire parfois de « sur-légitimation » sont envisagés ici.

3. A. D. Savenkova et M. Candea

« Quitter le cadre du standard unique de prononciation du FLE : les écueils de l'enseignement aux débutants »

Une troisième communication qui prend le miroir des entretiens avec des professeurs de FLE, praticiens, pour interroger les biais dans les représentations de la variabilité des prononciations, confrontées pragmatiquement aux conditions matérielles de la classe de FLE, et pour interroger l'enseignement de la phonétique.

4. M. Avriillier

« « Le problème, c'est la langue ! ». Insécurité pédagogique et insécurité linguistique croisées entre enseignants et élèves allophones : malentendus et stratégies autour de la langue de scolarisation. »

La quatrième communication porte sur des regards croisés, pour montrer les possibles décalages de représentations entre les enseignants et les élèves. Elle explore les interrogations croisées des différents acteurs, les ressources mobilisées par ces derniers pour faire face à l'insécurité professionnelle, linguistique et langagière en soulignant la complémentarité de leurs regards.

2. Du côté des apprenants

5. M. Moyastan et V. Miguel Addisu

« Alternier les langues dans un contexte d'enseignement valorisant deux langues de scolarisation (français/arabe) au Tchad : pratiques sociodidactiques »

La cinquième communication documente des pratiques entre deux langues dans la classe et proposent un regard sur un entre-deux dans le cadre du contexte normatif scolaire. Comment font les enseignants au quotidien dans la classe dans le contexte bilingue tchadien ? Quels sont leurs choix linguistiques lorsqu'il s'agit d'étayer les apprentissages des élèves dans une langue que ces derniers ne maîtrisent pas ? Les alternances sont-elles pour eux une ressource ou un pis-aller ?

6. L. Souprayen-Cavery

« Réduire l'insécurité linguistique des élèves à la Réunion par le dispositif académique « enseignement-bilingue créole-français » »

La sixième contribution propose une réflexion sur le lien existant entre la sociolinguistique et l'École à partir d'une étude longitudinale des processus d'apprentissage du français et du créole à l'école maternelle dans le cadre du dispositif académique « enseignement bilingue créole-français ». À l'aide d'exemples concrets recueillis dans des écoles maternelles réunionnaises, des éclairages nouveaux sur ces nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage sont apportés.

3. Vers la formation des futurs enseignants autour d'une pratique : le récit biographique

7. M. Martinez

« Le paradoxe migration / minorité : l'injonction à se raconter quand on n'a pas les mots pour se dire. Les conditions d'enseignement-appropriation du Français Langue Étrangère auprès des MNA en France »

Le propos de cette septième communication s'appuie sur une recherche doctorale en cours qui porte sur la mobilisation de la biographie et du récit de vie des MNA dans l'appropriation du français, dans une visée émancipatrice. Alors, en tant que formateur de FLE auprès des MNA, comment accompagner la sortie de l'insécurité sociolinguistique et libérer la parole des contraintes des réalités psychosociales ? Comment enseigner le français tout à la fois pour son aspect fonctionnel ((se)dire) et son aspect réflexif et émancipateur (se raconter) ?

8. A.-C. Zeiter

« Articuler théorie et pratiques pour contrer l'insécurité sociolangagière en contexte académique »

La dernière communication porte sur les représentations dans un cours de formation académique en FLE en Suisse. Des étudiant.e.s allophones de Bachelor (Licence) souhaitant s'orienter vers un parcours enseignement sont invité.e.s à réfléchir de manière biographique sur leur propre insécurité et à la manière dont, dans leur pratique professionnelle, ils et elles chercheront à ne pas la reproduire chez leurs élèves.

Au carrefour des idéologies : langue, politique et société dans les chroniques de langage

Organisateurs du panel :

Franz Meier (Université d'Augsburg) : franz.meier@philhist.uni-augsburg.de

Olivia Walsh (Université de Nottingham) : olivia.walsh@nottingham.ac.uk

Présentation générale de la problématique du panel :

Il existe dans la francophonie – surtout au Québec, en France, en Belgique et en Suisse, mais aussi en Acadie ou au Manitoba – une tradition des ‘chroniques de langage’ qui, selon la région francophone, peut remonter jusqu’au dernier tiers du XIX^e siècle (Aquino-Weber/Cotelli Kureth 2022). Ces chroniques sont des textes journalistiques dans lesquels sont abordés des sujets divers, mais qui traitent tous de questions liées à la langue française. Définie de façon large, la chronique de langage désigne « toutes les rubriques destinées au grand public et relatives à la langue française [...] ainsi que les commentaires consacrés à des ouvrages d’actualité sur la langue » (Quemada 1970 : III), ce qui inclut aussi des articles sporadiques et les courriers des lecteurs. De façon plus circonscrite, la chronique de langage peut aussi référer uniquement à de telles rubriques qui apparaissent de façon régulière dans la presse écrite ou électronique et qui sont produites par « une même personne, physique ou morale, à laquelle on reconnaît une compétence en matière de langue » (Remysen 2005 : 271). Peu importe la définition adoptée, les chroniques reflètent des idéologies linguistiques, c’est-à-dire des croyances au sujet de la langue ou du lien entre la langue et la société, qui servent à justifier ou à rationaliser certains usages linguistiques (Silverstein 1979 : 139). Elles influencent ainsi les rapports que les francophones de ces pays entretiennent avec leur langue et contribuent à modeler l’imaginaire linguistique des locuteurs (Remysen 2009). En promouvant certaines variétés de langue, notamment la variété standard, les chroniques contribuent – parfois de manière très explicite – à ancrer des normes et des hiérarchies sociales et à valider des discours politiques, par exemple nationalistes, tout comme beaucoup d’autres discours médiatiques sur la langue (Coupland 2014 ; Cotelli Kureth 2015). Par ailleurs, on note que les chroniques jouent aussi un rôle important dans la façon dont les francophones appréhendent les situations multilingues qui sont caractéristiques de la plupart des régions francophones.

Jusqu’à maintenant, les chroniques de langage ont surtout fait l’objet d’études portant sur le rapport que les chroniqueurs entretiennent avec les normes linguistiques (par exemple Osthus 2016 ; Aquino-Weber/Cotelli Kureth 2022 ; Dister 2022) ou encore sur les stratégies discursives utilisées par les chroniqueurs pour véhiculer des idéologies linguistiques (par exemple Tremblay-Desroches 2014 ; Meier 2021 ; Walsh/Cotelli Kureth 2021). Dans ce panel, nous adoptons une définition large du concept de chronique de langage et nous proposons d’y explorer les liens entre langue, société, politique et histoire. C’est le chevauchement d’idéologies linguistiques, politiques et sociales ainsi que le rapport de force entre différents acteurs sociaux qui en découle qui sont au centre de notre intérêt et que nous analyserons à l’aide de chroniques issues de plusieurs régions de la francophonie. L’objectif est de mieux comprendre l’enracinement ou non du discours de différents chroniqueurs dans un contexte sociopolitique plus large et de voir si les idéologies linguistiques promues par les chroniqueurs reflètent les discours relevant de ce contexte sociopolitique. Nous nous

intéressons par exemple à des prises de position par rapport aux usages linguistiques de certains acteurs ou groupes sociaux ainsi qu'à des commentaires sur les liens entre langue et politique, notamment sur la politique linguistique, la politique d'éducation, sur des événements de l'actualité et leurs effets sur la langue.

- Aquino-Weber, Dorothee et Sara Cotelli Kureth (2022), « Les régionalismes dans les chroniques de langage de Suisse romande : un premier aperçu », *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 21, 103–127.
- Cotelli Kureth, Sara (2015), *Question jurassienne et idéologies langagières. Langue et construction identitaire dans les revendications autonomistes des minorités francophones (1959-1978)*, Neuchâtel, Éditions Alphil.
- Coupland, Nikolas (2014), « Language change, social change, sociolinguistic change : A meta-commentary », *Journal of Sociolinguistics* 18(2), 277–286.
- Dister, Anne (2022), « Maurice Grevisse et André Goosse : du bon usage au français universel », *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 21(2), 129–145.
- Meier, Franz (2021), « The Argument from Authority in Doppagne's Franco-Belgian language column : Polyphonic Interplays and Construction of Epistemic Authority », dans Carmen Marimón Llorca et Sabine Schwarze (dir.), *Authoritative Discourse in Language Columns : Linguistic, Ideological and Social Issues*, Frankfurt/Main, Lang, 117–140.
- Osthus, Dietmar (2016), « The French *Chroniques de langage* between Prescriptivism, Normative Discourse and Anti-Prescriptivism », *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37(3), 334–342.
- Quemada, Bernard, (1970), *Bibliographie des chroniques de langage publiées dans la presse française*, vol. 1, Didier, Paris.
- Remysen, Wim (2005), « La chronique de langage à la lumière de l'expérience canadienne-française : un essai de définition », dans Julie Bérubé, Karine Gauvin et Wim Remysen (dir.), *Les Journées de linguistique : Actes du 18e colloque 11-12 mars 2004*, Québec, Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières, 267–281.
- Remysen, Wim (2009), *Description et évaluation de l'usage canadien dans les chroniques de langage : contribution à l'étude de l'imaginaire linguistique des chroniqueurs canadiens-français*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Silverstein, Michael (1979), « Language Structure and Linguistic Ideology », dans Paul Clyne, William Hanks et Carol Hofbauer (dir.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*, Chicago, Chicago Linguistic Society, 193–247.
- Tremblay-Desrochers, Alexandra (2014), « La “représentation du discours autre” et le recours au dictionnaire dans la chronique de langage “Des mots et des phrases” de Gérard Dagenais », dans Wim Remysen, *Les français d'ici : du discours d'autorité à la description des normes et des usages*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 59–79.
- Walsh, Olivia et Sara Cotelli Kureth (2021), « Les métaphores dans les chroniques de langage en France et en Suisse », dans Marimón Llorca, Carmen, Wim Remysen et Fabio Rossi (dir.), *Les idéologies linguistiques : débats, purismes et stratégies discursives*, Berlin, Peter Lang, 495-519.

Guerres des orthographes dans les milieux du militantisme linguistique

Organisateur du panel :

Malo Morvan – Université de Tours – Dynadiv : malo.morvan@univ-tours.fr

Sur de nombreux territoires, qu'il s'agisse des "langues régionales" ou des "créoles", les revendications en lien avec la revitalisation sont passées par une réflexion sur la mise à l'écrit des pratiques langagières. Afin d'obtenir une reconnaissance institutionnelle ou des conditions pratiques de diffusion (édition, scolarisation, etc.), les promoteurs de ces pratiques langagières hétérogènes ont dû leur faire subir un processus de grammatisation et de codification orthographique. D'un ensemble de pratiques orales situées

(géographiquement, mais aussi socialement ou générationnellement), il a fallu se mettre d'accord (ou non) sur une forme uniformisée, homogénéisée, que l'on peut présenter à des apprenant·e·s, dans des livres, ou à l'extérieur, ce qui n'a pas manqué de susciter des débats et controverses : quelle forme ériger comme standard parmi toutes celles existantes ? pourquoi telle et non telle autre ? peut-on concilier différentes formes dans une orthographe, et faut-il qu'il n'y ait qu'une orthographe ?

Dans ces débats sur les orthographes, les arguments avancés sont souvent de nature technique (lisibilité, proximité avec la prononciation), didactique (facilité d'apprentissage), et la question de la variation dialectale est souvent la plus visible. Or, dans les arguments avancés, les implicites sociaux derrière des choix en apparence techniques sont rarement explicités : quand on dit qu'une graphie est facile à prononcer ou à apprendre, pour qui l'est-elle et pour qui ne l'est-elle pas ?

Ainsi, ce panel voudrait proposer d'élargir le regard sur les présupposés sociopolitiques véhiculés au sein de ces conflits orthographiques. Au-delà des arguments techniques ou de la variation dialectale, d'autres pistes d'analyse nous semblent importantes à explorer : quel est le profil social du locutorat-type implicitement visé par telle ou telle variante orthographique proposée ? Quelles sont les fonctions dévolues à l'orthographe proposée, et les projets pour la langue qu'on lui fait porter (par exemple : assurer une continuité avec un locutorat traditionnel / former une nouvelle génération par l'intermédiaire de l'école) ? Au-delà de la correspondance envers une prononciation donnée, quelles sont les autres composantes d'une orthographe (expliciter des régularités morphologiques, porter des informations étymologiques, différencier des formes homophones à l'oral, etc.), et de quelles fonctions sociales celles-ci sont-elles porteuses ?

En particulier, nous voudrions explorer la tension qui existe entre la volonté de reconnaissance de la diversité linguistique portée par les mouvements en faveur des langues régionales ou des créoles, et l'opération d'uniformisation qui résulte de l'instauration d'une orthographe. Comment une telle tension est-elle vécue dans les

milieux, et quels sont les discours tenus au sujet de cette relation paradoxale ? Par exemple, on pourra se demander quelles sont les contraintes extérieures qui poussent à l'élaboration d'une orthographe unifiée (nécessité de montrer une "crédibilité" envers une instance nationale pour obtenir des financements, nécessité pour obtenir une scolarisation de cadrer et mettre en norme les pratiques langagières pour les rendre compatibles avec l'institution scolaire et ses programmes, etc.), ou quels seraient les motifs internes aux milieux militants (discours concernant la supériorité d'une certaine forme dialectale sur d'autres en lien avec un rapport puriste / décliniste envers la langue ; volonté stratégique de se centrer sur la promotion d'une forme spécifique par crainte d'un "éparpillement" du militantisme s'il fallait sauver toutes les formes locales, etc.). Dans les différents processus à l'œuvre, on pourra aussi s'interroger sur les choix orthographiques qui permettent une affirmation identitaire par le choix de graphèmes exacerbant la différence envers la langue dite "dominante".

L'objectif de ce panel serait de pouvoir comparer les controverses sur les orthographe, du point de vue des orientations proposées ici, dans différents territoires et différentes luttes pour la reconnaissance de pratiques langagières où s'est posée la question de la codification orthographique, et de réfléchir à ce que nous apporte la comparaison entre ceux-ci.

Apports et influences de la didactique à la sociolinguistique : réflexions épistémologiques et méthodologiques

Coordinatrice : Marine Totozani, Université Jean Monnet

Dans la 1^{ère} édition d'une « chronique de *sociolinguistique* » consacrée à des ouvrages reliant réflexion sociolinguistique et enseignement des langues proposée dans le numéro 174 de la revue *Le Français aujourd'hui*, E. Guerin (2011), exemples issus d'un bouquet d'ouvrages qui venaient tout juste d'être publiés à l'appui, soulignait l'intérêt et la nécessité de croiser ces deux champs disciplinaires « tant pour leur forte implication didactique [que] pour les perspectives saillantes qu'[ils] offrent aujourd'hui dans le champ des apprentissages langagiers » (*ibid.*) Depuis, l'idée a poursuivi son chemin et si l'école et le plurilinguisme représentent des « lignes de force dans la sociolinguistique d'expression française » (Boutet, Costa, 2021), la nécessité de croiser les regards et les perspectives de la sociolinguistique et de la didactique des langues est soulignée de nombreuses fois par différents auteurs (Castellotti, 2016 ; Blanchet, 2018). La constitution d'un « champ nouveau et fécond, la sociodidactique » comme le constate le *Dictionnaire de la sociolinguistique* (Boutet & Costa, *ibid.*) et l'attestent les travaux de Rispaill (2005, 2023), Cortier (2009), Clerc (2011) et d'autres, représente une manifestation de cette convergence.

Il semble admis par ailleurs que dans le cadre de ce rapprochement, la didactique des langues se nourrit de la réflexion sociolinguistique, ce qui se traduit à travers l'adoption de sa part d'une posture ouverte à la variation et sa volonté, à partir de là, de reconsidérer et de renouveler ses outils, ses modèles, ses démarches. Certains auteurs vont jusqu'à évoquer le « retour d'une forme de (socio)linguistique appliquée » (Castellotti, *ibid.*) dans ce mouvement et à souligner à juste titre la nécessité de repenser leurs projets respectifs (*ibid.*).

Vraisemblablement moins fréquentes, les recherches qui partent de la didactique des langues, amènent de ce fait à s'interroger plus avant sur l'influence de cette dernière sur le développement de la réflexion sociolinguistique : quels sont les apports de la didactique des langues à la sociolinguistique ? En termes de terrains, d'outils, de démarches méthodologiques ? C'est ce que ce panel propose d'aborder à l'aune de la pensée complexe (Morin, 1977 ; Blanchet, 1998 et 2012 ; Sauvage 2023).

Les contributions qui le constituent, à travers une diversité de thématiques et d'approches susceptibles de nourrir la réflexion dans ce sens, ouvrent sur des problématiques liées à la surdité et aux apports de la didactique du plurilinguisme à ce sujet ; sur une didactique des langues transfrontalière et la nécessité de sensibiliser les enseignants de langue à ce qu'elle implique ; sur la contribution de la didactique de l'intercompréhension entre langues voisines à la théorisation sociolinguistique des continuums linguistiques et des découpages sociopolitiques de ce continuum en variétés distinctes ; sur les migrations multiples, leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et quelques questionnements notionnels/conceptuels sociolinguistiques qui en découlent ; sur les apports méthodologiques de la didactique pour aborder la complexité du plurilinguisme ; sur les alternances de langues dans les interactions didactiques dans le cadre de recherches sur l'enseignement bilingue en Corse et sur les langues minorées en Algérie et leur contribution à la socioling/didactique.

Liste des participants et organisation du panel :

Introduction : Marine Totozani, Université Jean Monnet

- Philippe Blanchet, Université Rennes 2

- Claude Cortier, Université de St-Etienne, INRP-ENS
- Saskia Mugnier, Université Grenoble-Alpes
- Marine Totozani, Université Jean Monnet

Échanges avec le public :

Grand témoin : Philippe Blanchet

Bibliographie

BLANCHET P., 2018, *Éléments de sociolinguistique générale*, Limoges, Lambert Lucas.

BLANCHET, Ph., 2012 [2000], *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, édition revue et complétée, Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET P., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère* », Louvain-la-Neuve, Peeters.

BOUTET J., COSTA J., 2021, « Dictionnaire de sociolinguistique », *Langage et société*, HS1.

CASTELLOTTI V., 2016, « Idées sociolinguistiques et orientations didactiques. Histoires croisées, projets à repenser », De Robillard D., « Épistémologie, action, intervention sociolinguistique », *Glottopol* 28, pp. 53-70. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_28/gpl28_03castellotti.pdf

CLERC S., 2011, *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique. Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues*, HDR, Université d'Aix-Marseille.

CORTIER C., 2009, « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », *Synergies Italie* 5, pp. 109-118.

GUERIN E., 2011, « Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire », *Le français aujourd'hui*, pp. 139-144.

MORIN E., 1977, *La méthode 1*, Paris, Seuil.

RISPAIL M., 2023, « Le regard sociodidactique. Historique et piliers fondateurs », Bertucci M.-M., « Contextes plurilingues de l'espace francophone », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <https://journals.openedition.org/rdlc/12860>

RISPAIL M., 2005, *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une socio-didactique des langues* (HDR), Rennes : Université Rennes 2.

SAUVAGE J. (dir.), 2023, « Langage et pensée complexe », *LHUMAINE* 2, <https://lhumaine.numerev.com/numeros/1188-revue-2-langage-et-pensee-complexe>

Perspectives sociolinguistiques et éducatives de la plurimobilité. Questionnements d'un réseau de chercheur.e.s à travers l'Europe

Coordinateurs : Valeria Villa-Perez, Université Jean Monnet Saint-Etienne (France) et
Francesco Goglia, University of Exeter (UK)

S'inscrivant à la fois dans une « thématique majeure et fondatrice de la sociolinguistique » (Deprez, 2021 : 206), et dans un contexte d'investigation important de ce champ, l'école, ce panel consacré à la plurimobilité des locuteurs et des locutrices se veut un prolongement et une ouverture des recherches qui ont problématisé l'incidence des migrations en sociolinguistique et en didactique des langues. Si au niveau européen, mais pas uniquement, les champs d'études mettant en écho langues et migrations bénéficient d'un héritage conséquent (en France voir l'état de l'art de Canut, Guellouz, 2018), la production scientifique sur la pluralité des trajectoires migratoires des locuteurs, de leur plurimobilité (Azzara, Villa-Perez, 2020 ; Villa-Perez, 2021), est en revanche en construction. La plurimobilité s'inscrit dans le cadre théorique de l'*onward migration* (Neckby, 2006 ; Della Puppa, Montagna et Kofman, 2021), courant sociologique anglosaxon, qui étudie la *migration multiple* (Toma, Castagnone, 2015) de familles et individus partis d'un pays tiers ayant vécu pendant de longues périodes dans un premier pays européen et pour lesquels les raisons justifiant une deuxième voire une troisième mobilité dans un autre pays d'Europe, varient au fil du temps et ne sont pas exclusivement économiques. Ce phénomène est facilité par la naturalisation dans un des pays européens de résidence qui devient « a ticket to mobility » (De Hoon Marloes, Vink, Schmeets, 2019) dans l'UE. Les trajectoires de plurimobilité sont ainsi l'objet d'études émergentes en sociolinguistique et en didactique sur les Capverdiens de nationalité portugaise au Luxembourg (Tavares, 2018), les Italo-Marocains résidant en France (Azzara et Villa-Perez 2020 ; Villa-Perez, 2021), les Italo-Nigériens (Goglia, 2021a), les Italo-Bengalais (Goglia, 2021b) en Grande-Bretagne et d'autres pays encore (cf. pour un état des lieux : Totozani, Villa-Perez, dirs. 2022).

Au-delà de l'intérêt indéniable du contexte des deuxièmes ou troisièmes pays d'arrivée, ce premier panel d'un réseau de chercheur.e.s en voie de constitution vise à étudier la plurimobilité comme un « fait social total » (Sayad, 1991), qui conduit à penser l'émigration et l'immigration comme étant indissociablement liées. En effet, les trajectoires analysées par les participant.e.s (voir liste ci-dessous) en France, en Grande-Bretagne, en Italie, au Luxembourg le sont en relation aux pays de départ, d'arrivée et de transit et même avec de nouveaux projets migratoires à venir (parfois de retour) des locuteurs et des locutrices interrogés.

Il sera donc question de se demander comment les répertoires des locuteurs se reconfigurent au gré des mobilités et autour de (et en contact avec) la (ou les) langue(s) du nouveau pays d'accueil. À l'école, les enseignant.e.s considèrent-ils et elles (et comment) les parcours multiples des apprenant.e.s ? *Quid* de la prise en compte la pluralité « d'expériences scolaires situées » des élèves (Hawkins, Cannon, 2017 : 534) ? Comment l'école gère-elle le départ ou le retour des apprenant.e.s ?

Ce sont des questions vives pour la sociolinguistique, et notamment pour la sociolinguistique éducative ; il s'agit en même temps d'interrogations auxquelles les participant.e.s de ce panel s'attacheront à répondre à partir de données empiriques recueillies dans les pays cités avec des méthodologies qualitatives similaires (questionnaires, entretiens et focus group). L'objectif de ces enquêtes sociolinguistiques multi-sites est de :

- décrire et comprendre le phénomène de plurimobilité,
- construire une cartographie des différentes réalités considérées.

- repérer les traits communs et les spécificités,
- et enfin, réfléchir collectivement aux implications pédagogiques.

Liste des participant.e.s et organisation du panel

1. Valeria Villa-Perez, Université Jean Monnet Saint-Etienne (France) et Francesco Goglia University of Exeter (UK), *Pour introduire la plurimobilité : contextualisation du phénomène et questionnements d'un réseau de chercheur.e.s à travers l'Europe*
2. Bernadino Tavares, Université du Luxembourg, *Historiciser la (re)migration lusophone au Luxembourg : (im)mobilité stratifiée et défis sociolinguistiques*
3. Mariella Causa, Université Bordeaux Montaigne, Marine Totozani et Valeria Villa-Perez Université Jean Monnet Saint-Étienne (France), *Reconfigurations éducatives de la plurimobilité. Analyse des témoignages d'enseignant.e.s à Bordeaux et à Saint-Étienne.*
4. Rosa Pugliese et Greta Zanoni, Università di Bologna (Italie), *Dimensions de(s) migration(s) multiple(s) dans la classe plurilingue en Italie,*
5. Federico Salvaggio et Gianluca Baldo Università di Udine (Italie), *Le Frioul-Vénétie Julienne, territoire d'arrivée et de départ : la plurimobilité et son impact sur les répertoires linguistiques et l'inclusion scolaire*
6. Valeria Villa-Perez Université Jean Monnet Saint-Étienne (France), tissage des liens entre les interventions
7. Discussion collective

Bibliographie

- AZZARA Noël, VILLA-PEREZ Valeria, 2020, « Plurilinguaging et évaluation bienveillante. Une étude de cas sur les migrants adultes en plurimobilité » dans Dinvaux Annemarie, Biichlé Luc (dirs.), *Mieux vivre en langues, ou comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bientraitance, la coopération*, Paris, L'Harmattan, p. 143-164.
- CANUT Cécile, GUELLOUZ Mariem, 2018, *Pratiques langagières, expériences migratoires, Langage et Société*, n°165, 222 p.
- DE HOON Marloes, VINK Maarten, SCHMEETS Hans, 2019, « A ticket to mobility? Naturalisation and subsequent migration of refugees after obtaining asylum in the Netherlands », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 46, p. 1185-1204.
- DELLA PUPPA Francesco, KING Russell, 2019, « The new 'twice migrants': motivations, experiences and disillusionments of Italian-Bangladeshis relocating to London », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, n°45, 11, p. 1936-1952.
- DEPREZ Christine, 2021, « Langues en migration », Josiane Boutet, James Costa, (dirs.), *Dictionnaire de la sociolinguistique, Langage & société*, hors-série, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, p. 206.
- GOGLIA Francesco, 2021, « Migrazione secondaria e repertori linguistici complessi: il caso degli italo-nigeriani in Inghilterra », dans Sabrina Machetti, Maria Elena Favilla (dirs.), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società, Studi AITLA*, Milano, Officinaventuno, p. 185-198.
- GOGLIA Francesco, 2021b, « Italian-Bangladeshis in London: Onward Migration and Its Effects on Their Linguistic Repertoire », *Languages*, n°6(3).
- HAWKINS Margaret R., CANNON Anneliese, 2017, « Mobility, language, and schooling », dans Canagarajah S. (dir.), *The Routledge Handbook of Migration and language*, p. 519-539.
- Saya
- TAVARES Bernardino, 2018, *Cape Verdean Migration Trajectories into Luxembourg: A Multisited Sociolinguistic Investigation*, Thèse de doctorat, University of Luxembourg.

TOMA Sorana, CASTAGNONE Eleonora, 2015, « Quels sont les facteurs de migration multiple en Europe ? Les migrations sénégalaises entre la France, l'Italie et l'Espagne », *Population*, vol. 70, p. 69-101.

TOTOZANI Marine, VILLA-PEREZ Valeria (dirs.) (2022). Migration(s) multiple(s) et répertoires sociolinguistiques en reconfiguration et perspectives éducatives. *Glottopol* 37. <https://journals.openedition.org/glottopol/2077>.

VILLA-PEREZ Valeria, 2021, « Répertoire sociolinguistique, expérience biographique et parcours de plurimobilité : des notions imbriquées ? », *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, n°19, 2/2021, pp. 101-126, <https://www.cairn.info/revue-cahiersinternationaux-de-sociolinguistique-2021-2-page-101.htm>.

Ateliers thématiques

Sociolinguistique de l'École : Un camp de recherche ?

Organisatrices : Phyllis Dalley et Josée Lebel, Université d'Ottawa

Cette proposition de discussion a pour but de penser de manière collective à une sociolinguistique de l'école. S'intégrant dans la dimension réflexive de ce 6ème Congrès RFS nous convions les personnes intéressées à débattre et à réfléchir ensemble sur les enjeux actuels de la sociolinguistique menée en contexte scolaire. Bien que l'école soit le terrain de recherche de plusieurs sociolinguistes, un nombre plus restreint centre l'ensemble de leur recherche dans le domaine de l'éducation. Il semble qu'aucune reconnaissance systématisée des connaissances scientifiques produites par ces sociolinguistes sur l'école, ses actrices et ses pratiques de l'espace scolaire n'ait été réalisée.

Dans le domaine de l'éducation, un nombre important de sociolinguistes centrent leurs travaux en didactique de la langue, notamment pour le développement et le déploiement d'approches bi-plurilingues (Auger, 2021; Castelloti, 2017; Coste, 2013; Moore, 2006). À la suite des travaux de Rispaïl (2023, 2006), d'autres s'investissent dans la socio-didactique (Eloundou Eloundou, 2023; Maurer, 2019), à la croisée de la sociolinguistique des contextes et de la didactique. En Corse, on reprend la polynomie, concept fondateur de la sociolinguistique corse, pour penser l'éducation à la citoyenneté (Di Meglio et Sorba, 2020). Par ailleurs, au-delà de la question des langues-ages d'enseignement et d'apprentissage, les écoles, espaces de (re)production de la différence, de catégories sociales, d'inégalités et les langues-ages dites et non-dites, verbales, corporelles et médiatiques, sont impliquées dans ces processus. À cet effet, les études sociolinguistiques en milieu scolaire portent, entre autre, sur les idéologies linguistiques de l'institution et de ses actrices (Roy, 2020), l'expérience numérique des élèves (Cotnam-Kappel et Woods, 2020), les systèmes d'enseignement (Colona, 2020), les rapports de pouvoir (Eloundou Eloundou, V, Mba, G. et Maguiabou Yamdjeu, A., 2022 ; Dalley et Tcheumtchoua Nzali, 2020), la vie d'une école ou d'une salle de classe et la réflexivité de la chercheuse (Moore et Sabatier, 2012). Elles peuvent, par ailleurs, être descriptives, interprétatives, ou émancipatrices, à base d'entrevues, d'observations, de sondages et d'orientation ethnographiques, critiques, collaboratives ou narratives.

Notre intention est d'organiser une discussion des travaux menés actuellement par les sociolinguistes dans le domaine de l'éducation, d'en ressortir les thèmes générateurs, de les définir et de proposer une publication scientifique réunissant des textes mettant en valeur les productions en sociolinguistique de l'école.

Organisation :

Présentation éclairée de la question principale de recherche des personnes participantes (15 minutes)

Organisation des thèmes de la discussion (20 minutes)

1. Remue-méninges à partir de la présentation éclairée
2. Organisation en thèmes

Discussion autour des thèmes (30 minutes)

Conclusion : Pour une sociolinguistique de l'école : quel projet de publication ? (20 minutes)

Références

- Auger, N. (2021). *Enfants gitans à l'école et en famille : D'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe*. Lyon : ENS Éditions.
doi :10.4000/books.enseditions.24620
- Castellotti, V. (2017), *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris : Éditions Didier, 352 p.
- Coste, D. (2013). Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions. Italiano LinguaDue. 5. 10.13130/2037-3597/3133.
- Cotnam-Kappel, M. & Woods, H. (2020). La participation en ligne en Ontario français : pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes. *Éducation et francophonie*. 48. 144. 10.7202/1070104ar.
- Dalley, P. & Tcheumtchoua Nzali, W. (2022). D'hier à demain : vers une francophonie inclusive en contexte minoritaire canadien. *Éducation et francophonie*, 50(3).
- Eloundou Eloundou, V. (2023). Enseignement-bilingue (langues officielles et langues nationales) au Cameroun. État des lieux socio-didactique et perspectives. *Recherches et Applications* n°74
- Eloundou Eloundou, V, Mba, G. et Maguiabou Yamdjeu, A. (2022). L'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'épreuve de la diversité sociolinguistique : le poids des représentations sociales. *MASHAMBA. Linguistique, littérature, didactique en Afrique des grands lacs*, 2(1), en ligne. DOI : 10.46711/mashamba.2022.2.1.11
- Maurer, B. (2019). Chapitre II : Quel modèle didactique de référence pour l'enseignement des langues africaines en Afrique francophone ? Dans : Julia Ndibnu-Messina Éthé éd., *Méthodes et pratiques d'enseignement des langues africaines : Identification, analyses et perspective: Tome I* (pp. 41-73). Observatoire européen du plurilinguisme.
<https://doi.org/10.3917/oep.ndibn.2019.01.0041>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et École*. Collection LAL (Langues et Apprentissage des Langues). Postface de Daniel Coste. Didier, Paris, 320p. ISBN : 978-2-278-06078-8
- Moore, D. & Sabatier, C. (2012). *Une semaine dans la vie de classes d'immersion au Canada. Approche ethnographique pour la formation*. Préface de Francine Cicurel. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble. ISBN 978-2-7061-1744-2
- Rispail, M. (2003) « Le regard sociodidactique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 21-3, mis en ligne le 01 octobre 2023, consulté le 27 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/12860> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.12860>
- Rispail, M. (2006). Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une sociodidactique des langues et des contacts de langues. *Lettre de l'AIRDF*, 38, 5-12.

Congrès RFS 2024 – Session de discussion

« *le social c'est en haut à gauche, et pour le sens, suivre la flèche* » :

faire des schémas en sociolinguistique

Il s'agirait de proposer un chantier de réflexion collective sur ce que présuppose et ce qu'implique l'élaboration de schémas dans la réflexion théorique en sociolinguistique. L'atelier sera organisé en plusieurs temps, il proposera d'alterner entre des moments de réflexion individuelle, d'échanges en petits groupes, et de discussions collectives. Nous travaillerons à partir de schémas qui auront préalablement été déposés sur une plateforme contributive. Quelques axes de problématisation :

- Quelle représentation implicite des relations de causalité, de l'humain, ou du déterminisme est sous-tendue par la démarche de proposer un schéma explicatif en sciences humaines ?
- La schématisation graphique permet-elle une autre manière d'organiser et de présenter un propos théorique que l'écriture linéaire d'un paragraphe ? Si oui quelles sont les spécificités des différents procédés ?
- De quelles manières la représentation graphique (choix des formes, taille, disposition, etc.) peut-elle influencer la réception du propos différemment d'un paragraphe écrit ?
- Le procédé de schématisation, et l'écriture linéaire, peuvent-ils avoir pour effet de sur-représenter ou sous-représenter certaines catégories de phénomènes plus ou moins compatibles avec telle ou telle présentation ?
- Faut-il considérer que les schémas peuvent avoir une prétention explicative et exhaustive, ou bien faut-il les concevoir comme des artefacts, nécessairement simplifiés et potentiellement réducteurs, des phénomènes décrits (à l'instar de la manière dont une maquette peut représenter un navire ou un organisme) ?
- Y-a-t-il des domaines de la sociolinguistique, ou des SHS, qui seraient plus facilement schématisables que d'autres, ou certaines particularités de l'humain qui échapperaient radicalement à la schématisation ?
- Dans un schéma, une flèche représente-t-elle toujours une relation de causalité, et si ce n'est pas le cas, quel autre type de "lien" peut-elle exprimer ?
- Faut-il voir dans l'utilisation de schémas explicatifs en sciences humaines une volonté de reproduire la représentation des relations de causalité complexe qui peut exister, par exemple, dans les sciences du vivant (systèmes autorégulés, causalités rétroactives, etc.) ?
- À l'heure de la circulation rapide des images, un schéma seul peut-il être autosuffisant pour s'assurer la compréhension d'une proposition théorique, ou ne peut-il être compris qu'en étant accompagné d'un texte explicatif ?
- Quels éléments de la culture graphique commune (communication visuelle

institutionnelle et publicitaire, mêmes, etc.) pourraient venir surdéterminer l'interprétation d'un schéma par rapport à ses intentions théoriques initiales ?

- Existe-t-il une hétérogénéité des cultures d'interprétation graphique qui pourrait engendrer de la variété dans la réception des schémas proposés ?
- etc.

Nom du responsable de la session :

Malo Morvan, université de Tours - malo.morvan@univ-tours.fr

Communications orales

Table des matières

Histoires de filiation et d'affiliation ethniques et linguistiques : vers une construction identitaire plurielle des enseignants de FLE ?, Abad Gervacio Moisés	1
Le français, une langue véhiculaire pour les étudiants d'Afrique subsaharienne en mobilité universitaire en Algérie, Ali-Bencherif Mohammed Zakaria	4
L'appropriation du français langue étrangère au Nigeria et au Ghana, deux pays anglophones d'Afrique de l'Ouest, Akinpelu Michael [et al.]	7
La perception des réfugiés à l'égard de l'inclusion dans les établissements d'enseignement secondaire en Catalogne, Antón Álvarez De Cienfuegos Maria	8
Les Ayants droit (à l'éducation dans la langue de la minorité) comme objet polémique dans l'espace médiatique et institutionnel acadien, Arrighi Laurence	10
" Le problème c'est LA langue ! ". Insécurité pédagogique et insécurité linguistique croisées entre enseignants et élèves allophones : malentendus et stratégies autour de la langue de scolarisation., Avrillier Marion	13
Les débats sur l'orthographe du francoprovençal : idéologies linguistiques et hiérarchies sociales, Bichurina Natalia	15
Le catalan du Rousillon à l'école. Quel impact sur les anciens élèves des écoles immersives ?, Burban Chrystelle	18
Terrain de chasse : quelques éléments sur une enquête poétique et sociolinguistique en cours, Balaguer Guillonne	20

Descendantes d'immigré.es d'origine marocaine à Grenoble. Assignations linguistico-identitaires en dehors et à l'intérieur de l'enquête., Ballarín María	22
L'Association Internationale des Travailleurs (1864-1877) : Idéologies langagières et changement social, Beckmann Emeline	24
Tunisiennes et francophones, entre atout et tabou, compétence projetée, nonativité négociée, intimité niée... et processus d'assignation. Entretiens avec des enseignantes tunisiennes de FLE, Ben Romdhane Mariem [et al.]	27
La publicité gouvernementale québécoise "Ma langue, une fierté qui s'entend" : entre invisibilisation et instrumentalisation de la diversité, Bernard Barbeau Geneviève [et al.]	29
Le père Deharveng et l'ancrage " wallon " de ses Récréations philologiques et grammaticales (1920-1928), Berré Michel	32
Défense et illustration de l'enquête de terrain au long cours, Bertrand Magali Cécile	34
Le modèle du français zéro Mise en perspective critique d'une typologie des situations de francophonies en contextes plurilingues, Bertucci Marie-Madeleine	36
Guide de communication neurotypique, syndrome neurotypique... Quand l'Autre, ce n'est plus soi : le renversement de la différence, Bideaux Clémence	38
L'innovation orthographique dans l'écriture des chroniques : entre insécurité linguistique et revendication stylistique, Bigot Violaine [et al.]	41
La contribution de la didactique de l'intercompréhension entre langues voisines à la théorisation sociolinguistique des continuums linguistiques et des découpages sociopolitiques de ce continuum en variétés distinctes, Blanchet Lunati Philippe	43
Quels enjeux éthiques institutionnels en sociolinguistique ethnographique ? État des lieux et réflexions en contexte francophone, Boucharéchas Manon [et al.]	44
Moi, mes données sensibles et le RGPD, Bouhamidi Lou	46

La catégorisation des locuteurs : un outil au service des politiques linguistiques ?, Branca Marina	48
Alternances de langues, translanguaging: apports sociodidactiques, Cortier Claude	50
Multi-, pluri-, inter-, alter-, hétéro-, trans- + : quels imaginaires de la diver- sité (sociolinguistique) en didactologie-didactique des langues ?, Castellotti Véronique	52
Reconfigurations éducatives de la plurimobilité. Analyse des témoignages d'enseignant.e.s à Bordeaux et à Saint-Étienne, Causa Mariella [et al.]	54
Ce que l'" immersion " veut dire. Etude de cas sociolinguistique à travers l'exemple corse, Colonna Romain [et al.]	58
Conversation paradoxale : des resguardos (Colombie) au PNR Aubrac (France), une problématique sociolinguistique commune ?, Cortés-Montoya Katherine [et al.]	59
Le discours sur le "français fédéral" au 20e siècle: critique linguistique ou politique?, Cotelli Kureth Sara	61
La langue corse dans la revendication nationaliste, Di Meglio Alain	63
Pédagogie ludique : entre l'interaction sociale et l'interaction scolaire, Dalley Phyllis	64
Interdisciplinarité, ethnographie, anthropologie et réflexivité : apports d'une sociolinguistique ethnographique pour des projets interdisciplinaires, Danos Félix [et al.]	66
Migrations internationales : L'identité urbaine à travers le discours d'un groupe d'Algériens établis au Québec (Cas de la ville de Montréal), Djerroud Kahina	68
Les approches sociales du langage et l'ethnographie : un mariage de plaisir... mais aussi de raison ?, Dupret Pauline	70
Retour sur l'expérience picarde des questions d'orthographe, Eloy Jean-Michel	72

” Vous n’avez pas le monopole de " la langue, ou russophonie ≠ Russie : quand la correspondance automatique entre langues et pays est source d’assignations identitaires. Le cas des Ukrainiens dans le contexte du conflit ukraino-russe, Fanahei Tetiana	72
Le français, langue de communication scolaire: un espace de tensions en francophonies du sud, Fantognon Comlan	74
” La place de la langue française dans la société cambodgienne contemporaine : enjeux linguistiques, identitaires et politiques ", Grosbois Raphaël	76
Perspective sociolinguistique historique sur les débats langagiers idéologiques dans deux organisations internationales au début du XXème siècle, Garrido Sardà Maria Rosa	78
Pratique de l’interdisciplinarité en politique linguistique, Grin François	82
Héritage des parlers jeunes : le verlan aujourd’hui, Hinai Kosuke	84
D’une perspective étique sur les dynamiques néologiques juvéniles au changement linguistique à hauteur de collégien-nes, Hinai Kosuke [et al.]	86
Pratiques langagières arabophones des juifs tunisiens à Paris, Houbani Axelle [et al.]	89
La domination linguistique comme expression de la domination sociale. Le cas du tachlhiyte des Aït Merghad de Goulmima (Sud-est du Maroc), Ichaoua Fatima [et al.]	91
Jusqu’où peut-on performer le genre avec notre voix ? Poursuivre les controverses ”anatomie /vs/ socio-articulatoire”, Jacobs Justin [et al.]	94
Une étude sociolinguistique de la production orthographique d’adultes en France, Jeantheau Jean-Pierre	96
La transmission de la langue d’origine chez les enfants d’immigrants algériens, Labri Ridha	97

(D)Écrire la part langagière de la formation professionnelle : ethnographie du langage et écriture de la recherche, Lambert Patricia [et al.]	100
Vers le renforcement d'une norme sourde pour la LSF : la normalisation actuelle de la LSF en France au travers des politiques linguistiques privées et spontanées des signeurs sourds, Lapeyre Laura	103
Quel avenir pour les langues dites " régionales " de France " ? Aspects phonologiques du breton parlé par de jeunes locuteurs, Le Pipec Erwan	105
Sajiao : voix, identité et stratégies communicatives dans la société Taïwanaise, Lee Yu-Tse	107
" Madame, ça veut dire que tu nous comprends alors, vu que tu viens d'ici " : comment composer et concilier identités assignées et posture de recherche ?, Lequerre Poevai	109
Se faire la voix du plurilinguisme à l'Assemblée de Corse ?, Luneschi François-Marie	112
Alterner les langues dans un contexte d'enseignement valorisant deux langues de scolarisation (Français/Arabe) au Tchad : pratiques sociodidactiques., Moyastan Madjyamta [et al.]	114
Présentation de l'observatoire des dispositifs d'alphabétisation et de français langue étrangère en Wallonie, Mariscal Vincent	116
Comment se raconter quand on n'a pas les mots pour se dire ? La biographisation dans l'accueil des MNA en France et dans leur accompagnement linguistique en classe de FLE, Martinez Marion	118
Les discours francophones sur la Francophonie : des demi-vérités, Maurer Bruno	122
Comment les conditions d'enseignement d'une langue contribuent à insécuriser les acteurs de la relation didactique ? Une étude de cas au primaire tunisien, Maurer Bruno	124
Mise en discours d'expériences d'adoption et assignation identitaire de Fran-	

cophones, Mazé Julie [et al.]	127
Inclure pour compter : limites et potentialités du discours de l'inclusion des minorités linguistiques officielles francophones au Canada., Mclaughlin Mireille [et al.]	128
La correction de la langue et le rôle du discours nationaliste dans la chronique " Récréation philologique et grammaticale " de Joseph Deharveng, Meier Franz	130
Sociolinguistique à l'école : quelques questions épistémologiques que pose la relation ethnographique, Miguel Addisu Veronique	132
" No nos dejaron hablar " : pistes de réflexion pour une sociolinguistique de l'écoute, Molina Torres Salomé	134
les dialectes et la phonographie sont-ils les seuls facteurs explicatifs des débats sur les orthographes du breton ?, Morvan Malo	136
De l'insécurité à la sécurité linguistique : vers une meilleure prise en compte des phénomènes d'hypocorrection, Moussion Frédéric	138
Quelle écriture pour l'ethnographie ?, Moïse Claudine	140
R(é)volution de la place et du statut des langues (Langue des Signes Française et Français) dans l'espace classe en vingt ans ? Analyse de discours d'enseignants spécialisés auprès d'enfants sourds., Mugnier Saskia	142
Quand l'espace didactique redessine la sociolinguistique Explorations autour de la Langue des Signes Française (LSF) et de l'enseignement/apprentissage en contexte de surdité, Mugnier Saskia	144
Les langues " régionales " dans l'enseignement. Entre l'impasse du repli localiste et l'unilinguisme français, la troisième voie de l'intercompréhension., Márquez Ayllón Xavi [et al.]	146
Des frontières entre la sociolinguistique et l'histoire sociale des langues, Narcis Iglesias	148

” Professionnaliser par les langues ” Investissement langagier dans la formation universitaire de Langues Etrangères Appliquées, Petit Cahill Kevin	150
Une approche intersectionnelle en sociolinguistique : la part langagière des rapports de genre et de race en milieu associatif, Padiou Iris	152
Observer et décrire les pratiques langagières actuelles dans des situations d’enseignement-apprentissage du FLE/S en contexte(s) francophone(s), Paternostro Roberto	154
Le discours sur la loi Molac dans les chroniques linguistiques occitanes, Paulikat Frank	156
Les récits de vie en sociolinguistique, au défi de la singularité, Pierozak Isabelle [et al.]	157
La politique linguistique des autonomistes corses : 2015-2024, Sébastien Quenot .	159
L’insécurité linguistique au Québec étudiée sous l’angle de l’écart entre l’autoévaluation linguistique et l’appréciation de variétés endogènes et exogènes, Reinke Kristin [et al.]	159
Un récit dans le récit : apports et défis d’une approche narrative en sociolinguistique ethnographique, Rilliard Marylise	161
L’enseignement du FLE sous le prisme des genres. Étude analytique et descriptive de manuels de français, anglais et espagnol langues étrangères en France, Rincé Benoit	163
L’approche immersive dans la politique de la majorité territoriale. Stratégie nationaliste et/ou stratégie de détournement ?, Sorba Nicolas	166
Le Frioul-Vénétie Julienne, territoire d’arrivée et de départ : la plurimobilité et son impact sur les répertoires linguistiques et l’inclusion scolaire., Salvaggio Federico [et al.]	168
Le paysage des agences de traduction en Suisse : une étude sociolinguistique critique, Santano Suárez Alejandro	172

Quitter le cadre du standard unique de prononciation du FLE : les écueils de l'enseignement aux débutants, Savenkova Aleksandra D. [et al.]	174
" Bonjour, maman, on dit quoi ? " - saluer et faire une relation (quasi-)parentale : le cas d'une épicerie ivoirienne à Paris, Shu Takeda	176
Réduire l'insécurité linguistique des élèves à La Réunion par le dispositif académique " enseignement bilingue créole-français ", Souprayen Cavery Logambal	179
Du traitement des " inégalités " en linguistique appliquée : Perspectives critiques sur les mobilisations d'une notion-clé, Staquet Caroline	181
Historiciser la (re)migration lusophone au Luxembourg : (im)mobilité stratifiée et défis sociolinguistiques, Tavares Bernardino	183
Démarche réflexive sur la place des expériences personnelles en sociolinguistique. Retour sur la rédaction d'une note de synthèse pour l'HDR, Tiana Razafindratsimba Dominique	187
Les migrations multiples et quelques éclairages didactiques pour la sociolinguistique, Totozani Marine	189
Les enjeux de la prospective linguistique dans un contexte de globalisation, Tramoni Laurence	192
L'histoire (socio)linguistique minoritaire en question : l'exemple des communautés francophones d'Amérique du Nord, Urbain Émilie	194
Il était une fois... l'" Autre " ! : aperçu de l'altérité dans un corpus de littérature jeunesse québécoise, Vachon Paméla	197
Le langage inclusif à l'Université Clermont-Auvergne : un espace de conflictualité entre les étudiants, Veillault Aurélien	200
" Paris, Paris, on t'encule ! ". Rhétorique partisane ou homophobie dans les chants et insultes des supporters de l'Olympique de Marseille, Vernet Samuel [et al.]	202

Les mots de l'altérité dans un corpus lexicographique, Vincent Nadine	204
Le rôle joué par l'orientation politique de Marcel Cohen dans ses chroniques de langage, Walsh Olivia	207
La perspective raciolinguistique en débat ou la nécessaire controverse dans la pensée scientifique, Wharton Sylvie [et al.]	208
La métamorphose de la part langagière du travail : questions sociolinguistiques vives en contextes professionnels, Wilson Adam	210
Dimensions de(s) migration(s) multiple(s) dans la classe plurilingue en Italie, Zanoni Greta [et al.]	212
Articuler théorie et pratiques pour contrer l'insécurité sociolangagière en contexte académique, Zeiter Anne-Christel	216
Pratiques et représentations de la didactique plurilingue auprès de 4 enseignantes de l'école maternelle, Djordjevic Sladjana	218
Des accents de vérité Réflexion sur l'accent à partir des adultes en formation de breton, Grimault Gildas	219
Liste des auteurs	221

Histoires de filiation et d'affiliation ethniques et linguistiques : vers une construction identitaire plurielle des enseignants de FLE ?

Moisés Abad Gervacio

La question de la différence ethnique est conçue à la fois comme construction/catégorisation sociale et comme résultat des rapports de force et de domination au sein des pratiques langagières (Bourdieu, 1982), elle constitue un sujet vif qui suscite des débats dans les recherches actuelles en sociolinguistique. La revue *Langage et société*, à titre d'exemple, aborde dans son numéro intitulé "Penser la race dans les approches sociales du langage" (Paveau & Telep, 2022), une réflexion théorique et épistémologique sur des termes souvent entourés de polémiques et largement médiatisés, tels que "race", "idéologie raciologique", "racisé.e", "approche raciologique", en essayant notamment de démontrer la corrélation étroite entre les rapports construits aux langues et l'affiliation ethnique des acteurs sociaux dans la construction de leur (il)légitimité linguistique ressentie/assignée.

Cette communication propose de questionner la manière dont les enseignants de français langue étrangère (FLE), en contexte plurilingue mexicain, s'approprient les idéologies linguistiques circulantes, en lien avec la construction de leurs positionnements identitaires, notamment en tant qu'autochtones ou/et indigènes. Nous montrerons comment les parcours d'appropriation socio-langagière situés de ces acteurs sociaux participent à l'élaboration symbolique et sociale de leurs filiations et leurs affiliations linguistiques. Il s'agira ici d'explorer comment certains phénomènes sociaux de différenciation et de catégorisation ethniques, historiquement ancrés dans une forme d'hierarchie coloniale inscrite dans l'histoire sociale des langues au Mexique, se rejouent encore dans leurs processus de construction socio-identitaire, se manifestant parfois de manière conflictuelle voire ambivalente dans des expériences diverses de socialisation de mobilité marquées par des situations de micro-agressions linguistiques subies (Razafi & Wacalie, 2019) et par des postures militantes en faveur de la diversité linguistique, par exemple. Il s'agira pour cette étude de saisir les différents enjeux idéologiques qui interviennent dans les processus d'(auto-)assignation identitaire pour ces enseignants de FLE et d'investiguer notamment de quelle façon ils se représentent leur identité linguistique, définie par eux-mêmes comme plurielle, à travers le prisme de leur conception de la diversité linguistique et culturelle mexicaine, à la fois en tant que locuteurs hispanophones et en tant qu'enseignants de FLE dans la diversité de leurs itinéraires sociolinguistiques.

Afin d'illustrer ce propos, nous présenterons quelques histoires de langues issues d'une enquête qualitative ethnographique menée sur le terrain sociolinguistique mexicain auprès d'enseignants de FLE dans le cadre d'une recherche doctorale en sociolinguistique inscrite dans une perspective critique (Heller, 2002).

Références bibliographiques (2 à 5 références)

BOURDIEU P., 1982 : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

HELLER M., 2002 : *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.

PAVEAU M.-A. & TELEP S., 2022 : *Penser la race dans les approches sociales du langage*, Langage et société, Editions de la maison des sciences de l'homme, n°177.

RAZAFI E. & WACALIE F., 2019 : Les micro-agressions linguistiques. *Hermès, La Revue*, n°83, p.156-57.

Le français, une langue véhiculaire pour les étudiants d'Afrique subsaharienne en mobilité universitaire en Algérie

Mohammed Zakaria Ali-Bencherif

Mots-clés : Intercompréhension, étudiants subsahariens, mobilité, langue véhiculaire, biographie langagière.

Résumé :

L'université algérienne accueille chaque année un nombre non négligeable d'étudiants subsahariens. Ces derniers sont pour la plupart plurilingues ayant suivi leurs études en langues dites de l'ancien colonisateur. Dans certains pays, le français est langue officielle à côté de la (des) langue(s) locale(s). Il en est de même pour l'anglais (Afrique du Sud, Kenya, Lesotho, etc.), le portugais (Cap Vert), l'espagnol (Guinée Equatoriale) et l'allemand (Namibie). Dans d'autres pays, comme le Cameroun, par exemple, le français et l'anglais sont deux langues officielles. Le français, en tant que capital linguistique commun des étudiants francophones d'Afrique subsaharienne, pourrait être un déterminant de la circulation migratoire vers l'Algérie dans le cadre d'une mobilité sud-sud et la clé de voute dans la réussite du projet mobilitaire. Ces étudiants choisissent, pour la plupart, des parcours en sciences et techniques, architecture, biologie et médecine où les cours sont dispensés en français. Par ailleurs, les étudiants anglophones, lusophones et hispanophones, ayant choisi les mêmes spécialités que les étudiants francophones ou encore ceux orientés vers l'Institut Panafricain PAUWES (*Institut Panafricain pour les sciences de l'eau, de l'énergie et du changement climatique*), où les études se font exclusivement en anglais, se voient obligés de suivre à leur arrivée une formation linguistique intensive en français. À partir de la réalité (socio)linguistique plurilingue de cette population d'étudiants d'Afrique subsaharienne, nous allons dans un premier temps jeter un regard sur une situation de contact de langues inédite qui s'ajoute à celle du pays d'accueil où coexistent l'arabe algérien, le français et bien d'autres langues. Dans un second temps, et en prenant appui sur un corpus d'entretiens semi-directifs, il s'agira d'interroger la nature des pratiques langagières de ces étudiants lors de la mobilité et de déterminer les fonctions que remplit le français ainsi que les autres langues en contextes universitaire et extra-universitaire. Notre communication se propose donc de répondre aux questions suivantes : Quelles langues utilisent les étudiants francophones et non-francophones lors des échanges à l'université et en dehors de la sphère des études ? Quelles fonctions occupe le français dans le quotidien des étudiants

d’Afrique subsaharienne en mobilité universitaire en Algérie pour qui le français est soit langue seconde soit langue étrangère ?

Sur le plan méthodologique, nous avons choisi une démarche qualitative, à visée exploratoire, compréhensive-interprétative qui repose sur l’analyse du contenu des entretiens semi-directifs (notamment par la prise en compte des épisodes autobiographiques). Les enquêtes ont concerné des étudiants francophones et non-francophones, nouveaux arrivants mais aussi ceux qui sont en mobilité depuis quatre ans. Il s’agit d’une démarche articulant les trajectoires spatiales, « l’histoire des langues [...] en cours et en devenir » (Bretegnier, 2009) et les parcours d’apprentissage des langues avant la mobilité. Il s’agit d’une « conception « circulante » des contacts de langues » (Billiez & Lambert, 2005 : 15) qui justifie le choix de l’entretien semi-directif comme outil d’observation et de collecte puisque comme le soulignent Jacqueline Billiez et Patricia Lambert (2016 : 160) : « [...] l’observation directe ne permet pas à elle seule cette approche en diachronie ». Il s’agira, en définitive, de comprendre ce qui se joue en termes d’usage, de sociabilité et de socialisation langagière induite par la mobilité.

Bibliographie :

- AMBROSIO, S. et *al.* (2015) : « Répertoires plurilingues et contexte de mobilité : relations et dynamiques », dans BLANCHET, P. et BULOT, T. (coord.), *Cahiers de sociolinguistique n° 7*, Paris, L’Harmattan, 9-37.
- BERKANE, Y. (2009) : « L’internationalisation de l’enseignement supérieur : quelles perspectives pour l’université algérienne ? », dans MAZZELLA, S. (dir.), *La mondialisation étudiante : le Maghreb entre Nord et Sud*, Paris, IRMC/Karthala, 149-160.
- BILLIEZ, Jacqueline & LAMBERT, Patricia (2016), « Mobilité et socialisation plurilingue : retour sur un mode de représentation “bio-graphique” », (*Espaces, mobilités et éducation plurilingues*, AUZANNEAU, M., BENTO, M. & LECLERE, M (dirs.), Paris, éditions des Archives Contemporaines, pp. 159-170.
- BILLIEZ, J. & LAMBERT, P. (2005). « Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues », dans VAN DEN AVENNE, C. (éd.), *Mobilités et contacts des langues*, Paris, L’Harmattan, 15-33.
- BRETEGNIER, A. (2009). « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », dans HUVER, E. & MOLINIE, M. (dirs.). *Praticiens & chercheurs à l’écoute du sujet*

plurilingue, Réflexivité & interaction biographique en sociolinguistique & en didactique. Carnets d'atelier en sociolinguistique, (4), 35-63.

MAZZELLA, S. (2009) : *La mondialisation étudiante, le Maghreb entre le Nord et le sud*, Paris, éditions Karthala et IRMC.

L'appropriation du français langue étrangère au Nigeria et au Ghana, deux pays anglophones d'Afrique de l'Ouest

Michael Akinpelu, Stella Afi Makafui Yegblemenawo

Quoiqu'officiellement anglophones, le Nigeria et le Ghana ont introduit le français dans leurs systèmes éducatifs depuis plusieurs décennies et en ont fait une langue étrangère privilégiée, en raison de la proximité des pays francophones ainsi que de la nécessité d'intégrer la sous-région dominée par des pays officiellement francophones. À titre d'exemple, au Nigeria, la politique linguistique éducative en vigueur prévoit l'apprentissage obligatoire du français durant six années – de la 4^e année du primaire à la 3^e année du secondaire (*National Policy on Education*, 2013). Or, dans les faits, les apprenants du secteur public ne reçoivent en général que trois années d'apprentissage de la langue, en raison de manque criant de personnel enseignant qualifié et de ressources pédagogiques pour répondre à la demande (Akinpelu & Yegblemenawo, 2023, Akinpelu, 2020; Kpolovie et al., 2013; Ajiboye, 2010). Cette communication fait état d'une étude comparative réalisée sur le français au Nigeria et au Ghana. Elle tente de brosser la situation de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans les deux pays, afin de déterminer si les pratiques pédagogiques et l'expérience des apprenants du français y sont semblables, tout en s'interrogeant sur l'avenir du français dans ces deux pays. L'étude s'articule autour des questions de recherche suivantes : L'expérience des enseignants et des apprenants de français est-elle identique au Nigeria et au Ghana ? Quels effets cela pourrait avoir sur l'avenir de la langue dans ces deux pays officiellement anglophones d'Afrique qui déjà partagent des similarités géopolitiques et sociolinguistiques. ? L'étude s'appuie sur la théorie des affordances proposée par James Gibson (1977) pour examiner les pratiques d'enseignement et les stratégies pédagogiques dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du français en analysant comment ces éléments interagissent et façonnent l'expérience d'apprentissage au Nigeria et au Ghana. Au plan méthodologique, l'approche quantitative par questionnaire a été mobilisée pour recueillir des données auprès de 2 192 apprenants et 179 enseignants de français dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur au Nigeria et au Ghana. Ces données ont été ensuite analysées avec des méthodes statistiques afin d'établir des tendances et des corrélations. Il ressort clairement de l'étude qu'il y a un véritable intérêt pour l'apprentissage du français dans les deux pays, ce qui est renforcé par la mobilité de la population dans la région. Toutefois, de nombreux défis continuent de nuire à l'efficacité de l'enseignement, ce qui a des effets négatifs sur la qualité des apprenants ainsi que la démotivation chez ces derniers. On peut y relever, entre autres, des politiques linguistiques éducatives défectueuses, des ressources pédagogiques et d'apprentissage très limitées et inadaptées, un contexte d'apprentissage multilingue qui favorise davantage l'anglais, des méthodes d'enseignement caduques, et un manque criant de personnel enseignant qualifié. L'étude conclut par des propositions spécifiques à chaque pays, inspirées des données collectées et des études antérieures pertinentes. Cela inclut le besoin pressant de réviser les politiques linguistiques existantes en faveur de l'apprentissage de la langue française, en tenant compte des besoins réels des pays étudiés ; la mise en place de ressources adéquates destinées à la formation d'enseignants en didactique de français langue étrangère en contexte multilingue, en vue de rehausser la qualité des apprenants de la langue française ; le besoin de recadrer le programme vers l'enseignement de français de spécialité et de français sur objectifs spécifiques.

Titre : La perception des réfugiés à l'égard de l'inclusion dans les établissements d'enseignement secondaire en Catalogne

Nom et prénom : ANTON ALVAREZ DE CIENFUEGOS Maria

Affiliation : Universitat Pompeu Fabra (Barcelone)

Résumé : Cette communication présente les premiers résultats du projet INCLU-LINGUAM-IES, dont l'objectif est de promouvoir l'inclusion, l'équité et la diversité dans le milieu scolaire en Catalogne à travers des politiques linguistiques. Ce projet vise à donner une voix aux élèves en situation de vulnérabilité, souvent négligés par la recherche en sociolinguistique. Adoptant une perspective interdisciplinaire, il analyse les trajectoires linguistiques et éducatives de ces élèves, ainsi que leurs pratiques, attitudes linguistiques, motivation et angoisse face au plurilinguisme, une caractéristique des établissements éducatifs catalans, et explore leurs identités. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'études récentes mettant en lumière les avantages, en termes d'inclusion, des politiques linguistiques dans des contextes multilingues (Dash, 2021 ; Domke & Harden, 2023 ; McGovern, 2023).

L'étude présentée a pour but d'explorer une facette des résultats du projet : la perception des réfugiés à l'égard de l'inclusion dans les établissements d'enseignement secondaire (IES – *Institut d'Ensenyament Secundari*, équivalent au collège et au lycée du système éducatif français). Quelles sont les expériences et les défis spécifiques auxquels les réfugiés font face dans le processus d'adaptation et d'intégration au sein des IES ? Comment évaluent-ils les dispositifs mis en place par les IES en termes d'inclusion ? Les objectifs de cette communication sont les suivants : (1) analyser la perception des élèves réfugiés à l'égard des dispositifs d'inclusion, notamment la classe d'accueil pour l'apprentissage du catalan et le soutien psychologique ; (2) étudier la perception des élèves à l'égard du plurilinguisme et de la multiculturalité propres aux IES catalans ; (3) analyser ces résultats en fonction d'autres facteurs individuels tels que les langues parlées par l'élève et sa famille, sa trajectoire éducative et son identité ; (4) identifier les limites et les problématiques du système d'inclusion des IES ; et (5) proposer quelques pistes d'action pour une future planification linguistique et éducative.

Afin d'atteindre les objectifs de cette étude, des entretiens narratifs seront réalisés au début de l'année 2024 au sein de deux IES de la ville de Barcelone, représentatifs de la pluralité ethnographique du territoire et mettant en œuvre des dispositifs éducatifs et psychologiques d'accueil pour les réfugiés. Le corpus sera constitué d'un échantillon de six élèves nouvellement arrivés aux IES. Ensuite, des méthodes qualitatives d'analyse du discours seront appliquées. En raison de la sensibilité du sujet, une stricte éthique encadrera les entretiens, et pour préserver l'anonymat des élèves, certains éléments biographiques ne seront pas divulgués.

Cette étude apportera des bénéfices, d'une part, à la recherche dans les domaines de la sociolinguistique, de l'éducation et de la psychologie sociale. D'autre part, les résultats ainsi que le plan de recommandations visant à promouvoir l'équité, la diversité et l'interculturalité dans les IES contribueront au courant éducatif et politique en faveur d'un système scolaire inclusif. L'ensemble des résultats sera communiqué aux établissements participants ainsi qu'au Département de l'Éducation de la Generalitat de Catalogne.

Mots-clés : Inclusion, Réfugiés, Éducation, Plurilinguisme, Interculturalité

Références

Dash, N. (2021). Significance of Multilingualism for Children with Diverse Needs & Benefits in Inclusive Education: A Qualitative Study. *IJCRT*, 6 (1).

<http://www.doi.org/10.13140/RG.2.2.28157.90086>

Departament d'Educació de Catalunya. (2018). Pacte contra la segregació escolar.

https://www.sindic.cat/site/unitFiles/6058/Pacte%20segregacio%20escolar%202018_definitiu.pdf

Directorate-General for Education and Culture, European Commission. (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf.

Directorate-General for Education and Culture, European Commission. (2020). *Inclusion of young refugees and migrants through education: thematic fiche: ET 2020 working group on promoting common values and inclusive education*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/695631>

Domke, L. i Harden, J. (2023). A Transnational, Translingual Lens on Curriculum: Supporting Children who are Immigrants and Refugees. *The Reading Teacher* Vol. 77 (1).

<http://www.doi.org/10.1002/trtr.2211>

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.

Johnstone, C., Kayama, M. i Limaye, S. (2019). Inclusion or assimilation? Program development in disability-focused organizations in India. *Disability & Society* 34.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2019.1601068>

McGovern, R. (2023). "This Clock Is Oop" Development of Translanguaging Strategies and Language Attitude in a Deaf Bimodal Bilingual Student. *Languages* 8: 34. <https://doi.org/10.3390/languages8010034>

Migliarini, V. i Cioè-Peña, M. (2022). Performing the good (im)migrant: inclusion and expectations of linguistic assimilation. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2112770>

Mitchell, R., Tracy-Ventura, N. & McManus, K. (Eds.). (2015). *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. EUROSLA Monographs Series, 4.

UNHCR (2023). *Global Trends Report 2022 of the United Nations High Commissioner For Refugees*. Switzerland: UNHCR. <https://www.unhcr.org/global-trends>

Les *Ayants droit* (à l'éducation dans la langue de la minorité) comme objet polémique dans l'espace médiatique et institutionnel acadien

Laurence Arrighi

Depuis plusieurs décennies, le Canada comme état fédéral bâtit une politique linguistique de reconnaissance et de réparation envers l'une de ses communautés linguistiques, le groupe francophone, dont les membres considérés comme appartenant aux « peuples fondateurs » se sont vus concédés, à la suite de longues luttes, une série de droits, accommodements et privilèges.

Dans ce cadre-là, une politique scolaire complexe régit par la *Charte canadienne des droits et libertés* (l'Article 23 de cette charte) détermine qui a droit, en termes légaux, à l'éducation dans la langue de la minorité. Cette population, celle formée par ce que l'on appelle communément les *ayants droit*, est devenue l'objet d'enjeux et de discours, nombreux, enchevêtrés, parfois contradictoires. C'est notamment le cas à l'est du pays qui est la région qui j'étudierai ici (région historique de l'un des groupes francophones minoritaires : le groupe acadien).

L'interprétation de l'Article 23, sa mobilisation dans les politiques scolaires, son instrumentalisation politique et une certaine judiciarisation des questions linguistiques (ce que j'expliquerai et illustrerai) ont fait de la notion légale d'*ayants droit* un objet discursif bien au-delà de la sphère juridique. La notion devient alors parfois polémique en plus d'être souvent mal comprise. C'est à cette histoire discursive au sein de l'espace social acadien qu'est consacrée cette contribution au panel *Regards croisés sur l'Autre*. Mes données sont essentiellement de deux ordres : des documents médiatiques (presses provinciales et médias socionumériques citoyens) et institutionnels (notamment les discours informatifs ou promotionnels des commissions ou districts scolaires).

Je montrerai notamment qu'alors que le texte légal (l'article 23) est très clair sur ceux et celles qui ont le statut d'*ayants droit* : les parents citoyens canadiens ayant eux-mêmes reçus leur éducation dans la langue de la minorité au Canada (s'ajoutent des considérations sur la langue de la fratrie et celle d'usage au sein du foyer), dans le discours (et parfois dans les politiques scolaires locales) cette notion s'est considérablement élargie et « dévoyée ». Elle s'est surtout « alterisée » et alors qu'elle est avant tout un désignant « endonymique » (faisant référence aux membres du groupe), elle devient aussi, en même temps et voir plus souvent un désignant « exonyme » faisant référence aux personnes assimilées au groupe anglophone avant tout. La place des enfants de ces dernières personnes (relevant *de facto* du groupe majoritaire si on se fonde sur leurs pratiques linguistiques) au sein de l'école de la minorité est alors l'objet de tension (Cormier 2015) entre une forte volonté d'accueil, certes généreuse mais instrumentale également (entre désir de récupérer la « génération perdue » et moyen de faire grossir les effectifs scolaires qui donnent droit à des subsides) et « rejet » au motif qu'un trop grande présence d'élèves anglicisants dans les écoles nuit au développement éducatif de ceux et celles dont les parents ont le français comme langue première et langue d'usage. Reste aussi le cas des enfants de personnes non originaires du Canada et de jure *non ayants droits* : qui accueillir, sur quels critères, par exemple exige-t-on de ces personnes la maîtrise du français que l'on n'attend pas des citoyens canadiens de longue date ?

En définitive, cette notion juridique d'*ayants droits* soulève des tensions et engendre des discours que je me propose d'éclairer par le biais d'une analyse du discours à la fois critique et argumentative.

Titre de la communication

« Le problème c'est LA langue ! ». Insécurité pédagogique et insécurité linguistique croisées entre enseignants et élèves allophones : malentendus et stratégies autour de la langue de scolarisation.

Marion Avrillier

Comment les regards croisés des enseignants et des élèves allophones arrivants sur leurs stratégies pour réduire l'insécurité linguistique dans la relation didactique permettent de mettre à jour les malentendus existant autour de la langue de scolarisation ?

Cette problématique part de l'hypothèse que la langue de l'école, de par la non-explicitation de sa nature et de ses enjeux, conduit à des formes de domination sur lesquelles les différents acteurs de la relation didactique échangent peu ou pas. Les élèves allophones arrivants, porteurs de compétence plurilingue, portent un regard particulier sur leur propre insécurité linguistique. C'est dans cette analyse décentrée par rapport au public francophone que réside l'intérêt pour la sociolinguistique.

====

Les adolescents migrants, lors de leur arrivée au collège en France sont scolarisés en inclusion en classe ordinaire et bénéficient d'une prise en charge spécifique en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). La langue cible d'enseignement/apprentissage des élèves allophones arrivants est définie comme le « français langue de scolarisation ». Cette langue au centre des relations didactiques est la clef de voute de la relation entre les apprentissages disciplinaires et les compétences langagières qu'ils impliquent.

« Apprendre le français et en français », une équation qui ressemble à un jeu d'équilibre tant pour les élèves que pour les enseignants. Cette relation autour de la langue à double statut se joue qui plus est dans deux contextes d'enseignement parallèles, celui de l'UPE2A et celui de la classe dite « ordinaire ». À la lecture des stratégies mises en place pour réduire la « barrière de la langue » par les élèves aux compétences plurilingues et les enseignants de la discipline « français » se dessinent les malentendus concernant les enjeux de la « maîtrise de la langue ».

Les conditions d'enseignement de LA langue mettent en effet les différents acteurs en situation de tension. Les enseignants se retrouvent face à des élèves qui ne maîtrisent pas leur langue, à une absence de programme et souvent de formation sur l'enseignement de la langue de scolarisation comme langue seconde. Si les adaptations didactiques mises en place répondent à leur insécurité professionnelle, elles ne réduisent pas forcément le sentiment d'insécurité langagière des élèves. Face à une langue de scolarisation seconde qu'ils apprennent dans différents contextes (enseignements spécifiques et inclusion en classe ordinaire), les élèves allophones dévoilent quant à eux des ressources complémentaires pour faire face aux différentes formes d'insécurité langagière dans la scolarisation en langue seconde.

Cette communication s'appuie sur un travail de recherche doctorale sur les « Ruptures et continuités dans les parcours scolaires des élèves allophones arrivants ». Elle comporte une analyse en miroir d'entretiens d'enseignants et d'élèves. Les entretiens semi-directifs d'enseignants sont réalisés avec des enseignants de collège de « français » et de « français langue étrangère ». Les entretiens d'élèves sont réalisés avec des élèves allophones pris en charge ou sortants de prise en

charge en UPE2A et inclus en cours de « français » en classe ordinaire. Ils prennent la forme d'entretiens semi-directifs individuels pour les élèves ayant atteint un niveau B1 en production orale et d'entretiens en groupe partageant une langue commune pour les élèves d'un niveau inférieur au A2. Le recours à l'illustration par le dessin est laissé comme une possibilité. L'analyse explore les interrogations croisées des différents acteurs et les ressources mobilisées par ces derniers pour faire face à l'insécurité professionnelle, linguistique et langagière en soulignant la complémentarité de leurs regards.

Nous émettons l'hypothèse que l'étude dans cette situation spécifique d'insécurités croisées permet d'apporter des éléments sur les enjeux de l'explicitation des usages de la langue de scolarisation.

Références bibliographiques

AUGER, Nathalie, 2013. Continuum/clivage de représentations dans les définitions de la difficulté scolaire en matière de langue(s). In : GALLIGANI, Stéphanie, WACHS, C et WEBER, Corinne, *Ecole et langue. Des difficultés en contextes*. Riveneuve. pp. 119- 138.

BLANCHET, Philippe, CLERC, Stéphanie et RISPAIL, Marielle, 2014. Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique : Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*. Vol. n° 175, n°3, pp. 283-302.

GOÏ, Cécile, 2018. Altérité des élèves allophones à l'école française : vers une inclusion scolaire équitable. In : AUGER, Nathalie et TOCHON, F, *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration*. Deep Education Press. pp. 17-50.

LE FERREC, Laurence, 2012. Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*. 2012. Vol. 176, n°1, pp. 37- 47.

MIGUEL ADDISU, Véronique, 2022. Regard sociolinguistique sur les arts de faire d'élèves plurilingues en classe de français. *Le français aujourd'hui*. Vol. 217, n°2, pp. 37- 46.

Les débats sur l'orthographe du francoprovençal : idéologies linguistiques et hiérarchies sociales

Natalia Bichurina

Dès le début du nouveau millénaire, les efforts autour de la revitalisation du francoprovençal se sont concentrés sur les questions d'orthographe. En grande partie, ceci a été lié aux enjeux de la reconnaissance officielle de cette langue. Le francoprovençal n'a été reconnu par le ministère de l'Éducation nationale en France que dès la rentrée 2022 ; sa reconnaissance en tant que langue minoritaire ou régionale en Suisse date de décembre 2018. En Italie se locuteurs furent reconnus comme « minorité linguistique historique » en 1999.

Les débats entre les différents acteurs de revitalisation du francoprovençal (milieux associatifs, linguistes et enseignants) portent discursivement sur la préférence d'une orthographe plutôt que d'une autre : la nécessité d'une graphie commune interrégionale ou la mise-en-avant de micro-variation locale. Typiquement la critique d'un mouvement prend forme de la critique de l'orthographe utilisée par ce mouvement (Bichurina 2019 : 135-168). Afin de dépasser ces clivages, depuis 2016, une équipe des linguistes et des enseignants issus des trois pays concernés collabore sur l'élaboration et la mise-en-œuvre d'une orthographe commune, dite historique (Martin 2018 ; tentatives en cours de l'écriture d'un roman, d'un dictionnaire, etc.)

Pourtant, pour reformuler Gal et Irvine (2019 : 1), les propos autour de l'orthographe ne concernent jamais uniquement l'orthographe.¹ Derrière les discussions sans fin autour des choix graphiques, une série de toutes autres questions reste cachée dans les présupposés : qui peut définir les limites du groupe (au sens social, ethnique ou géographique - local, régional ou interrégional) et parler au nom de ce groupe ? comment ces limites sont-elles tracées ? quelle est la place accordée à la langue dans les pratiques sociales de ce groupe (voir, par exemple, les éléments discursifs récurrents de « langue de culture » entendue comme maintenue par des linguistes ou/et des associations à travers la forme écrite, mais absente des pratiques quotidiennes ; « langue de cœur », vue comme orale sinon écrite dans une variante micro-locale, dans la graphie conçue comme la transcription de l'oral ; « code graphique » pour « l'intercompréhension interrégionale » dans les réseaux sociaux, mais où « parler » veut dire « écrire un message électronique », etc.)

Dans cette présentation, ancrée dans le paradigme de sociolinguistique critique (Heller 2023), il s'agira d'analyser comment les différentes formes de catégorisation sociale sont négociées à travers les actions et les débats autour de l'orthographe du francoprovençal et de dégager les idéologies linguistiques (Kroskrity 2000) qui les sous-tendent. L'analyse sera basée sur un corpus des textes produits par les différents acteurs de revitalisation du francoprovençal et les données d'observation participante : participation aux réunions de travail internationales autour de la graphie historique en 2016-2023 ; aux rencontres avec des locuteurs natifs non-engagés et engagés (enseignants et journalistes), ainsi que des associations des locuteurs tardifs ou des nouveaux locuteurs. Les enjeux plus généraux des régions en question seront analysés à la base d'une enquête de terrain menée avec les méthodes ethnographiques (vécu de plusieurs mois consécutifs dans les communautés francoprovençales des trois pays).

¹ "Statements about language are never only about language – and they are never only statements" (Gal, Irvine 2019: 1).

Références bibliographiques

Bichurina Natalia, 2019, *L'émergence du francoprovençal : langue minoritaire et communauté autour du Mont-Blanc*, Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

Gal Susan et Judith T. Irvine, 2019, *Signs of Difference. Language and Ideology in Social Life*, Cambridge : Cambridge University Press.

Heller Monica, 2023, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Lyon : ENS éditions.

Kroskrity, P.V. (Ed.), 2000, *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe & Oxford: School of American Research Press.

Martin, Jean-Baptiste. 2018. Graphie du francoprovençal. *Nouvelles du Centre d'Études Francoprovençales René Willien* 76. 125–132.

QUEL IMPACT SUR LES ANCIENS ELEVES DES ECOLES IMMERSIVES ?

Chrystelle Burban

Dans les sociétés diglosses, l'école fait généralement partie de l'outillage des politiques de normalisation linguistique orientées vers la revitalisation des langues menacées.

Parmi les dispositifs d'enseignement « bilingues », l'immersion – à savoir l'enseignement exclusif ou majoritaire dans une langue qui n'est pas la L1 des enfants scolarisés -, a un statut à part. En effet, plusieurs enquêtes (Lambert ; EIFE) ont montré que ce dispositif, dans son versant précoce et totale, offrait des résultats, en termes de compétences linguistiques, proches de ceux de la L1 des enfants. Cependant, bien que l'immersion linguistique développe les conditions nécessaires à l'usage des langues en danger, elle n'en constitue pas pour autant une garantie. D'ailleurs, le rôle de l'école a généralement tendance à être relativisé (Colonna ; Fishman) dans une perspective de revitalisation.

Dans le cadre de notre communication, nous envisagerons d'évaluer plus précisément le rôle de l'école dans les sociétés, groupes ou communautés où elle constitue le principal, voire le seul vecteur d'alphabétisation dans une langue menacée, comme c'est le cas du catalan en France . Nous nous intéresserons donc à la partie présumée catalanophone du département français des Pyrénées orientales, où le catalan, en tant que langue régionale, est une langue menacée, dans la mesure où elle montre des signes d'interruption de la transmission intergénérationnelle (EULC, 2015). Désormais, l'un des principaux ressorts de l'alphabétisation des enfants est l'école, et tout particulièrement les deux réseaux d'écoles immersives, à savoir *Arrels* et *la Bressola*.

En nous appuyant sur des données quantitatives et qualitatives rassemblées dans le cadre d'enquêtes se présentant sous forme de questionnaires et d'entretiens, et menées auprès de populations ayant été scolarisées dans ces deux réseaux scolaires et désormais intégrées dans la vie active, nous tenterons d'analyser l'impact à long terme de la scolarisation en milieu immersif, sous l'angle des usages et surtout des représentations sociolinguistiques.

Dans un premier temps, nous présenterons brièvement, d'une part, le contexte sociolinguistique propre à la langue catalane dans les Pyrénées orientales, et d'autre part, les établissements scolaires pratiquant l'immersion en catalan.

Une deuxième partie, après y avoir décrit les caractéristiques de l'enquête, rendra compte de ses résultats. Nous y présenterons et analyserons les usages, les attitudes et les représentations des anciens élèves des écoles *Arrels* et de *la Bressola* suite à leur expérience dans ces établissements scolaires et leur impact dans leur vie d'adultes.

Cet exposé donnera lieu dans une troisième partie où, à la lumière de notre enquête, nous tenterons de remettre en perspective le rôle de l'école dans le cadre de la revitalisation d'une langue menacée.

MOTS-CLES :

Sociolinguistique / catalan / langue régionale / milieu scolaire / politique de normalisation linguistique

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

COLONNA, Romain.2020. *De la minoration à l'émancipation*. Aiacciu, Albiana.

Enquesta d'Usos Lingüístics a la Catalunya del Nord (EULCN), (2015), Generalitat de Catalunya, Conseil Général des Pyrénées orientales, IFCT. https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxiu/EULCN_2015_principals_resultats.pdf

FISHMAN, Joshua. 1991. *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide, Multilingual matters.

LAMBERT, W. E. et alii. 1993. « Bilingual education for majority english-speaking children », in *European journal of psychology of education*, vol. VIII, n° 1, pp. 3-22.

PEIX, Rita (2015). *Enseignement du catalan et plurilinguisme* [en línia]. Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, < <https://books.openedition.org/pupvd/3623>> [consulta: 2 agost 2022]

Terrain de chasse : quelques éléments sur une enquête poétique et sociolinguistique **en cours**

Guillonne Balaguer

Dans le cadre de ma thèse de recherche-crédation en sociolinguistique ethnographique¹, j'explore depuis 2020 une démarche de recherche qui entrelace poésie, performance et sociolinguistique ethnographique dans une enquête de terrain sur la pratique féminine de la chasse dans le Sud de la France. Dans cette communication, je tâcherai d'exposer l'état de ma réflexion sur l'enquête poétique et ses apports à la sociolinguistique ethnographique, à partir de mes expérimentations en cours. En m'appuyant sur les travaux de la *poetic inquiry* (Faulkner, 2017 et Richardson, 1993 et 2022 notamment) et le tournant performatif des sciences humaines et sociales (Langellier, 1999), tout en m'ancrant dans un héritage poétique et artistique qui va des arts de la performance (mouvement fluxus, premiers travaux de Gina Pane) à la poésie (Bernard Heidsieck, Michèle Métail) ou à la poésie documentaire (Frank Leibovici), je présenterai l'enquête poétique à la fois comme méthode de recherche (travail de récolte et d'analyse de données) et « description dense »² (Geertz, 1998) des réalités d'un terrain. Je présenterai plusieurs types de pratiques qui sont au cœur du processus de l'enquête poétique : en premier lieu, des pratiques où l'écriture poétique est opérateur de réflexivité – « *l'usage de la poésie comme pratique réflexive [pouvant] aider à reconnaître préjugés et attentes* » (Faulkner, 2017 : 211). En second lieu une approche poétique où l'écriture ouvre sur une « description épaisse » du terrain, une autre saisie de la complexité du réel, dans un acte de déchiffrement ou de décryptage (similaire à celui de l'ethnographe, Geertz 1998), qui met en travail les proliférations sémantiques et relationnelles à l'œuvre sur le terrain. Enfin, en guise de conclusion et d'ouverture j'évoquerai deux manières de travailler sur ou à partir de la transcription : la poésie de transcription (Glesne, 1997 et Prendergast, 2009) comme démarche exploratoire d'analyse des paroles de participant·es, ou la transcription poétique comme présentation, monstration de celles-ci. Je soulignerai ici la portée critique de la transcription en vers, qui interroge les biais épistémologiques de l'usage de la prose dans la transcription d'entretiens (Richardson, 2022), et permet de traiter autrement des questions d'appropriation des discours des participant·es.

¹ Thèse intitulée *A l'approche : pratiques d'altérité, pratiques d'altérations, une enquête poétique et sociolinguistique sur la pratique féminine de la chasse*, Laboratoire LIDILEM, UGA, sous la direction de Claudine Moïse

² « Thick description » que je traduis aussi pour ma part par « description épaisse », qui rend mieux compte à mes yeux de la prolifération sémantique et de l'effet palimpseste qui peut être expérimenté dans l'écriture poétique.

Bibliographie :

Faulkner Sandra L. (2017), « Poetic Inquiry : Poetry as/in/for Social Research » dans *The Handbook of Arts-Based Research*, dirigé par Leavy Patricia, New York, Guilford Press, pp. 208-230.

Geertz Clifford (1998 [1973]), « La description dense », *Enquête*, n°6, [en ligne] <https://doi.org/10.4000/enquete.1443> (consulté le 07/04/2023).

Glesne Corrine (1997), « That Rare Feeling : Re-presenting Research Through Poetic Transcription », *Qualitative Inquiry*, vol. 3, n°2, [en ligne] <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107780049700300204> (consulté le 06/04/2023).

Prendergast Monica (2009), « “Poem is What?” Poetic Inquiry in Qualitative Social Science Research », *International Review of Qualitative Research*, vol. 1, n°4, [en ligne] <http://journals.sagepub.com/doi/10.1525/irqr.2009.1.4.541> (consulté le 20/01/2023).

Richardson Laurel, St. Pierre Elizabeth Adams, Arsenault Karelle, Bellerive Karine (2022), « Écrire », *Communication. Information médias théories pratiques*, vol. 39/1, [en ligne] <https://journals.openedition.org/communication/15395> (consulté le 27/02/2023).

Descendantes d'immigré.es d'origine marocaine à Grenoble. Assignations linguistico-identitaires en dehors et à l'intérieur de l'enquête.

María Ballarín

L'idéologie monolingue ou *unilinguisme* (Boyer, 2001) est à l'origine de nombreuses constructions sociales qui servent à identifier et catégoriser la population. Elle sert d'appui notamment à l'idée du nécessaire alignement entre la pratique linguistique et l'identité ethnique ou culturelle, désignée sous le terme d'« ethnolinguistic assumption » (Blommaert et al., 2012). Les personnes immigrées, ainsi que leurs descendant.e.s, sont particulièrement perméables à ces assignations identitaires basées sur la connaissance, la maîtrise, le mode d'acquisition ou les pratiques effectives de chacune des langues qui composent leur répertoire langagier. Ces assignations, souvent produites par l'exogroupe et reproduites au sein même de l'endogroupe, constituent un pilier fondamental de l'expérience linguistique et débouchent sur des sentiments d'illégitimité et d'insécurité (Kabanza, 2009 ; Biichlé, 2011).

Cette communication propose d'analyser le concept d'« ethnolinguistic assumption » et ses effets sur l'insécurité linguistique et identitaire à partir des données recueillies lors d'entretiens semi-directifs réalisés avec des descendantes de personnes marocaines résidant dans la ville de Grenoble. Cette analyse s'inscrit dans une étude plus large et toujours en cours sur l'expérience langagière et identitaire des femmes descendantes de l'immigration marocaine en France et en Espagne. Lesdits entretiens ont été analysés qualitativement à l'aide du logiciel MAXQDA suivant un système de codage élaboré ad hoc.

L'analyse proposée aura deux axes principaux qui s'entrecroiseront nécessairement. D'une part, le discours des participantes montrera à quel point leur vécu est marqué par les assignations linguistico-identitaires auxquelles elles sont soumises et qui sont produites aussi bien par la population non arabophone que par la population arabophone et que ce soit en France ou lors des séjours au Maroc. D'autre part, la démarche menée par la chercheuse lors des entretiens sera remise en cause en tant que possible vecteur des mêmes catégorisations sociales qui sont mentionnées dans les discours recueillis. Ainsi, seront remises en question des notions telles que *langue maternelle*, *langue/pays d'origine* ou *langue/pays d'accueil* (Barontini, 2014) fréquemment utilisées dans ce domaine de recherche, ainsi que certains procédés d'enquête contribuant à représenter l'identité comme un choix à réaliser entre deux appartenances. À partir des témoignages des participantes et des réflexions d'autocritique concernant la propre recherche, on se demandera comment la sociolinguistique peut-elle lutter contre certaines assignations, fondées en apparence sur une base langagière, qui peuvent être contraignantes et *coïncantes* pour la population qui fait l'objet de l'étude. Le but de la communication sera donc de proposer une réflexion autour de la violence symbolique subie par cette population y compris au sein de la propre enquête et de promouvoir une démarche de recherche consciente, réfléchie et éthique.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Barontini, A. (2014). *Locuteurs de l'arabe maghrébin - langue de France: une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus de transmission*. Linguistique. Institut National des Langues et Civilisations Orientales. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00950162>

Biichlé, L. (2011). « Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : le cas de femmes maghrébines dans la tourmente ». *Lidil*, 44, pp. 13–26. <https://doi.org/10.4000/lidil.3133>

Blommaert, J. ; Leppänen, S. & Spotti, M., (2012). « Endangering Multilingualism » in Jan Blommaert et al. *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*, pp. 1-21.

Boyer, H., (2001). « L'unilinguisme français contre le changement linguistique ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 34/35, pp. 383-392.

Kabanza, F. (2009). « L'enfant immigré et l'intégration linguistique et culturelle ». *Diversité*, 157, pp. 203-207.

L'Association Internationale des Travailleurs (1864-1877) : Idéologies langagières et changement social

Emeline Beckmann

Dans cette présentation, je souhaite mettre en évidence la manière dont le langage est pensé historiquement comme élément central pour la lutte contre les inégalités de classe, mais aussi de montrer ce que la sociolinguistique peut apporter à une analyse historiographique des mouvements sociaux. En s'intéressant à la place que le langage occupe dans l'histoire de la lutte d'un mouvement social particulier, je tenterai de mettre en lumière des pratiques et des discours qui marquent profondément la manière dont s'expriment les liens entre luttes sociales et langage encore aujourd'hui. Pour ce faire, cette communication analysera les idéologies langagières de l'Association Internationale des travailleurs (AIT). Elle prendra pour objet un congrès international parmi les sept congrès organisés entre 1864 et 1873, à savoir le Congrès de Bâle en 1869. Ce dernier est considéré par certain-e-s historien-ne-s comme moment où l'organisation atteint son essor maximal, en termes de nombre de pays représentés mais aussi pour ce qui concerne le nombre de participant-e-s en général. Le format du congrès international est le mode de réunion principal du mouvement ouvrier de l'époque qui souhaite alors internationaliser la lutte des classes et se solidariser avec les « prolétaires de tous les pays » pour s'opposer à l'organisation du travail capitaliste de la fin du 19^{ème} siècle. Cet idéal d'un mouvement ouvrier international pose alors inévitablement des questions pratiques concernant la manière dont la diversité linguistique a été gérée, organisée et pensée. En effet, pour lutter ensemble, et qui plus est à une échelle internationale, il faut se comprendre a minima. La question du langage devient alors un enjeu essentiel de rassemblement, d'organisation et de résistance. C'est cette interrogation qui constituera la pierre angulaire de la présentation qui s'appuiera sur des données historiographiques, à savoir des extraits choisis du procès-verbal du congrès de Bâle (en français, allemand, espagnol et anglais) ainsi que d'un guide pratique qui donne les lignes directrices pour les interventions, discussions, traductions et prises de notes (Freymond, 1962). Il s'agit de mettre en évidence que la question du langage et de la traduction est constituante de l'image d'un prolétariat unifié (Jousse, 2014) et qu'elle est aussi le lieu de discussions qui reflètent des enjeux géopolitiques (Duchêne, 2008 ; Sokolovska, 2021).

Références

- Duchêne, A. (2008). *Ideologies across Nations. The Construction of Linguistic Minorities and the United Nations*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Freymond, J. (1962). *La Première Internationale, recueil de documents. Volume 1*. Genève: Droz.
- Jousse, E. (2014). Les traducteurs de l'Internationale. *Société d'études jaurésiennes « Cahiers Jaurès »* 2(212-213). 181-194.
- Sokolovska, Z. (2021). *Les langues en débat dans une Europe en projet*. Lyon : ENS Editions.

- Mariem BEN ROMDHANE, doctorante en Sciences du langage, CREN, ED ECLIS, Le Mans Université (France), [Mariem.Ben_Romdhane@univ-lemans.fr](mailto:Mariam.Ben_Romdhane@univ-lemans.fr)

- Aude BRETEGNIER, Professeure des Universités, Sociolinguiste, CREN, Le Mans Université (France), aude.bretegnier@univ-lemans.fr

Titre de la communication : **Tunisiennes et francophones, entre atout et tabou, compétence projetée, no-nativité négociée, intimité niée... et processus d'assignation. Entretiens avec des enseignantes tunisiennes de FLE**

Cette proposition de communication s'inscrit dans la transition entre un mémoire de Master 2 qui interroge le poids des idéologies de « nativité linguistique » sur l'identité professionnelle d'enseignantes tunisiennes de FLE, et une thèse démarrante, s'intéressant plus largement à l'histoire des politiques linguistiques menées en Tunisie depuis l'indépendance, qui interrogera la manière dont elles ont pu marquer l'expérience et les imaginaires de *générations sociolangagières* de Tunisiens et Tunisiennes.

« Assignations identitaires ». A propos de cette situation sociolinguistique tunisienne, souvent décrite comme particulièrement homogène, certains travaux montrent, en contraste, la réalité sociolangagière de pratiques et d'interactions plurilingues, mais aussi que cette problématique d'unité/homogénéité affirmée (/ hétérogénéité réduite) se retrouve dans les discours politiques et médiatiques thématissant la « tunisianité », qui pose une norme identitaire au seul prisme de l'héritage arabo-musulman, fondée sur une unité linguistique, excluant ainsi, voire niant toute altérité et diversité linguistique (Laroussi 2002, Mezrioui 2021).

Le corpus présenté à l'analyse est un corpus de discours collectés par entretiens semi-directifs menés avec des enseignantes tunisiennes de français, exerçant, depuis la Tunisie, sur un dispositif éducatif à distance organisé en Corée du Sud, pour des apprenants et apprenantes coréen(ne)s.

Les discours d'enseignantes montrent en particulier la complexité des enjeux pouvant sous-tendre de *se dire francophone*, de se définir et/ou d'être identifiée comme telle, et l'ambivalence des rapports construits au français. Conscientes que leurs apprenants coréens idéalisent un apprentissage « authentique » réalisé auprès d'enseignants « natifs » (Derivry-Plard, 2008), elles cherchent, en situation et interactions professionnelles, à coller à cette image, négocient leur légitimité linguistique à partir d'un statut d'« enseignant non-natif privilégié ».

Mais dans d'autres situations où il n'est plus question, comme avec les apprenants, de jouer la carte identitaire du « francophone natif » pour se légitimer professionnellement, s'identifier et être identifiée comme « francophones » prend un autre sens.

Dans le dialogue engagé avec l'enquêtrice, étudiante de Master 2, elle aussi Tunisienne et enseignante de français langue étrangère, l'affirmation de la compétence est relativisée,

s'opère en termes rationalisant de « technique » qui passe sous silence la possibilité de liens affectifs et identitaires construits dans le rapport au français, comme ce pourrait l'être pour une « langue maternelle » (Dabène, 1998). Cette position, exprimée en dehors du contexte de classe, mais aussi dans un cadre plus « intime » avec des interlocuteurs identifiés comme appartenant à sa communauté linguistique témoigne-elle d'un alignement avec l'idéologie linguistique dominante du Pays ? (Jerad, 2004) N'y a-t'il pas ici une forme de conflit de loyauté ? Se sent-on, en tant que Tunisien / Tunisienne, dans une certaine obligation de s'auto-définir comme monolingue, n'ayant qu'une seule langue maternelle, et cela surtout quand on sait les difficultés de la reconnaissance du dialecte Tunisien comme des Tunisiens au détriment de l'arabe standard ? Mettre à distance la francophonie est-il un prérequis pour se voir reconnu dans sa communauté ?

Il s'agira aussi d'interroger la manière dont l'identification de l'enquêtrice par les enquêtés, l'assignation dont elle fait l'objet influent sur les discours, les postures, les positionnements en lien avec le fait de se dire francophones ou pas.

Enfin, on s'interrogera sur la manière dont le processus d'assignation interroge les chercheur.es sur les manières dont, par leurs catégorisations, ils et elles travaillent à ne pas tomber dans cet écueil d'identités imposées, détournées, figées.

Références :

- Dabène, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*, Paris, Hachette, Coll. « Références ».
- Derivry-Plard, Martine (2008). « Enseignants « natifs » et « non natifs » : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues », in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, In Geneviève Zarate, Danielle Lévy et Claire Kramersch, Paris, Éditions des Archives Contemporaines : 189-191.
- Jerad, Nabihha (2004). « La politique linguistique dans la Tunisie postcoloniale ». In *Trames de langues : Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, édité par Jocelyne Dakhliha, 525-44. *Connaissance du Maghreb*. Tunis : Institut de recherche sur le Maghreb contemporain. <http://books.openedition.org/irmc/1495>.

La publicité gouvernementale québécoise *Ma langue, une fierté qui s'entend* : entre invisibilisation et instrumentalisation de la diversité

Geneviève Bernard Barbeau, Virginie Guérin

À l'automne 2021, alors que les débats entourant un projet de loi visant à modifier la Charte de la langue française (loi 101) battent leur plein, le gouvernement québécois, dirigé depuis 2018 par la Coalition Avenir Québec (CAQ), diffuse une publicité intitulée *Ma langue, une fierté qui s'entend*. Appartenant tant au discours politique que publicitaire, respectivement type et genre discursifs d'influence à visée persuasive (Barbet et Desmarchelier, 2012), cette publicité se décline en trois versions (15, 30 et 60 secondes) et est diffusée à la télévision, à la radio et sur les réseaux sociaux. Elle met en scène une locutrice qui, à la question « Qu'est-ce qui nous unit, nous définit? », apporte une réponse : « Une langue. Ma langue ». S'ensuit une série d'énoncés et d'images mettant en scène le Québec et son histoire, sa population et la façon dont elle s'illustre, notamment à l'international, et, surtout, la langue française.

Ces éléments viennent illustrer le *nous* dont il est question dans l'amorce de la publicité et qui est présenté comme uni par une même langue, le français, décrit comme objet de fierté, mais aussi de profit, tant symbolique que matériel (Duchêne et Heller, 2012). Or, l'existence d'un tel *nous* suppose aussi celle d'un Autre qui en est exclu. De même, si la publicité fait une certaine place à la diversité (notamment ethnoculturelle et sexuelle et de genre), montrant que le *nous* uni par la langue française est pluriel, cette diversité est partielle et l'absence de certains groupes (linguistiques et religieux, entre autres) est notable et peut être mise en relation avec les débats et les tensions qui animent le Québec, notamment en matière d'immigration, de religion et de langue, domaines dans lesquels le gouvernement caquiste met en place des mesures plus restrictives controversées.

C'est dans ce contexte que, dans le cadre du panel *Regards croisés sur « l'Autre »*, nous nous intéresserons à la publicité *Ma langue, une fierté qui s'entend*, que nous analyserons dans une perspective sociodiscursive critique. Nous chercherons alors à montrer comment s'opère la construction de groupes – le *nous* et l'Autre – dans ce discours publicitaire politique et nous nous intéresserons aux enjeux d'invisibilisation et d'instrumentalisation qui émergent.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

- Barbet, Denis et Dominique Desmarchelier (2012), « Au croisement de deux mondes », *Mots. Les langages du politique*, n° 98, p. 5-13.
- Duchêne, Alexandre et Monica Heller (dir.) (2012), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*, Londres, Routledge.

Le père Deharveng et l'ancrage « wallon » des *Récréations philologiques et grammaticales* (1920-1928)

Michel Berré

L'objectif de cette contribution est de reconstruire l'idéologie linguistique du R. P. Joseph Deharveng (1867-1929), professeur de rhétorique au collège Saint-Michel à Bruxelles pendant un quart de siècle, telle qu'elle s'exprime à travers les chroniques langagières qu'il a publiées dans la revue *La Jeunesse* (1920-1928) et qui ont ensuite été rassemblées en 6 volumes (*Récréations philologiques et grammaticales*, Bruxelles, Félix, 1922-1928) auquel s'ajoute Un vade-mecum et un addendum en 1929.

La place qu'occupe le père Deharveng dans l'historiographie belge est assez controversée. Les grammairiens Hanse (1989) et Goosse (1970, 1999) voient en lui l'initiateur sinon le fondateur de l'École belge de grammaire à laquelle il aurait fourni à la fois une méthode et un point de vue. Pour Michiels (1976), son regard sur la langue n'a rien d'un puriste alors que pour Dister (2021) ses publications s'inscrivent au contraire dans une veine prescriptive et puriste. Meylaerts (2004) le classe sous la bannière des fondateurs de la *Revue belge* (1924) relayant le mythe d'une Flandre de langue française. Enfin, d'un point de vue politique, Vanderpelen (2004) insiste sur le charisme de l'auteur et fait de lui un propagandiste zélé et efficace de l'Action française auprès de la jeunesse bruxelloise.

Une personnalité complexe dont nous entendons cerner les conceptions linguistiques en examinant d'une part les occurrences des termes « wallon » et « flamand » (et de leurs dérivés « Wallonie », « wallonisme », « flandricisme », etc.) dans ses Chroniques, et d'autre part à travers l'écho qui en est fait dans la presse de l'époque, française (*La Libre Belgique*, *La nation belge*, *Le Vingtième Siècle...*) et flamande (*De Standaard*, *Het Gazet van Antwerpen...*), y compris celle d'inspiration satirique (*Pallieter*).

Nous espérons ainsi contribuer à une perception plus nuancée de ce grammairien auquel Grevisse vouait « une admiration profonde » (Hanse, 1989) et montrer comment dans ses chroniques – qui paraissent dans une décennie cruciale pour l'avenir institutionnel de la Belgique marquée d'une part par le choix d'une politique fondée sur le principe de territorialité et d'autre part par l'accélération d'un processus d'homogénéisation linguistique propre à chaque région annonçant l'effacement progressif des langues régionales – il pouvait articuler trois composantes de sa personnalité : son attachement à « sa chère et vaillante Wallonie », son authentique patriotisme et son « tropisme parisien » faisant des « bons écrivains français » les premiers garants du bon usage.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Berré M., Castadot E. et Van Gysel B., « Traitement de la variation diatopique chez trois grammairiens belges : des chroniques du père Deharveng (1922-1928) à celles de Grevisse (1955-1970) et de Goosse (1966-1990), *Linx – Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre* (article soumis).

Goosse A. (1999), « Comment peut-on être grammairien ? ». Communication faite à la séance mensuelle de l'Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique (ARLLFB) le 10 avril 1999 (accessible en ligne)

Hanse J. (1989), « Autour du Bon Usage ». Conférence du 4 juillet 1989 reproduit dans le *Bulletin de l'ARLLFB* (accessible en ligne).

Michiels (1976), *Le purisme belge. Contribution à l'étude du français de Belgique au XIXe et XXe siècles*. Mémoire de fin d'étude de l'Université de Liège (Faculté de Philosophie et Lettres).

Meylaerts, R. (2004). *L'aventure flamande de la Revue belge. Langues, littératures et cultures dans l'Entre-deux-guerres*. Bern, P. Lang.

Vanderpelen C., *Écrire en Belgique sous le regard de Dieu*. Bruxelles, Éditions Complexe.

Magali Cécile Bertrand

(799 mots) Ma proposition de communication s'articule à partir de deux récits d'expériences pour illustrer l'intérêt d'une démarche sociolinguistique ethnographique où la position subjective de la chercheuse est assumée. Séparées de plusieurs années et quelques centaines de kilomètres, deux situations apparues « dans les marges » de mon enquête se révèlent particulièrement fécondes, d'une part en ce qu'elles mettent en lumière le rôle de la description ethnographique pour l'analyse et d'autre part en ce que de leur résonance résulte une compréhension plus fine d'enjeux rencontrés ailleurs sur le terrain.

J'aimerais contribuer à la discussion du panel 5 « Quelles ethnographies pour la sociolinguistique ? » par un témoignage ancré dans les réalités de ma recherche, c'est-à-dire à la fois les relations nouées avec des personnes à long ou court terme (lors de cours d'été), et la pratique de la description ethnographique. En faisant de deux moments interstitiels le cœur de cette communication, je souhaite montrer la signifiante d'événements « en marge », auxquels nous avons peu de chance d'accéder si l'intersubjectivité se limite à des entretiens ou observations directes et ainsi, plaider pour une plus grande porosité des démarches de terrain en sociolinguistique et en socio-anthropologie. À cet égard, mon propre parcours en anthropologie puis en sciences du langage et mon activité d'enseignement de FLE, où j'ai la liberté de faire vivre des micro-terrains aux apprenant-es, constituent deux sources concrètes d'inspiration.

Dans le premier cas dont je souhaite témoigner, une apprenante raconte, à une amie nous ayant rejointes après notre entretien enregistré, comment une vidéo d'influenceuse juive pratiquante a orienté son attitude lors d'un dîner. C'est alors que, grâce à ce récit, je m'explique la scène à laquelle j'avais fortuitement assisté, moi aussi affairée dans la cuisine à côté des discussions de la salle principale. Créant une amusante mise en abyme, elle relate son erreur d'interprétation de la situation (concernant la séparation des produits lactés et carnés), liée certes à une incertitude sur un mot, mais tout autant sinon plus aux connaissances qu'elle prête à son interlocutrice, qui n'est pas juive non plus. À mon tour, je comprends non seulement à quel point mon interprétation ad hoc de son embarras était erronée, mais aussi comment ont circulé dans cette situation des représentations diverses du savoir à mobiliser, des normes, chaque personne attribuant à soi ou à l'autre un savoir sur ce qui aurait alors constitué une « bonne » conduite (c'est-à-dire cachère). C'est ainsi que cette prise de conscience m'amène à considérer que de la même façon qu'il y a toujours plus que de la langue dans « la langue » telle que revendiquée dans les mouvements de revitalisation, il y a toujours plus que des interactions langagières dans nos observations. Cette scène comme « en coulisse » de la soirée shabbatique me semble rendre de manière assez juste le rapport complexe au judaïsme en tant que pratique dans ces cours d'été, tel que je l'observe depuis cinq ans. Elle éclaire en outre d'un jour nouveau une situation antérieure.

Depuis plusieurs années, je suis liée d'amitié avec une famille où j'entends très rarement le yiddish. J'y suis une convive régulière et j'assiste et prends part à de nombreux moments de la vie quotidienne. Certains sont plus saillants que d'autres, même sous la forme de brefs échanges, au contenu apparemment trivial comme le t-shirt d'une enfant. Après un repas, j'assiste, littéralement entre deux portes, à une interaction marquante mais dont je ne saisis la portée pour une recherche sociolinguistique que lorsque j'entends le récit de l'apprenante ; il me met pour ainsi dire sous la plume la question de la transmission de l'ordinaire d'une vie quotidienne juive ashkénaze. Me reviennent alors par effet d'écho de nombreux échanges avec des apprenant-es, s'interrogeant eux et

elles-mêmes sur ce qui leur a été transmis. Si l'interruption d'une transmission fait souvent partie des discours des activistes d'une langue minoritaire ou des apprenant-es, elle prend des proportions inédites dans les familles où le yiddish était parlé. Outre les pratiques langagières, ce sont pour une grande part les locuteurs mêmes qui ont disparu, leurs objets usuels, leurs lieux de vie et en partie leur société. La quasi-totalité des personnes d'origine juive que je rencontre en cours d'été ont grandi dans un contexte très peu ou pas religieux et non yiddishophone, ce que nombre d'entre elles énoncent par le fait qu'on ne leur a « rien transmis ». Si cet énoncé m'a souvent interrogée, les deux situations au cœur de cette communication me fournissent des exemples, en creux et en plein, à la fois de stratégies de transmission et de négociation avec une tradition ashkénaze, et enrichissent considérablement ma connaissance du milieu. Un plaidoyer pour le temps long, la description dense et la présence dans les espaces et moments interstitiels, qui me semblent constituer l'essence du travail de terrain.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Bizeul, Daniel. « Que faire des expériences d'enquête ? Apports et fragilité de l'observation directe », *Revue française de science politique*, vol. 57, no 1, 2007, p. 69-89.

Geertz, Clifford. « La description dense », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, no 6, 1998, p. 73-105.

Hambye, Philippe. « L'ethnographie comme méthode d'enquête sociolinguistique : « faire preuve » à partir d'un cas singulier ? », *Langage et société*, no 154 (4), 2015, p. 83-97.

Lemée, Carole. « En creux et en plein », *L'Autre*, vol. 8, no 1, 2007, p. 27-43.

Shandler, Jeffrey. *Adventures in Yiddishland: Postvernacular language & culture*, University of California Press, 2006.

Le modèle du français zéro
Mise en perspective critique d'une typologie
des situations de francophonies en contextes plurilingues

Marie-Madeleine Bertucci

Mots clés : variation, français zéro, francophonie, histoire des théories sociolinguistiques

Cette communication, dans une perspective d'histoire des théories sociolinguistiques, souhaite questionner la théorisation de la variation et de la variabilité et à rappeler le débat développé dans le champ des études sociolinguistiques autour de la notion de français zéro dans les années 1970-2000, avec la montée en puissance de la réflexion sur la description des français régionaux dans l'espace francophone (Chaudenson, 1989, 1993 ; Baggioni, 1993 ; Robillard, 1993 ; Robillard, Beniamino, Bavoux, 1993). Deux conceptions de la notion de variation sont en présence dans ce débat. Il s'agit d'une part de l'approche qui s'incarne dans le modèle du français zéro, élaboré par Robert Chaudenson (1989 ; 1993), qui vise à forger à partir de l'étude des variations du français une théorie de la variabilité des langues qui vaudrait pour n'importe quel système linguistique (Ibid.) et d'autre part d'une analyse alternative (Robillard, *ibid.* ; Robillard, Beniamino, Bavoux, *ibid.*), qui souligne que le modèle du français zéro n'analyse pas suffisamment les situations de contacts de langues et de cultures, caractéristiques des contextes où sont à l'œuvre les processus variationnistes ainsi que leurs dimensions identitaires et enfin qu'au plan théorique, le modèle du français zéro ne prend pas suffisamment en compte les notions de continuum linguistique et d'*interlectes* (Prudent, 1981), qui sont centrales pour la compréhension de la situation du français dans l'espace francophone.

Le français zéro a pour objet d'englober toutes les variations attestées du français en partant de l'hypothèse qu'il existe des zones de variabilité relativement identifiables, qui permettraient de mettre en évidence des constantes évolutives caractérisant de manière plutôt stable un certain nombre de zones de la langue. Cette approche privilégie tous les éléments qui contribuent à l'élaboration d'un système et s'inscrivent dans un jeu d'oppositions avec la norme standard - phonologie, sémantique, morphologie, syntaxe - et a pour objectif d'en proposer une description différentielle. Elle a pour finalité d'identifier les secteurs du français qui présentent de manière constante des phénomènes de variation (Chaudenson, 1989) en dépit de la diversité des lieux et des époques où ces faits de variation se manifestent et du degré d'influence de la pression normative. Ceci suppose d'admettre que la variation ne contamine pas forcément l'ensemble du système mais peut n'atteindre que certains de ses éléments.

Dans cette perspective intralinguistique, l'ensemble des éléments cohérents entre eux concourt à l'instauration d'un système. De ce fait, le modèle du français zéro propose une perspective globale et systémique pour aborder les variétés du français dans leur diversité et en particulier les variétés endogènes de français.

Cette approche a néanmoins été mise en débat du fait de sa tendance à l'homogénéisation. Elle conduit à stabiliser les variétés et à les cloisonner. Ce faisant, elle pourrait occulter le processus variationnel, essentiellement dynamique et instable (Gadet,

2007 : 26). Les chercheurs, qui discutent la notion de français zéro, posent la question de savoir s'il ne participe pas d'une conception linguistique de la totalité et de l'exhaustivité, alors que la variation, hétérogène par nature, semble difficile à englober dans l'espace clos d'un système homogène (Robillard, 2008).

On abordera dans un premier temps le modèle du français zéro en montrant en quoi il constitue une tentative pour souligner « - au moins pour certaines variables – l'existence d'une sorte de continuum interlinguistique, transhistorique et transgéographique » (Chaudenson, 1989 : 118) permettant la mise en évidence *systemique* de toutes les variétés attestées et ce *dans une perspective comparatiste* (Chaudenson, 1989 : 118). On verra ensuite les limites de ce modèle, en particulier dans les contextes créolophones, en rappelant les étapes du renversement de perspectives qui a été opéré au milieu des années 90 dans le champ de la sociolinguistique variationniste, de la créolistique et de la francophonie sociolinguistique, qui a conduit certains chercheurs à revendiquer une démarche dans laquelle la / les langues sont « posée[s] comme [un] objet anthropologique, construit et utilisé par les sociétés, modelé par elles en fonction de leurs besoins » (Robillard, Beniamino, Bavoux, 1993 : 25 ; Lebon-Eyquem, 2013, 2017).

Bibliographie

- Chaudenson, Robert, 1989, *Créole et enseignement du français*, Paris : L'Harmattan.
- Chaudenson, Robert, 1993, « Francophonie, "français zéro" et français régional », in Robillard, Didier de et Beniamino, Michel, *Le français dans l'espace francophone*, Paris : Champion, T.1, pp. 383-405.
- Gadet, Françoise, 2007, *La variation sociale en français*, 2e éd., Paris : Ophrys.
- Prudent, Lambert-Félix, 1981, « Diglossie et interlecte », in Marcellesi, Jean-Baptiste, (dir.), *Bilinguisme et diglossie*. Langages 61, pp. 13-38.
- Robillard, Didier de, Beniamino, Michel, et Bavoux, Claudine, 1993, « Le français dans l'espace francophone : problématique », in Robillard, Didier de et Beniamino, Michel, *Le français dans l'espace francophone*, Paris : Champion, T.1, pp. 17-48.

Guide de communication neurotypique, syndrome neurotypique... Quand l'Autre, ce n'est plus soi : le renversement de la différence

Clémence Bideaux
Université du Québec à Trois-Rivières

Neuroatypique, neurodivergence, neurodiversité sont autant de termes qui désignent habituellement un Autre au fonctionnement cognitif se distinguant de la norme. Parmi ces fonctionnements distincts, on retrouve par exemple le trouble du spectre de l'autisme, le trouble de l'attention avec (ou sans) hyperactivité ou encore les troubles dys- (dyslexie, dyspraxie, dysorthographe, etc.). L'Altérité relève cependant d'un point de vue, qui peut être déplacé, d'une question de norme qui demeure relative et dynamique.

Sur des blogues, comme celui de la Québécoise *Bleuet atypique*, et dans des vidéos YouTube, comme celles de la youtubeuse April (de la chaîne *Dans les yeux d'April*), des personnes neurodivergentes, incarnant traditionnellement l'Autre dans leur fonctionnement cognitif, renversent le modèle de domination. Elles se réapproprient leur image à travers un discours dans lequel la norme est pointée à travers la figure du neurotypique ou du normopensant, en opposition à celle du neuroatypique. Ce retournement de la figure de l'Autre illustre le problème de la double empathie, théorisé par Milton à propos de l'autisme (2012), expliquant que le décalage social qui s'installe entre les personnes autistes et les neurotypiques est à double sens, et non uniquement du côté des neuroatypiques.

Au-delà d'une meilleure intercompréhension entre neuro(a)typiques, nous postulons qu'avec de telles productions numériques, ce changement de regard sur l'Autre et, par là, sur soi pour les personnes neuroatypiques, permet, au moyen de ces discours à teneur humoristique, tournant en dérision voire parodiant le discours sur les neuroatypiques, de se réapproprier leur identité et de se réattribuer un pouvoir souvent confisqué. À l'image d'une renégociation de l'ethos, la différence ici mise en miroir permet « de se mettre en position avantageuse [au moyen d'une] prise de pouvoir par la langue » (Amossy 2010, 163-164).

En nous inscrivant dans le panel *Regards croisés sur l'Autre*, nous montrerons comment l'Autre renverse la position qui lui est habituellement assignée, au moyen d'une analyse de discours d'articles de blogues et de vidéos YouTube de personnes neuroatypiques, dont l'objectif est de présenter les neurotypiques et leurs particularités sociocommunicationnelles. Ce panel nous permettra également de voir comment, à travers la présentation de données de natures différentes, nous pouvons réfléchir à la mise en discours sociolinguistique de la figure de l'Autre.

Références

- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : ethos et identité verbale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Milton, D. (2012). « On the ontological status of autism: the 'double empathy problem' ». *Disability & Society*, 27(6). p. 883-887.

L'innovation orthographique dans l'écriture des chroniques : entre insécurité linguistique et revendication stylistique

Violaine Bigot, Nadja Maillard-De La Corte Gomez

Les « chroniques » sont des écrits auto-publiés, notamment sur la plateforme Wattpad. Ces récits (dont nous avons mis en évidence quelques-unes des grandes caractéristiques dans Auteurs, 2016) prennent généralement place dans les cités périphériques de grandes villes et racontent, le plus souvent à la première personne, des histoires de « thug love », qui revisitent le genre de la dark romance.

Les autrices de chroniques manifestent une liberté vis-à-vis de l'orthographe, qui prend la forme d'une grande asystématicité des graphies et d'une forte « créativité ». Cette créativité est particulièrement forte dans les dialogues et peut alors souvent être expliquée par ce que Krapp (cité par Loock 2012) appelle le « eye dialect ». Dans ces environnements fortement plurilingues, où les « emprunts » à différentes langues de la migration sont fréquents, où de nombreux locuteurs sont allophones (notamment dans la génération des parents) et où les jeunes mis en scène recourent à des stratégies langagières de différenciation, la créativité orthographique constitue une ressource stylistique pour faire exister des « êtres de papier » et rendre compte de la diversité des manières de dire (Auteurs, 2017 et 2020). Mais les écarts à la norme orthographique dépassent largement le cadre du rendu, à l'écrit, de manières idiosyncrasiques de dire. Dans les moments de récit (comme dans les nombreux dialogues), on retrouve ce que Jaffré appelle des « variantes iconiques », comme la très classique reduplication d'une lettre pour « intensifier le signifié d'une unité » (Jaffré 20, p. 395). Enfin, d'autres pratiques orthographiques non-standards, parfois difficiles à catégoriser, peuvent être associées au « langage sms », mais peuvent aussi être décrites à partir des typologies d'erreurs établies dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe (homophonie, simplification des rapports phonie-graphie, problèmes de discrimination phonétique etc...)- relevant parfois de plusieurs catégories en même temps, à l'instar de la graphie « ojr d'huit », qui suscite plusieurs commentaires dans une des chroniques étudiées.

Quels discours la liberté des autrices par rapport à la graphie standard suscitent-ils ? Cette communication se centrera sur les premiers épisodes de quinze chroniques où la question de l'orthographe est thématisée par l'autrice et/ou par ses lectrices. Dans une démarche de triangulation ethnographique des données et des regards, d'autres données révélant les représentations sur l'orthographe en circulation seront également étudiées : forums, pages de conseil par exemple.

Leporcq, Sirieux et Draelants, dans leur enquête sur les pratiques et les représentations juvéniles de l'écriture ont noté que tout en revendiquant « haut et fort leur liberté d'écriture » les jeunes enquêtés, lorsqu'il s'agit d'orthographe, produisent un discours empreint de morale et se montrent beaucoup plus normativistes. Ce normativisme se manifeste au début des récits des chroniques, dans les excuses que l'on trouve fréquemment pour les fautes d'orthographe à venir. Mais lorsqu'un lecteur ou une lectrice critique l'orthographe de la chroniqueuse, on assiste, le plus souvent, à une défense de la chroniqueuse en rang serré. Cette défense peut s'expliquer par la logique « communautaire » qui prévaut dans ces espaces numériques où les lectrices forment, comme nous l'avons déjà montré (Auteurs 2020), une « team » qui soutient l'autrice. Cependant, ces discours en interaction mobilisent aussi une argumentation qui donne du sens à la variation graphique. Mortamet a déjà proposé de voir les infractions à la norme comme les manifestations de rapports sociaux dans un contexte de domination de certains sur d'autres, qui peuvent y résister » (2013, p.108). Elle rappelle, en s'appuyant sur Gardin et Marcellesi, que les formes de résistances à la domination linguistique sont « des processus collectifs, mais qui ne prennent réalité que dans des actes individuels ». En soutenant le choix des chroniqueuses à écrire « comme elles veulent », y

compris sur des pages en accès public, les lectrices soutiennent l'acte, au départ individuel, de la chroniqueuse, et contribuent, par une accumulation de commentaires, à lui donner collectivement du sens. Ce faisant, elles réduisent voire annulent l'insécurité orthographique (Sautot, 2001) que provoque la conscience de l'existence des normes, conjuguée à une compétence défaillante. Enfin nous verrons que cette écriture marquée par la variation graphique constitue, aux yeux de beaucoup de lectrices et autrices, une des caractéristiques formelles du genre. Cette absence de systématisme devient une norme aux fonctions identitaires, et l'une des sources assumées du plaisir de lecture des chroniques.

Jaffré Jean-Pierre. « De la variation en orthographe », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2010/3 (n° 159), p. 309-323. DOI : 10.3917/ela.159.0309. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2010-3-page-309.htm>

Leporcq, Carine, Siroux, Jean-Louis et Hugues Draelants. Pratiques et représentations juvéniles de l'écriture à l'ère d'internet. : *Les Cahiers de Recherche du Girsef* n° 94. 2013. ffhal-00980171

Loock, Rudy. « « Komen traduir l'inovassion ortografik : étude de ca » », *Palimpsestes* [En ligne], 25 | 2012, mis en ligne le 12 octobre 2014, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/palimpsestes/1037> ; DOI : 10.4000/palimpsestes.1037

Mortamet, Clara. *Pour une sociolinguistique de l'orthographe*. Synthèse d'HDR, Linguistique. Université de Rouen, 2018. fftel-02068357f

Sautot, Jean-Pierre. « Orthographe et sentiment d'insécurité linguistique ». Émotion, interaction et développement, 2001, Grenoble, France. ffhalshs-01269752f

La contribution de la didactique de l'intercompréhension entre langues voisines à la théorisation sociolinguistique des continuums linguistiques et des découpages sociopolitiques de ce continuum en variétés distinctes

Philippe Blanchet Lunati

On envisage la plupart du temps les relations entre sociolinguistique et didactique des langues dans une seule direction : les apports de la sociolinguistique à la didactique. C'est en effet la relation la plus visible entre les deux domaines, qu'il s'agisse de méthodes de recherche (ethnographie de la classe, entretiens, etc.), de concepts (diglossie, variation, normes, alternances codiques, etc.), de la définition même de « l'objet » central (qu'est-ce qu'une langue ? qu'est-ce que le plurilinguisme ?), etc. Les travaux sociolinguistiques portant sur l'école, l'enseignement des langues, l'éducation plurilingue, etc. sont nombreux. Au point qu'on a pu conceptualiser une sociodidactique des langues en continuité d'une sociolinguistique. On s'est fort peu interrogé les apports éventuels ou avérés des recherches en didactique des langues à la sociolinguistique. Je propose dans cet exposé de présenter un exemple, parmi d'autres, celui de la didactique de l'intercompréhension entre langues voisines. Thème en plein développement depuis les années 1990 et surtout depuis les années 2000, il est nourri de nombreuses recherches à la fois didactiques et théoriques à partir desquelles on a pu revisiter et enrichir une conception sociolinguistique des langues, notamment en invalidant le critère empirique et flou d'intercompréhension pour distinguer les langues, en remettant en question de critères typologiques traditionnels de classification des langues en « familles génétiquement apparentées », en examinant des modalités interlinguistiques d'interactions hors des situations didactiques pour les y transposer. Travaillant depuis de nombreuses années dans les deux « domaines » (pour moi deux thèmes d'un même vaste champ de recherche), je propose de soumettre cet exemple à la discussion lors d'un panel focalisé sur ces relations complémentaires entre didactique et sociolinguistique.

Quels enjeux éthiques institutionnels en sociolinguistique ethnographique ? État des lieux et réflexions en contexte francophone

Manon Boucharéchas, Roxanne Comotti, Laurence Delpérié, Adam Wilson

Cette communication vise à rendre compte des réflexions actuelles autour de la codification institutionnelle de l'éthique dans les recherches en SHS, et plus particulièrement en sociolinguistique, amorcées par le groupe de travail « Enjeux éthiques pratiques et institutionnels en sociolinguistique ethnographique » (ci-après abrégé « GT Éthique »). Le GT éthique est né à la suite des *Premières Rencontres de Sociolinguistique Ethnographique* (Université Grenoble Alpes, novembre 2021). À partir d'une restitution des travaux en cours au sein de ce groupe de travail, nous proposons de réfléchir plus largement aux implications d'un « virage éthique » caractérisé par une recrudescence des procédures institutionnelles d'encadrement éthique des projets de recherches (comités d'éthique, textes protocolaires, formations universitaires à l'éthique, etc.) sur les approches ethnographiques en particulier, notamment celles qui informent nos pratiques de recherche en sociolinguistique.

Cette communication sera structurée en trois temps. Dans un premier temps, nous dresserons un état des lieux de la littérature critique existante sur le sujet, en situant notre propos dans le contexte plus large des transformations néolibérales auxquelles sont confrontées les universités françaises sur le plan de la gouvernance et des standards de recherche, et des mutations du cadre juridique entourant les recherches en SHS en France. Partant de cet état des lieux, nous présenterons ensuite la genèse, les objectifs et les questionnements généraux du GT Éthique. Le dernier temps se focalisera sur l'un de ses axes de réflexion actuel – l'axe institutionnel – à travers la présentation d'un premier projet de questionnaire qui s'est structuré au fil des échanges et rencontres. Ce projet vise à effectuer un premier tour d'horizon des contextes institutionnels au sein desquels les chercheurs et chercheuses sont confrontés à différentes procédures, protocoles ou standards éthiques. Le questionnaire se destinait à tout chercheur et toute chercheuse en sociolinguistique ethnographique, peu importe son statut et/ou sa zone géographique d'activité. L'objectif final est d'établir un premier bilan des défis éthiques actuellement rencontrés par ces derniers sur le plan institutionnel. Nous présenterons une analyse des tendances et limites qui ont émergé des résultats de ce questionnaire, avant d'évoquer succinctement la deuxième étape de travail en cours dans le GT Éthique : l'analyse d'entretiens qualitatifs réalisés à la suite du questionnaire.

À travers la présentation de ces données, nous souhaitons engager une discussion collective avec les membres du Congrès sur la spécificité de nos pratiques de recherche en sociolinguistique ethnographique et sur notre expérience institutionnelle de celles-ci sur le plan de l'éthique : le fait de travailler dans une approche ethnographique et d'avoir le langage pour objet nous donne-t-il une certaine spécificité au regard de l'éthique en recherche ? Quelles sont les réalités (mé)connues de notre pratique et quels enjeux posent la codification institutionnelle de l'éthique pour nos recherches ? Doit-on résister à cette codification ? Doit-on à l'inverse tenter de s'en saisir et de l'orienter, afin qu'elle reflète les spécificités de l'approche ethnographique ? Si oui, par quels moyens ?

(482 mots)

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Cefai, D., & Costey, P. (2009). Codifier l'engagement ethnographique ? Remarques sur le consentement éclairé, les codes d'éthique et les comités d'éthique. *La Vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Codifier-l-engagement.html>

Gagnon, É. (2020). Sur la régulation institutionnelle de l'éthique en recherche. Éléments pour une critique. *SociologieS*. <https://journals.openedition.org/sociologies/13161>

Masson, M. et Masson, P. (2009). Vers une juridicisation des sciences sociales ? *La Vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Vers-une-juridicisation-des>

Tolich, M., et Fitzgerald, M. H. (2006). If Ethics Committees were Designed for Ethnography. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 1(2), 71-78. <https://doi.org/10.1525/jer.2006.1.2.71>

Villette, M. (2019). La fin de la liberté académique ? La transposition européenne des règles éthiques américaines pour la recherche en sciences sociales. *AEGIS*, 15.

Moi, mes données sensibles et le RGPD

Lou Bouhamidi

Cette communication propose de se donner pour objet la question de la collecte, du traitement, de l'analyse et de la publication de données sensibles dans le respect du Règlement Général de Protection des Données (RGPD – GDPR en anglais) auquel est soumise la recherche universitaire depuis 2018. Sur d'autres continents, des instances de contrôle adossées à des codes éthiques en vigueur depuis parfois bon nombre d'années (les Comités d'Éthique au Canada ou les Institutional review boards aux États-Unis, par exemple) ont vu leur fonctionnement questionné (Felices-Luna, 2016). Parmi les pratiques déontologiques les plus consensuelles, l'anonymisation a également été problématisée (Roux, 2010). En France, l'application du RGPD a introduit du changement (Duchesne & Ferry, 2021) en visant à une harmonisation des pratiques de recherche propice à la surenchère normative sous couvert de protéger les institutions. Cela n'est pas sans poser des questions à la fois déontologiques et purement pragmatiques.

L'application du RGPD n'entre que laborieusement dans les pratiques et ne fait pas (encore) l'objet de contrôles systématiques, pour plusieurs raisons : le manque d'information, l'absence de personnel d'accompagnement qualifié à disposition, la précarité des conditions matérielles de protection des données. À travers l'exemple de ma propre recherche doctorale qui a donné lieu à une enquête de terrain de 2020 à 2022, je souhaiterais témoigner du processus de mise en conformité requis dans le traitement des données sensibles que j'ai collectées. Presque un an après le début de mon enquête ethnographique, ayant effectué le recueil quasi-intégral de mon corpus primaire, j'ai dû procéder à une inscription au registre du CNRS pour formaliser le traitement et la sécurisation de mes données sensibles. Rendre ces données caduques a même été envisagé par la juriste auprès de la Déléguée à la protection des Données du CNRS chargée de mon cas, mais cette éventualité a été écartée par l'adoption conjointe avec l'une de mes directrices de thèse d'un compromis conforme, ayant activement mobilisé l'ingénieure d'études de mon laboratoire. J'espère ainsi pouvoir alimenter la discussion autour de cette question : quelles sont les implications du respect du RGPD dans la démarche ethnographique, puis dans l'écriture de la recherche ?

Mon travail porte sur les récits d'asile. Ce sont des récits devant être rédigés en français par les demandeur.es d'asile, détaillant les persécutions subies dans leur pays de départ et leurs craintes en cas de retour. Ces récits comportent en effet des données sensibles telles que des noms, prénoms, dates de naissance, adresses, lieux de vie, ethnies, opinions politiques, religieuses, pratiques et types de sexualité, etc. Dans un premier temps, je relaterai le protocole de mise en conformité qui m'a été demandé par le CNRS, puis je présenterai dans un deuxième temps quelques problématiques alors engendrées : imposition de formulaires d'autorisation d'enregistrement à un public étranger vulnérable parfois peu francophone (*cf.*

Plankey-Videla, 2012), effet déshumanisant du traitement des données, injonction à détruire des données de première main, risque de lacunes dans l'analyse dus à l'omission de détails compromettants. Dans un troisième temps, je m'attarderai sur la pseudonymisation des données en présentant les solutions que j'ai choisies pour garantir une confidentialité maximale axée sur la banalisation des cas. Je prendrai pour support des récits d'asile que j'ai recueillis ainsi qu'un extrait de ma thèse nourri d'entretiens semi-dirigés. Ce sera l'occasion de montrer comment les analyses publiées ou en vue de l'être ont été impactées par ce protocole.

Références bibliographiques

Duchesne, S. & Ferry, M. (2021). « *Is time on the side of change ?* ou comment intégrer le RGPD dans (certaines de) nos pratiques de recherche », *Bulletin de Méthodologie sociologique*, 150 (1), 106-124.

Felices-Luna, M. (2016). « Attention au chercheur ! L'éthique sous la menace de la recherche, la science sous l'emprise des comités d'éthique en recherche », *Déviance et société*, 40 (1), 3-23.

Plankey-Videla, N. (2012). "Informed Consent as Process: Problematizing Informed Consent in Organizational Ethnographies", *Qualitative Sociology*, 35, 1-21.

Roux, S. (2010). « La transparence du voile. Critique de l'anonymisation comme impératif déontologique » in Laurens, S. & Neyrat, F., *Enquêter : de quel droit ? Menaces sur l'enquête en sciences sociales*, Éditions du Croquant.

Marina Branca

Au cours du XX^e siècle, la transmission intergénérationnelle du corse a connu un effondrement sans précédent. D'après les données de l'enquête Famille de l'INSEE de 1999, on estimait à 84% le taux de transmission du corse aux enfants de 5 ans comme langue habituelle en 1915, 8% seulement en 1986 (Héran et al., 2002, p. 4). La première enquête sociolinguistique de la Collectivité Territoriale de Corse révèle, en 2013, que 2% des enquêtés parleraient uniquement corse avec leurs enfants, 12% corse et français (CTC, 2013, p. 66). Enfin, l'enquête sociolinguistique de la Collectivité de Corse¹ de 2021 indique que 8% des enquêtés parleraient uniquement corse avec leurs enfants, 38% corse et français (CdC & MSC, 2021, p. 95). Ce dernier pourcentage semble élevé eu égard aux autres données présentées et à l'observation sociale empirique. Il est possible d'y lire une stratégie discursive visant à (re)construire une continuité linguistique là où il y a eu rupture. En effet, ce pourcentage est à mettre en parallèle avec deux autres données contradictoires issues de la même enquête : la famille a été placée en tête des lieux d'apprentissage du corse par 74% des enquêtés (2021, p. 97) alors même que 72% d'entre eux pensent que l'on parle de moins en moins corse à la maison et que la transmission familiale s'est perdue au fil des générations (2021, p. 98).

Si les résultats des trois enquêtes quantitatives actuellement disponibles pour la situation corse illustrent le déclin de la transmission familiale, les deux enquêtes sociolinguistiques commandées par la Collectivité de Corse en 2013 et 2021 s'accordent néanmoins sur une donnée : près de 100 000 personnes seraient en capacité de parler et/ou parleraient effectivement le corse aujourd'hui, soit environ 40% de la population adulte. Comment donc expliquer cette réalité *a priori* illogique, notamment concernant les plus jeunes générations ? Par quelle(s) instance(s) socialisatrice(s) la famille a-t-elle été remplacée ? Qui sont les « nouveaux locuteurs » du corse ? Quelles catégorisations faudrait-il employer pour comprendre les parcours d'apprentissage des différents profils de locuteurs ? En quoi les catégorisations de locuteurs pourraient-elles devenir un outil au service des politiques linguistiques ?

Actuellement, même si les dénominations diffèrent de l'une à l'autre, les deux enquêtes sociolinguistiques de la Collectivité de Corse abordent principalement les locuteurs en fonction de leurs compétences en expression et en compréhension, tant à l'oral qu'à l'écrit. Mais une catégorisation abordée uniquement par les compétences offre une vision limitée des dynamiques sociolinguistiques. Les politiques linguistiques envisagées s'appuyant sur ces données ne peuvent être qu'elles aussi limitées. Il existe pourtant d'autres critères permettant de catégoriser les locuteurs, notamment en fonction de l'âge et des modalités d'apprentissage ou encore du degré de pratique (Jaffe, 2015). Je proposerai donc, à partir de la littérature existante et des enquêtes de terrain qualitatives réalisées dans le cadre de ma thèse de doctorat, une nouvelle typologie permettant de catégoriser les locuteurs selon des critères différents de ceux habituellement employés. Bien qu'étant aujourd'hui relativement impensée, taboue ou invisible, la création de nouveaux locuteurs du corse s'avère être au cœur des dynamiques sociolinguistiques depuis le *Riacquistu* (Branca, 2022). À l'avenir, cette réalité devrait être mieux prise en compte par les politiques linguistiques afin de cibler des

¹ La « Collectivité Territoriale de Corse » s'est officiellement transformée en « Collectivité de Corse » en 2018.

actions permettant de transformer des processus individuels en une véritable tentative de massification. La typologie proposée permettra en outre d'envisager la revitalisation linguistique comme un processus de transition linguistique où cohabitent différents types de locuteurs dans des proportions variables selon les époques.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Branca, M. (2022). Les néolocuteurs du corse : d'une réalité sociale à un champ d'étude. *Revue d'études d'oc*, 175, 29-56.

CdC, & MSC. (2021). *Réalisation d'une enquête sociolinguistique sur la langue corse. Rapport final* (p. 137). Cullettività di Corsica.

CTC. (2013). *Inchiesta sociolinguistica nant'à a lingua corsa : cumpetenze, usi è ripresentazione / Enquête sociolinguistique sur la langue corse : compétences, usages et représentations*. Collectivité territoriale de Corse.

Héran, F., Filhon, A., & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. *Population et sociétés*, 376, 1-4.

Jaffe, A. (2015). Defining the new speaker: theoretical perspectives and learner trajectories. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 21-44. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0030>

Alternances de langues et translanguaging : de la didactique à la sociolinguistique ?

Claude Cortier

Largement étudiées dans les recherches sur les interactions sous le nom de code-switching, les pratiques langagières où alternent deux langues ou plus, sont devenues il y a une vingtaine d'années, objets de travaux en didactique des langues et en milieu scolaire. Les approches socio-constructivistes ont encouragé les observations des interactions en classe, enseignant-apprenants et entre apprenants, notamment lors de tâches communes, considérant qu'elles permettent aux apprenants de développer leurs compétences à communiquer. Les alternances de langues seront progressivement considérées comme des « leviers de l'apprentissage », « des ressources pour la co-construction de sens dans l'interaction, reflétant l'articulation entre les systèmes linguistiques ainsi que l'existence de stratégies transversales. » (Statilaki & Bono, 2006). Parallèlement, les sociolinguistes se sont intéressés aux pratiques langagières des jeunes en et hors de l'école, notamment par des approches de type ethnographique (Trimaille, 2004 ; Lambert, 2005), encourageant leur prise en compte dans la classe (Rispaïl, 1988), dans le cadre d'une approche sociodidactique qui vise à prendre en charge didactiquement les problématiques sociolinguistiques, qui sont des enjeux éducatifs et sociaux, les contacts/conflits de langue, impliquant des questions de minoration et minorisation, de diglossie, d'insécurité linguistique.

Notre communication s'appuiera dans un premier temps sur des enquêtes réalisées dans l'enseignement bilingue français-corse avec Alain di Meglio (Cortier & Di Meglio, 2004, 2008, 2016) où le modèle un maître/deux langues et les pratiques d'alternances instituées, macro et micro, permettent aux enseignants de dépasser le caractère fictif, artificiel de l'apprentissage des langues pour se rapprocher d'une réalité sociolinguistique où les langues se pratiquent en alternance et en contact permanent et de rééquilibrer les échanges au profit de la langue corse minorée socialement.

Dans un deuxième temps, nous souhaitons montrer grâce aux travaux réalisés en Algérie notamment de nombreuses thèses en didactique, que les pratiques langagières sont ordinairement plurilingues (Blanchet, Clerc, Rispaïl, 2014), aussi bien dans l'éducation scolaire que dans les autres secteurs de la vie algérienne, mais également que les représentations des acteurs scolaires et universitaires sont fortement influencées par le poids des politiques linguistiques et éducatives de l'Etat et par les idéologies associées aux langues dominantes (arabe et français) au mépris des langues nationales.

Multi-, pluri-, inter-, alter-, hétéro-, trans-, + : quels imaginaires de la diversité (sociolinguistique) en didactologie-didactique des langues ?

Véronique Castellotti

Depuis une quarantaine d'années, certains secteurs de la recherche en didactique des langues (DDL) entretiennent une forme de compagnonnage avec la sociolinguistique (SLG), notamment à travers la question des contacts de langues. Cela se traduit de différentes manières, avec des formes d'application, d'adaptation ou encore d'articulation plus ou moins mutuelles (Castellotti, 2013).

J'interrogerai plus particulièrement, dans cette contribution, des terminologies variées dont les préfixes figurent dans l'intitulé de ma contribution, assortis de radicaux renvoyant aux langues et / ou au langage. Ces termes empruntent pour certains aux deux domaines (ainsi que, plus largement, à d'autres recherches en SHS) pour qualifier les façons d'imaginer la diversité en DDL, ainsi que les concrétisations qui en découlent dans les conceptions de la recherche et des usages. Je mènerai cette réflexion à partir d'analyse d'extraits prélevés dans différents types de textes produits dans les dernières décennies, relevant en particulier de deux ensembles : le premier réunissant des documents émanant d'institutions en charge de recommandations ou de prescriptions éducatives en matière de langues (Conseil de l'Europe, ministère(s) de l'éducation, Agence pour l'enseignement français à l'étranger, ...) et le deuxième constitué de textes publiés par des chercheur.es en DDL ou SLG.

Je m'attacherai dans un premier temps à réfléchir sur les contextes d'« apparition » des différents termes (en fonction notamment des dates et supports de publication) et sur les chemins qu'ils empruntent les uns par rapport aux autres, se recoupent, convergent, s'opposent ou se superposent et sur quels points. Je tenterai notamment de démêler, dans cette inflation innovante croissante, ce qui relève d'explicitations argumentées et ce qui témoigne de formes de « sloganisation » inscrites dans des dynamiques de visibilité, voire de « marketisation » académique (Pavlenko, 2019).

Après une réflexion générale sur la circulation internationale des idées (Zarate & Liddicoat, 2009), voire leur prédation, ainsi qu'aux brouillages qui peuvent en résulter, je m'intéresserai plus particulièrement à l'exemple de l'émergence et du développement de la notion de *translanguaging* (voir pour une synthèse Bonacina-Pugh et al. 2021) en regard d'autres notions l'ayant précédée, notamment en examinant les controverses qu'elle provoque dans la période récente (Jaspers, 2017, García et al. 2021, Légise 2022, Cavalli & Egli, à par.). A partir d'une interprétation de ces débats, je questionnerai en conclusion les imaginaires épistémologiques qui sous-tendent des choix terminologiques souvent peu – ou trop implicitement – étayés.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

- Bonacina-Pugh, F, Da Costa Cabral, I & Huang, J 2021, 'Translanguaging in education', *Language Teaching: Surveys and Studies*. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>
- Cavalli, M. & Egli, M. à par., « *Translanguaging – effet de mondialisation ou de domination ?* », *Recherches en didactique des langues et des cultures*.
- García, O. et al. (2021) Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto, *Critical Inquiry in Language Studies*, 18:3, 203-228, DOI: <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>

Léglise, I. 2022, Géopolitique et circulation des savoirs en sociolinguistique du multilinguisme et de l'éducation au Nord et dans le Sud global, *Revue d'histoire des sciences humaines* n° 41, 213-238, doi : <https://doi.org/10.4000/rhsh.7720>

Pavlenko, A. 2019 « Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding”, in Schmenk, B., Breidbach, S., & L. Küster (eds.) *Slogonization in language education discourse: Conceptual thinking in the age of academic marketization*, 142-168, Bristol, UK: Multilingual Matters

Reconfigurations éducatives de la plurimobilité. Analyse des témoignages d'enseignant.e.s à Bordeaux et à Saint-Étienne

Mariella Causa, Marine Totozani, Valeria Villa-Perez

Cette contribution vise à illustrer quelques réflexions sur les implications éducatives de la plurimobilité (Azzara, Villa-Perez 2020 ; Totozani, Villa-Perez, 2022). De ce phénomène, initialement étudié d'un point de vue sociologique en contexte anglo-saxon dans les travaux sur l'*onward migration* (Della Puppa *et alii*, 2021), on met en évidence un changement de perspective sur la migration, qui n'est plus conçue de manière linéaire et unidirectionnelle (du pays A vers le pays B), mais selon une logique multidirectionnelle. La France connaît depuis plusieurs années ce phénomène en accueillant à l'école des apprenant.e.s et familles aux trajectoires multiples en Europe : italo-marocains, italo-roumains, hispano-marocains, etc. Cela implique, sur le terrain de l'école, une diversification accrue des profils langagiers et sociaux des élèves.

Partant de ces considérations contextuelles, notre communication se concentrera sur l'étude de données tirées de questionnaires et de focus groups avec des enseignants du primaire et du secondaire à Bordeaux et à Saint-Étienne. Dans les témoignages des enseignant.e.s, nous accorderons une attention particulière aux :

- provenances, trajectoires et langues des élèves, notamment celles européennes acquises dans le deuxième ou troisième pays d'installation, ne faisant pas partie du répertoire familial d'origine. En effet, il est de plus en plus difficile de parler de la « langues de la famille » ou de « langues d'origine ». En guise d'exemple, quelle assignation se cache derrière la catégorisation « d'origine » ? S'agit-il de l'origine et pays de naissance des parents, des enfants (parfois différent de celui des parents si en situation de plurimobilité) ? Ces expériences interrogent la sociolinguistique et ses catégories traditionnelles en entraînant une « recatégorisation » (Villa-Perez, 2022) fonctionnelle des langues du répertoire de chacun.e ;

- expériences éducatives antérieures des élèves. À ce propos, nous nous concentrerons sur la manière dont les expériences scolaires cumulatives de leur plurimobilité s'articulent avec les nouvelles cultures éducatives, linguistiques, méthodologiques et didactiques (Beacco 2000, Chiss 2010, Beacco *et alii* 2005) découvertes/rencontrées en France. Si la littérature actuelle sur les cultures d'apprentissage met en avant des réflexions comparatives centrées sur les langues apprises et connues (Leconte 2005 ; Cortier 2005) peu de travaux se penchent sur la transférabilité de compétences plus générales et de haut niveau. De même, du côté des enseignants, les questions liées à la réception des expériences précédentes transférables et utilisables dans le nouveau contexte scolaire par les apprenants restent, à notre connaissance, méconnues. Y a-t-il des stratégies d'enseignement pour accueillir les apprenants en situation de plurimobilité et si oui lesquelles ? Plus largement, les enseignants sont-ils outillés pour prendre en compte les parcours et les compétences acquises par les élèves dans les pays de départ, de transit dans la construction des nouveaux apprentissages linguistiques et disciplinaires ? En résumé, en croisant les perspectives de l'apprenant et de l'enseignant : quelles sont les compétences et les connaissances acquises par les enfants au cours des expériences scolaires dans d'autres pays (européens) de résidence qui sont transférables (et éventuellement transférées) dans le nouveau contexte scolaire ? Ces compétences sont-elles prises en compte et valorisées par les enseignants ?

A partir de ces quelques questions de départ et du croisement de nos données sur le phénomène de plurimobilité, nous formulerons des réflexions sur la formation initiale et continue des enseignant.e.s et sa nécessaire dimension et ancrage sociolinguistique.

Bibliographie

- Azzara N., Villa-Perez V., 2020, « Plurilinguaging et évaluation bienveillante. Une étude de cas sur les migrants adultes en plurimobilité », dans A. Dinvaut, L. Biichlé (a cura di), *Mieux vivre en langues, ou comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bienveillance, la coopération*, Paris, L'Harmattan, pp. 143-164.
- Beacco J.-C., 2000, *Cultures éducatives et méthodologies d'enseignement des langues. Documents de travail pour le séminaire de DEA de J.-C. Beacco*, formation doctorale « Didactologie des langues et des cultures », université Paris III-Sorbonne nouvelle.
- Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F., Véronique D. (dirs.), 2005, *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- Chiss J.C., 2010, « Cultures éducatives et linguistiques », *Synergies Brésil*, n° spécial 1, pp. 89-92.
- Cortier C., 2005, « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », *ELA*, n° 140, pp. 475-489.
- Leconte F., 2005, « Cultures d'apprentissage: quels éclairages pour Mayotte ? », dans F. Laroussi, F. Liénard (a cura di), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation*, pp. 297-308.
- Della Puppa F., Montagna N., 2021, Kofman E., « Onward migration and intra-European mobilities: a critical and theoretical overview », *International Migration*, 59/1, pp. 1-13.
- Totozani M., Villa-Perez V., 2022, (dirs.), *Migration(s) multiple(s) et répertoires sociolinguistiques en reconfiguration et perspectives éducatives*, *Glottopol Revue de sociolinguistique*, 3/2022, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/appels/appel_migrations%20multiples_gpl38.
- Villa-Perez V. 2022, « Re-catégorisations sociolinguistiques et plurimobilités. Réflexions à partir du cas italo-marocain », Totozani M., Villa-Perez V. (dirs), *Migration(s) multiple(s) et répertoires sociolinguistiques en reconfiguration*, *Glottopol Revue de sociolinguistique*, n°37, pp. 107-130,

Ce que l'« immersion » veut dire.

Etude de cas à travers l'exemple corse

Romain Colonna, Lesia Baldocchi

L'interrogation principale qui sous-tend notre recherche est de savoir si un dispositif pédagogique, nouveau, ici de type « immersif », peut changer en profondeur un système politique, social et éducatif, le tout en s'appuyant sur une langue minorée.

L'exemple corse nous apparaît riche d'enseignements.

En France, au pays de l'État-nation, des langues que l'on pourra qualifier de « non-étatiques » (Colonna, 2020) sont pourtant présentes dans l'espace social et éducatif notamment. Leurs promoteurs tentent d'assurer toujours plus leur développement et statut. La dernière expérience législative suivie de diverses péripéties, date de 2021 avec la loi Molac (Urteaga et Blanchet, 2022).

Depuis quelques années, plusieurs expériences « immersives » coexistent (Andreo, 2023). Nous prendrons appui, quant à nous, sur le terrain insulaire corse. L'« immersion » en langue corse ou ce qu'il est convenu d'appeler comme telle sans savoir précisément à quelle typologie se référer, occupe à présent une part importante de l'espace politique, médiatique et éducatif corses. Bien au-delà des questions purement linguistique, l'immersion revêt un enjeu politique, social et éducatif fondamental, notamment dans le cadre d'une normalisation sociolinguistique d'une langue minorée comme le corse. Pour autant, la communauté scientifique dispose de très peu de données à son égard alors que l'enseignement dit « bilingue » a 20 ans et que, conjointement, diverses offres « immersives » émergent sur le territoire insulaire.

Il s'agira par conséquent, à travers cette communication, d'analyser la structuration de l'offre « immersive » à travers la demande, les enjeux et la réalité sociale. Cette recherche est envisagée selon une approche sociolinguistique, éducative et comparative. Plusieurs autres questions pointent déjà : comment se structure une offre d'enseignement *a priori* nouvelle ? Quels sont les enjeux et la réalité sociolinguistiques liés à cette structuration ? Peut-on adosser l'observation à une sorte de prédiction sociale ? Quel système éducatif pour une langue minorée ? La langue corse fait-elle figure d'exception ?

Il s'agira également de mieux comprendre les interactions entre les différents membres d'une communauté langagière (locuteurs, associations, décideurs politiques...) et éducative (élèves, parents, enseignants...) et les enjeux autour d'un objet social qui symbolise fortement dans la représentation collective l'« identité » corse (individuelle et collective) et son éventuelle perte.

Caroline Calvet

DIPRALANG EA 739, Université Paul Valéry Montpellier 3

Katherine Cortés-Montoya

DIPRALANG EA 739, Université Paul Valéry Montpellier 3

Conversation paradoxale : des *resguardos* (Colombie) au PNR Aubrac (France), une problématique sociolinguistique commune ?

Alors que la globalisation des sociétés s'intensifie, la préservation des diversités linguistiques et culturelles, de la *glossodiversité* (Dalgalian 2013), pourrait représenter le socle du développement des territoires vulnérables, de même qu'un défi pour les générations futures.

Nous entendons, par cette communication, mettre en évidence les contrastes sociolinguistiques et glottopolitiques de deux terrains de recherche au prisme d'une problématique commune : que peut apporter un « outil » institutionnel dans la sauvegarde, la promotion, la diffusion d'une langue et d'une culture en danger ? Nous nous interrogerons également sur les enjeux du maintien de la *glossodiversité* dans une perspective de développement (Agresti 2014).

Nous analyserons, d'une part, l'influence des *resguardos* – territoires attribués officiellement par l'État à des groupes autochtones déterminés – sur la protection des pratiques linguistiques et culturelles des communautés qui y habitent. L'exploration du cas du *resguardo* de Guambía (Colombie) et de sa communauté indigène misak nous servira d'exemple pour illustrer notre raisonnement.

D'autre part, nous examinerons le rôle d'un Parc Naturel Régional (PNR) – « outil » qui met en place des actions de développement du territoire et de préservation des patrimoines – dans la promotion et la diffusion de la langue et de la culture d'origine du territoire. Notre réflexion s'appuiera plus particulièrement sur l'étude du PNR Aubrac (France), en domaine occitan.

Ainsi, nous interrogerons la place des langues et des cultures d'origine à travers le prisme des articulations entre les dispositions de *par en haut* et les actions de *par en bas* (Léonard 2017), en questionnant ces mises en œuvre à travers la notion de *patrimonialisation* (Alén Garabato et Boyer 2020).

Afin d'illustrer le contraste entre ces deux contextes, nous nous inscrirons dans une approche comparative. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les données qualitatives que nous avons recueillies lors d'enquêtes de terrain en 2021 et 2022 : au *resguardo* de Guambía, d'une part, et au sein du PNR Aubrac, d'autre part. Les informations collectées à partir d'une investigation sociolinguistique (entretiens semi-directifs et observations participantes) dans les deux terrains ainsi qu'une étude toponymique au PNR Aubrac nous ont permis d'analyser et de comparer la vitalité ethnosociolinguistique des deux langues en danger et la pertinence des deux « outils » institutionnels.

La réflexion entamée autour de notre problématique nous permettra d'ouvrir le débat sur les dynamiques observables au sein de terrains situés dans deux pays ayant une histoire glottopolitique différente et utilisant des « outils » qui semblent antinomiques – *resguardo* et PNR – mais dont les objectifs pourraient présenter des axes convergents.

Références

AGRESTI G., 2014, « Actualité des racines. Pour une linguistique du développement social », *Cahiers de recherche de l'école doctorale en linguistique française*, 8, pp. 13-39.

ALEN GARABATO C. et BOYER H., 2020, *Le marché et la langue occitane au vingt-et-unième siècle : microactes glottopolitiques contre substitution*, Limoges, France, Lambert-Lucas.

DALGALIAN D., 2013, « La Glossodiversité, prolongement de la biodiversité chez Homo Sapiens », *Éducation et sociétés plurilingues*, 35, pp. 81-85.

LEONARD J.-L., 2017, « Écologie (socio)linguistique : évolution, élaboration et variation », *Langage & Société*, 160-161, pp. 267-282.

Le discours sur le « français fédéral » au 20^e siècle : critique linguistique ou politique ?

Sara Cotelli Kureth

Cette présentation veut explorer les liens entre les idéologies langagières qui accompagnent en Suisse romande la notion de « français fédéral » et d'autres revendications de type culturel et politique. Cotelli Kureth (2015) a montré comment dans la région jurassienne une critique de la démocratie suisse a vu le jour et s'est cristallisée autour de notions comme celles de « français fédéral » et de « bilinguisme ». De nombreux travaux préliminaires (Skupien Deckens 1998 ; Walsh et Cotelli Kureth 2021 ; Cotelli Kureth et Aquino Weber 2022 ; Kristol 2023) ont montré l'importance prise par la dénonciation des germanismes dans le discours épilinguistique suisse romand du 20^e siècle, surtout chez certains auteurs. Nous souhaitons en tirer un bilan en nous intéressant au qualificatif de « français fédéral », un terme utilisé en Suisse romande pour désigner le « français germanisé (ou simplement fautif) des textes produits par l'administration centrale, ainsi que par les entreprises et agences de publicité dont le siège social est situé en Suisse alémanique » (BDLP-Suisse, URL : <https://www.bdlp.org/>). Brosser une histoire de ce terme, encore couramment utilisé aujourd'hui, souligne la valeur idéologique de mots courants, en particulier dans des contextes linguistiques multilingues et minoritaires.

De nombreux journaux suisses sont disponibles pour une recherche en plein texte sur Internet. Notre méthodologie repose sur un dépouillement en deux étapes : une recherche quantitative du nombre d'occurrences de « français fédéral » dans les principaux quotidiens romands du 20^e siècle (qui ont un lectorat au-delà de leur région) : *Gazette de Lausanne* (1803-1990), *Journal de Genève* (1826-1998), *Nouveau Quotidien* (1991-1998). Nous y ajouterons quelques exemples de la presse cantonale neuchâteloise : *Feuille d'Avis de Neuchâtel* (1738-1988), *L'Express* (1988-1992), *Arcinfo* (1992-2000) et fribourgeoise : *La Liberté* (1871-2000). Nous classerons chaque mention en fonction de la thématique générale de l'article (politique, culturelle, économique, etc.). Les emplois dans des chroniques de langage seront écartés. Nous obtiendrons ainsi un panorama de l'utilisation de ce terme. Nous postulons que la présence de « français fédéral » sera plus importante à certaines périodes qu'à d'autres, ce qui devrait mener à des hypothèses intéressantes.

En parallèle, nous dépouillerons les principaux chroniqueurs et chroniqueuse suisses et chercherons à comprendre comment iels présentent le français fédéral, au-delà de la simple utilisation du terme, grâce aux différents outils d'analyse du discours et en particulier la notion d'idéologie langagière. Nous prendrons en compte les auteurs suivants : Philippe Godet (1918-1922 ; *Gazette de Lausanne*) ; Mgr Quartenoud (1926-1934 ; *La Liberté*) ; Jean Nicollier (1939-1964 ; *Gazette de Lausanne*) ; Camille Dudan (1947-1963 ; *Nouvelle Revue de Lausanne*) ; Claude-Philippe Bodinier (1957-1974 ; *Feuille d'Avis de Neuchâtel*) ; Lugin (1963-1969 ; *L'Impartial*) ; Jean Humbert (1963-1975 ; *Gazette de Lausanne*) ; Marinette Matthey (1989-1998 ; *L'Impartial*). Nous chercherons à voir si le discours des chroniqueurs et chroniqueuse suit au moins en partie le panorama esquissé par la recherche dans la presse plus généralement.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Cotelli Kureth, Sara (2015). *Question jurassienne et idéologies langagières. Langue et construction identitaire dans les revendications autonomistes des minorités francophones (1959-1978)*. Neuchâtel: Alphil.

Cotelli Kureth, Sara & Aquino-Weber, Dorothée (2022). Les régionalismes dans les chroniques de langage de Suisse romande : un premier aperçu. *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 21, 103-127.

Kristol, Andres (2023). *Histoire linguistique de la Suisse romande*. Vol. 3. Neuchâtel : Alphil.

Skupien Deckens, Carine (1998). La Bataille du français, en Suisse Romande durant l'Entre-deux-guerres. *Vox Romanica* 57, 156-171.

Walsh, Olivia et Cotelli Kureth, Sara (2021). Les métaphores dans les chroniques de langage en France et en Suisse. In W. Remysen et al. (eds.). *Les idéologies linguistiques : débats, purismes et stratégies discursives* (495-519). Peter Lang.

La langue corse dans la revendication nationaliste

Alain Di Meglio

Le corse intègre réellement une dimension politique au début du XX^e siècle. Cette période est marquée par deux sensibilités qui balancent entre une italophilie qui va jusqu'à affirmer une consubstantialité entre le dialecte corse et la langue italienne et les premières déclarations d'autonomie du corse avec une mise à distance de l'italien. Nous posons que ce clivage a encore quelque pertinence de nos jours mais sous-tend des enjeux différents.

Après le rappel utile de quelques étapes essentielles dans la première moitié du XX^e siècle, nous évoquerons la place et le rôle de la langue dans l'appareil militant à partir des années 1970. C'est, en effet, à ce moment dit de « réappropriation » (U Riacquistu) que le militantisme national corse se construit, de façon concomitante, avec l'appareil de légitimation de la langue, issu notamment des travaux de recherche de Jean-Baptiste Marcellesi à l'Université de Rouen, puis de ceux de l'Université de Corse à partir de sa réouverture en 1981.

On s'accorde, aujourd'hui, à déclarer que les nationalistes corses ont gagné « la bataille des idées ». Dans ce constat, la revendication concernant la langue fait largement consensus (nous pensons notamment au principe de coofficialité des langues corse et française), bien au-delà des partis nationalistes. Il s'agira dans une partie conclusive d'avoir un regard sur l'exactitude de ce consensus et dans quelle mesure il n'est pas diffracté en nuances significatives.

À partir d'archives de différents discours sur la langue corse, nous tenterons de présenter le socle commun de la revendication linguistique et les différentes approches des plus modérées aux plus avancées, afin de considérer *in fine* quel(s) projet(s) de société affleure(nt) de cette volonté affirmée de langue corse.

Vision patrimoniale, vision sociétale, langue nationale officielle à côté du français constituent autant de sensibilités. Or, si la sauvegarde de la langue corse pour des raisons identitaires et/ou patrimoniales, semble faire consensus, le projet d'une société plurilingue assumé a du mal à s'affirmer.

À travers l'exemple corse, il s'agit une fois de plus d'inscrire les enjeux de l'existence des langues minoritaires dans une macrosociolinguistique de résilience culturelle. Quel sens ? Quelle société ? Quel modèle de diversité culturelle en alternative à une uniformisation galopante qui trouve des raisons économiques et politiques à continuer, même insidieusement, à supplanter les langues et cultures minoritaires ?

Références bibliographiques :

Di Meglio, A. (2018). La langue corse, une conception plurielle pour vivre dans le divers. *Les langues néo-latines*, 2(385), 47-58.

Thiers, J. (2008). *Papiers d'identité(s)*, Albiana.

Poli, J.-P. (2007). *Autonomistes corses et irrédentisme fasciste (1920-1939)*, Ed. DCL.

Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*, Plon.

Yvia-Croce, Y. (1979). *Vingt années de corsisme*, Ed. Cyrnos et Méditerranée.

Pédagogie ludique : entre interaction scolaire et interaction sociale

Phyllis Dalley

Quarante et une écoles, distribuées dans 7 provinces canadiennes, ont participé à un projet de mise en réseau d'écoles (<https://playjouer.ca/fr/>) mettant en œuvre une pédagogie ludique, ou une pédagogie fondée sur le jeu, auprès d'élèves de 8 à 12 ans. Parmi les écoles, 8 sont des écoles de langue française, situées dans des provinces à majorité anglophone, dont 6 dans des localités anglo-dominées. Au-delà de cette dominance de la langue anglaise dans le quotidien des élèves, certaines écoles de langue française reçoivent un nombre important d'élèves d'immigration récente et de générations 1,5 et 2. Comme leurs collègues allochtones d'installation multigénérationnelle, ces élèves peuvent avoir le français ou l'anglais pour langue familiale, mais aussi l'arabe, un créole ou une langue africaine. Afin de mieux saisir en quoi le jeu permet de répondre aux enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage en contextes minoritaires bi-multilingues, l'interaction a été un des axes du volet recherche du *Réseau canadien d'écoles ludiques*. Dans le cadre de cette communication, nous traiterons des données propres à cet axe et tirées de la base de données des écoles de langue française afin d'explorer les idéologies langagières qui s'y profilent.

Notre base de données est constituée de la description des projets soumis par les 8 écoles de langue française, une entrevue de départ menée avec chaque équipe-école, des entrevues avec le personnel enseignant et à la direction de 2 écoles ainsi qu'un ensemble de discussions de sous-groupes d'écoles avec une chercheuse de l'équipe. Les descriptions de projets ont été soumises sous forme de textuelle et, parfois, de vidéo. Les entrevues et les discussions ont été enregistrées et transcrites. Les données portant sur les attentes du personnel enseignant et les pratiques langagières effectives des élèves en situation ludique ont été identifiées et codées. Elles seront analysées à la lumière des idéologies identifiées par Boudreau (du standard, de l'authenticité) pour ce qui est du français et des idéologies du bi-plurilinguisme (bi-plurilinguisme parallèle, alternance de code, translanguaging).

Dans le cadre de notre communication, nous présenterons le contexte bilingue de l'étude et celui démolinguistique des écoles. Les idéologies recensées seront définies à l'aide de citations tirées de la base de données. La discussion portera sur les enjeux sociolinguistiques de l'école de langue française au Canada, où le français scolaire se veut langue dominante, à la lumière de la pédagogie ludique.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Boudreau, A. (2016) *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie* Paris, Classiques Garnier, 297 p.

García, O., Li, W., (2015). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot London. doi:10.1057/9781137385765. ISBN 9781137385765.

Heller, M. (2006). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography* (2nd edition). London: Continuum ISBN 978-1-4411-0525-7 (First edition 1999, London: Longman. ISBN 978-0-582-27948-3)

Lewis, G., Jones, B., Baker, C. (2012). "Translanguaging: origins and development from school to street and beyond". *Educational Research and Evaluation*. 18 (7) : 641–654.
doi:10.1080/13803611.2012.718488. ISSN 1380-3611. S2CID 144549165.

Félix Danos, Victor Corona

Cette communication rassemble une série de réflexions sur la contribution de l'ethnographie sociolinguistique (telle que développée, entre autres, par Briggs, 1986; Heller, 2002; Irvine, 2012) dans des projets interdisciplinaires. Ces réflexions résultent de rencontres informelles au cours desquelles nous avons partagé nos attentes et frustrations en tant que post-doctorants dans deux projets de recherche : MOBILES et LaBør. Bien que chacun de ces projets ait une approche et des perspectives très différentes, le fait que les deux s'inscrivent dans une approche interdisciplinaire nous a amené à reconnaître les avantages de ces approches ainsi que leurs limites. Le fait de fréquenter régulièrement des personnes avec qui l'on veut travailler mais qui partagent des présupposés et des pratiques qui nous sont (relativement) étrangères constitue en soi un point commun entre le travail ethnographique et le travail interdisciplinaire. Comme le soulignait James Clifford en 1986, "L'ethnographie est un phénomène interdisciplinaire émergent. Sa valeur d'autorité et sa rhétorique se sont diffusées dans de nombreux champs dans lesquels la "culture" est un nouvel objet problématique de description et de critique" (1986: 3, notre traduction¹). Ainsi, une formation ethnographique semble particulièrement adaptée à la "navigation" entre "cultures" scientifiques. Néanmoins, le travail quotidien rémunéré est bien entendu rarement appréhendé comme un (méta-)terrain, et une approche analytique sociolinguistique sur la pratique interdisciplinaire elle-même est rarement proposée. Pourtant, comme la rappelle Blommaert "ce mode ethnographique particulier nous permet d'appréhender des caractéristiques d'un système que très peu d'autres disciplines sont prêtes à voir: les moments de changements très rapides, presque immédiats, les 'fluctuations' qui échappent aux yeux de chercheurs s'intéressant aux caractéristiques structurelles et systémiques du système" (2013: 119, notre traduction²).

Cette communication propose donc non seulement de souligner les apports de l'ethnographie sociolinguistique dans des projets développés à la croisée de plusieurs disciplines, mais également de questionner l'interdisciplinarité en tant que telle, d'un point de vue d'ethnologue. Partant de vignettes ethnographiques, nous aborderons la question de la contribution de la méthode ethnographique à la réalisation de projets en sciences du langage et en éducation, ainsi que les apports de l'interdisciplinarité pour le développement d'une théorie ethnographique.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Blommaert, Jan, 2013, *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*, Bristol: Multilingual Matters.

¹ "Ethnography is an emergent interdisciplinary phenomenon. Its authority and rhetoric have spread to many fields where "culture" is a newly problematic object of description and critique."

² "This particular ethnographic mode enables us to catch features of a system that very few other disciplines are prepared for: the very quick, almost immediate moments of change, the 'fluctuations' that escape the eye of scholars interested in structural and systemic features of the system"

Briggs, Charles L. 1986 *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*, Cambridge Cambridge University Press.

Clifford, James, 1986, "Introduction: Partial Truths", dans James Clifford et George E. Marcus (eds.) *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley: University of California Press, p. 1-26.

Heller, Monica, 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.

Irvine, Judith T., 2012, "Keeping ethnography in the study of communication", *Langage et société*, n° 139, p. 47-66.

Migrations internationales : L'identité urbaine à travers le discours d'un groupe d'Algériens établis au Québec (Cas de la ville de Montréal)

Kahina Djerroud

À travers notre participation au 6^{ème} congrès RFS qui se tiendra du 28 mai au 1 juin 2024 à l'université de Louvain-la-Neuve en Belgique autour des questions vives qui alimentent les débats en sociolinguistique, nous souhaiterions axer notre problématique de recherche sur l'identité urbaine dans un contexte migratoire, celui de la communauté algérienne qui vit à Montréal.

Nous entendons par identité urbaine la conscience des habitants d'une ville de leur appartenance à une « entité qui est uniforme et isolable mais aussi complexe » (Bulot T, Tsekos N, 1999, 21). Nous proposons de tenter de la cerner, chez un groupe spécifique à un moment donnée de son histoire, à travers un discours de catégorisation (spatiale et linguistique) incluant un processus d'appropriation et/ou de rejet.

En effet, les Algériens établis à Montréal ont une histoire sociale marquée d'abord par une première mobilité (la migration internationale) mais aussi par une seconde mobilité au sein même des différents espaces de la ville. De plus, la configuration linguistique de la ville de Montréal situe les Algériens de première génération établis à Montréal dans la catégorie des allophones dont la langue maternelle n'est ni le français (majoritaire et officielle au Québec), ni l'anglais (Minoritaire au Québec, majoritaire au Canada). Francophones, les Algériens établis au Québec, ont pour langue maternelle, pour la majorité, soit l'arabe dit algérien soit l'une des variétés du Tamazight.

Notre problématique principale pourrait, alors être formulée comme suit :

Par quel ensemble de repères socio-spatiolangagiers se construit/se manifeste dans les discours, l'identité urbaine des Algériens établis à Montréal ?

D'un point de vue théorique, nous puiserons de la sociolinguistique urbaine qui à travers des concepts clés comme la territorialisation permet la confrontation entre les discours sur les lieux et les langues (identification/ différenciation) et par ricochet la détermination de la valeur sociale attribuée aux lieux de la ville de Montréal par les locuteurs interrogés.

Nous recourrons également au concept de diasporisation dans la mesure où en sociolinguistique urbaine, ce dernier désigne les rapports entre les individus et les différents espaces qui les concernent suite à une migration. Cette relation est fortement impactée dans un premier temps par sa perception de la mobilité : « La perception de la mobilité conditionne, donc, à la fois les représentations de l'acteur mobile, de ceux qui le reçoivent ainsi que les attitudes qu'il aura en conséquence du regard qui sera porté sur lui » (Djerroud K, 2018, 48).

Le concept de mobilité spatiale (Van De Avenne (Dirs), 2005) sera, alors, considéré comme un facteur de changements sociaux qui sera pris en compte dans notre tentative de description de l'identité urbaine qui sera véhiculée dans les discours.

La rencontre avec l'altérité par le biais de la mobilité produit des discours truffés de « représentations » sociolangagières. Ce concept sera déployé dans cette étude comme moyen pour repérer dans les discours d'éventuels conflits, stigmatisation, sentiment d'insécurité. En effet, les représentations par leur agencement et leur restructuration participent à la construction des discours sur la ville.

D'un point de vue méthodologique, nous réaliserons une enquête sociolinguistique par le biais de questionnaires combinés à des entretiens semi-dirigés auprès d'un échantillon d'informateurs qui

sera composé d'Algériens de première génération établis à Montréal. Le questionnaire aura pour but, d'une part, de toucher un nombre assez important d'Algériens établis à Montréal afin de connaître les représentations dominantes (de valorisation et/ou de stigmatisation) des différents espaces de la ville mais aussi sur leur perception des langues pratiquées à Montréal, rapportés aux différents quartiers de la ville.

Cette première approche des discours pourra nous renseigner sur les discours stéréotypés dominants et nous permettra d'orienter la construction d'un canevas d'entretien de la 2^{ème} partie de l'enquête sociolinguistique. Dans cette optique, à travers une démarche qui se veut qualitative (Blanchet, 2012), nous rentrerons en contact avec un ensemble d'Algériens établis à Montréal afin de repérer dans leurs discours contextualisés partant de l'histoire personnelle de la mobilité de chacun, les identités appropriées et revendiquées et celle qui sont réfutées (Bulot, 2010).

Les enjeux de l'étude que nous proposons sont multiples puisque ses résultats permettront, dans un premier temps, la connaissance du sentiment d'appartenance sociale/linguistique et spatial d'une communauté certes francophone à Montréal mais dont la langue maternelle est autre et ainsi de dévoiler toute forme de discrimination perçue ou subie.

Dans un second temps, Cette étude pourrait fournir des connaissances utiles aux organismes qui veillent à l'application des textes de la politique linguistique québécoise qui porte, à travers son projet de justice sociale (Pagé M, 2006, 63), un intérêt majeur à la diversité linguistique et sociale au Québec.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Blanchet, 2012, *La linguistique de terrain, méthode et théorie - Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, 2eme édition revue et argumentée, PU Rennes, 191 pages.

Bulot, 2004, *Lieux de ville et identité : Perspectives en sociolinguistique urbaine*, volume 1, l'Harmattan.

Calvet, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon, 1999, 304 p.

Djerroud, 2018, « La sociolinguistique urbaine en Algérie : Transposition des concepts de la sociolinguistique urbaine sur le terrain algérien » dans *La sociolinguistique urbaine en Algérie, Etat des lieux et perspectives en hommage à Thierry Bulot*. Berghout N, Bejaoui W, Asselah-Rahal S, Cahiers de linguistique, 44/1. EME éditions, pp 37- 58.

Pagé, 2006, « Politique linguistique québécoise et diversité linguistique de la population » dans *Langue française et diversité linguistique*, pp 63-78, <https://www.cairn.info/langue-francaise-et-diversite-linguistique--9782801113929-page-63.htm>.

Van Den Avenne, (Dir) 2005, *Mobilités et contacts des langues*, l'Harmattan.

Pauline Dupret

Cette proposition de contribution s'ancre dans un questionnement épistémologique qui marque ma recherche doctorale depuis son commencement : puis-je ou non me revendiquer de l'ethnographie, étant donné le rapport particulier que j'ai à mon terrain ? En effet, dans le cadre de ma thèse en analyse du discours, j'analyse avant tout un débat qui fait intervenir diverses associations belges autour de la question du travail du sexe/de la prostitution. Plus précisément, je m'interroge sur la façon dont ces associations construisent discursivement la légitimité ou l'illégitimité de cette pratique dans notre société démocratique. Concrètement, je ne ferai d'observation participante dans les associations que durant un temps assez limité et j'amasse donc une série de données discursives par d'autres biais. Dans ce cadre, ma prétention à l'ethnographie n'est-elle qu'une quête de légitimité académique, ou puis-je défendre mon positionnement en montrant qu'il respecte "l'esprit" de la démarche ethnographique (à défaut d'en respecter la "lettre"), c'est-à-dire en montrant qu'il s'appuie sur une épistémologie qui est au cœur de l'ethnographie entendue dans une conception large ?

Pour répondre à cette question, je tenterai d'abord de définir ce que l'on pourrait considérer comme le cœur de l'ethnographie en confrontant plusieurs approches : la "thick description" à la Geertz (1973) et la "thick construction" à la Wacquant (2023). Je défendrai ensuite l'idée que, si pratiquer l'ethnographie c'est proposer une interprétation épaisse ("thick") des faits sociaux, et donc du contexte dans lequel ils prennent toute leur signification, alors :

- 1) Tant la sociolinguistique que l'analyse du discours sont particulièrement bien armées pour poursuivre ce programme ethnographique, puisque ces disciplines sont préoccupées d'abord et avant tout par le sens des signes, leur interprétation. Elles permettent même de contourner certains écueils que l'ethnographie rencontre parfois. Par exemple, la prise pour argent comptant par les scientifiques des catégories discursives que convoquent les acteurs et actrices sur le terrain lorsqu'ils tentent de donner sens à leurs propres pratiques (Wacquant, 2023).
- 2) Si l'observation participante est effectivement une méthode privilégiée, voire indispensable, pour saisir dans leur épaisseur bien des objets — pensons aux chercheurs et chercheuses s'étant intéressé-es directement à ce que signifie la pratique quotidienne du travail du sexe/la prostitution pour les concerné-es —, il existe néanmoins d'autres manières de faire de l'ethnographie, dont la pertinence doit être évaluée selon la question de recherche. L'observation participante n'est donc en ce sens ni une condition nécessaire, ni une condition suffisante pour faire de l'ethnographie, et elle peut également être associée à d'autres méthodes. En d'autres termes, tout ce qui peut servir à la construction de l'"épaisseur de l'interprétation des faits sociaux", y compris la prise en compte de leurs dimensions historique (Blommaert, 1999) et interdiscursive, devrait pouvoir être mis à contribution (ce que j'illustrerai à partir de ma recherche en cours).

-
- 3) Il convient finalement de se méfier de la valeur dogmatique que l'observation participante peut parfois acquérir. Vu son statut dominant, elle court plus que toute autre méthode le risque de devenir une source de légitimité *per se*, sans véritable préoccupation de savoir si "l'esprit" de l'ethnographie (ses fondements épistémologiques) sont respectés, et si elle constitue effectivement la méthode la plus appropriée pour atteindre les fins visées par la recherche. La sociolinguistique et l'analyse du discours peuvent au contraire aider à maintenir vif "l'esprit ethnographique" et à le préserver d'un certain formalisme, en ce qu'elles font du discours et du langage leur matériau privilégié et qu'elles sont donc particulièrement susceptibles de proposer des méthodes alternatives/complémentaires à l'observation participante pour "interpréter de façon épaisse les faits sociaux".

Références bibliographiques (2 à 5 références)

- Blommaert, J. (1999). "The Debate is open". In Blommaert, J. (ed.), *Language ideological debates*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Wacquant, L. (2023). *Misère de l'ethnographie de la misère*. Paris : Raisons d'agir.

Retour sur l'expérience picarde des questions d'orthographe

Jean-Michel Eloy

En introduction on rappellera la grande généralité des problématiques graphiques dans les langues, mais en particulier la place mythique de "l'orthographe" en France. Mais la situation a récemment évolué, ce qui justifie une réévaluation des composantes du problème.

Derrière l'expression "l'orthographe du picard", la question graphique (c'est-à-dire le choix des formes graphiques) est toujours mêlée aux questions de standardisation de la langue. Sur ce sujet, le mouvement culturel picard a tout un passé de dispute. L'actualité récente amène cependant une sorte de virage qui pose de nouvelles questions.

Nous reviendrons sur le contexte français, qui a formé et conformé tous les acteurs picardisants : il implique une idéologie de la standardisation très prégnante, dont on retrouve les traits principaux dans les discussions picardes.

L'autre élément de contexte majeur, c'est de constituer une "langue en danger", ce qui le différencie grandement du cas de la langue française.

En matière de standardisation graphique, on évoquera rapidement le choix des procédés graphiques ou graphèmes (*mouke/mouque*) et leurs difficultés touchant à la phonologie (*nuage/nuache*), ainsi que les stratégies logographiques (concernant les lettres étymologiques et la ressemblance au français). Différentes "orthographe" ont leurs partisans et sont pratiquées, mais il semble que c'est surtout la production lexicographique qui permettra un consensus sur une "version écrite de référence" (lexique, morphologie, syntaxe). Mais on sait que de fait, proposer une forme "de référence", standard, c'est proposer une norme : on peut dès lors se demander à quelles conditions elle engendre des effets normatifs concrets (il ne suffit pas de formuler une norme et de la publier, évidemment).

Les besoins propres de la langue régionale, en matière d'écriture, sont différents de ceux de la langue dominante, et il existe plusieurs asymétries majeures, par exemple entre lire et écrire : la lecture supporte assez bien la pluralité graphique, les écritures d'auteur, mais écrire le picard paraît difficile à tout ceux qui s'y essaient.

Depuis trois ans maintenant, l'éducation nationale a fait volte-face à propos de l'enseignement du picard : il est maintenant possible, et l'on forme des enseignants (à l'université) à cette fin. Depuis des décennies, le blocage était quasi complet et toutes les actions pour transmettre le picard étaient marginales (activités périéducatives).

Il a suffi d'une loi et d'une circulaire pour créer un nouveau contexte institutionnel - tout au moins le chantier est ouvert maintenant, les choses bougent. Que change la scolarisation ?

Bien que l'institution scolaire ne demande rien, les acteurs sont convaincus qu'elle exige une graphie fixée ; et il n'y a pas de proposition alternative (la polynomie corse, qui constitue peut-être un contre modèle, est ignorée, idéologie de la standardisation oblige).

Il semble entendu que la scolarisation exige un standard, en quelque sorte un standard scolaire. Des productions lexicographiques récentes, les recueils thématiques de terminologie et de néologie, et un dictionnaire fondamental, visent en partie les usages scolaires.

Mais la scolarisation, c'est surtout l'ouverture sur deux populations (locutorat) inhabituelles (pour les activistes) : des enfants en position scolaire (et non pas d'amusement) et des enseignants.

La scolarisation donne de fait, ou plutôt interroge, un horizon : cette génération, va-t-elle parler picard, et dans quelles activités sociales ?

Il reste des orthographe concurrentes et contradictoires, mais on se dispute peu : la demande scolaire absorbe beaucoup d'énergie - et par ailleurs les énergies sont plutôt en baisse actuellement, par un effet de génération.

En conclusion, il est clair que l'orthographe n'est pas une question technique : la sociolinguistique est aux commandes. Il ne s'agit pas d'un "code orthographique", expression qui suggère un aspect technique auquel il suffirait d'obéir selon l'idéologie de la standardisation. En réalité, il faudrait plutôt parler d'une "stratégie graphique", faite de contraintes de toutes sortes (linguistiques, sociales, politiques).

Quel est l'avenir du travail de standardisation graphique qui est en cours ? Créer une version de référence, on sait bien que ce n'est pas l'adopter.

L'existence de ce standard peut-il jouer un rôle positif dans l'histoire de cette langue ?

La scolarisation est à la fois un virage majeur, et peut-être une perche de salut que les activistes culturels saisissent aujourd'hui sans hésiter.

La graphie du picard est donc devenue une composante scolaire: cette nouveauté institutionnelle ne va pas dans le sens de la souplesse mais on peut espérer qu'il y a un bénéfice en quelque sorte moral à en tirer pour la langue.

**« Vous n’avez pas le monopole de » la langue, ou russophonie ≠ Russie : quand la correspondance automatique entre langues et pays est source d’assignations identitaires.
Le cas des Ukrainiens dans le contexte du conflit ukraino-russe**

Tetiana Fanahei

Le contexte ukrainien représente un terrain où les assignations identitaires entrent de plus en plus souvent en jeu, compte tenu de la guerre en tant que déclencheur et intensificateur de repositionnements langagiers et identitaires. Dans cette situation d’instabilité, décider à la place de l’autre, qui il est et à quel groupe il appartient, est devenu une affaire quotidienne. Mais il ne s’agit pas simplement des catégorisations que les acteurs sociaux effectuent tous les jours afin de créer des repères dans la société, mais au-delà : des micro-agressions linguistiques (Razafi & Walalie, 2019) et d’autres comportements stigmatisants et discriminatoires d’ordre glottophobique (Blanchet, 2016) se multiplient et représentent des facteurs de clivage de la société ukrainienne (je me base sur plusieurs témoignages lors de mes entretiens, sur mon propre vécu et également sur des dizaines d’exemples que j’ai vus personnellement sur les réseaux sociaux et il en existe tant d’autres).

Mon travail mené dans le cadre d’une thèse en cotutelle entre la France (Le Mans Université) et l’Ukraine (l’Université Nationale de Zaporijjia) constitue la collecte et l’analyse (qualitative par thématique) des représentations linguistiques des Ukrainiens bouleversés par les événements atroces de la guerre déclenchée par la Russie.

En menant des entretiens semi-directifs, je collecte des biographies langagières des locuteurs diversement ukrainophones, russophones et francophones, et je constate qu’une grande partie des témoins éprouvent les sentiments d’illégitimité et d’insécurité linguistique concernant leurs pratiques langagières. Le cas d’assignations identitaires y est également une des raisons principales.

Dans ma recherche doctorale, l’assignation identitaire est une des thématiques centrales car plusieurs de mes témoins (et des milliers voire des millions d’autres ukrainiens qui s’expriment sur les réseaux sociaux et ailleurs) refusent de parler russe actuellement, ce qui représente de forts enjeux identitaires (surtout pour ceux qui l’ont en tant qu’une des langues maternelles voire la seule langue maternelle). Cette décision est souvent prise par ces locuteurs afin de se distancier de la langue des Russes, de « la langue de l’agresseur », et quand je leur demande (lors des entretiens) pourquoi ils font ce rapprochement (entre la langue russe et la Russie) la quasi-totalité des témoins dit que les Ukrainiens doivent parler ukrainien car ils habitent en Ukraine, et que le russe doit être laissé aux Russes et à la Russie.

Je vous propose, donc, dans cette communication, une palette de témoignages où des correspondances automatiques entre une langue et un pays ou une langue et un/e peuple/ethnie/nation se font et par conséquent, apparaissent des identités assignés (Amselle, 2010).

Mais pouvons-nous déclarer que la langue russe est aux Russes et à la Russie pour affirmer que c’est la langue de l’agresseur ? Évidemment, non, c’est une question presque rhétorique. Mais la vraie question qui est cachée derrière, c’est comment les Ukrainiens russophones vivent leur russophonie (surtout ces derniers temps) ? Et comment réagissent-ils quand on leur

assigne l'identité russe ou prorusse suite à leur choix (ou parfois leur non-choix) linguistique ?

Dans ma communication, je parle de différents cas allant de l'acceptation de la russophonie ukrainienne jusqu'à l'« auto-odi » (Ninyoles, 1969 cité par Bretegnier, 2016) et l'« auto-assignation » (Amselle, 2023), un processus d'aliénation où les locuteurs s'approprient l'étiquette que les autres leur collent.

Pour conclure, je propose une réflexion autour de ces assignations identitaires en tant qu'idéologies s'imposant par stigmatisations ou idéalizations, relevant de processus de filiation identitaire construite qui dicte une certaine illégitimité linguistique.

Références bibliographiques :

AMSELLE Jean-Loup, 2010, De la déconstruction de l'ethnie au branchement des cultures : un itinéraire intellectuel. Actes de la recherche en sciences sociales, 185, pp. 96-113.

AMSELLE Jean-Loup, 2023, Le retour de l'essentialisme : assignation identitaire et retournement du stigmaté, AOC, Mercredi, janvier 18, 2023. <https://aoc.media/opinion/2023/01/17/le-retour-de-lessentialisme-assignation-identitaire-et-retournement-du-stigmaté/>

BLANCHET Philippe, 2016, Discriminations : combattre la glottophobie, Éditions Textuel, Paris.

BRETEGNIER Aude, 2016, Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires [Habilitation à diriger des recherches, Université du Maine, Le Mans.].

RAZAFI Elatiana et WACALIE Fabrice, 2019, Les micro-agressions linguistiques, *Hermès, La Revue*, vol. 83, n°1, pp. 156-157. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-1-page-156.htm>

Le français, langue de communication scolaire, un espace de tensions en francophonies du sud

Comlan Fantognon, Université Grenoble Alpes – LIDILEM

Depuis le début du 21^{ème} siècle, plusieurs pays, en francophonies du sud, ont initié des réformes de leur système éducatif avec au cœur des préoccupations la question des politiques linguistiques éducatives (Beacco et al., 2005). Les états généraux de l'enseignement du français, à Libreville en 2003, ont marqué l'intérêt des États francophones subsahariens, de se réapproprier la gouvernance de leurs politiques éducatives et linguistiques. Dès lors, des projets éducatifs ont vu le jour dans le but d'améliorer la production langagière des élèves à travers plusieurs dispositifs de formation des enseignants : Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres - IFADEM ; Langues et Écoles Nationales – ELAN, Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves – OPERA, voire la création de L'IFEF, Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation. A cela s'ajoute la professionnalisation du métier enseignant avec le programme d'Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et Développement de Ressources (APPRENDRE). La plupart de ces programmes, initiés par l'OIF¹ et l'AUF² ont, semble-t-il, contribué à davantage éclairer les responsables éducatifs par leurs apports en culture didactique notamment en matière d'enseignement plurilingue (Späth et al., 2016).

Toutefois exposés à des programmes de formation pour lesquels ils ne sont pas ou peu associés à l'élaboration, les enseignants ainsi que les encadrants se trouvent parfois confrontés à des conflits et ambiguïtés de rôle (Perrenoud 1994, Rizzo et al., 1970) qui se traduisent par le fait que, la mise en application des acquis d'un des programmes de formation peut conduire les enseignants à s'éloigner des enseignements et des prescriptions d'un autre programme ou positionner l'enseignant dans une posture de non-respect des règles institutionnelles (Fantognon, Djihouessi et Ait Amer, 2016). A cela s'ajoute le cloisonnement des différents projets. Un tel état de fait interroge les relations entre la formation des enseignants et la construction des répertoires didactiques, lieux de tensions entre cultures didactiques et cultures éducatives (Späth, Babault & Bento 2016).

La question des pistes à explorer pour médier les contraintes et les tensions qui émergent se pose à trois niveaux : i. la prise en compte des champs représentationnels des enseignants ; ii. la reconnaissance de l'expertise des enseignants qui émane de leur expérience quotidienne de la pratique pédagogique ; iii. l'implication de ces acteurs dans la construction des projets de formation.

En effet, les travaux sur l'approche matricielle des représentations sociales et langagières indiquent que l'étude autour de la pensée enseignante constitue un axe à explorer pour médier les contraintes et les tensions qui émergent entre discours, représentations, et pratiques pédagogiques effectives (Lo Monaco, Guimelli, 2008 ; Cicurel, Rio 2014 ; Muller, 2015 ; Fantognon, 2016). De plus, dans des contextes où le plurilinguisme à l'école révèle des tensions, l'action enseignante, les discours des enseignants relatifs aux langues de communication scolaires et les pratiques translangagières constituent des données essentielles à prendre en compte dans les choix et les décisions en matière de politiques éducatives (García et Kleyn, 2016, Babault, Bento, 2023).

En 2003, Candelier interrogeait déjà la place, le rôle et plus en encore le crédit accordé à la parole des enseignants de langue par les décideurs politiques. Enfin, une récente étude comparative reprend ces trois niveaux de problématisation : PRESLAF - Pratiques et représentations sociolangagières en Francophonie. Ce travail de recherche réalisé dans 11 terrains francophones³, associant les théories de la planification des politiques linguistiques (PPL ; Throop, 2007) au modèle de l'oignon (Calvo de Mora, 2012 ; Freeman, 1996; Li, 2010) soutient que les enseignants jouent un rôle indispensable au déploiement des politiques éducatives. Dans ce modèle, les enseignants sont perçus en tant que principaux responsables des PPL. Ce sont de véritables « catalyseurs » de la conception des PPL (Ricento et Hornberger, 1996). Li (2010) insiste sur le fait que les enseignants peuvent être des couloirs de transmission actifs et passifs des PPL auxquelles ils n'ont pas été associés. C'est pour cette raison que Ricento et Hornberger (1996) font remarquer que le principal objectif des PPL, c'est le changement social. En considérant cet état de fait, il devrait être accordé une place privilégiée aux enseignants dans la conception et la mise en oeuvre des PPL, donc des dispositifs de formation de formateurs et particulièrement en ce qui concerne la politologie linguistique scolaire (Biagioli, Leconte, & Torterat, 2020), car celle-ci conditionne les activités d'enseignement-apprentissage quel que soit la discipline d'enseignement.

La présente communication s'inscrit dans une démarche de recherche action croisant trois niveaux de données : les résultats de l'étude PRESLAF, des analyses d'interventions du dispositif de formations de formateurs APPRENDRE en Guinée, Niger, Togo, Mauritanie, dont l'objectif est de renforcer la maîtrise de la lecture-écriture et la communication orale et écrite dans les classes⁴, ainsi que les résultats PASEC 2019 qui introduisent l'évaluation des compétences enseignantes en enseignement de la lecture écriture au primaire⁵. En définitive, elle a pour objet de questionner les limites des effets de l'ensemble des projets éducatifs et de professionnalisation des enseignants, mis en œuvre depuis les états généraux de 2003, en Afrique subsaharienne, eu égard à une inclusion encore timide des personnels enseignants et encadrants, dans l'analyse des besoins et la conceptualisation des dispositifs de formation dont ils seront bénéficiaires.

¹ Organisation internationale de la Francophonie

² Agence Universitaire de la Francophonie

³ OIF. (2022). *Langue Française dans le monde*. Editions Gallimard, P. 39-49

⁴ <https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/10/Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde-VF-2022.pdf>

⁵ <https://apprendre.auf.org/gte-5-apprentissage-de-la-lecture-et-langues-denseignement/>

⁶ <https://pasec.confemem.org/actualite/evaluation-internationale-pasec2019/>

Bibliographie

- Babault, S., & Bento, M. (2023).** Présentation.—Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi-ou plurilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (67).
- Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. et Véronique D. (dir.) (2005),** *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- Biagioli, N., Leconte, A., & Torterat, F. (2020).** Didactique du français et politologie linguistique scolaire: une rencontre autour de la didactique du lexique.
- Calvo de Mora, J. (2012).** Teachers as Policy Makers : The Case of Socio - Educative Centres in Andalusia. *Educational Research eJournal*, 1.
- Candelier, M. (2003).** Le contexte politique: un ensemble de principes et de finalités. Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. La contribution du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003, 19-32
- Cicurel, F., & Rio, J. I. A. (2014).** Présentation: Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français?. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 56, 7-13.
- Fantognon, c., Djihouessi, b., Ait-Amer, m. (2016).** Dispositifs de formation des enseignants en FLES au Bénin. Interdépendance entre affordance et catachrèse en vue de l'appropriation des programmes IFADEM et ELAN-Afrique. In *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie*, Editions des Archives Contemporaines.
- Freeman, R. D. (1996).** Dual-language planning at Oyster Bilingual School: "Its much More than language". *Tesol Quarterly*, 30(3), 557-582.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016).** *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- Li, M. (2010).** EFL teachers and English language education in the PRC : Are they the policy makers? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(3), 439-451. *Library Catalog Entry Snapshot*. (s. d.). Consulté 7 juin 2021,
- Monaco, G. L., & Guimelli, C. (2008).** Représentations sociales, pratique de consommation et niveau de connaissance : Le cas du vin. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2, 35-50.
- Muller, C. (2015).** La pensée enseignante dans une expérience de tutorat en ligne. Vers un agir tutoral à distance. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acadelle*, 12(12-2).
- Perrenoud, P. (1994).** L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation: Service de la recherche sociologique.
- Ricento, T. K., & Hornberger, N. H. (1996).** Unpeeling the onion : Language planning and policy and the ELT professional. *Tesol Quarterly*, 30(3), 401-427.
- Rizzo, J., House, R., & Lirtzman, S. (1970).** Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), pp. 150-163.
- Spaëth, V., Babault, S., & Bento, M. (2016).** *Tensions en didactique des langues: entre enjeu global et enjeux locaux* (Vol. 34). Peter Lang.
- Throop, R. (2007).** Teachers as language policy planners : Incorporating language policy planning into teacher education and classroom practice. *Working papers in educational linguistics*, 22(2), 45-65

APPRENDRE : <https://apprendre.auf.org/presentation>

IFADEM : <https://www.ifadem.org>

ELAN-Afrique : <https://www.elan-afrique.org>

IFEFF : <https://ifef.francophonie.org/node/31>

« La place de la langue française dans la société cambodgienne contemporaine : enjeux linguistiques, identitaires et politiques »

Raphaël GROSBOIS

Le Cambodge et la langue française ont une histoire particulière remontant à plusieurs siècles, notamment à travers la période coloniale de 90 ans du XIXe au XXe siècle. Cette relation unique et complexe a eu un impact considérable sur la société cambodgienne jusqu'à nos jours. Malgré les épreuves historiques, le Cambodge a toujours montré un attachement particulier à la langue et à la culture française, qui se manifeste à travers une documentation historique en français, des filières universitaires publiques en français, ainsi que des institutions gouvernementales utilisant la langue française.

Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons proposer une évaluation approfondie du rôle et de la place de la langue française dans la société cambodgienne contemporaine, afin de mieux comprendre les enjeux liés aux politiques linguistiques actuelles et de favoriser une réflexion plus large sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte de mondialisation et de diversification culturelles. Ainsi, nous avons construit notre problématique autour de la manière dont la langue française peut influencer l'identité cambodgienne et les trajectoires de vie des étudiants cambodgiens étudiant cette langue.

Pour répondre à cette question, nous avons mené une étude qualitative en 2022 en collaboration avec l'Institut National de l'éducation du Cambodge, responsable de la formation des professeurs de français du secondaire. Nous avons fait ethnographie du quotidien d'une institution éducative publique et utilisé la méthode de récits de vie pour comprendre comment la langue française influence la vie quotidienne des locuteurs cambodgiens contemporains à travers une analyse par le modèle d'Écologie de pressions de l'école catalano-mexicaine d'écologie des contacts/conflits de langues (Bastardas et Boada, 2013 ; Massip Bonet 2013, Heinsalu, Patriarca et Léonard, 2020). Cette approche nous a permis d'examiner comment l'environnement politique et social influence l'usage linguistique d'une personne et comment les facteurs tels que l'implémentation de la langue, sa réception, les intérêts de l'apprentissage, les trajectoires de vie, les comportements, l'employabilité, l'identité et les relations sociales peuvent influencer la manière dont un locuteur utilise la langue. Nous avons croisé l'Écologie de pressions aux travaux de la Théorie de la Gestion des Langues de Jidí V. Neustupný, Björn H. Jernudd, et Jidí Nekvapil (2006, 2013, 2015). Ces deux modèles s'intéressent à l'usage du langage, à sa production et sa réception à travers les activités humaines, en apportant également un éclairage sur les interactions particulières, source de problèmes, entre la dimension macro et micro de la société dans son rapport aux langues.

Les premiers résultats de notre étude ont montré l'impact de la langue française sur les trajectoires de vie des étudiants cambodgiens et sur différents aspects de la société cambodgienne. Ils ont également souligné les tensions entre les locuteurs et leurs milieux socioculturels, pouvant mener à des formes de compétition et de domination. Toutefois, les échanges autour de la relation entre la population cambodgienne et la langue française ainsi que la réception de son histoire coloniale motivent la poursuite de nos travaux afin d'étudier l'impact de la colonisation française sur la perception de la langue khmère et de l'identité cambodgienne par une analyse sociolinguistique des mémoires coloniales.

En somme, notre recherche s'inscrit dans une perspective de compréhension et d'évaluation de la relation entre le Cambodge et la langue française, de ses enjeux socioculturels et politiques, ainsi que de son impact sur l'identité cambodgienne et les trajectoires de vie des locuteurs de français cambodgiens (voire des non-locuteurs).

Références bibliographiques (2 à 5 références)

ABERDAM M. (2019). Élités cambodgiennes en situation coloniale, essai d'histoire sociale des réseaux de pouvoir dans l'administration cambodgienne sous le protectorat français (1860-1953). École doctorale d'histoire (ED 113), Université Paris 1 Panthéon Sorbonne ; Centre d'Histoire de l'Asie Contemporaine.

CLAYTON T. (1995). « Restriction or resistance ? French colonial educational development ». Cambodia Education Policy Analysis Archives, 3(19), p. 1-14.

FERGUSSON L. & LE MASSON G. (1997). « A culture under siege: Postcolonial higher education and teacher education in Cambodia from 1953 to 1979 ». History of Education: Journal of the History of Education Society, 26(1), p. 91-112.

LÉONARD J.L. (2017). « Écologie (socio)linguistique : évolution, élaboration et variation ». Langage et société, n° 160-161, Maison des Sciences de l'Homme, p. 267-282.

NEKVAPIL J. (2006). From language planning to language management. Sociolinguistica: International Yearbook of European Sociolinguistics (20), p. 92–104.

Perspective sociolinguistique historique sur les débats langagiers idéologiques dans deux organisations internationales au début du XXème siècle

Maria Rosa Garrido Sardà

Dans cette communication, mon intérêt se porte sur deux organisations internationales (OI) où émergent des débats langagiers au début du XXème siècle :

- le Comité Internationale de la Croix-Rouge (CICR, fondé en 1863);
- la Société des Nations (SdN, 1920-1946).

Les regards croisés sur ces deux OI contemporaines permettent de saisir l'évolution des institutions et leurs débats linguistiques ancrés dans les changements sociopolitiques malgré les lacunes dans la constitution, préservation et diffusion des archives institutionnelles (Sokolovska, 2023). La définition classique de la sociolinguistique basée sur le travail de terrain avec les personnes enquêtées exclut les textes historiques comme objet d'étude (Branca-Rosoff, 2007) et efface la (dis)continuité historique et idéologique des pratiques et des régimes sociolinguistiques (Sokolovska, 2023). Selon Smith (2016), cette vision en synchronie tend à favoriser la reproduction de « mythes » simplifiés, et décontextualisés de leurs sources primaires. Une perspective présentiste tient ainsi pour acquis le « mythe » de l'anglais comme la lingua franca globale après 1945 et nous manquons de récits sociolinguistiques sur la concurrence d'avant-guerre entre l'anglais, le français, l'allemand et l'espéranto, marginalisé comme sujet dans la discipline (Heller & Garrido Sardà, 2021).

Ce questionnement sur la compétition entre des langues dites « internationales » au début du XXème siècle m'a amenée à interroger les discours sur le plurilinguisme et l'apprentissage de langues étrangères dans les initiatives de promotion de l'espéranto, et les réactions des acteurs concernés, dans les deux OI. Le corpus de documents historiques (1906-1922) comprend des matériels d'apprentissage de l'espéranto et des glossaires plurilingues, des propositions pour son adoption institutionnelle et pour son enseignement, des articles de journaux, des rapports d'assemblées générales, des résolutions d'assemblées et de la correspondance. À la lumière d'une approche sociolinguistique historique, cette analyse historiographique se penche sur les « débats langagiers idéologiques » (Blommaert, 1999) qui portent sur la communication pour mener à bien les projets internationalistes de l'époque. Cette étude articule des questions à la fois historiques et sociolinguistiques pour examiner les idées et les discours sur le plurilinguisme, et plus spécifiquement sur l'enseignement de langues considérées « internationales », dans les initiatives de promotion de l'espéranto pour ces deux OI entre 1906 et 1922. D'un côté, les questions sur l'essor de l'internationalisme, en réponse à l'apogée du nationalisme et des guerres dont la Première Guerre mondiale, illuminent les régimes linguistiques liés aux mandats pacifiste (SdN) et

humanitaire (CICR). De l'autre, les questions sur une lingua franca et quelle(s) langue(s) on doit enseigner pour ces mandats nécessitent une analyse des conditions sociales de production et de circulation d'idées et de discours dans les OI.

Références bibliographiques

- Blommaert, J. (1999). The debate is open. Dans J. Blommaert (Ed.), *Language ideological debates* (p.1-38). De Gruyter Mouton.
- Branca-Rosoff, S. (2007). Sociolinguistique historique et analyse du discours du côté de l'histoire : un chantier commun ? *Langage et Société*, 121-122, 163-176.
- Heller, M. & Garrido Sardà, M.R. (2021). Les langues inventées et le bien commun. Dans M. Hébert, F. Saillant & S. Bourdages Duclot (Eds.), *Savoirs, utopies et production des communs* (pp.139-150). Éditions des archives contemporaines.
- Smith, R. (2016). Building 'Applied linguistic historiography': Rationale, scope and methods. *Applied Linguistics*, 37 (1), 71-87.
- Sokolovska, Z. (2023). Ethnographier les textes archivistiques : la construction de la relation du chercheur avec son terrain en sociolinguistique historicisante. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 22, 47-56.

Pratique de l'interdisciplinarité en politique linguistique

François Grin

Depuis l'émergence, dans les années 1960, de la politique linguistique (PL) en tant que champ de recherche identifié comme tel, le domaine s'est orienté dans trois directions principales qui constituent autant de perspectives sur la PL contemporaine. Même si ces perspectives sont loin d'être mutuellement étanches, chacune conceptualise de manière spécifique le rôle de la PL.

1. **INTERACTIONS ET PRATIQUES** : cette perspective, ancrée dans la linguistique appliquée, part de l'observation de l'interaction entre acteurs, notamment en contexte plurilingue. Ces pratiques, généralement étudiées à un niveau micro, sont en interdépendance dynamique avec la PL, qui les influence à travers un cadre réglementaire et institutionnel. En outre, la PL est une source de représentations des langues en présence. Réciproquement, les pratiques et représentations des locuteurs et des scripteurs contribuent à donner forme à la PL.
2. **SOCIOLINGUISTIQUE CRITIQUE** : cette perspective adopte généralement une posture plus macro, où un rôle déterminant est dévolu aux structures. Dans cette optique, la PL est notamment vue comme la manifestation, dans la sphère langagière, de ces structures de niveau macro, dans lesquelles s'expriment et se reproduisent des rapports sociaux, politiques et économiques.
3. **POLITIQUE PUBLIQUE** : cette troisième perspective, évoquée dès les travaux fondateurs en PL, est progressivement passée à l'arrière-plan dans les sciences du langage. Elle réapparaît toutefois depuis quelques années, souvent sous l'angle de différentes sciences sociales (science politique, économie, psychologie sociale notamment) appliquées aux questions de langue. Dans cette orientation, qui combine des analyses de niveau micro, macro et, de plus en plus, de niveau « méso », la PL est abordée en termes de scénarios à comparer entre eux, notamment sous l'angle de leurs effets sur l'utilisation et la répartition des ressources matérielles et symboliques.

Dans cette intervention, nous partons d'une analyse de textes canoniques associés à ces trois perspectives en poursuivant deux objectifs.

1. Le premier objectif est d'évaluer la compatibilité épistémologique de ces trois perspectives. Notre hypothèse est qu'une telle compatibilité est souhaitable, dans la mesure où elles portent sur un même objet d'étude ; en même temps, comme elles le conceptualisent différemment, ceci soulève du même coup la question de leur complémentarité mutuelle. Nous chercherons d'abord à vérifier si cette double hypothèse de compatibilité et de complémentarité se vérifie et, le cas échéant, d'identifier quelles conditions analytiques doivent être remplies pour cela, par exemple en termes d'agentivité et de nature des contraintes sous lesquelles opèrent les acteurs.
2. Le deuxième objectif est d'identifier les conditions sous lesquelles cette complémentarité entre perspectives peut être opérationnalisée pour l'analyse et le travail de terrain. Ceci suppose notamment la mise en dialogue de variables et de modèles ancrés dans ces différentes perspectives, d'où des défis épistémologiques et méthodologiques. Nous proposons de procéder à ce travail d'identification en partant d'une forme emblématique de PL, à savoir la définition et la mise en œuvre de droits

linguistiques visant à garantir à long terme les conditions de reproduction de langues minoritaires ou marginalisées.

Emmanuelle Guerin, Roberto Paternostro

Ce qui caractérise les langues vivantes, c'est leur capacité à se transformer et à s'adapter, à l'aune de l'actualité sociale des locuteurs et de la diversité des contextes de communication. Cependant, lorsqu'elles sont enseignées, la tendance normative le plus souvent prévaut et, conséquemment, le processus de transposition didactique conduit à une simplification de la complexité de la variation. Elle est ainsi essentialisée et présentée selon une typologie de variétés hiérarchisées. Cette approche, dictée par « l'idéologie du standard », ignore les ressorts de la dynamique des langues et néglige l'importance des représentations individuelles des locuteurs ainsi que leur agentivité dans les interactions langagières (Guerin, 2017). Autrement dit, la variation est envisagée sans faire intervenir les intentions et comportements communicatifs des locuteurs (Koch & Oesterreicher, 2001).

Cette contribution pose la question de la façon dont la sociolinguistique fournit à la didactique des savoirs « savants » susceptibles d'être pensés comme « enseignables » et, à terme, « enseignés » (Paternostro, 2017). En l'état, l'enseignement des langues vivantes (langue première ou langue étrangère) intègre la variation en adoptant exclusivement le point de vue des facteurs externes et si l'on sait montrer que certaines formes des langues s'écartent d'un « bon » usage cible, les motifs sont essentiellement d'ordre géographique, historique, sociodémographique ou situationnel sans que cela semble concerner le système linguistique. On reste dans une approche fondée sur le principe d'écart à la norme conduisant à une conception posant la concurrence de systèmes (Eckert, 2008).

Cela suppose que l'exercice de la compétence sociolinguistique et pragmatique des locuteurs passe par la reconnaissance de facteurs externes auxquels serait systématiquement associé une série de formes. On peut ainsi enseigner la variation comme s'organisant selon un jeu d'équivalence de formes. Or, l'observation et l'analyse de la langue en pratique met à mal ces équivalences : par exemple, dit-on effectivement la même chose en français si la négation est réalisée avec ou sans *ne* ? Le supposer est déstabilisant pour des apprenants de langue étrangère confrontés aux usages réels de francophones et incohérent pour les élèves francophones au regard de leurs propres usages et de ceux qui font leur environnement linguistique. Il est incontestable, que les élèves/apprenants, qu'ils soient ou non déjà locuteurs de la langue enseignée, ne sont pas ignorants de la variation. Très tôt, les locuteurs ont une conscience, *a minima* passive, de la nécessité d'adapter la langue aux situations de communication dans lesquelles ils sont impliqués pour se faire comprendre et respecter les codes sociaux. Et cela est vrai pour toutes les langues naturelles.

Dans cette contribution, nous défendons l'hypothèse d'une approche de la variation qui rompt avec la reconnaissance de la multiplication de systèmes concurrents pour privilégier la reconnaissance d'un système unique suffisamment souple, à la base du cadre posé par une « sociolinguistique de la langue » (Gadet & Guerin, à paraître). Pour reprendre l'exemple cité, le système du français intègre ainsi la possibilité d'exprimer la négation avec ou sans *ne* non sur le seul motif de paramètres externes mais parce que la présence de *ne*, dans les usages ordinaires, marque le plus souvent l'intention d'intensifier la négation. Les deux formes sont ainsi complémentaires et non équivalentes. Dès lors, il n'est plus question de proposer des savoirs sur la langue, une grammaire, qui serait dissociés, voire contradictoires, des savoirs sur l'usage. Les propos seront étayés par la mise en regard des pratiques d'enseignement et des usages réels pour mettre en lumière la nécessité de proposer des savoirs « savants » sur la variation qui intègrent les objectifs de l'enseignement d'une langue vivante.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Eckert, P. (2008) Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453-476.

Gadet, F. & Guerin, E. (à paraître) « Arguments pour une 'sociolinguistique de la langue' », *La sociolinguistique, à quoi ça sert ? Sens, impact, professionnalisation*, Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

Guerin, E. (2017) « Éléments pour une approche communicationnelle de la variation », dans M. Bilger, P. Cappeau, E. Guerin & H. Tyne (dir.), *Variation en question(s)*, Bruxelles : Peter Lang, 57-73.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. In : G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (éd.) *Lexikon der Romanistischen Linguistik, tome 1*, Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 584-627.

Paternostro, R. (2017) Peut-on enseigner la variation ? In : H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau, E. Guerin (dir.) *Variation en question(s)*. Bruxelles : Peter Lang, pp. 279-290.

Héritage des parlars jeunes : le verlan aujourd'hui

Kosuke Hinai

En France, depuis les années quatre-vingt, le *verlan*, dont la dénomination provient de l'expression à l'envers, est un procédé linguistique bien connu et principalement associé aux jeunes, notamment ceux des banlieues parisiennes. Ce phénomène a rapidement gagné l'attention du grand public et des chercheurs. Dès son essor médiatique, de nombreuses études portant sur le verlan ont décrit ses propriétés (socio)linguistiques : les règles de la verlanisation (cf. Méla 1997), les glissements sémantiques depuis des formes initiales (cf. Guerin & Wachs 2017), les fonctions des emplois des mots et expressions verlanisés (cf. Bachmann & Basier 1984).

Sa popularisation médiatique (mais aussi académique) a contribué largement à la diffusion des formes verlanisées dans la jeune population en France hexagonale et même chez celle d'autres pays. En parallèle de son extension géographique, le traitement lexicographique des lexies en verlan s'est accru, ayant ainsi pour conséquence l'entrée de certaines d'entre elles, par exemple *meuf*, *ouf* ou *relou*, dans les dictionnaires généralistes.

40 ans plus tard, est-ce que les formes verlanisées continuent d'être pratiquées par les adolescent-es ou bien est-ce qu'ils / elles les délaissent ? Quelles fonctions et représentations sociales les jeunes d'aujourd'hui attribuent-ils à l'usage de ce procédé linguistique ? Est-ce qu'elles sont identiques à celles des années 1980 ? Malgré le vieillissement de la génération des premiers « verlanisateurs » (Bachmann & Basier 1984), le verlan est-il (encore) considéré comme une variété lexicale spécifique aux jeunes en France ?

Pour apporter quelques éléments de réponse à ces questions, nous analyserons dans le présent travail les données recueillies lors d'enquêtes de terrain menées auprès des collégien·nes habitant à Grenoble et ses alentours. Dans un premier temps, nous montrerons les résultats de notre analyse quantitative basée sur des questionnaires papiers distribués dans trois différents établissements et tenterons de saisir la tendance de l'usage déclaratif des mots et expressions verlanisés chez les enquêté·es. Par la suite, nous analyserons dans une approche qualitative leurs discours épilinguistiques sur l'usage des lexies en verlan à partir d'entretiens collectifs et mettrons en évidence quels sens sociaux les enquêté·es attribuent au verlan et à ses emplois.

Par la combinaison de ces deux approches, nous chercherons à circonscrire l'état actuel du verlan, c'est-à-dire, comment les formes verlanisées et leurs images circulent (ou non) chez la jeune population d'aujourd'hui. La focalisation sur la situation de la ville Grenoble où le verlan était peu pratiqué (Gadet 2007) nous permettra de comprendre la conséquence de la diffusion et la généralisation d'une variété lexicale dont l'emploi était géographiquement et socialement limité autrefois. Après plusieurs générations d'usage du verlan, nous montrerons la nécessité de faire une distinction entre deux types de mots et expressions dits « jeunes » : les premiers spécifiques aux jeunes à un moment donné et les deuxièmes hérités d'une génération passée.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Bachmann, C. et Basier, L. (1984) Le verlan : argot d'école ou langue des Keums ?, *Mots*, No. 8, ENS Éditions, pp.169-187.

Gadet, F. (2007) *La variation sociale en français*, Edition Ophrys.

Guerin, E. et Wachs, S. (2017) Dynamique des mots, F. Gadet (éd.), *Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle*, Edition Ophrys, pp.101-125.

Méla, V. (1997) Verlan 2000, *Langue française*, No.114, Armand Colin, pp. 16-34.

D'une perspective étique sur les dynamiques néologiques juvéniles au changement linguistique à hauteur de collégien·nes

Kosuke Hinai et Cyril Trimaille

[Veuillez préciser la problématique abordée et son intérêt pour la recherche en sociolinguistique, la question de recherche précise qui sera traitée et la méthode qui sera mobilisée pour y répondre (démarche de recherche, données utilisées, type d'analyse mise en œuvre, etc.)]

Au sein d'une langue, le lexique est le niveau linguistique qui change le plus rapidement (Gadet, 2021). Bien qu'il n'aboutisse pas toujours à des changements linguistiques, un phénomène de renouvellement lexical est particulièrement actif dans les pratiques langagières juvéniles et l'innovation lexicale tient une place de choix dans les études des dits « parlars jeunes » (Guerin & Wachs 2017), notamment en ce qui concerne la nature des procédés néologiques. Cependant, l'intégration de variantes non standard (innovantes ou non) et leur devenir au sein des répertoires lexicaux des adolescent·es est encore peu décrite, et les processus ainsi que les motivations qui expliquent leurs choix lexicaux sont encore peu documentés du point de vue émique. Par le croisement d'approches quantitative et qualitative, le présent travail cherche à mieux comprendre la dynamique complexe de l'évolution des répertoires lexicaux d'adolescents, en tentant d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes. Comment et pourquoi, à l'échelle d'une agglomération, les usages lexicaux adolescents évoluent-ils ? Que disent de jeunes locuteurs et locutrices des évolutions de leurs répertoires lexicaux, de ce qui peut les motiver à adopter une lexie, à en adapter l'utilisation ou à la délaissier.

Pour ce faire, nous procéderons en deux temps, en nous appuyant sur 2 types d'observations indirectes, des réponses à des questionnaires et des discours produits lors d'entretiens collectifs.

Dans un premier temps, nous présenterons une brève sélection de résultats quantitatifs issus de la thèse de l'un des deux auteurs, qui visait à étudier les dynamiques lexicales adolescentes en micro-diachronie (Hinai, 2023) grâce à une enquête par questionnaires menée dans 3 collèges socialement contrastés de l'agglomération grenobloise, et ce plusieurs années de suite. Puis nous proposerons à la discussion une tentative de schématisation du cycle néologique que nous avons élaborée sur la base des analyses statistiques des réponses de collégien·nes (n = 138 en 2019, n = 138 en 2021-2022) concernant plus spécifiquement leurs connaissances et usages de trois variantes non standard du mot *rien*, en micro-diachronie. Cette schématisation du cycle néologique semble permettre non seulement de rendre compte de différentes phases de diffusion de néologismes/variantes lexicales non standard dans les répertoires des adolescent·es, mais aussi de saisir une sorte d'effet de balancier entre l'innovation lexicale, les premières phases de diffusion des lexies non standard chez les adolescent·es plus âgés (les élèves de 14-15 ans dans notre échantillon), l'adoption/imitation par des élèves plus jeunes (11-13 ans), phases auxquelles succède souvent l'abandon résultant

d'un besoin de redifférenciation des élèves plus âgés (Billiez & Trimaille 2001 : 116 ; Hinai & Trimaille, sous presse).

Dans un second temps, nous nous appuyons sur l'analyse qualitative de données discursives pour explorer les discours et les représentations des collégien·nes, ce qui nous permettra d'illustrer et de mettre à l'épreuve notre schématisation. En effet, les enquêtes quantitatives ont été complétées par des temps d'observations participantes et des entretiens collectifs auprès des élèves des 3 collèges, le second auteur menant également une ethnographie sociolinguistique depuis 2021 dans le 3^{ème} collège, où il a interrogé des (pré-)adolescent·es sur leurs perceptions de ce qui change dans leurs façons de parler au collège. Les propos des élèves nous amènent à examiner comment cycle néologique et renouvellement lexical semblent liés dans leurs représentations à des dynamiques d'identification et d'intégration au groupe de pairs, mais également des aspirations à l'identisation, c'est-à-dire à l'existence en tant que sujet distinct. Des discours qui thématisent l'imitation ou au contraire des formes d'évitement stratégique et ostentatoire montrent que les collégiennes et collégiens investissent leurs choix lexicaux comme instruments de présentation de soi, de construction identitaire, et que ces choix et la façon dont les adolescent·es décrivent leurs usages sont liés à la socialisation langagière.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

- BILLIEZ Jacqueline et TRIMAILLE Cyril (2001), « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage et société*, 98, p. 105-127.
- GADET Françoise, (2021) « Changement linguistique », *Langage et société*, 2021/HS1 (Hors série), p. 41-46.
- GUERIN Emmanuelle et WACHS Sandrine (2017), « Dynamique des mots », dans F. Gadet (dir.) *Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle*, Paris, Ophrys, p. 101-125.
- HINAI Kosuke (2023), *Étude descriptive de parlers jeunes de l'agglomération grenobloise en France*, Thèse de doctorat, Université de Tsukuba.
- HINAI Kosuke et TRIMAILLE Cyril (sous presse) « Des adolescents qui ne manquent pas d'R. Vers une tentative de modélisation de dynamiques lexicales adolescentes en micro-diachronie » *Neologica*, n°18, Classiques Garnier (Paris).

Pratiques langagières arabophones des juifs tunisiens à Paris

Axelle Houbani et Seïd Smatti

La longue histoire des Juifs du Maghreb ne s'écrit désormais plus tant en Afrique du Nord qu'à Paris. Qu'implique aujourd'hui le fait d'être à la fois locuteur de l'arabe et juif à Paris ?

Dans le cadre de ma thèse en sociolinguistique critique (Heller 2002), commencée en 2023, je [Axelle Houbani] m'intéresse en particulier aux personnes juives tunisiennes ou dont la famille a vécu en Tunisie, qui constituent la communauté juive tunisienne de Paris. Cette communauté est intéressante pour la sociolinguistique car ses pratiques langagières arabophones sont motivées socialement pour des raisons qui ne leur sont pas spécifiques : continuité des pratiques de première socialisation, transmission (ou non-transmission) d'une langue minoritaire en situation de migration. Toutefois, la particularité de la position politique imposée ou adoptée par ce groupe (jeu des nationalismes français, arabes et israéliens, position face au discours médiatique à leur propos) provoque des discours métalangagiers sur la pratique de l'arabe et une intentionnalité derrière les pratiques langagières en arabe spécifiques à cette communauté.

Pour observer ces pratiques langagières, comprises selon la définition de J. Boutet et P. Fiala (1976), comprendre comment elles sont motivées, leurs contextes de production et les intentions des locuteurs, je m'intéresse à un café situé dans l'Est parisien fréquenté le matin par des juifs tunisiens. Ce terrain, réalisé avec Seïd Smatti, est une première entrée, restreinte, à une ethnographie multisite (Marcus 1995) qui permettra ensuite d'explorer différentes pistes d'analyse. Ce groupe d'hommes, cinq ou six, d'une cinquantaine d'année et plus, échange en arabe tunisien à la terrasse du café, dans l'espace public, et ne semble mobiliser le français que pour les interactions avec des personnes extérieures à leur groupe (principalement les serveurs et serveuses). L'étude sociolinguistique ethnographique prend la forme de l'observation des pratiques langagières arabophones de ce groupe (Heller, Pietikäinen & Pujolar 2017), d'entretiens, leur enregistrement, puis leur transcription. Cette transcription me permet de constituer des données langagières, de décrire ces pratiques puis de les soumettre à l'analyse interactionnelle, tout en prenant en compte la place du chercheur et son influence sur les données (Wortham & al 2011).

Plutôt que de proposer des conclusions, je formule des premières hypothèses que je souhaite analyser plus en détails. Une première piste d'analyse serait l'absence de corrélation entre le niveau de pratique de l'arabe et la volonté de s'identifier à la catégorie « juif-arabe ». Opposés à cette position, et c'est bien cette opposition qui provoque des tensions au sein de la communauté juive, nous observons des membres plus jeunes qui

souhaitent explorer, voire revendiquer politiquement, une appartenance au monde arabe à travers l'appropriation de la catégorie « juif-arabe ».

Références bibliographiques (2 à 5 références)

- Boutet J., Fiala P. & Simonin-Grumbach J. (1976), « Sociolinguistique ou sociologie du langage ? », *Critique* 344, p. 68-85
- Heller M. (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- Heller M., Pietikäinen S. & Pujolar J. (2017), *Critical Sociolinguistic Research Methods*, Londres, Routledge.
- Marcus, G. E. (1995), « Ethnography in/of the World System : The Emergence of Multi-Sited Ethnography », *Annual Review of Anthropology* 24, p. 95-117
- Wortham, S., Mortimer, K., Lee, K., Allard, E., & White, K. D. (2011). « Interviews as interactional data. » *Language in Society* 40(1), p 39–50.

La domination linguistique comme expression de la domination sociale. Le cas du tachlhiyte des Aït Merghad de Goulmima (Sud-est du Maroc)

Fatima Ichaoua, Mustapha Khiri

A Goulmima, au Sud-Est du Maroc, les Aït Merghad nourrissent un sentiment de supériorité par rapport aux autres communautés en présence dans la ville, et ce en partant de la variété linguistique du tamazight qu'ils parlent.

Effectivement, le tamazight tel qu'il est parlé à Goulmima compte deux grandes variétés :

- La variété dite en [l] (Khiri, 2013) dans laquelle le [l] est réalisé aussi bien que le [n]. Elle est jugée prestigieuse et est dominante malgré le fait qu'elle n'est parlée que par 4 ksour contre 18. Ses locuteurs sont des montagnards nomades sédentarisés.
- La variété dite en [n] (Khiri, 2013) dans laquelle le [n] est réalisé à la place du [l]. Elle est jugée sans prestige et est minorée même si elle n'est pas minoritaire. Ses locuteurs sont les descendants des sédentaires de l'oasis.

La différence entre ces deux variétés du parler tachlhiyte des ksour de Goulmima dépasse la réalisation ou pas du son [l] et inclut d'autres différences phonétiques, des différences syntaxiques et lexicales, ainsi que des variations au niveau de « l'accent ».

Leur contact fait que les locuteurs en [n] adoptent occasionnellement (Accommodation) ou définitivement (Assimilation) certaines ou la totalité des caractéristiques de la variété en [l]. Le schéma contraire, bien qu'il soit extrêmement rare, est aussi attesté.

Ces rapports de force entre les deux variétés linguistiques amazighophones en présence à Goulmima nous mènent à poser la question¹ suivante : d'où le tachlhiyte en [l] des ksour de Goulmima tient-il son prestige et qu'est-ce qui explique son statut de variété linguistique dominante ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons jugé pertinent de réaliser une enquête de terrain (des entretiens et des questionnaires) afin de vérifier nos hypothèses de recherche. Ces dernières supposent toutes, d'une manière ou d'une autre, que le prestige de la variété linguistique dominante n'a pas d'explication linguistique et que c'est du côté des conflits tribaux, de la présence coloniale française dans la région, des évolutions liées à l'indépendance et de son profil ethnographique qu'il faut chercher l'origine.

Cette étude sera l'occasion de partager les résultats d'une étude du terrain que nous avons d'entamé le samedi 25 novembre 2023 et qui s'étalera sur les mois de décembre de la même année, janvier, février, mars et avril de l'année 2024. L'enquête concernera un échantillon représentatif de quelques 150 informateurs.trices issus de tous les ksour de Goulmima.

Cette étude a pour ambition :

1. à court terme

- ✚ d'infirmer l'existence d'une explication linguistique pour le prestige de la sous-variété des Aït Merghad de Goulmima.
- ✚ de soutenir le caractère déterminant des éléments extralinguistiques dans la définition des rapports de force dans le marché linguistique amazighophone de Goulmima en précisant ceux qui y entrent en jeu ;
- ✚ de booster notre degré d'agentivité ainsi que notre décision d'agir sur les représentations et les pratiques linguistiques qui s'inscrivent sous le signe de la stigmatisation.

2. à long terme

- ✚ de réduire le taux de glottophobie à Goulmima et d'aboutir à une communauté linguistique le plus polynomique possible. Cela profitera à la qualité du vivre ensemble dans cette ville puisque plusieurs aspects sont impactés négativement par ses rapports de domination/minoration linguistiques : l'aspect socio-économique (voisinage, scolarisation, expériences sentimentales, travail, etc.) et l'aspect psychologique (estime de soi, estime de l'autre).

Nous espérons que notre question de recherche fera avancer « la réflexion et la production de connaissances dans le domaine de la sociolinguistique » notamment en matière d'assimilation linguistique dans des micro-communautés sociolinguistiques des ksour de Goulmima, au sud-est du Maroc (notre terrain de recherche).

Références bibliographiques

BOURDIEU, Pierre, Langage et pouvoir symbolique, Paris, Seuil, 2001. 423 p.

HAMBYE, Philippe, « La minorisation linguistique, entre discrimination et domination symbolique. Différences et enjeux de deux lectures des inégalités. », *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 2019, (12), p. 15 à 30.
<https://www.erudit.org/en/journals/minling/1900-v1-n1-minling05056/1066519ar.pdf>

KHIRI, Mustapha, « Le Parler arabe des ksour d'Errachidia : Essai de classification », in Ahmed Elbaybi, Mohamed Laghrissi (ed.), *Les Aspects de la diversité linguistique dans Tafilalet , Errachidia*, imprimerie AL Wadghiriyoun, 2013, p.13-38.

KOUSTANI Ben Mohameb, *Al Wahatou Almahriyatou quabla l Istiâmare : Ghri namoudajane* [Ouvrage en arabe], Rabat, L'Institut Royal de la Culture Amazighe, 2005

SILVERSTEIN, Paul A., « The Racial Politics of the Amazigh Revival in North Africa and Beyond », *POMEPS*, <https://pomeps.org/the-racial-politics-of-the-amazigh-revival-in-north-africa-and-beyond>

¹ Elle est aussi la question de recherche de notre thèse de doctorat, en cours de rédaction.

Jusqu'où peut-on performer le genre avec notre voix ?

Poursuivre les controverses « anatomie /vs/ socio-articulatoire »

Justin Jacobs, Maria Candea

Dans quelle mesure les différences perçues comme genrées dans la voix humaine ont-elles des causes anatomiques et dans quelle mesure sont-elles le résultat de pratiques articulatoires ? Les dernières « vagues » de la sociolinguistique (Eckert, 2012) sont influencées par la *queer theory* qui propose que le sexe et le genre constituent deux concepts distincts : le sexe référant à un ensemble de caractéristiques du corps humain et le genre référant à des pratiques qui performant et interprètent des idéologies collectives et donc sociales. Dans cette perspective, le genre est constitué par des pratiques et des répétitions rendues lisibles par le fait même qu'elles sont pratiquées et répétées. Sans nier la matérialité des corps, la théorie de la performativité formulée par Butler suggère que la performance de genre peut s'affranchir des limites corporelles.

Selon son ancrage théorique, la littérature scientifique apporte des observations qui vont dans deux directions qui peuvent sembler contradictoires mais qui sont complémentaires. D'une part il y a de nombreuses études qui mettent en relation de causalité des paramètres anatomiques sexués avec des paramètres acoustiques bi-modaux dans les voix humaines, à la fois en description des voix et en perception. D'autre part il y a aussi des études de plus en plus nombreuses (e.g. Merritt & Bent, 2022 ; Pearce, 2019 ; Zimman, 2017), notamment sur les personnes en transition de genre ou bien recherchant la fluidité des catégories de genre, qui montrent à quel point les pratiques articulatoires, inscrites dans différents cadres culturels, peuvent modifier la bi-modalité et remettent en cause la rigidité du lien causal entre anatomie et voix genrée. La visibilité accrue des personnes trans, non-binaires cis ou trans, et des personnes agenres enrichit de nouvelles perspectives les recherches en sociophonétique en différentes langues.

Cette intervention entend alimenter les débats autour de la part de l'anatomie et la part du socio-culturel dans la performance du genre par la voix. En prenant appui sur un corpus en anglais et en français de lectures et entretiens avec des personnes non-binaires (German et al., 2022) ainsi que sur une expérimentation de production forcée de voix genrée, nous souhaitons ouvrir de nouvelles pistes de discussion autour des stéréotypes de genre. Si la recherche d'une itération de modèles genrés peut expliquer la rigidité des frontières acoustiques entre voix féminines et voix masculines, que se passe-t-il si on tente de renoncer au travail de « faire le genre » par la voix ? Jusqu'où peut dégenrer une voix humaine ? Peut-on imaginer l'émergence d'un nouveau modèle à performer par itération qui serait un modèle de voix non-binaire, échappant au genre, et qui serait collectivement partageable ?

Si oui, à quoi ressembleraient phonétiquement de telles voix ? Sinon, quels seraient les freins : socio-articulatoires ou anatomiques ? Cette boucle mérite d'être poursuivie.

Références bibliographiques :

Eckert, Penelope. 2012. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology* 41(1). 87–100.

<https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092611-145828>.

German, James Sneed; Maria Candea; LeAnn Brown; Timothy Mahrt; Oriana Reid-Collins; Aleksandra Chikulaeva; Maxene Graze and Julie Abbou. 2022. Gender Spectrum Speech Corpus [Corpus].

-
- ORTOLANG (*Open Resources and TOols for LANGuage*). www.ortolang.fr, v2.1, <https://hdl.handle.net/11403/genderspectrumspeech/v2.1>.
- Merritt, Brandon & Tessa Bent. 2022. Revisiting the acoustics of speaker gender perception: A gender expansive perspective. *The Journal of the Acoustical Society of America* 151(1). 484–499. <https://doi.org/10.1121/10.0009282>.
- Pearce, Jo. 2019. Identity, socialization and environment in transgender speakers: Sociophonetic variation in creak and /s/. In Sasha Calhoun, Paola Escudero, Marija Tabain and Paul Warren (eds.), *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS 2019)*, August 5-9, Melbourne, Australia, pp. 29-33. ISBN 978-0-646-80069-1.
- Zimman, Lal. 2017. Variability in /s/ among transgender speakers: Evidence for a socially grounded account of gender and sibilants. *Linguistics* 55(5), 993-1019. <https://doi.org/10.1515/ling-2017-0018>.

Jean-Pierre Jeantheau

Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré, deux spécialistes bien connus de l'orthographe en France, regrettaient « le déficit d'études dont souffre aujourd'hui l'orthographe du français, tout spécialement dans le domaine de la sociolinguistique. », et que "la perspective sociolinguistique de l'orthographe demeure encore largement en chantier ... »¹. Cette absence de travaux sociolinguistiques sur l'orthographe peut probablement s'expliquer par le faible nombre d'enquêtes pouvant fournir à la fois un corpus de dictées conséquent et en même temps de nombreuses données sociologiques sur les personnes soumises à celles-là. Ce manque est particulièrement criant en ce qui concerne la population adulte. Deux enquêtes d'envergure viennent d'être conduites dans deux régions françaises offrent la possibilité de travailler sur des corpus structurés, représentatifs dont les membres ont tous été confrontés à un même exercice de dictée. Par ailleurs, du fait de la conception de ces enquêtes, nous avons accès, outre de nombreuses informations biographiques sur chacun des scripteurs, à leurs résultats dans d'autres épreuves portant sur la lecture, la compréhension de textes courts, la numérisation ou la maîtrise des outils électroniques.

Après un détour par la méthodologie et la présentation des traitements statistiques, on proposera, dans une approche sociolinguistique et à l'aide des données sociologiques collectées auprès des répondants, des réponses à certaines questions comme : L'orthographe est-elle une affaire de femmes ? Dans quelle mesure peut-on dire que les règles orthographiques sont moins bien maîtrisées par les jeunes générations ? Quelle peut être l'influence des langues parlées au domicile ou dans l'enfance sur les performances en orthographe ? Est-ce que l'on peut trouver trace des particularités linguistiques régionales (accent, tournures locales) dans les productions des répondants ? Tous les scripteurs utilisent-ils les correspondances graphophonologiques pour écrire des mots inconnus ? Dans quelle mesure peut-on lier pratique de l'écriture au travail et performances orthographiques ?

Bibliographie indicative

Fayol Michel & Jaffré Jean-Pierre, 2015, *Orthographier*, Paris, PUF

JEANTHEAU J.-P., 2015 : *La dictée dans les enquêtes sur la « littéracie » des adultes : pratiques, résultats, exemples d'analyses, perspectives* dans GLOTTOPOL n° 26 – juillet 2015 *La dictée, une pratique sociale emblématique* Numéro dirigé par Catherine Brissaud et Clara Mortamet.

MANESSE Danièle ; COGIS Danièle ; DORGANS Michèle & TALLER Christine. 2007, *Orthographe : à qui la faute ?* / Issy-les-Moulineaux : ESF.

¹ " *L'orthographe : des systèmes aux usages* , n° 169-170 de *Pratiques* Juin 2016

La transmission de la langue d'origine chez les enfants d'immigrants algériens

Ridha Labri

Notre travail porte exclusivement sur la transmission de la langue d'origine chez les enfants d'immigrants algériens. En observant la situation sociolinguistique des Algériens en France, nous avons constaté qu'il y a une cohabitation de beaucoup de langues et variétés de langues. Ces langues et leurs variétés coexistent chez la même personne, et sur un même territoire : l'arabe standard, l'arabe dialectal, les différents dialectes berbères et le français. À ce sujet Khadraoui (2015 : 55) affirme que : « Parfois pour ne pas dire généralement [ils] se sentent plus à l'aise, dans certaines situations de communication, lorsqu'ils passent de la langue française à la langue arabe dialectal ou à la langue berbère ». Cet aspect est favorable à l'apparition de pratiques langagières mixtes ou plurilingues puisque « le français est resté en contact permanent avec toutes les langues existantes en Algérie ». (Ali-Bencherif, 2009 : 62).

Les études de (Bencherif, 2009, Khadraoui, 2015, Taleb-Ibrahimi, 2004) soulignent en particulier l'usage fréquent de deux langues dans les conversations des Algériens. Cette diversité peut se manifester à travers le changement de la langue en fonction de la situation de communication, mais aussi et essentiellement dans le mélange de plusieurs codes dans un même discours et au même moment de production.

Toutes ces observations nous ont motivés à nous interroger sur cette façon de parler et sur la manière dont la langue d'origine s'imisce dans le français par les immigrés algériens entre eux même et avec leurs enfants.

Nous nous concentrons sur la transmission de la langue d'origine, et sur les modalités et les facteurs sociolinguistiques qui favorisent cette transmission. Ce que nous entendons par transmission ici, c'est la répartition des langues au sein de la famille et les manières dont elles sont transmises et acquises par les enfants.

Le fait d'alterner deux langues dans une conversation implique forcément des locuteurs qu'ils manifestent au moins une compétence bilingue de réception. À ce propos, Biichlé (2017 : 43) a expliqué qu'« il semble que, dans ce type de famille « mixte » plurilingue, la structure du réseau familial détermine également fortement, en dépit des efforts des parents, le bilinguisme de réception des enfants ».

Sous ce rapport, nous nous posons des questions sur les différents facteurs qui peuvent favoriser et déclencher la transmission de la langue d'origine dans ses différentes situations ? Puis nous nous demandons si la compétence linguistique du parent influence cette transmission ou non ? Enfin, nous cherchons à connaître les modalités et les différents facteurs sociolinguistiques qui peuvent déclencher cette transmission ?

Si nous admettons que le profil socio-langagier des parents ainsi que l'usage fréquent de leur langue d'origine (arabe algérien, berbère) conduisent les enfants à développer des répertoires verbaux qui leur sont propres, nous pouvons considérer que les représentations valorisantes de la langue d'origine sont le fruit d'une politique linguistique familiale. Nous faisons l'hypothèse que les membres de la famille vont utiliser la langue d'origine (arabe algérien, berbère) de façon stratégique et dans le cadre de cette « politique linguistique » intra familiale.

L'objectif de notre étude est de décrire et de comprendre, à travers les pratiques langagières et à travers le discours des personnes interviewées, ce qui favorise l'emploi et l'apprentissage de l'arabe algérien, le berbère au milieu des familles algériennes afin d'explorer scientifiquement les causes et les conditions de sa transmission.

Notre recueil de données prend la forme d'entretiens semi directifs, technique permettant d'accéder à la fois aux discours et aux représentations des enquêtés. 80 entretiens individuels (enfants/parents) ont été menés auprès de 20 familles algériennes volontaires. La démarche que nous adopterons sera purement descriptive, analytique. (Blanchet, 2000 : 31).

L'interprétation de ces données sera structurée autour de trois éléments essentiels, nos trois axes d'analyse, à savoir: la valeur sociale des variations, la description formelle des usages et l'analyse des discours épi linguistiques des locuteurs sur leur(s) langue(s).

Références bibliographiques

- Ali-Bencherif, M-Z. (2009). « L’alternance codique arabe/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non immigrés », sous la direction de Benmoussat Boumediene et Jacqueline Billiez. Université d’Abou- Bakr Belkaid Tlemcen.
- Biichlé, L. (2007). « Langues et parcours d’intégration de migrants maghrébins en France, Thèse de Doctorat dir. Jacqueline Billiez, Université Stendhal, Grenoble3.
- Blanchet, PH, (2000). La linguistique de terrain, méthode et théories : Une approche ethno sociolinguistique, Rennes, Presse universitaire de Rennes, p. 31.
- Khadraoui, E. (2015). L’alternance codique : un mode d’expression identitaire chez les jeunes issus de l’immigration algérienne : Cas du forum de discussion : Forum-algérie.com
- Taleb-Ibrahimi, Kh. (2004). « Un cas exemplaire de métissage linguistique : les pratiques des jeunes Algériens » in, Jocelyne DAKHLIA, (dir.) Trames de langues. Usages et métissages linguistiques dans l’histoire du Maghreb, Paris, Maisonneuve et Larose, pp. 439-454.

Titre de la communication

(D)Écrire la part langagière de la formation professionnelle : ethnographie du langage et écriture de la recherche

Patricia Lambert , Justine Lascar et Victor Corona

L'objet de notre communication est de questionner des relations possibles entre, d'une part, l'élaboration d'une base de données plurisémiotique et, d'autre part, le développement de formats d'expression et de diffusion des savoirs sociolinguistiques utilisant cette base de données comme matériau d'écriture numérique de la recherche.



Cette proposition s'inscrit dans le cadre du projet LaBør (Language at the Borders of work and school, Labex Aslan 2022-2024), une recherche sur le langage dans la formation et la socialisation des lycéens et lycéennes de la voie professionnelle en Guyane, collectivité territoriale française située en Amérique du Sud. Ce contexte, où les deux tiers des élèves ont une autre langue de première socialisation que la français (Léglise, 2017) et dans lequel la poursuite des études après la 3ème vers la voie professionnelle concerne un lycéen sur deux, représente un site à forts enjeux pour l'ethnographie des pratiques langagières de formation et de professionnalisation. Un des objectifs de cette recherche est de documenter via des études de cas (Passeron et Revel, 2005) la part langagière de la formation professionnelle (Boutet, 2001) au sein des *ateliers* des lycées professionnels. Aux frontières des univers de l'école et du travail, les « ateliers » occupent une place essentielle dans l'expérience et dans la formation professionnelle des lycéens et lycéennes de la voie professionnelle. Ils sont pourtant encore peu étudiés par la recherche et assez méconnus de manière plus générale.

Pousser la porte d'ateliers de différentes familles de métiers, faire porter notre attention sur les savoirs et les pratiques saisis dans leurs dimensions langagières, c'est pour nous une voie pertinente pour connaître et comprendre ce qui se vit, ce qui se travaille et ce qui s'apprend au sein de ces espaces éducatifs.

Pluridisciplinaire, ce projet n'en est pas moins porteur d'enjeux théoriques et méthodologiques pour la sociolinguistique. Il représente en effet une contribution au développement d'une linguistique sociale de la formation professionnelle (Filliettaz & Lambert, 2019) fondée sur une approche ethnographique en équipe. Une telle perspective peut induire notamment certaines exigences en matière de méthodologie de recueil et d'analyse des données langagières. Notre dispositif de recherche se fonde ainsi sur une enquête de terrain qui comprend les étapes et opérations suivantes :

- Organisation de l'enquête à l'aide d'outils de collaboration avancés (Huma-Num) ;
- Enquête de terrain collective : mise en œuvre de différents modes de production ethnographique de données (dont observation filmée de Travaux Pratiques ; collecte de documents ; entretiens etc.) ;
- Création d'une base de données multisémiotique référencées via le logiciel d'analyse Transansa® multiutilisateurs ;
- Analyse multidimensionnelle et construction analytique de cas ;
- Présentation des résultats de la recherche sous la forme d'écritures numériques.

Au-delà des questions scientifiques et techniques qui se posent habituellement pour la création d'une base de données multisémiotique référencée, nous souhaitons plutôt engager ici la conversation autour des liens possibles entre la constitution de ce type de base de données et l'expérimentation de formes d'écriture numérique et multimodale de la recherche (photos, vidéos, textes audio et scripturaux).

Pour ce faire, nous rendrons compte du processus expérimental d'écriture actuellement en cours d'une étude de cas (le « savoir-cuire ») au sein d'un environnement 360° reproduisant un atelier de CAP cuisine avec hotspots sur le logiciel 3D vista pour lier différentes modalités et formats des éléments du corpus et permettre des expériences de type immersif.

Pour retracer ce processus d'écriture, nous nous attacherons : i) à expliciter nos questionnements initiaux concernant les contraintes et limites des formats académiques traditionnels, ii) à examiner les potentialités de modes alternatifs de mise en circulation de savoirs sociolinguistiques, iii) à en interroger certaines difficultés ou limites et, iv) finalement, à nous demander ce que ce type de démarche induit dans notre pratique de la recherche ethnographique et sociolinguistique.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Filliettaz L. & Lambert P. (2019). La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ? *Langage et société*, 168, p. 15-47.

Léglise, I. (2017). Les langues parlées en Guyane : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions. *Langues et cité*, DGLF - Observatoire des pratiques linguistiques, 2017, Les langues de Guyane, pp.2-5.

Passeron, J.-C., Revel, J. (eds). (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Vers le renforcement d'une norme sourde pour la LSF : la normalisation actuelle de la LSF en France au travers des politiques linguistiques privées et spontanées des signeurs sourds

Laura Lapeyre

Cette présentation de poster s'inscrit à la fois dans la recherche de ma thèse (en cours) sur la normalisation actuelle de la LSF (Langue des Signes Française) en France et, sur celle de mon mémoire de master, concernant les représentations épilinguistiques des signeurs les emprunts au français écrit en langue des signes française. La présentation du poster se concentrera uniquement sur les politiques privées et *les normes spontanées* au sens de Eichmann (2008 : 45), comprises comme étant « un processus qui se produit plus ou moins « naturellement » en raison du fait que les langues changent avec le temps » (dans Van Herreweghe & Vermeerbergen, 2009).

L'un des enjeux principaux de cette présentation consiste à comprendre comment se construit la/les normes au sein, d'une part d'une communauté linguistique minoritaire et encore minorée. D'autre part, dans une communauté biculturelle qui est de plus en plus hétérogène, avec désormais une majorité d'entendants, et signeurs et de locuteurs L2.

La question de l'identité revêt une importance fondamentale. En effet, si les langues expriment une partie de notre identité, parler une langue des signes est un enjeu fort pour les sourds tant sur le plan de leur identité que sur celui de leur construction personnelle puisqu'elles sont pour eux les seules langues pouvant être acquises naturellement. L'identité se construisant de manière différentielle, il est fréquent que les sourds signeurs se définissent par opposition aux entendants et à leur culture : sourd vs entendant ; pensée visuelle vs pensée auditive ; communauté sourde vs monde entendant, langue gestuelle fortement imagée vs langue vocale peu imagée. Toutefois, dans les faits, les sourds sont souvent au contact des entendants. Les enfants de parents sourds (coda) appartiennent depuis longtemps de la communauté sourde, les interprètes entendants font partie de leur quotidien et les classes bilingues fonctionnent souvent en binôme avec un enseignant parlant français et un enseignant, souvent sourd, parlant la LSF.

Ce poster vise à comprendre par quels moyens les signeurs sourds orientent la LSF vers une norme considérée comme culturellement et linguistiquement sourde et quels en sont les facteurs sociolinguistiques déterminant au travers des politiques linguistiques privées et spontanées des signeurs. Il a été choisi de se focaliser sur les politiques privées et spontanées de la LSF puisqu'aujourd'hui peu de politiques publiques de normalisation de la LSF sont réellement effectives.

Il sera ainsi montré que plusieurs locuteurs de LSF ont comme représentation du signeur idéal un signeur natif sourd porteur d'une cognition typiquement sourde qui lui permet de signer de manière si imagée qui caractériserait l'essence de cette langue gestuelle. Cette iconicité structurante est un élément fort dans les discours épilinguistiques concernant la LSF, soutenue par l'idée que les sourds ont une appréhension beaucoup plus visuelle du monde que les entendants, allant même, à tort ou à raison, jusqu'à leur conférer une cognition typiquement sourde. Certains outils de grammatisation véhiculent cette conception du sourd et de la LSF. C'est au travers des idéologies culturelles et parfois physiologiques ainsi que des luttes de pouvoir symboliques que les signeurs, en particulier les sourds, agissent sur l'essence de la LSF, c'est-à-dire sur la direction qu'elle prend à travers les usages et les représentations linguistiques.

L'objectif est ainsi montrer avec nuances comment, au travers de politiques privées et de normes spontanées, les sourds essaient d'instaurer, de manière consciente ou non, une « norme linguistique sourde », en abordant les points suivants :

Les discours autour de l'essence de la LSF et son iconicité structurante

- La représentation du signeur idéal
- Les arguments pour le développement co-interprétation entre un interprète sourd et un interprète entendant
- La distanciation du français par insécurité statutaire selon la notion de Calvet (1999)

Ces éléments seront apportés grâce, d'une part à l'analyse d'outils de grammatisation créés par des institutions privées et, d'autre part, à celle d'entretiens semi-dirigés, effectués lors de ma recherche sur les emprunts en LSF au français écrit (Lapeyre, 2023).

Références bibliographiques

Calvet, L. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

Lapeyre, L. (2023). *Les emprunts au français écrit en langue des signes française : une analyse des représentations épilinguistiques des signeurs*. (Mémoire de Master 2, Aix-Marseille Université).

Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme* (Thèse de Doctorat, Université de Neuchâtel).

Stone, C. (2009). Towards a Deaf translation norm. *The Studies in Interpretation*, 6.

Van Herreweghe, M. & Vermeerbergen, M. (2009). Flemish Sign Language standardisation. in *Current Issues in Language Planning* 10(3), 308-326

Quel avenir pour les langues dites « régionales » de France » ?

Aspects phonologiques du breton parlé par de jeunes locuteurs

Erwan Le Pipec

Classé par l'UNESCO comme une langue sérieusement en danger, le breton bénéficie depuis environ une trentaine d'années d'un mouvement de réappropriation par une partie significative de la population bretonne. Cependant, à défaut d'une transmission familiale et sociétale suffisamment conséquente, le principal moteur de cette dynamique est désormais l'école : de plus en plus nombreux sont les parents qui choisissent de scolariser leurs enfants dans un cursus bilingue (Adam 2020). Ce mouvement a entraîné l'émergence de nouvelles générations de locuteurs. Grâce bien sûr à l'arrivée à l'âge adulte des premières cohortes d'anciens élèves issus de ces classes bilingues, mais également par des formations linguistiques pour adultes. Par conséquent, si la majorité des locuteurs du breton dessinent aujourd'hui un certain stéréotype (que l'on retrouve pour beaucoup de « langues de France ») : âgés, plutôt ruraux et peu diplômés, il existe aussi désormais un vivier de locuteurs en tout point opposés à cette représentation commune. Tendanciellement : jeunes, urbains et hautement qualifiés.

Cependant, **l'école, lorsqu'elle est devenue le principal vecteur de transmission d'une langue, peut-elle « réparer » la cassure dans la chaîne de transmission linguistique** (Broudic 1995 : 89, 299-300) ? Si l'enseignement formel d'une langue permet de transmettre un niveau seuil de compétence, de nombreux travaux attestent que ce n'est pas là une garantie de pratique effective ultérieure (Cummins & Swain 1986 : 52). De plus, prenant le contre-pied d'un certain unanimisme institutionnel et sociétal, un discours assez répandu questionne la légitimité des nouveaux locuteurs. En particulier de par les caractéristiques prosodiques du breton qu'ils pratiquent. Celui-ci serait ainsi un « néo-breton », un « breton littéraire » ou un « breton standard », homogène, artificiel, au lexique saturé de néologismes, marqués paradoxalement par un fort accent français. En cela, il serait très éloigné des formes immémoriales de la langue, quant à elles naturalisées et caractérisées par leur hétérogénéité et leur prosodie spécifique (Hornsby 2015). Ces représentations délégitimantes ne sont pas nouvelles : elles sont décelables dès le XIX^e siècle, même si à l'époque, elles concernaient essentiellement le lexique.

Le présent travail tâche de mesurer la permanence des traits prosodiques distinctifs du breton chez un panel de jeunes locuteurs. Pour des raisons pratiques, ceux-ci ont été choisis parmi vingt-cinq étudiants de l'INSPE de Bretagne, se préparant à l'enseignement primaire en breton. Venus de toute la Bretagne, onze d'entre eux sont des bilingues précoces, élevés en famille en breton ou simplement scolarisés en cursus bilingue ; les quatorze autres sont des apprenants tardifs, ayant appris le breton entre le lycée et le début de leur vie adulte. La place manquant pour une analyse exhaustive, la syntaxe et le lexique ont été provisoirement laissés de côté. Leurs productions (constituées d'enregistrements d'une dizaine de minutes chacun) ont donc été analysées sous l'angle de la phonologie, en combinant une approche dialectologique et variationniste. Ceci a permis de construire deux échelles croisées : *un gradient de standardisation*, mesurant l'abondance et la densité de

traits ressortissant à la variation diatopique, face à la prééminence de traits panlectaux, définitoires du registre standard ; et un *gradient d'endogénéité*, mesurant la mise en œuvre de la prosodie la plus courante en breton (par-delà les variations superficielles : accent tonique pénultième, opposition de longueurs vocaliques et règles d'enchaînement spécifiques) ou au contraire, révélant un alignement dans ces domaines sur les propriétés du français. Les résultats montrent effectivement l'effet très significatif de la force d'attraction du français : chez une forte majorité, les traits acoustiques et prosodiques du breton sont soit absents, soit très atténués. Au point que l'on peut identifier un *breton standard à phonologie française* comme la forme dominante chez ce groupe d'âge. Mais les pratiques sont néanmoins diverses : certains se sont aussi appropriés un breton dialectal, conforme à l'usage des locuteurs originels d'un lieu donné. C'est donc sur un continuum que se répartissent les informateurs, où les productions linguistiques peuvent être (prudemment) mises en regard avec différents facteurs, mais dont les effets sont parfois contre-intuitifs, notamment en termes d'âge d'acquisition de la langue.

ADAM Catherine, 2020, *Bilinguisme scolaire, familles, écoles, identités en Bretagne*, Berlin, Peter Lang.

ALEN GARABATO Carmen, 2006, « Enseigner l'occitan / en occitan aujourd'hui : un parcours du combattant... », *Études de linguistique appliquée*, n°143, p. 265-280.

BROUDIC Fañch, 1995, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CUMMINS Jim & SWAIN Merrill, 1986, *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*, Londres et New York, Longman.

HORNSBY Michael, 2015, *Revitalizing Minority Languages*, Basingstoke, Palgrave-MacMillan.

Yu-Tse Lee

Dans cette présentation, j'aborde le « sajiao » chez les locuteurs et locutrices de Taïwan, une pratique communicative largement représentée dans les médias et les études scientifiques, mais rarement décrite de manière concrète sous l'angle sociophonétique. Mon objectif est de fournir une analyse globale et détaillée du sajiao pour enrichir la compréhension de cette stratégie communicative et le mécanisme social qui la motive.

Initialement, le sajiao est perçu comme une voix enfantine et un comportement de caprice visant à obtenir l'aide ou la faveur d'autrui, une stratégie traditionnellement féminine caractérisée par des attributs acoustiques tels qu'une voix aiguë, mélodique et douce (Farris, 1995). Cette pratique est ainsi un marqueur de genre en raison de ses caractéristiques acoustiques féminines. Historiquement, son utilisation par les hommes était vue comme inappropriée, associée à des perceptions d'efféminement ou de remise en question de l'identité hétérosexuelle, car la société n'attribuait pas ces caractéristiques de douceur et de « mignonnerie » aux hommes.

Cependant, des études récentes, telles que celles de Yueh (2012) et Hardeman (2013), ont remis en question cette conception du sajiao comme exclusivement féminin. Elles ont démontré que les hommes adoptent aussi le sajiao comme un outil de communication, non seulement pour exprimer une féminité enfantine, mais aussi pour représenter une position de soumission dans les relations de pouvoir hiérarchisées. Ces études s'appuient sur la théorie du « symbolisme sonore » d'Ohala et de la théorie de politesse de Brown et Levinson pour proposer que le sajiao, par sa douceur, véhicule une image non agressive et amicale, réduisant la menace à l'autonomie personnelle et pouvant aussi être perçu comme une expression de dépendance ou d'affection.

Notre recherche se penche sur une fonction supplémentaire du sajiao : celle de la stratégie de séduction. En intégrant l'identité de genre et une image plus aimable et affective, le sajiao devient une stratégie de « désarmement » dans les rituels de séduction (Ciceri, 2002). Nos objectifs sont triples : 1) offrir une description concrète, linguistique et acoustique du sajiao ; 2) analyser son usage parmi les hommes, y compris les hommes gays, souvent négligés dans les études de l'esthétique vocale ; 3) examiner le sajiao comme un acte de politesse et/ou une stratégie de séduction.

Pour cela, nous avons adopté une méthode mixte, alliant analyses quantitatives et qualitatives. Les données, collectées via des messages vocaux inspirés de la méthode d'Arnold (2018), simulent des situations de refus et de propositions de report de rendez-vous amoureux, permettant d'examiner le sajiao comme manifestation d'affection ou de soumission. Des entretiens complémentaires ont enrichi notre compréhension de cette pratique.

Nos résultats confirment que les caractéristiques du sajiao correspondent en grande partie à celles décrites précédemment. Ils appuient l'idée que les hommes, qu'ils soient hétérosexuels ou gays, utilisent également le sajiao dans leurs objectifs communicatifs, et révèlent son emploi comme stratégie de séduction par certains locuteurs et locutrices.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

- Arnold, A. (2018). L'abaissement de la fréquence fondamentale comme pratique de séduction. *Proc. XXXIIe Journées d'Études sur la Parole*, 424-432.
- Ciceri, R. (2002). Seductive communication: Paradoxical exhibition, obliquity and non verbal synchronization.
- Farris, C. S. (1995). A semiotic analysis of sajjiao as a gender marked communication style in Chinese. *Unbound Taiwan: Closeups from a distance*, 2-29.
- Hardeman, K. (2013). Gender and second language style: American learner perceptions and use of Mandarin sajjiao. *Mānoa: University of Hawaii at Mānoa dissertation*.
- Yueh, H. I. (2012). *The tactic of the weak: A critical analysis of feminine persuasion in Taiwan* (Doctoral dissertation, The University of Iowa).

« Madame, ça veut dire que tu nous comprends alors, vu que tu viens d'ici » : comment composer et concilier identités assignées et posture de recherche ?

Poevai Lequerre

C'est au cours de la phase d'enquête, une fois que le·la chercheur·e se trouve « sur le terrain » que se précise sa posture de recherche, celle qu'il·elle développe et adoptera tout au long de son investigation. A ce stade, les orientations épistémologiques et méthodologiques pris ultérieurement (dispositifs d'enquête, types et formes d'observables recherchés, moyens et outils de collecte), s'appliquent et se réalisent dans un jeu de rencontres et d'interactions. Lors de ces contacts, l'enquêteur·trice se renseigne, interroge, rencontre ses informateurs, ses témoins, introduit son projet et les objectifs de sa venue, et se *présente*. Ce point peut sembler anodin mais c'est à travers ces interactions initiales, en particulier la façon dont le·la chercheur·e se présente que les acteurs se forgent une idée de son statut et de ses attentes, et qu'émergent de part et d'autre les premiers processus de catégorisations, d'identification et de différenciation, voire d'assignation identitaire.

Au-delà d'un processus de catégorisation sociale, l'assignation identitaire, procédé par lequel les individus sont identifiés, à partir de certaines caractéristiques (sexe, genre, orientation sexuelle, âge, origine ethnique, religion, pratiques langagières, etc.), se distingue par sa dimension univoque et imposée par autrui de manière intentionnelle et non intentionnelle. Et si par définition tout être social, dès lors qu'il entre dans une situation de communication ordinaire évalue ses enjeux, se positionne et catégorise pour interagir (Goffman, 1987), assigner revient, en plus de convoquer, à réduire et simplifier la complexité et la diversité de la construction identitaire (Amselle, 1990), engendrant stigmatisations et discriminations.

Dans cette proposition, il sera question d'interroger la posture de recherche et la place du chercheur·e, la manière dont il·elle navigue une fois sur le terrain entre les correspondances évidentes qui lui sont attribuées de manière consciente et inconsciente par ses témoins, ses informateurs, et plus largement par l'ensemble de ses interlocuteurs. Comment ne pas tomber dans les écueils que sous-tend l'assignation identitaire dans les interactions, alors même que s'opèrent continuellement des pratiques de catégorisations ordinaires ? L'enquêteur·trice peut-il·elle considérer le regard assignant de l'autre autrement que comme stigmatisant et imposé, peut-il·elle s'en détacher, le négocier, ou à défaut s'en emparer ?

Ce questionnement s'inscrit plus largement dans une thèse en cours qui entreprend de réexaminer la problématique du décrochage scolaire en Polynésie française, du point de vue des dynamiques sociolangagières qui y font freins ou leviers. En entrant dans les imaginaires linguistiques (Houdebine, 2002), notamment en explorant la relation construite en français, *en relation* avec les

langues polynésienne, je cherche à saisir le sens et les enjeux que les acteurs sociaux confèrent à leurs pratiques langagières.

Comme dans toute société contemporaine marquée par des situations de contacts et de mobilités, les catégorisations et les frontières identitaire apparaissent chaque jour de plus en plus ambivalentes et moins évidentes en Polynésie française. C'est à l'issu d'un premier séjour d'enquête qu'ont émergé les premières réflexions sur les processus de catégorisation et de différenciation attenantes à la posture de recherche, aux statuts et aux rôles, que s'attribue le-la chercheur-e ou qui lui sont octroyés malgré lui par ses témoins et l'ensemble des acteurs sociaux rencontrés. D'autant plus vives, lorsqu'un rapport de proximité le relie au terrain, ces questions pointent les risques qu'il-elle encourt, puisqu'il-elle est à la fois responsable des catégories qu'il-elle mobilise, du regard, du statut et du sens qu'il-elle donne à son discours, au savoir qu'il-elle produit, et donc à sa posture (Paillé & Mucchielli, 2008).

A l'appui d'extraits d'entretiens semi-directifs et d'observations directes, participantes et non participantes, ouvertes et *incognito* menés en Polynésie française entre 2022 et 2023 à l'occasion de deux séjours de terrain réalisés dans un lycée général, technologique et professionnel de Tahiti, je présenterai la manière dont les témoins et les informateurs de mon enquête m'identifiaient, m'assignaient une « langue d'origine » (Billiez, 2002) et/ou un groupe ethnique, à partir de mes pratiques langagières, notamment de ma compétence en français et en tahitien. Perçue par les lycéen-nes et les enseignant-es comme Métropolitaine, puis Polynésienne ou Demie, ou encore successivement comme enseignante contractuelle, adjointe d'éducation ou élève, j'étais considérée comme une interlocutrice familière et étrangère. Et bien qu'elles puissent engendrer des comportements marginalisants, ces identités qui m'étaient diversement assignées (Amselle, 1990), semblaient également susciter chez mes interlocuteurs une certaine idéalisation et un sentiment de confiance et de reconnaissance.

Il s'agira d'explorer cette double dynamique d'assignation et les effets ambivalents qu'elle produit sur la représentation que les acteurs se faisaient de ma différence/ressemblance, les « faux contacts et courts-circuits linguistiques et identitaires », pour reprendre la métaphore de Jacqueline Billiez (2002, p. 89), en référence à son analyse critique des dispositifs ELCO¹. J'évoquerai ce que ces associations évidentes portent et symbolisent pour moi, la manière dont je les interroge et les mobilise pour construire et adapter ma posture de recherche sur le terrain.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

¹ Enseignement des Langues et Cultures d'Origine.

AMSELLE J.-L. 1990 : *Logiques métisses, anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot.

GOFFMAN E., [1981] 1987 : *Façons de parler*, Paris, Minuit.

HOUDEBINE, A.-M. (Dir.), 2002 : *L'imaginaire linguistique*, Coll. « Langue et Parole », Paris, L'Harmattan.

PAILLE, P. & MUCCHIELLI, A., 2008 : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Colin.

BILLIEZ J., 2002 : « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique », *VEI-ENJEUX*, 130, pp. 87-101.

Se faire la voix du plurilinguisme à l'Assemblée de Corse ?

François-Marie Luneschi et Ghjuvan Marcu Leca

La politique linguistique mise en œuvre par la Collectivité de Corse s'articule, depuis une décennie, autour d'un plan ambitieux : *u Pianu Lingua 2020*. Les pratiques linguistiques à l'Assemblée de Corse tentent de s'aligner sur cette planification, mettant l'accent sur des volets tels que la formation, la documentation et la diffusion de la langue au sein de la société.

En janvier 2023, le règlement intérieur de l'Assemblée a été modifié pour affirmer l'importance accordée à la langue corse, notamment dans la vie institutionnelle, en précisant explicitement que les langues des débats sont le corse et le français. Bien que cette disposition ait été annulée par le tribunal administratif de Bastia, le Conseil exécutif reste déterminé à maintenir l'usage des deux langues lors des débats.

Depuis mars 2023, un dispositif expérimental de traduction simultanée du français au corse et du corse au français a été mis en place. L'Assemblée et le Conseil exécutif ont convenu de systématiser ce dispositif lors de séances publiques et de rendre accessibles les transcriptions écrites en corse et en français dès 2024. On peut alors se demander comment cette nouvelle donne impactera les productions langagières des acteurs politiques ou les représentations des auditeurs et plus largement des citoyens ?

Cette communication vise à interroger les pratiques et attitudes des élus et de leurs collaborateurs, vis-à-vis d'une norme linguistique plurielle en mouvement. En effet, ces dispositions semblent avoir généré de nouveaux besoins en termes d'équipement linguistique et d'élaboration. L'utilisation de lexiques techniques spécifiques amène également à réfléchir aux stratégies de création lexicale en langue corse, rouvrant le chapitre de la néologie dans la sphère politique (création populaire, emprunt adapté, emprunt de nécessité ou de luxe, etc.).

Les discours, prises de parole et interventions orales des acteurs politiques ainsi que les documents écrits tels que les délibérations ou les comptes rendus deviennent un terrain d'investigation pour décrire la pratique de la langue corse au sein de l'institution, dans un contexte de bilinguisme. Les analyses proposées se concentrent sur la langue en tant que code linguistique partagé, mais surtout sur l'expression individuelle de la langue. Notre démarche cherche à définir les contours d'un « pulitichesu », un terme qui pourrait caractériser le répertoire linguistique des élus de cette assemblée.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Dalbera-Stefanaggi, M.-J., & Retali-Medori, S. (éds.), (1986-), *Banque de Données Langue Corse*. Università di Corsica P. Paoli – CNRS. <https://bdlc.univ-corse.fr/bdlc/corse.php>

Dalbera-Stefanaggi, M.-J. (1991). *Unité et diversité des parlers corses*, Edizioni dell'Orso.

INFCOR. [Dictionnaire en ligne]. <http://infcor.adecec.net/>

Talamoni, S. (2020). *L'imaginaire politique en action : Le cas des débats à l'Assemblée de Corse (2010 à 2015)* [Thèse de doctorat, Université de Corse / Università della Svizzera Italiana]. <https://hal.science/tel-03157459>

Alterner les langues dans un contexte d'enseignement valorisant deux langues de scolarisation (Français/Arabe) au Tchad : pratiques sociodidactiques.

Madjyanta Moyastan et Véronique Miguel Addisu

Dans la plupart des pays d'Afrique francophone dont le système scolaire hérite des années coloniales, les langues de scolarisation sont des langues étrangères ou secondes, peu parlées au quotidien par les élèves. Au Tchad, depuis 1995, cet héritage est bilingue car les deux langues officielles selon la constitution (le français, depuis 1960 et l'arabe classique, depuis 1978) sont aussi désormais les deux seules langues « officielles » (Décret portant institution de l'enseignement bilingue dans le système éducatif tchadien, 1995, confirmé par la « Loi portant orientation du système éducatif tchadien » en 2006). Mais le décret de 1995 ne sera pas véritablement appliqué faute d'aménagements (Diop, 2013). Le décret de 2006 mentionne que l'enseignement peut également être dispensé en langues nationales (article 25) mais les écoles qui le font sont quasi-inexistantes aujourd'hui. Aujourd'hui dans les faits, les deux langues officielles coexistent avec environ 150 langues « nationales » sur le territoire, dont les variétés de l'arabe dialectal tchadien. Par ailleurs, les langues véhiculaires varient selon le territoire.

Parmi les écoles publiques, on distingue aujourd'hui officiellement des établissements « bilingues », des établissements « arabophones » et des établissements « francophones ». Quelles que soient les écoles, une des langues nationales est langue de scolarisation, et l'autre est enseignée quelques heures par semaine. Les très rares « écoles bilingues » font partie de programmes expérimentaux d'enseignement avec des langues nationales. Malgré ce choix politique de développement d'un système globalement bilingue, plus de 80% des écoles primaires aujourd'hui sont francophones.

La difficulté à harmoniser un système éducatif qui comporte trois types de curriculum est renforcée par le fait que cette politique éducative n'a à aucun moment pris en compte les pratiques langagières des apprenants, ni ceux des enseignants (Jullien de Pommerol, 1997 ; Diop, 2013) : au Tchad comme ailleurs, les élèves parlent plusieurs langues « nationales » au quotidien, et les enseignants sont formés à utiliser des langues « officielles » à travers les directives officielles, sans prendre en compte le plurilinguisme environnant. Cette situation de diglossie institutionnelle et éducative perdure en Afrique, et nuit à la qualité des apprentissages (Puren et Maurer, 2018). Comme nous le verrons plus bas, notre propre enquête confirme ces analyses, et pourtant les enseignants doivent continuer d'agir. Comment font-ils au quotidien dans la classe dans le contexte bilingue tchadien ? Quels sont leurs choix linguistiques lorsqu'il s'agit d'étayer les apprentissages des élèves dans une langue que ces derniers ne maîtrisent pas ? Les alternances sont-elles pour eux une ressource ou un pis-aller ? Nous pensons qu'une « éducation de qualité » (Puren et Maurer, 2018) est très dépendante de la posture des enseignants face aux langues de la classe.

Afin de contextualiser notre analyse sociodidactique des pratiques de classe, nous présenterons dans un premier temps la situation sociolinguistique et éducative au Tchad. Nous nous intéresserons ensuite plus particulièrement à l'ordinaire de deux classes de CM2 situées dans deux villes contrastées sur le plan sociolinguistique : à Abéché (ville du nord dont la langue véhiculaire est l'arabe tchadien) et à N'Djamena (capitale dans laquelle le français est la principale langue

véhiculaire). Nous croiserons nos observations in situ (3x45mn et 1 video de 20mn dans chaque classe), le questionnaire des élèves (49+58), et l'entretien avec les 2 enseignants. Ces données ont été recueillies dans le cadre de notre thèse portant sur les pratiques langagières ordinaires de 10 enseignants à l'école primaire (CP1, CM2) dans ces deux villes tchadiennes. L'objectif de notre thèse est de comprendre les pratiques enseignantes ordinaires dans des classes contrastées sur le plan sociodidactique, afin d'en tirer des perspectives pour la formation.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Diop, A. (2013). *La diffusion du français au Tchad : les centres d'apprentissage pour arabophones*. Paris : Karthala.

Jullien de Pommerol, P. (1997). *L'Arabe tchadien émergence d'une langue véhiculaire*. Paris : Karthala.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en science humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Puren, L., Maurer, B. (dirs.) (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. Bruxelles : Peter Lang.

Babault, S. Djarangar, Djita I., Daïbibe, R. (2023). *Tchad: Etude sociolinguistique à visée éducative - Utilisation des langues nationales à l'école primaire*. Université de Lille : ONG Enfants du Monde. [en ligne]

Approches plurielles des langues/cultures et sociolinguistique : quels rapports dans la théorie et quels liens dans la pratique ?

Typhaine Manzato

Cette proposition de communication au sein du panel n°2 "Bilan et perspectives des approches plurielles des langues/cultures : de la théorie à la pratique" s'appuie sur notre travail de doctorat pour interroger, dans une visée prospective, la question de la relation entre les approches plurielles des langues et des cultures et la sociolinguistique en didactique des langues en nous concentrant sur la manière de potentialiser les approches plurielles pour se consacrer à l'étude des variations linguistiques de la langue cible. En effet, si comme le formule Castellotti (2012 : 119 en s'appuyant sur Lüdi & Py, 1986 : 17) la variation et le plurilinguisme représentent des « degrés différents d'un même phénomène » dans une perspective sociolinguistique, le thème des liens entre les approches plurielles et la question sociolinguistique en didactique des langues prend tout son sens. Pour étudier cela des exemples seront pris dans notre recherche qui a porté sur l'enseignement de l'italien en France et du français en Italie dans l'enseignement secondaire des deux pays pour montrer comment les approches plurielles peuvent concrètement contribuer à la réflexion sur les manières d'aborder la variation en classe, une problématique très actuelle notamment en FLE (Favart, 2020).

Dans cette recherche-action conduite avec deux terrains d'expérimentation agissant en retour, des parcours d'activités en classe de langues voisines ayant pour thématique la question des usages oraux et basés sur les principes de l'intercompréhension (Caddéo & Jamet, 2013) ont été développés, permettant d'aborder la variation de la langue cible principalement autour de l'axe diaphasique, et ce, dans une approche plurilingue comparative et contrastive. Ces deux publics composés de lycéen-n-e-s suivant des parcours d'enseignement bilingue (une section européenne d'italien en France et le parcours EsaBac pour le français en Italie) ont permis de croiser les enjeux sociolinguistiques entre deux terrains au travers des données recueillies dans le cadre des expérimentations : entretiens avec les enseignant-e-s, réponses à des questionnaires de pré et post recherche et recueil d'interactions en classe avec les apprenant-e-s.

Nous montrerons à travers ces différentes données comment les approches comparatives (Auger, 2007) en didactique des langues peuvent être une manière d'aborder la variation en se basant sur les connaissances préalables des apprenant-e-s dans leurs langues premières et dans d'autres langues connues voire inconnues en médiant la diversité langagière par le biais de la proximité linguistique. Nous poserons ainsi la question concrète de ce que peut apporter une perspective plurilingue à l'étude de phénomènes linguistiques de variation en langue voisine, en appuyant sur le rôle de la langue première au sein de l'enjeu d'une réflexion croisée entre la variation dans les langues connues et les langues cibles, notamment dans les représentations associées. L'objectif de cette

communication au sein du panel sera donc de pouvoir apporter des pistes de réponses à la question de savoir comment les approches plurielles et la sociolinguistique sont susceptibles de s'associer pour la didactique des langues, aussi bien au niveau de la classe de langue qu'en amont dans la formation des enseignant-e-s (Buson, 2010), et en particulier dans le contexte scolaire où les obstacles à la diffusion des approches plurielles et à l'intégration de l'étude de la variation linguistique sont nombreux.

Références bibliographiques

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158, 76-83.

Buson, L. (2010). La didactique du FLM, du FLE et du plurilinguisme au service de l'éveil aux styles à l'école : des pistes pour la formation des enseignants. Dans F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (éds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010*, p. 373-384. Paris : Institut de Linguistique Française.

Caddéo, S., & Jamet, M. C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche dans l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Castellotti, V. (2012). De la diversité aux normes ou renverser la logique de l'éducation linguistique à l'école. Dans M. Dreyfus & J. M. Prieur (éds.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, p. 112-122. Paris : Michel Houdiard.

Favart, F. (2020). Légitimer la variation linguistique en classe de Fle. *EXPRESSIONS*, 10, 119-130.

Présentation de l'observatoire des dispositifs d'alphabétisation et de français langue étrangère en Wallonie

Vincent Mariscal, responsable de l'observatoire au DisCRI et chercheur associé à l'Université catholique de Louvain (Institut Langage et Communication).

Contexte et aspects principaux de l'étude

En octobre 2022, la Cour des comptes de Belgique a remis un rapport d'audit au Parlement wallon, pointant l'absence d'indicateurs statistiques permettant d'évaluer l'offre et la demande en alphabétisation (Alpha) et en français langue étrangère (FLE), dans le cadre du parcours d'intégration des personnes étrangères en Wallonie. Les auteurs du rapport notent également leur impossibilité de donner un avis objectif sur certaines pratiques, comme celles concernant le positionnement, l'orientation et la validation des compétences linguistiques des apprenant-e-s. Par conséquent, la Cour des comptes a recommandé à la Wallonie de se doter d'un outil lui permettant de vérifier si l'offre est en adéquation avec la demande des publics visés et d'améliorer, globalement, la lisibilité du secteur.

Ainsi, le Service Public de Wallonie Intérieur et Action sociale a décidé de créer, en 2022, un observatoire des dispositifs d'Alpha et de FLE. Cet observatoire est porté par deux institutions. Pour ce qui est de l'Alpha, il s'agit de Lire et Écrire en Wallonie qui est un mouvement d'éducation permanente défendant notamment le droit à l'alphabétisation en Belgique francophone. Pour ce qui est du FLE, il s'agit du DisCRI, qui est un dispositif dont l'un des objectifs est d'apporter un appui pédagogique, méthodologique, analytique et formatif aux Centres Régionaux d'Intégration. Il peut également apporter ce type de soutien à l'ensemble des professionnel-le-s du secteur de l'intégration.

Hormis les missions stipulées dans le rapport de la Cour des comptes, Lire et Écrire en Wallonie et le DisCRI ont décidé de porter leur attention sur des aspects spécifiques. Pour les apprenant-e-s, il s'agit en particulier des obstacles à l'entrée et au maintien en formation ou des inégalités d'accès selon le genre. Pour les travailleur-se-s, il s'agit par exemple d'évaluer leur sentiment d'être compétent-e et assez formé-e-s ou les difficultés liées au manque de moyens.

Les résultats de cette étude seront présentés aux pouvoirs publics sous la forme d'un rapport dans le courant de l'année 2025. Sur la base de leurs observations, les auteurs de cette recherche proposeront des pistes d'amélioration des dispositifs formatifs en Alpha et en FLE et mettront en œuvre une coordination de ceux-ci à l'échelle de la Wallonie.

Méthodologie et objectifs du poster

Cette étude est basée principalement sur deux questionnaires adressés à l'ensemble des opérateurs wallons travaillant dans le secteur de l'Alpha et du FLE. Ainsi, nous avons récolté une quantité importante de données aussi bien quantitatives que qualitatives. Nous avons également effectué des *focus groups* qui ont permis de compléter qualitativement les analyses des questionnaires. Si besoin, nous préciserons nos observations en 2024 grâce à des entretiens individuels.

Les objectifs du poster sont donc de présenter le contexte institutionnel dans lequel a été déployé l'observatoire de l'Alpha et du FLE, ainsi que les principaux aspects de l'étude. Il s'agira avant tout de décrire la méthodologie employée et de donner quelques éléments en lien avec la représentativité sociologique.

Nous exposerons également quelques-uns des principaux résultats obtenus jusqu'alors, à l'aide de trois types de données majeures, c'est-à-dire celles :

- donnant une vision globale des dispositifs, des publics et du secteur de l'Alpha et du FLE en Wallonie (types de publics et d'organismes, densité d'opérateurs par secteurs, origines des financements, etc.) ;
- ayant trait à certaines pratiques (pratiques d'orientation et d'évaluation du niveau des apprenant·e·s, etc.) ;
- permettant d'ouvrir la discussion avec les participant·e·s au congrès sur des questions plus sociétales que linguistiques (non-recours aux formations, professionnalisation du secteur, etc.).

Intérêt pour le congrès et la recherche en sociolinguistique

Ce poster permettra aux participant·e·s d'avoir une vue d'ensemble des dispositifs d'apprentissage de l'Alpha et du FLE en Wallonie et d'ouvrir le dialogue sur des aspects spécifiques et non-spécifiques à l'enseignement de la langue française en Belgique francophone. Cela permettra notamment d'échanger sur la place accordée à l'apprentissage du français dans le cadre du parcours d'intégration des personnes étrangères. Nous verrons aussi cet apprentissage selon d'autres angles, comme sa relation, perçue ou réelle, avec l'insertion socioprofessionnelle. Ces considérations liées en particulier à une vision politique de l'enseignement du français, dans sa relation avec l'intégration, permettront d'introduire une dimension sociologique et critique.

Références bibliographiques

Adami Hervé (2020), *Enseigner le français aux adultes migrants*, Paris, Hachette.

Cour des comptes de Belgique (2022), *Le parcours d'intégration des personnes étrangères organisé par la Région wallonne. Mise en œuvre et financement*, Bruxelles.

Hambye Philippe et Romainville Anne-Sophie (2014), *Maitrise du français et intégration. Des idées reçues, revues et corrigées*, Fédération Wallonie-Bruxelles.

Warin Philippe (2019), *Agir contre le non-recours aux droits sociaux. Scènes et enjeux politiques*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Comment se raconter quand on n'a pas les mots pour se dire ?

La biographisation dans l'accueil des MNA en France et dans leur accompagnement linguistique en classe de FLE

Marion Martinez

Nous proposons de nous interroger sur les particularités des axes épistémologiques, praxéologiques et psychologiques de la relation didactique dans l'enseignement-apprentissage du français auprès de mineurs non accompagnés (MNA). Le propos s'appuie sur une recherche doctorale en cours qui porte sur la mobilisation de la biographie et du récit de vie des MNA dans l'appropriation du français, dans une visée émancipatrice. Cette dernière repose sur des entretiens semi directifs auprès de jeunes migrants inscrits dans un dispositif de formation linguistique et des extraits d'écrits produits par les MNA lors d'ateliers d'écriture autobiographique menés en cours de Français Langue Etrangère (FLE).

Chaque année, plusieurs milliers de jeunes étrangers de moins de 18 ans se présentent seuls, sans représentants légaux, sur le territoire national français et plus généralement dans les pays de l'Union Européenne. En France, les institutions ont choisi le terme MNA, pour Mineurs Non Accompagnés, pour les désigner.

En tant que mineurs isolés et vulnérables, les MNA bénéficient du dispositif national de la protection de l'enfance qui apporte soutien matériel, accompagnement éducatif, appui psychologique, considération des besoins fondamentaux de l'enfant, préservation de sa santé et garantie de sa sécurité.

Toutefois la prise en charge est assujettie à des vérifications administratives et à la « réussite » de *l'évaluation sociale de la minorité et de l'isolement*. Cette dernière a pour objectif d'établir, au cours d'un entretien biographique, la véracité des allégations de la personne se présentant comme MNA, quant à sa minorité et à son isolement. Il s'agit d'une démarche aux enjeux considérables.

Cela met en exergue le paradoxe de l'accueil des mineurs en situation de migration sur le territoire français, attitude contradictoire face à la double représentation des MNA pour l'administration : à la fois mineur et migrant. D'un côté c'est une politique de protection de l'enfance qui s'applique, de l'autre, une politique migratoire de « contrôle des flux » et d'« immigration maîtrisée ».

L'entretien biographique représente l'épreuve qui permet de glisser par « métonymie institutionnelle » du statut de migrant à celui de mineur. Il s'agit par conséquent pour les MNA d'adopter l'attitude appropriée et de trouver les mots justes alors même que ces jeunes ne maîtrisent pas ou peu la langue et les codes sociaux du pays d'accueil. Le discours de soi doit faire preuve ; celui-ci se doit d'être détaillé et daté, et cependant sans excès pour ne pas éveiller les soupçons. Et parce qu'il est vital d'être crédibles, parce que les mots manquent et enfin parce qu'il existe des événements irracontables, l'histoire de vie est biaisée.

Deux questions émergent en réciproque : comment l'insécurité linguistique grève l'accès aux droits des MNA ? et comment l'enjeu de cet accès aux droits cristallise l'insécurité linguistique et l'incapacité à se raconter ?

En effet, le jeune qui dévoile son histoire de vie se retrouve en position de suspect, discrédité parce qu'il n'a pas les mots pour se raconter, parce qu'il n'a pas les codes culturels de l'interaction et/ou parce que les obstacles linguistiques, psychosociaux et matériels à l'accès aux informations provoquent la méconnaissance, voire l'incompréhension, des attendus institutionnels.

De plus, à l'insécurité langagière et informationnelle, il faut ajouter les épreuves d'un parcours migratoire jalonné de ruptures et de deuils. Les traumatismes ainsi vécus compliquent davantage le rapport aux souvenirs et à la parole des MNA. L'insécurité devient alors relationnelle pour ces jeunes qui se trouvent presque constamment soit en situation d'attente passive, soit en situation de justification et qui dépendent d'un autre que soi et/ou de réponses à des injonctions faisant souvent un écho douloureux aux situations traumatisantes vécues lors du parcours migratoire.

Dans ces conditions si particulières, l'enseignement-appropriation pragmatique de la langue ne suffit pas. Alors, en tant que formateur de FLE auprès des MNA, comment accompagner la sortie de l'insécurité sociolinguistique et libérer la parole des contraintes des réalités psychosociales ? Comment enseigner le français tout à la fois pour son aspect fonctionnel ((se)dire) et son aspect réflexif et émancipateur (se raconter) ?

Nous gageons que répondre aux besoins linguistiques concrets tout en faisant émerger des expériences singulières permettrait aux apprenants MNA de (re)construire leur identité narrative mise à mal par l'institution et de devenir auteurs de leur propre vie.

Ainsi, intégrer un accompagnement biographique à la formation en FLE permettrait d'engager les MNA dans une dynamique dialogique, émancipatrice et capacitante, en donnant le pouvoir de s'exprimer librement à ceux dont la parole est habituellement discréditée et rendue inaudible.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

ADAMI H., ANDRE V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 71-83.

DELAHAIE J. ; CANUT E. (2020). Les entretiens d'évaluation de minorité pour les jeunes migrants : le rôle de l'évaluateur dans la construction du récit de vie. *Migrations Société*, 181, 39-52.

DELORY-MOMBERGER C. (2018). Transformations et centralité du récit de soi dans la société biographique. *Le sujet dans la cité*, 9, 37-48.

GAULTIER S. (2023). « Paradoxe de l'accueil et adaptation paradoxale : les Mineurs non accompagnés entre protection et insécurité », 55-80, dans *Mineurs non accompagnés, repères pour une clinique psychosociale transculturelle*. Paris : Editions In Press.

PATE N. (2020). La mise à l'épreuve de la légitimité narrative comme contrepartie de l'accès à la protection des mineurs non accompagnés. *Migrations Société*, 181, 23-38.

Bruno Maurer

Parler français ailleurs que dans les territoires où le français s'est originellement développé par une variation diachronique du latin en contact avec des langues du substrat (zone des parlers d'oïl dans les pays actuellement appelés France, Belgique et Suisse) puis s'est répandu sur d'autres territoires du fait de dynamiques diglossiques (ensemble du territoire français au détriment des langues vernaculaires) est un fait géolinguistique qui n'est pas d'ordinaire caractérisé par l'adjectif francophone. Si l'on demande à un Français qui sont les francophones, il va spontanément commencer à regarder de l'autre côté des mers et des océans, possiblement aussi de l'autre côté des Alpes ou de la Douve, mais lui n'est pas francophone. La francophonie, fait linguistique de « parler français », est une pratique qui correspond à représentations qui ne sont déjà pas partagées par toutes les personnes qui ont cette pratique.

Le fait est encore plus notable pour ce qui est de la Francophonie, espace politique. Celui-ci n'a guère de réalité vue de... France et pour les Français. La journée de la Francophonie, par exemple, passe totalement inaperçue en France, elle est même inexistante, quand elle assez visible dans les pays qui se réclament de leur appartenance à cet espace, dans lequel le français joue un rôle, statutaire (Afrique subsaharienne) ou symbolique (Viet Nam, Liban).

Ce sont là deux faits donnés seulement à titre d'exemple de la relativisation de la Francophonie, entre pratiques et discours, qui sera entreprise dans cette communication au panel.

Dans la liste des points évoqués et à débattre, la discussion et mise en perspective portera sur les points suivants :

1. Partenariat linguistique et francophonie

- Promouvoir la langue française, c'est promouvoir la diversité linguistique et culturelle.
- Le soutien à des enseignements bilingues est autant bénéfique pour la langue française que pour les langues dites « partenaires ».

Le travail sera une mise en perspective historique d'un des éléments du discours francophone, à savoir le concept de partenariat entre le français et les autres langues des espaces géographiques concernées, dites « partenaires ».

2. L'autre aspect dont il sera traité est celui qui lie *a priori* scolarisation et vitalité de la langue française

-
- La vitalité de la langue française passe par un développement des systèmes éducatifs dans les pays francophones du Sud.

Concernant ce point, quelques considérations seront apportées sur le sens du mot développement, à partir d'une réflexion sur l'articulation entre développement des systèmes et problématique de la qualité du bien délivré.

3. Le dernier sera celui de la co-propriété de la langue française, ainsi formulé dans l'appel
- La langue française n'appartient pas seulement à la France. Elle est le bien commun de tous les francophones du monde.

Cet aspect du discours sera sociolinguistiquement resitué en fonction de quelques concepts à même de lui donner du sens : norme, poly- ou pluri-normativité de la langue française

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Baneth-Nouailhetas, É. (2010). Anglophonie – francophonie : un rapport postcolonial ?. *Langue française*, 167, 73-94. <https://doi.org/10.3917/lf.167.0073>

Erfurt, J. (2018). Ce que francophonie veut dire. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13(1), 11. <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0011>

Fantognon, C. (2021). *Le français polycentrique ? Du terrain à la modélisation. Vers une politique de planification plurilingue* (PRESLAF - Pratiques et représentations sociolangagières des français en francophonie, p. 248) [À l'att. de l'Organisation internationale de la Francophonie]. Université Grenoble Alpes. <https://cloud.univ-grenoble-alpes.fr/index.php/s/Py2YG7YYXqJZ8rr>

Kengué, G., & Maurer, B. (Éds.). (2023). *L'expansion de la norme endogène d français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*. Editions des archives contemporaines.

Puren, L., & Maurer, B. (Éds.). (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne*. Peter Lang B. <https://doi.org/10.3726/b14568>

**Comment les conditions d'enseignement d'une langue
contribuent à insécuriser les acteurs de la relation didactique ?**

Une étude de cas au primaire tunisien

Bruno Maurer

bruno.maurer@unil.ch

On a coutume de poser que les élèves ont peur de parler en classe de langue et que ceci est analysable en termes d'insécurité linguistique.

Blanchet, Clerc, Rispaïl (2014) ont exploré déjà cette dimension scolaire. Caitucoli (2003) avait porté avant l'eux l'attention sur l'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire et Francard (1993) l'avait fait de manière plus générale sur les communautés francophones dites périphériques. Le concept d'insécurité linguistique a été considérablement travaillé depuis les années 1960 (N. Gueunier, M.-L. Moreau, A. Bretegnier, G. Ledegen, pour compléter un peu le panorama) jusqu'au concept d'insécurité langagière (indexée) d'H. Adami et al. (2023).

Une étude de cas est présentée dans laquelle l'enseignante était collée à des pratiques didactiques, ce qui l'empêchait de voir qu'elle refusait des productions pourtant correctes de ses élèves ; l'hypothèse faite au cours de l'entretien qui suit la séance est celle d'une insécurité didactique d'une enseignante dont la langue n'est pas la formation académique et qui a reçu une formation assez sommaire en matière de didactique. Sa propre insécurité professionnelle contribue à rigidifier l'enseignement de la langue, le français en l'occurrence, langue dite *privilegiée* dans le système éducatif tunisien ;

Les représentations de l'enseignante (de sa propre position, de ses compétences, de l'attente de l'institution, de la langue) contribuent à évaluer négativement des productions d'élèves pourtant correctes.

Notre hypothèse est donc que ces attitudes évaluatives négatives peuvent avoir un impact important sur les représentations que les apprenants se forgent d'une langue avec laquelle l'univers de l'école est parfois le seul milieu sociolinguistique dans lequel celle-ci a réellement une existence pour eux, même s'ils savent qu'elle existe en dehors.

Cette analyse de pratiques est mise en rapport avec le cadre éducatif de l'enseignement du français en Tunisie et avec le profil de formation de l'enseignante.

Bibliographie

Adami, H., André, V. & Langbach, V.(dir.) (2023). *Les adultes en insécurité langagière : Enjeux sociaux et didactiques*. Nouvelle édition [en ligne]. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.145593>.

Blanchet, P. Clerc, S. & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique: Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175, 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>

~~Caitucoli, C. (Dir.), 2003. *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, Presses de l'université de Rouen.~~

Francard, M., (Dir.), 1993. *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 19/3-4.

Corpus :

Extrait 2 : séance de langage oral

Classe de 3e année (première année de français, après 5 mois de cours).

M affiche au tableau une série de dessins d'animaux en couleur. Elle pose systématiquement les deux mêmes questions et dans le même ordre : "qu'est-ce que c'est ?", "de quelle couleur il est?".

La production des élèves est censée rester dans ce cadre communicatif :

Qu'est-ce que c'est ? Un chien
Faites une phrase.
C'est un chien ?
De quelle couleur il est ? noir
Faites une phrase
C'est un chien noir
Répète avec la liaison obligatoire
C'est un chien noir.

Et ça, qu'est-ce que c'est ?
C'est un chien.
C'est un chier ?
Non
C'est quoi alors ?
Un chat.
Faites une phrase.
C'est un chat
De quelle couleur il est ?
Gris
Faites une phrase
Un chat gris
Faites une phrase
C'est un chat gris
Voilà une phrase. Répétez.

Vache jaune, etc....

Et ça, qu'est-ce que c'est ?
C'est un flamant rose..
Attendez.
C'est quoi ? Un flamant rose.
Non, c'est quoi ?
Un flamant.
Faites une phrase
C'est un flamant.
Voilà. On répète.
De quelle couleur il est ?
Il est rose.
C'est un flamant. Et de quelle couleur ?
C'est un flamant rose.

Julie Mazé, Valentin Feussi

Habituellement, l'adoption est considérée comme une « chance » et la figure de « l'enfant sauvé » demeure encore très prégnante dans les imaginaires. Tantôt glorifiée, tantôt dénoncée, elle apparaît par son aspect sensationnel comme une véritable allégorie de « l'aventure humaine » (Denéchère, 2011 : 326). Parfois appréhendée du point de vue de la mobilité, l'adoption constitue alors une « migration singulière » (Trillat 1993 citée par Denéchère, 2009 : 2) et se met en œuvre diversement dans les relations internationales, juridiques, et sociales. Nous nous proposons de nous attarder plus spécifiquement sous l'angle sociétal pour penser l'adoption comme une notion plus complexe liée aux expériences de vie. Dans cette perspective, l'adoption devient indissociable de la construction identitaire. Or (s)'identifier, c'est s'inscrire dans des rapports à l'altérité qui se vivent notamment à partir de conflits, lesquels révèlent des aspects singuliers visibles ou non, mais qui ne peuvent s'appréhender en toute pertinence que « dans un dialogue continu entre présent et passé secrètement mémorisé » (Kaufmann, 2004 : 77). L'adoption s'inscrit dans la même perspective, bien que le processus habituellement rencontré sur le plan institutionnel relève de l'imposition : la personne adoptée recevant très souvent un « nom », une « langue » et parfois un « corps ». Il s'agit de fait d'assignation identitaire dont les rapports avec la domination sont explicités par A. Boudreau (2019). Comment ce processus est-il vécu (intérieurisation-rejet-transformation de catégorisations reçues) par les personnes adoptées ? Quelle place jouent les langues, la mémorisation et l'histoire (Traverso, 1997) dans ce processus ? Peut-on construire un lien entre adoption et marginalisation sociolinguistique ? Quelles implications épistémologiques en dégager pour penser les dimensions politiques du travail du sociolinguiste ?

Voilà quelques questions auxquelles nous réfléchissons dans notre communication. Nous mobiliserons quelques entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) et des témoignages rencontrés dans deux podcasts (« Kiffe ta race », « Personne ne naît deux fois ») pour essayer de démêler différentes formes d'assignations et de mise en signification de celles-ci.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Denéchère, Y. (2011). Des enfants venus de loin : Histoire de l'adoption internationale en France. Armand Colin. Retrieved from : halshs-00623750

Denéchère, Y., (2009). Vers une histoire de l'adoption internationale en France. Vingtième siècle. Revue d'histoire, 102, pp.117-129. halshs-01091642

Kaufmann, J.-C. (2004). L'entretien compréhensif. Paris. 128

Boudreau, A. (2019). L'identité assignée : du lieu et ses manifestations discursives. Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society,(12), 51–66. <https://doi.org/10.7202/1066521ar>

Traverso, E. (1997). La Shoah, les historiens et l'usage public de l'histoire. Assignation identitaire et différenciation sociale. L'Homme et la société n°125. 17-25

Inclure pour compter : limites et potentialités du discours de l'inclusion des minorités linguistiques officielles francophones au Canada.

Mireille McLaughlin et Eugénie Tessier, Université d'Ottawa

Les statistiques sur les langues s'inscrivent dans un terrain idéologique complexe qui révèle les mondes futurs souhaités par les acteurs sociaux (Duchêne et Humbert 2018). Au Canada, les logiques de l'offre de service de l'état créent un climat où il faut des francophones, toujours plus de francophones, pour assurer le maintien du soutien étatique. En continuation des logiques « de la revanche des berceaux » qui guidaient au début du 20^e siècle les efforts du clergé canadien français à renforcer son pouvoir politique par la natalité, aujourd'hui, c'est en redessinant les frontières du groupe que se joue la reconnaissance et la redistribution (Fraser 2015).

C'est ainsi que la population francophone de l'Ontario a connu du jour au lendemain une augmentation de 10%. La province adoptait, le 4 juin 2009, la « définition inclusive de l'Ontario français ». En plus de considérer comme francophone les Ontariens qui déclaraient avoir le français comme langue maternelle, la province comptabilise désormais ceux dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et l'utilisent à la maison (Ontario 2009). Cette définition reconnaît ainsi le plurilinguisme des immigrants en Ontario dans le but d'assurer une offre de service adaptée à leurs besoins. Pour les militants, ils s'agissaient aussi d'un effort de décolonisation de la catégorie, qui, jusqu'alors, était souvent imaginée comme appartenant aux descendants blancs et chrétiens du colonialisme de peuplement établi au XVII^e siècle. Depuis, d'autres juridictions francophones canadiennes ont transformé leurs définitions, toujours dans en mobilisant des logiques d'inclusion : en Alberta, l'association jeunesse reconnaît comme francophone toutes personnes pouvant maintenir une conversation en français, permettant l'inclusion d'élèves ayant une trajectoire de migration et d'élèves inscrits en immersion française.

Dans cette présentation, je m'appuie sur une étude longitudinale des discours des leaders francophones pour saisir comment ces derniers mobilisent les discours de l'inclusion pour penser la légitimité de la catégorie francophone comme interlocuteur de l'état et des provinces canadiennes. Je montre ainsi que les logiques néolibérales de l'état font des pratiques linguistiques une lunette pour penser l'anti-racisme et la décolonisation – lunette qui, en mettant en compétition la légitimité des politiques de langues officielles avec d'autres logiques d'équité, contraint le soutien tant aux associations francophones qu'aux autres groupes minoritaires au Canada.

Bibliographie

Duchêne, Alexandre et Philippe Humbert (2018). Surveying languages : the art of governing speakers with numbers, *International Journal for the Sociology of Language*, 252: 1-20.

Fraser, N. (2015). Qu'est-ce que la justice sociale? : Reconnaissance et redistribution (Textes à l'appui. Politique et sociétés). Paris: Éditions la découverte .

Ontario (2009). Redéfinition de la population francophone. <https://news.ontario.ca/fr/release/6851/redefinition-de-la-population-francophone>

La correction de la langue et le rôle du discours nationaliste dans la chronique « Récréation philologique et grammaticale » de Joseph Deharveng

Franz Meier

Les chroniques de langage sont nombreuses et existent de longue date dans la presse écrite belge francophone. Malgré leur rôle important dans le discours public sur la langue, les chroniques belges restent un objet de recherche à exploiter plus en détail. Si certains auteurs les mentionnent parfois pour décrire globalement la genèse de la situation sociolinguistique en Belgique francophone (Klinkenberg 2000) et celle de la linguistique populaire dans les pays francophones ou encore pour circonscrire plus largement le genre qu'est la chronique de langage, peu de travaux sont consacrés à une analyse détaillée du contenu des chroniques belges (voir par exemple Meier 2019, Dister 2021).

Parmi les premiers chroniqueurs, Joseph Deharveng (1867-1929) était l'un des plus importants au début du XX^e siècle. Le jésuite faisait partie intégrante d'un mouvement de rectification langagière qui est essentiellement axé sur le modèle hexagonal. Adoptant une position puriste, Deharveng a comme objectif d'épurer les pratiques des Belges francophones de tout ce qui semble s'écarter de ce prétendu 'bon usage' du français. Compte tenu de son rejet global des usages belges, il est intéressant de noter que Deharveng n'est pas toujours résolument normatif. Il montre aussi un certain attachement à des expressions locales, notamment à celles de sa province d'origine, le Hainaut. Cependant, Deharveng ne considère pas ces usages comme faisant partie du prétendu 'bon usage' qu'il souhaite promouvoir.

Sous le titre évocateur *Corrigeons-nous*, Deharveng publie, de 1922 à 1928, six anthologies recueillant les billets de sa chronique de langage « Récréation philologique et grammaticale » publiée dans le journal bruxellois *La Jeunesse. Hebdomadaire illustré pour la jeunesse belge* – une publication catholique dédiée à l'éducation et au divertissement de jeunes adolescents. La chronique a contribué à assoir l'autorité de Deharveng en matière de langue auprès d'un public large. Ses commentaires métalinguistiques ont servi de modèle aux travaux de Maurice Grevisse et d'André Goosse. L'importance qu'accorde Deharveng à la France en tant que modèle de langue est renforcée par son affiliation à l'*Action française*, un mouvement nationaliste, royaliste et contre-révolutionnaire fondé entre autres par Charles Maurras et Léon Daudet (Nolte 1961). Comme beaucoup d'autres intellectuels chrétiens de droite peu enclins à adhérer aux mouvements démocratiques de l'entre-deux-guerres, Deharveng est un fervent admirateur des écrits des membres de l'*Action française*, par exemple de ceux de Maurras, que le chroniqueur considère comme une grande autorité en matière de langue (Stenuit 2005). Le but de cette communication est d'examiner, d'un point de vue quantitatif et qualitatif, le recours aux représentants de l'*Action française* dans le discours que Deharveng propage à travers sa chronique. Plus particulièrement, nous visons à analyser dans quelle mesure le discours sur la correction linguistique véhiculé par Deharveng est utilisé pour vanter ou discréditer des acteurs sociaux selon l'usage qu'ils font de la langue française. Nous nous proposons ainsi d'explorer les liens entre langue et politique qui sous-tendent le discours normatif de Deharveng.

Dister, Anne. 2021. "André Goosse, chroniqueur de langage." In *Les idéologies linguistiques: débats, purismes et stratégies discursives*, ed. by Carmen Marimón Llorca, Wim Remysen, and Fabio Rossi, 271–290. Frankfurt/Main: Lang.

Klinkenberg, Jean-Marie. 2000. "Le français en Belgique." In *Histoire de la langue française. 1945-2000*, ed. by Gérard Antoine, and Bernard Cerquiglini, 701–718. Paris: CNRS Éditions.

Meier, Franz. 2019. "Diatopismes et degrés de normativité dans le discours sur le français en Belgique au tournant du 21^e siècle. Analyse d'une chronique de langage de Cléante." In *Les discours de référence sur la langue française*, ed. by Anne Dister, and Sophie Piron, 253–282. Brussels: Presses de l'Université Saint-Louis.

Nolte, Ernst. 1961. "Die *Action française*." *Vierteljahrshfte für Zeitgeschichte* 9 (2): 124–164.

Stenuit, Bernard. 2005. "Joseph Deharveng (1867-1929)." In *Les Collèges jésuites de Bruxelles. Histoire et pédagogie 1604-1835-1905-2005*, ed. by Bernard Stenuit, 551-555. Namur: Editions Lessius.

Sociolinguistique à l'école : quelques questions épistémologiques que pose la relation ethnographique

Véronique Miguel Addisu

Entre assujettissement et émancipation, les dynamiques sociolinguistiques traversent l'institution scolaire et la classe. L'expérience ethnographique en sociolinguistique a tout son intérêt sur le terrain scolaire pour appréhender ces dynamiques à l'école, en particulier pour questionner les enjeux des situations plurilingues. Elle pose cependant un certain nombre de difficultés quant au rapport au terrain qu'elle suppose mais aussi pour ce qui est des savoirs qu'elle diffuse. L'approche ethnographique peut-elle contribuer à identifier des phénomènes sociolinguistiques marginaux peu visibles encore aujourd'hui mais précurseurs de profondes transformations ? Comment ces savoirs sont-ils reçus, et par qui ?

Dans cette communication, j'interrogerai différentes modalités possibles d'une ethnographie de l'école avec une perspective sociolinguistique critique (Boutet et Heller, 2007) et avec une perspective sociodidactique (Cortier, 2009). Ces modalités varient selon un jeu d'échelles macro/meso/micro (Boulay, 2019). À l'échelle macro-, la sociolinguistique critique offre des cadres interprétatifs d'interactions saillantes potentiellement inégalitaires. Sans les réfuter, le regard ethnographique adopté dans une ethnographie « micro » déplace la focale pour éclairer des pratiques minuscules, invisibles, mais susceptibles de soutenir l'émancipation des acteurs de l'école : les pratiques ordinaires, quotidiennes, peuvent être appréhendées comme des « arts de faire » qui figurent généralement comme « fond nocturne de l'activité sociale » (Certeau, 1990). A cette échelle, les praticiens sont les plus susceptibles de s'en emparer. Dans l'entre-deux se tissent justement des « jeux d'échelle » auquel le sociolinguiste-ethnographe lui-même est confronté. De la manière avec laquelle il se situe dans ces jeux dépend le regard qu'il adopte, mais aussi la réception qui en est faite et le crédit que l'école lui accorde. Or il s'agit là de tensions car par définition étrangère au terrain investigué, la connaissance issue de l'ethnographie « est, pour ainsi dire, insulaire : elle ne peut être ni vérifiée ni falsifiée par les réactions des membres du groupe » (Schütz, 1987 : 226).

Le pari éthique d'une sociolinguistique impliquée à l'école est de conjuguer l'ethnographie avec des possibles praxéologiques selon un principe de complémentarité entre la perception des interactants (émique) et celle du chercheur (étique). A l'échelle micro, les enseignants engagés dans une collaboration avec des sociolinguistes sont susceptibles de transformer l'école. Réciproquement, la collaboration avec des praticiens transforme le regard du sociolinguiste. Pourtant, les enseignants – et les chercheurs impliqués – sont aussi aux prises avec des injonctions institutionnelles descendantes qui participent de l'assujettissement.

J'illustrerai ces tensions en prenant appui sur l'analyse a posteriori de l'expérience ethnographique dans trois recherches collaboratives terminées ou en cours (Parlangues, E2PRC_Francisco, LirMondes).

J'interrogerai la posture ethnographique en termes d'écart et d'altérité : écart et altérité vis-à-vis de l'école, mais aussi vis-à-vis du champ scientifique constitué que serait la sociolinguistique. Le cœur de la démarche ethnographique consiste en une conversation au sens large, dans laquelle le chercheur assume un positionnement idéologique et le met à l'épreuve de l'autre.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Boulay, S. 2019. Introduction — Questionner et pratiquer les échelles en sciences humaines et sociales. In Boulay, S., & Fanchette, S. (Eds.), *La question des échelles en sciences humaines et sociales*. Éditions Quæ. Tiré de <http://books.openedition.org.ezproxy.normandie-univ.fr/quæ/20482>

Boutet, J., Heller, M. (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. *Langage et société*, 121-122, 305-318.

Certeau, M. de (1990 [1980]). *L'invention du quotidien*. Paris, Folio.

Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*, 5, 109-118.

Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris, Klincksieck.

« *No nos dejaron hablar* » : pistes de réflexion pour une *sociolinguistique de l'écoute*

Salomé Molina Torres

Dans cette communication, je proposerai des pistes de réflexion sur l'*écoute* -en tant que processus sémiotique de *réception des discours*. L'*écoute* joue en effet un rôle central au sein des associations de personnes migrantes colombiennes dont je traite dans mon travail ethnographique de thèse. Pour ces associations, il s'agit en effet de réfléchir à *comment se faire comprendre* à la fois par l'État colombien et par des citoyen·nes et institutions européennes, soit un public peu au fait de la situation sociale colombienne.

Je donne ici un bref exemple pour expliciter ce dont je traite.

En novembre 2018, un groupe de citoyen·nes colombien·nes résidant à Paris sont refoulé·es du siège de l'UNESCO (7^{ème} arr.) où doit se tenir une conférence de l'alors président colombien I. Duque. Bien que la conférence soit ouverte à tout public, sur inscription préalable, les conditions d'accès à la salle changent quelques minutes avant le début lorsqu'un fonctionnaire du consulat annonce le changement de la liste d'invités, rendant ainsi invalide l'inscription de toutes les personnes patientant devant le bâtiment. Agacées, certaines personnes commencent à crier en chantonnant : « *¡Queremos entrar! ¡Queremos entrar!* » [On veut rentrer, on veut rentrer]. Ce cris, prononcés en espagnol, semblent s'adresser au fonctionnaire, qui pourtant disparaît de la scène derrière les gardes de sécurité. Il promet de revenir avec plus d'explications, mais cela n'arrivera pas. Une foule d'une centaine de personnes se forme devant les gardes de sécurité et se joint aux cris. Deux hommes arrivent alors en criant. Ils viennent d'être expulsés de force de la salle de conférence alors même qu'ils avaient été autorisés à rentrer une demi-heure avant. Alberto, l'un d'entre eux dit en criant : « *nos tienen señalados [...] nos señalaron con el dedo [...] nos echaron y no nos dejaron hablar* » [on est fichés [...] on nous a pointés du doigt [...] on nous a jetés dehors et on nous a empêchés de parler]. Le discours d'Alberto attise la colère de la foule, qui sera des minutes plus tard dispersée par des CRS.

Dans cette communication, je souhaite interroger comment l'expulsion et l'interdiction d'assister à la conférence sont interprétées, par les personnes présentes, comme une entrave à la participation politique, nourrissant l'idée selon laquelle le gouvernement « *n'écoute pas et n'a jamais écouté* » certain·es citoyen·nes. À partir d'une analyse interactionnelle et ethnographique, je montrerai comment le changement de la liste est construit, au fil de jours, comme un *index* de répression politique par un processus de « typification » (Gal et Irvine 2019), soit par l'association entre cette action et d'autres cas passés de répression politique en Colombie. Loin d'être anecdotique, cet événement est une « situation-clé » (Gumperz et Cook-Gumperz 1982) permettant de questionner des enjeux sociolinguistiques vis-à-vis de la participation politique en contexte migratoire.

Cette analyse s'appuie sur l'ethnographie menée, dans le cadre de ma thèse, au sein de deux associations de militant·es colombien·nes à Paris entre 2018 et 2021, ainsi que sur mon corpus constitué de notes de terrain, d'entretiens, d'enregistrements des rassemblements publics et des documents (articles de presses, communiqués, par exemple). Ma recherche doctorale s'inscrit dans un questionnement anthropologique linguistique autour de l'*écoute* et de l'agentivité de l'auditeur dans l'exercice de la participation politique (Slotta 2023; 2015; Connor 2023).

Bibliographie

- Connor, Janet E. 2023. « Hearing the Quiet Voices: Listening as Democratic Action in a Norwegian Neighborhood ». *Language in Society*, janvier, 1-26.
- Gal, Susan, et Judith T. Irvine. 2019. *Signs of Difference: Language and Ideology in Social Life*. 1^{re} éd. Cambridge University Press.
- Gumperz, John J., et Jenny Cook-Gumperz. 1982. « Introduction: Language and the communication of social identity ». In *Language and Social Identity. Studies in Interactional Sociolinguistics*, 1-21. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slotta, James. 2015. « The Perlocutionary Is Political: Listening as Self-Determination in a Papua New Guinean Polity ». *Language in Society* 44 (4): 525-52.
- . 2023. *Anarchy and the art of listening: the politics and pragmatics of reception in Papua New Guinea*. Ithaca [New York]: Cornell University Press.

les dialectes et la phonographie sont-ils les seuls facteurs explicatifs des débats sur les orthographe du breton ?

Malo Morvan

Le XX^e siècle vit émerger plusieurs propositions de graphies successives et concurrentes pour le breton (1907/1908 : *emgleo ar skrivagnerien* ; 1936/1941 : *peurunvan* (Hemon) ; 1953 : *skolveurieg* (Falc'hun) ; 1975 : *etrerannyezhel* (Morvannou), etc.), dont l'histoire a été abondamment étudiée (Deshayes 2013, Hewitt 1987, Le Ruyet 2009, Wmffre 2007).

La présentation classique des débats met généralement en avant la question de la représentation phonographique des dialectes : l'orthographe de 1907/1908 aurait laissé à part le breton vannetais, trop différent des formes dialectales de Cornouaille, Léon, Trégor (KLT) ; celle de 1941, "complètement unifiée" l'aurait intégré au prix d'un trop grand éloignement envers la variété des prononciations locales, dont celle de 1953, "universitaire", se voulait plus respectueuse. Face à la présence de deux blocs orthographiques concurrents (*peurunvan* / *skolveurieg*), une tentative de conciliation inaboutie aurait mené à l'élaboration de l'*etrerannyezhel* en 1975¹. Une telle présentation met surtout en avant la fonction phonogrammique de l'orthographe, soit celle de représentation de la prononciation, et elle n'aborde l'hétérogénéité du locutorat du breton que sous l'angle dialectal.

Nous voudrions proposer ici une piste d'analyse qui élargirait l'appréhension de ces conflits orthographiques. En nous appuyant sur l'opposition proposée par Catach entre les phonogrammes, morphogrammes et logogrammes, nous prendrons en compte le fait qu'une graphie a également pour fonctions de représenter des régularités grammaticales dans la langue (notamment ses flexions et dérivations morphologiques), de dissiper les confusions induites par l'homophonie, et de témoigner de l'étymologie de certains mots. Nous souhaiterions superposer ces distinctions à une lecture de l'hétérogénéité du locutorat bretonnant qui insisterait non sur leur zone dialectale, mais sur les conditions de leur socialisation langagière en breton (dans l'apprentissage et la pratique). En croisant ces paramètres, nous souhaiterions proposer l'hypothèse selon laquelle un locutorat / descripteur socialisé dans une pratique orale et quotidienne du breton insiste davantage sur sa fonction phonogrammique, là où un locutorat / descripteur nourri d'un rapport "scriptural-scolaire" à la langue (Lahire 1993) sera plus sensible à ses fonctions morphogrammique et étymologique. La piste d'analyse défendue suggère que ces fonctions de l'orthographe sont également sociales, au sens où l'insistance sur la retranscription exacte d'une prononciation locale ou sur l'explicitation de régularités grammaticales peut aussi être lue comme une opposition entre des conceptions antagonistes du locutorat-type du breton, et des projets-pour-la-langue divergents.

Il s'agirait donc de voir quel serait le potentiel de renouvellement explicatif d'un élargissement de l'analyse, au-delà de la fonction phonogrammique généralement attribuée à l'orthographe, et dans une approche de l'hétérogénéité du locutorat qui ne se limite pas au diatopique mais en intègre également la dimension diastratique. Le corpus analysé sera constitué de textes de différentes époques où ces propositions orthographiques sont présentées et discutées dans les milieux savants et militants autour du breton.

1 Je laisse ici de côté la question des conditions historique de l'adoption de l'orthographe de 1941, bien qu'elle soit régulièrement mise en avant par les promoteurs de celle de 1953.

Bibliographie :

Cadre théorique :

- Catach Nina (1978). *L'orthographe*. P.U.F. *Que sais-je ?* rééd. jusqu'à 2011.
- Goody, Jack (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Minuit
- Jaffe, Alexandra, Jannis Androutsopoulos, Mark Sebba et Sally Johnson, éd. (2012). *Orthography as Social Action. Scripts, Spelling, Identity and Power*. De Gruyter Mouton
- Lahire, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes.
- Saussure, Ferdinand de (1916). *Cours de linguistique générale*. Sous la dir. de Charles Bailly et Albert Séchehaye. rééd. Payot, pp. 44-61, 163-166
- Wynants, Bernadette (1997). *L'orthographe, une norme sociale*. Mardaga

Analyses récentes sur l'orthographe du breton :

- Deshayes, Albert (2013). *Histoire de la langue bretonne. évolution de la graphie*. Label LN
- Hewitt, Steve (1987). « *Réflexions et propositions sur l'orthographe du breton* ». In : *La Bretagne Linguistique* 3.
- Le Ruyet, Jean-Claude (2009). « *Komz, liamm ha norm* ». doctorat. Rennes 2
- Wmffre, Iwan (2007). *Breton orthographies and dialects. the twentieth century orthography war in Brittany*. 2 t. Peter Lang

De l'insécurité à la sécurité linguistique : vers une meilleure prise en compte des phénomènes d'hypocorrection

Frédéric Moussion

De quelle(s) manière(s) les individus peuvent-ils exercer un pouvoir d'agir, face aux inégalités et aux discriminations, de quelque nature que ce soit, et ce, dans une perspective de transformation sociale ? Dans le cadre de recherches sur l'insécurité linguistique (désormais IL), Francard (1993) nous invite à réfléchir à l'hypothèse suivante : « Si l'insécurité linguistique est une réalité polymorphe, les biais qui permettent de la dévoiler doivent être, eux aussi, multiples. » (p. 20). Ce faisant, nous estimons que l'ensemble des expériences et des événements vécus, à travers les manifestations d'IL, pourrait être entrevu par le biais de processus moins restrictifs, via une conception phénoménologique-herméneutique (désormais PH) du qualitatif. Partant du postulat qu'étymologiquement, qualité signifie « manière d'être » (Pierozak, de Robillard, Razafimandimbimanana et Debono, 2013, p. 120), la PH considère que chaque individu et/ou sujet se construit, dans l'altérité, ses propres représentations du monde. C'est donc à partir des expériences, événements et, de facto, du vécu des personnes, que nous avons envisagé de mettre en exergue une IL agie et/ou critique, où les sujets sont susceptibles d'avoir un pouvoir d'agir sur leur propre IL.

Nous souhaitons, à travers cette communication, explorer les espaces de résistance possibles qu'un individu pourrait mobiliser et mettre en œuvre, afin d'exercer un pouvoir d'agir sur sa propre IL. Pour ce faire, nous reviendrons, tout d'abord, sur les travaux fondateurs de l'IL, en dressant un constat : la prédominance des phénomènes d'hypercorrection et l'absence de conceptualisation des phénomènes d'hypocorrection. Nous proposerons, dans un second temps, une définition renouvelée de ces phénomènes, comme étant caractéristiques, via un processus de *conscientisation* (Freire, 1974), d'un agir avec prise de risques, révélateur d'un sujet *parrèsiste* (Foucault, 2016). Enfin, nous illustrerons, à travers l'interprétation de plusieurs entretiens de recherche biographique, issus de notre recherche doctorale, ces phénomènes d'hypocorrection, la démarche qualitative adoptée s'inscrivant dans une perspective herméneutique de compréhension et d'interprétation des processus de *biographisation*¹, complétée par une approche phénoménologique d'inspiration husserlienne. En définitive, nous tenterons de (dé)montrer de quelle(s) manière(s) les phénomènes d'hypocorrection, - mis en œuvre dans le cadre d'une IL agie mais, avant tout, critique -, s'avèrent véritablement émancipateurs et représentatifs des processus de subjectivation, dans la mesure où ils contribuent à faire en sorte que, tout individu (re)devienne - enfin - sujet.

¹ La biographisation est entendue, selon Christine Delory-Momberger (2004), comme un « ensemble d'opérations mentales, verbales, comportementales, par lesquelles les individus s'inscrivent subjectivement dans les temporalités historiques et sociales qui leur préexistent et les environnent, en s'appropriant les séquences, les programmes et les standards biographiques formalisés [...], des mondes sociaux auxquels ils participent » (p. 6)

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus ? L'Orientation scolaire et professionnelle, 33 : Travail biographique, construction de soi et formation (coord. C. Delory-Momberger) (pp. 551-570).

Foucault, M. (2016). Discours et vérité précédé de La Parrêsia. Vrin.

Francard, M. (avec la collaboration de J. Lambert & F. Masuy) (1993), L'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique, Français et Société - 6. Service de la langue française - Communauté française Wallonie-Bruxelles

Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés. Petite collection Maspero.

Pierozak, I., de Robillard, D., Razafimandimbimanana, E., & Debono, M. (2013). Vers une sociolinguistique française qualitative ? Perspectives historiques critiques sur des processus de reconnaissance. Recherches qualitatives, 32(1),107-131. <https://doi.org/10.7202/1084614ar>

Claudine Moïse, Lidilem, UGA

La recherche en sociolinguistique ethnographique, au-delà (ou avec) l'expérience du terrain et de son interprétation (Moïse 2009), intègre le processus d'écriture. Loin d'une écriture scientifique à tendance positiviste qui se voudrait dans l'effacement d'elle-même (ce que confirment les travaux de Grossmann et Boch, et notamment avec Rinck 2007), quand le ou la chercheur·euse, dans un processus de « désécriture », met en avant les éléments d'un travail « scientifiquement corrects » (Robillard 2008 : 46) et donc légitimes, (Matalon 1996), occulte les restes (qui sont toute beauté, Crettaz 1993) et use d'une énonciation transparente, comme si tout allait de soi dans l'expérience de la découverte. L'écriture ethnographique de son côté, dans une démarche subjective, pose de nombreuses questions, notamment, quand, elle doit, malgré sa forme singulière, transcender les limites d'une interprétation personnelle :

J. Clifford et C. Geertz avaient montré cette espèce de tension indépassable du travail d'écriture de l'ethnologue. D'un côté, il doit affirmer qu'il était bien là et parler à la première personne pour asseoir son témoignage, de l'autre, il ne doit pas être suspect de partialité et donner des gages de sa capacité à transcender son point de vue. Cette tension a donné lieu à plusieurs types de réflexions (Cefaï, 2016 : 86).

Dans cette perspective, je voudrais ex-poser dans cette communication la glaise, l'écriture, telle que je la façonne, pour donner corps-représentation au terrain que j'ai ressenti, arpenté et vécu, tout en essayant, si faire se peut, de « transcender mon point de vue » ou peut-être, mieux encore, de lui donner un sens. Loin d'une réflexion sur un genre textuel qui serait le mien, de ce que serait par exemple ma façon d'écrire l'enquête - littéraire, journalistique, anthropologique (voir l'ouvrage de Demanze 2019) -, j'ai envie de revenir sur mes différents moments d'écriture (comme en escales pour vivre le voyage) qui diraient un trajet au long cours, celui du nord de l'Ontario que j'ai fréquenté (marché). Je laisserai reposer le journal de terrain, le journal ethnographique. Je voudrais parler du texte élaboré, retravaillé, pensé pour une lecture éprouvée. Il y aurait, avant l'écriture et après le terrain, l'état intérieur du décentrement pour « sauver quelque chose » (Ernaux 2008), mode de saisie de la complexité d'un réel hors de nous ; puis l'expérience même d'une écriture (une écriture narrative) réflexive et sensible qui donne à voir mon propre rapport à l'intime (donc extime) d'un terrain situé où se jouent dans une « description dense » (Geertz [1973], 2003) des palimpsestes dialogiques, échos aussi de toutes mes lectures, autres textes constitutifs du texte à venir ; enfin la nécessité personnelle de la métaphore (Lakoff et Johnson 1985), souvent pensée contre la science, traversée pourtant par la mesure (entre poids et retenue). Dans l'activité d'élaboration d'un sens scientifique (voir toute la réflexion qui a fait date sur la démarche ethnographique, et notamment d'écriture, Clifford et Marcus 1986), si l'on conçoit qu'il n'y a pas de vérité objective mais des états du monde, la métaphore tente de saisir, dans l'approche d'une traduction ouverte, des fragments d'expériences sensibles et des mémoires de la profondeur du temps.

Enfin, il s'agirait de dire en quoi, mon écriture ethnographique, d'îlots en péninsules (Porcher 1998), évoque, cherche, impose peut-être, une saisie d'un réel mis à l'épreuve, dans une volonté de partage interprétatif.

Références bibliographiques (2 à 12 références ;)

- Cefaï D., 2016, « L'enquête ethnographique comme écriture, l'écriture ethnographique comme enquête », in I. Melliti (éd.), *La fabrique du sens. Écrire en sciences sociales*, Paris, Riveneuve éditions, 83-110.
- Clifford J. et Marcus E.(eds), 1986, *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, The University of California Press.
- Crettaz B., 1993, *La beauté du reste*, Genève, Éditions Zoé.
- Demanze L., 2019, *Un nouvel âge de l'enquête. Portraits de l'écrivain contemporain en enquêteur*. Paris, Corti.
- Ernaux A., 2008, *Les années*, Paris, Gallimard, Folio.
- Geertz C., 2003, « La description dense » (1973), in Cefaï D., *L'Enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 208-233, tiré de *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973.
- Grossmann F., Boch F. et Rinck F., 2007, « Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche », in Lambert P., Millet A., Rispaïl M. et Trimaille C. (éd.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris, L'Harmattan, 285-297.
- Lakoff G. et Johnson M., 1985, *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Minuit.
- Matalon B., 1996, *La construction de la science. De l'épistémologie à la sociologie de la connaissance scientifique*, Delachaux Niestlé.
- Moïse, C., 2009, « De l'arrière à l'avant-scène ou de l'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique », *Cahiers de sociolinguistique*, 1, 177-188.
- Porcher L., 1998, « Belles îles en mer », in Delamotte-Legrand R. et Gardin B. (éd.), *Covariations pour un sociolinguiste. Hommage à Jean-Baptiste Marcellesi*, Presses de l'université de Rouen, 11-15.
- de Robillard D., 2008, *Perspectives alterlinguistiques*. Tome 1. *Démons*. Tome 2. *Ornithorynques*, L'Harmattan.

R(é)volution de la place et du statut des langues (Langue des Signes Française et Français)
dans l'espace classe en vingt ans ?

Analyse de discours d'enseignants spécialisés auprès d'enfants sourds.

Saskia Mugnier

Si la problématique liée à la surdité est spécifique et bouscule les frontières entre natifs et non-natifs, ainsi que, en amont, le concept de langue maternelle, elle s'insère en revanche parfaitement dans les développements sur le plurilinguisme et la didactique du plurilinguisme (Dabène, 1994 ; Castellotti, 2001 ; Mugnier, 2006).

Après avoir exposé la spécificité du contexte sourd, on s'attachera, en puisant dans deux corpus¹ recueillis auprès d'enseignants entendants à montrer comment et pourquoi, les enseignants s'appuient ou non sur la langue des élèves (la LSF).

En effet, on a pu montrer il y a plusieurs années que certains enseignants entendants, maîtrisant par ailleurs la LSF, ne se sentaient pas toujours légitimés à utiliser cette langue dans le cadre de leurs activités pédagogiques (Millet Mugnier, 2009). Le contexte institutionnel ayant largement évolué avec, en position phare, la reconnaissance de la langue des signes en 2005, un nouveau corpus a été recueilli en 2023 auprès d'enseignant spécialisés. Ces derniers déclarant un recours quasi permanent à la LSF dans l'espace-classe ; mais avec quels objectifs ?

Les corpus nous amènent à envisager plusieurs facteurs explicatifs à ces formes d'auto- « d'auto-d l gitimisation » ou de « sur-légitimation » linguistique liés à la fois au contexte institutionnel et aux représentations sociales qu'il contribue à façonner :

- les représentations liées à la nécessité d'une maîtrise parfaite de la langue ou le mythe de la « langue pure », en lien avec les catégorisations exclusives assignant une identité de « sourd oral » ou « sourd gestuel » aux élèves sourds ;
- les représentations liées à un décloisonnement strict des langues, où chacun représente « sa langue » ;
- les représentations liées à la perception des spécificités du bilinguisme LSF/langue orale vocale et la place de la multimodalité (il est possible de produire des signes de la LSF tout en utilisant la langue française) ;
- les représentations liées au statut des langues en présence.

L'ensemble de ces représentations peut conduire certains enseignants à ne pas utiliser la langue gestuelle et à se forger un schéma représentationnel dans lequel la langue gestuelle devient une

¹La présentation repose sur 2 corpus d'enseignants recueillis à vingt ans d'intervalle. Des changements institutionnels fort ont marqué cet intervalle temps dont la loi de 2005 (Loi du 11 février 2005) pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées :

- Corpus A de 10 entretiens compréhensifs menés auprès d'enseignants travaillant auprès d'enfant sourd recueilli dans les années 2003.
- Corpus B de 10 entretiens compréhensifs menés auprès d'enseignants travaillant auprès d'enfants sourds recueilli en 2023.

Les corpus, intégralement transcrits, ont fait l'objet d'une analyse thématique s'appuyant sur le logiciel Sonal.

langue « non-circulante » et s'installe comme la « langue de l'Autre » ou alors elle n'est pensée qu'en tant que « langue béquille » (Millet, 1999) visant à soutenir le français.

En nous appuyant sur le cadre théorique du plurilinguisme, nous émettons, en conclusion, l'hypothèse didactique que la prise en compte de la complémentarité des langues – et surtout une représentation de cette complémentarité – ainsi que de la dynamique des répertoires plurilingues permettrait aux enseignants d'assumer mieux l'utilisation de la LSF.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

- DABENE, Louise. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- DELAMOTTE-LEGRAND Régine et SABRIA Richard. L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des chaos en parcours langagiers pluriels. In CASTELLOTTI, Véronique (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: CLE international.
- CASTELLOTTI *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen: Publications de l'Université de Rouen. 2001, p.81-109.
- MILLET, Agnès. Orthographe et écriture, langage et surdité, système, représentations, variations. Grenoble : HDR: Sciences du langage - Université Stendhal Grenoble 3, 1999.
- MILLET, Agnès et MUGNIER, Saskia (2011). Statuts des langues et légitimité des pratiques chez les enseignants entendants non-natifs de la langue des signes française. In V. Vasumathi & D. Fred ( d.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. (p. 154-171). Bruxelles - Fernelmont: EME & Intercommunications.
- MUGNIER, Saskia. *Surdités, plurilinguisme et  cole. Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*. Thèse de Doctorat. Grenoble : Université Stendhal, 2006.

Saskia Mugnier

Longtemps  cart e de la sphère des langues, les travaux universitaires sur la langue des signes se sont développés en France au début des années 80 à partir des revendications de la communauté sourde qui aspirait, conjointement à d'autres minorités, à une reconnaissance linguistique, culturelle et identitaire. Au centre de ces revendications, le retour, pour les enfants sourds, de la langue des signes dans les espaces éducatifs après sa longue mise à l'écart en faveur d'une éducation reposant exclusivement sur la langue orale du pays (langue orale accompagnée ou non d'aide visuelle). Les espaces didactiques intégrant des enfants sourds, et la LSF ont été, et sont encore, le lieu de questionnements vifs, de débats parfois de figements tant sur les langues en présences, leur(s) contact(s)  ventuel(s) mais aussi les outils didactiques et les démarches pédagogiques en place.

Dans le cadre de ce panel, il s'agira de montrer en quoi, des questions soulevées par la didactique intégrant la LSF, l'apprenant sourd, sont bien plus transversales qu'il n'y paraît ; et de porter à la discussion la façon dont certains des travaux donnent à voir des (re)définition de concepts, des basculements de frontières, des dynamiques théoriques qui, parfois, redessinent la sociolinguistique. Le développement de travaux sur le thème de la multimodalité dans l'enseignement/apprentissage, et les pistes didactiques (supports/outils visuel et gestuels) en est une illustration et servira de fil rouge à l'analyse de l'apport de la didactique des langues à la sociolinguistique.

Saskia Mugnier, Lidilem, Université Grenoble Alpes

Les langues « régionales » dans l'enseignement. Entre l'impasse du repli localiste et l'unilinguisme français, la troisième voie de l'intercompréhension.

Xavi Márquez Ayllón et Chrystelle Burban

La France a mis en place une politique linguistique séculaire guidée par un objectif unilinguiste en français et dont le corollaire est la minoration des langues régionales. Les années 1950 ont été marquées par une certaine ouverture du milieu scolaire aux langues régionales, ce qui a permis un développement très relatif de l'enseignement « bilingue » en France. Ceci dit, cet enseignement « bilingue » reste très largement anecdotique et confine les langues qui en sont le vecteur dans les filières scolaires qui les accueillent sans guère de perspectives d'en sortir. Ainsi, le milieu scolaire en France est partagé entre un système unilinguiste en français dominant, qui ignore les langues régionales et des filières « bilingues », marginales dans l'ensemble français, et confinées dans leur territoire d'origine, dans une perspective localiste.

Face à ce panorama qui représente une impasse pour les langues régionales, l'accès avantageux à l'intercompréhension (IC), en tant que « pratique basée sur la capacité à comprendre des langues qui nous sont plus ou moins inconnues sur la base d'une autre langue » (Caddéo et Jamet 2013), qui donne l'étude et la présence des langues dites régionales en milieu scolaire pourrait les rendre plus attractives à l'étude et à son utilisation. Car loin d'être un repli localiste, l'enseignement des langues dites régionales -mais aussi en langue « régionale »- en France peut potentiellement faire le lien entre la langue désormais maternelle et véhiculaire (le français) et les autres langues, notamment à travers l'IC. Parallèlement à la question de l'étude ou non des langues régionales, la didactisation des techniques intercompréhensives recèle un fort potentiel cognitif et didactique pour les apprenants (Dominguez Fonseca Favre, 2017).

Partant de ces considérations théoriques relatives à l'IC et à l'enseignement des langues « régionales », et tout particulièrement du catalan et de l'occitan, qui sont les deux langues de la région Occitanie et objets de nos recherches, nous nous proposons de montrer que leur enseignement facilite l'accès du public scolaire à la compréhension d'autres langues, particulièrement celle des langues romanes. De plus, la scolarisation en langue « régionale » rend l'appartenance identitaire des élèves plus plurielle car moins axée exclusivement sur le sentiment national unique. Cette pluralité est un vecteur de plurilinguisme qui favorise le développement d'affinités culturelles et linguistiques avec d'autres langues, populations et territoires. Cela peut être considéré comme un premier pas crucial vers la compréhension qui facilitera ensuite l'éventuelle maîtrise des langues.

A cet effet, nous nous appuyerons sur des questionnaires et entretiens réalisés auprès d'anciens élèves scolarisés exclusivement en français, d'une part, et en occitan ou en catalan, d'autre part. Ainsi, dans le cadre d'ateliers d'IC (abordant le déchiffrement du catalan, de l'italien, de l'occitan, du portugais et, dans certains cas, du roumain) au sein des classes de 3^{ème} dans des collèges de l'aire linguistique catalane et occitane (en Région Occitanie, France), les apprenants qui ont suivi ces ateliers ont répondu à deux questionnaires - avant et après l'expérience-, destinés à évaluer leurs représentations sur les langues concernées par l'expérience et les langues régionales en particulier.

Dans une première partie, nous aborderons la politique unilinguiste de l'État français, ses retombées en termes didactiques par l'absence des langues « régionales » en milieu scolaire, notamment sur le manque de vision comparative et de contact entre langues.

Une deuxième partie abordera brièvement quelques exceptions de l'unilinguisme scolaire en France : les écoles immersives associatives en occitan (*Calandretas*) et en catalan (*Bressoles*) et les différents parcours scolaires bilingues (français/occitan ou français/catalan) dans des établissements scolaires publics.

Dans une troisième partie, notre enquête auprès d'anciens élèves ayant suivi leur scolarité en régions occitanophones ou catalanophones en France et des élèves ayant suivi les ateliers d'IC nous permettra de faire une analyse des perceptions, représentations et attitudes linguistiques et identitaires auprès de ces publics.

Finalement, nous tirerons de ces observations un certain nombre de conclusions sur l'impact de l'étude des langues « régionales » en contexte scolaire sur l'idéologie (socio)linguistique des apprenant·e·s et leur capacité à évoluer vers une acceptation d'un plurilinguisme basé sur la compréhension et le déchiffrement des langues romanes, incluant les langues régionales qui seraient au centre de ce dispositif.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

CADDÉO, S., & JAMET, M.-C. (2013). *L'intercompréhension : Une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

COSTA, J. (2008). « Langues et cultures régionales, langues vivantes étrangères. Quels enjeux pour une convergence didactique ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, no 1, pp. 109-128.

DOMINGUEZ FONSECA, M. (2017). *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée : étude de pratiques en terrain catalan et occitan*. Thèse de doctorat pour le titre de docteur en Lettres, Université de Genève.

ESCODÉ, P. (2005). « La langue occitane, vecteur d'intercompréhension », in Chrystelle BURBAN & Christian LAGARDE, *L'école instrument de sauvegarde des langues menacées ?*. Perpignan, PUP, p. 381-389.

EVENOU G. (2016) « L'intercompréhension entre langues romanes, levier d'un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique », *Hermès, La Revue*, 2016/2 (n° 75), p. 68-77.

Des frontières entre la sociolinguistique et l'histoire sociale des langues

Narcís Iglésias (Université de Girona)

Si l'histoire de la langue a du mal à intégrer les fondements épistémologiques de la sociolinguistique, la sociolinguistique qui réclame une perspective historique reste un courant minoritaire au sein de la discipline. Un état des lieux de la sociolinguistique confirme cette place marginale de la sociolinguistique historique ou de l'histoire sociale de la langue. A titre d'exemple, l'important ouvrage sur la sociolinguistique catalane dirigé par Miquel Àngel Pradilla (2022) comprend vingt chapitres écrits par des experts réputés dans leur spécialité, et couvre des terrains tels que l'écologie des langues, les questions ayant trait aux néolocuteurs de langues minorées ou encore les politiques éducatives et institutionnelles de la langue — mais pas les questions historiques. Seule exception, le chapitre consacré à l'histoire de la langue, dont Miquel Nicolás (2022) dresse un bilan critique. À son avis, elle a évité les approches pluridisciplinaires et n'a pas su se débarrasser du récit des élites, tout en écartant d'autres types acteurs.

Ce manque d'interdisciplinarité ou de curiosité interdisciplinaire n'est pas limité à la sociolinguistique. Les rapports entre l'histoire et la sociologie, par exemple, ont été présentés comme un dialogue de sourds, avec des perceptions assez stéréotypées de part et d'autre : d'après nombre de sociologues, les historiens ne s'occupent que des récits d'événements politiques, tandis que pour certains historiens, les sociologues travailleraient avec de grandes généralisations en écartant une recherche empirique systématique (Burke 2005).

Dans cette communication, on explorera des frontières floues entre la sociolinguistique et l'histoire sociale des langues à deux périodes différentes:

- les débuts de la discipline dans les décennies 1960-1970 et
- Les recherches sociolinguistiques au XXI^e siècle.

J'interrogerai d'abord diverses contributions classiques comme celles d'Einar Haugen et celles d'Antoni M. Badia i Margarit, au moment où chaque courant est en train de fonder ce qui sera considéré comme "la" sociolinguistique. En second lieu, j'interrogerai deux contributions actuelles comme celles d'Aneta Pavlenko ou de Mireia Galindo, qui se posent des questions de recherche relatives aux histoires sociales des langues tout en partant des théories actuelles sur la langue provenant notamment de la sociolinguistique.

Nous sommes là face à des écritures hybrides qui jouent sur plusieurs échelles historiques et sociales et partagent plusieurs terrains d'investigation. J'y vois diverses perspectives qui déplacent « l'objectif » et varient « la focale », pour user de métaphores photographiques créées par l'éditorial de la revue des *Annales* en 1989 et qui visait à ouvrir un débat entre les historiens avec d'autres sciences sociales assez proche à celui proposé dans ce panel (voir aussi Feuerhahn 2017).

Si les frontières entre sociolinguistique et histoire sociale de la langue peuvent actuellement sembler à peu près claires, on se demandera ce que serait une sociolinguistique historique, ou si on veut une histoire sociale des langues qui renouerait un dialogue interdisciplinaire.

Références bibliographiques

Burke, Peter (2005). *History and Social History*. Polity Press : Cambridge/Malden.

Feuerhahn, Wolf (2017). « Les sciences humaines et sociales : des disciplines du contexte ? », *Revue d'histoire des sciences humaines*, 30, 2017, 7-29.

Nicolás, Miquel (2022). « Is there a social history of the Catalan language? », dans Miquel Pradilla Cardona dir. (2022). *Catalan Sociolinguistics. State of the art and future challenges*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, p. 55-65.

Pradilla Cardona, Miquel Àngel (2022). *Catalan Sociolinguistics. State of the art and future challenges*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamin.

« Professionnaliser par les langues »

Investissement langagier dans la formation universitaire de Langues Etrangères Appliquées

Kevin Petit Cahill

Cette présentation abordera une recherche que j'initie sur la filière universitaire française Langues étrangères appliquées (LEA), afin de comprendre le processus de « professionnalisation » des étudiant·es par les langues étrangères. Il s'agira dans un premier temps de faire une histoire de la filière en analysant les discours autour de la professionnalisation et des langues à la création de LEA en 1972 et en les resituant dans leur contexte socio-politique et économique d'émergence. Ensuite, il s'agira d'étudier la part des langues étrangères dans la vie professionnelle d'ancien·nes étudiant·es LEA à partir de questionnaires et d'un travail de terrain dans une entreprise multinationale clermontoise employant des ancien·nes LEA.

L'étude des filières LEA est propice à l'avancée des débats en sociolinguistique sur la marchandisation des langues, (et la controverse récente sur la pertinence de ce concept, voir Petrovic & Yazan 2021), et plus précisément d'éclairer l'angle mort de la discipline concernant la conversion du capital linguistique en capital économique.

Premièrement, la formation en LEA existe grâce au discours du plurilinguisme comme valeur ajoutée, et on peut supposer que les créateurs de la formation en 1972 ont joué un rôle important dans l'élaboration et la diffusion de ce discours en France. Les travaux à ce sujet en sociolinguistique se sont principalement focalisés sur le tournant discursif concernant le bilinguisme des années 1990 (Duchêne & Heller 2012), allant parfois jusqu'à l'étude du passage vers la nouvelle économie de la fin des années 1970 (Boutet 2008). Le cas de LEA permet ainsi de tirer le fil jusque dans les années 1970, et de retracer la proto-institutionnalisation de la marchandisation des langues à l'image du travail de Sokolovska (2021) sur le discours du Conseil de l'Europe concernant le plurilinguisme. Cette présentation vise à expliquer comment et pourquoi les langues étrangères ont été discursivement construites comme professionnalisantes à ce moment-là en France.

Deuxièmement, les étudiant·es de LEA peuvent être considéré·es comme les archétypes de « l'investisseur·euse en langues étrangères », souhaitant « appliquer » leurs compétences en langues étrangères afin d'améliorer leur insertion professionnelle dans la nouvelle économie. Cette présentation analysera, au-delà des discours, dans quelle mesure cela est possible, et avec quelles conséquences pour les différents acteurs concernés (étudiant·es/travailleur·euse mais aussi organisations qui les emploient et institutions éducatives qui les forment).

Plus largement, l'analyse de la « professionnalisation » des étudiant·es par les langues étrangères, par le biais de l'étude de l'évolution des formations universitaires en langues, permettra de faire une analyse critique du rôle de l'éducation dans la nouvelle économie néolibérale (Flubacher & Del Percio 2017).

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Boutet, Josiane. *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appels*. Toulouse: Octarès Editions.

Duchêne, Alexandre, et Monica Heller éd. (2012). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Routledge Critical Studies in Multilingualism 1. New York: Routledge.

Flubacher, Mi-Cha and Alfonso Del Percio. 2017. *Language, Education and Neoliberalism*. Bristol: Multilingual Matters.

Petrovic, John E. & Bedrettin Yazan (2021). *The Commodification of Language. Conceptual Concerns and Empirical Manifestations*. London & New York : Routledge.

Sokolovska, Zorana (2021). *Les langues en débats dans une Europe en projet*. Lyon : ENS Editions.

Iris Padiou

Cette communication traitera de l'intérêt d'adopter une approche intersectionnelle, attentive à l'articulation des rapports sociaux, pour étudier l'interrelation entre pratiques langagières et ordre social.

Dans le cadre de ma recherche doctorale, je me suis intéressée à la mise en pratique de l'hospitalité en milieu associatif, et plus particulièrement à la part langagière des lois de l'hospitalité, selon lesquelles celle-ci s'ordonne. Pour ce faire, j'ai mené une enquête ethnographique de longue durée dans une association parisienne de solidarité avec les personnes migrantes et sans domicile. Par cette démarche, j'ai constitué un corpus composé d'observations ethnographiques, de textes associatifs, d'entretiens et d'enregistrements d'activités associatives. L'analyse de ce corpus m'a permis de montrer, dans la continuité de travaux sociologiques (Dunezat et Galerand 2013), que ce type d'espace associatif pouvait être le lieu d'une (re)production de rapports de pouvoir et de domination. En effet, les relations entre les personnes présentes s'ordonnent autour de différentes formes d'asymétrie et de hiérarchie. Celles-ci sont à la fois produites par ce que j'ai appelé l'ordre associatif de l'hospitalité, qui instaure une hiérarchie entre « salariés », « bénévoles » et « accueillis », et déterminées par un ordre social plus global, à la fois capitaliste, postcolonial et patriarcal. L'ordre social en vigueur au sein de ces espaces, loin d'être naturalisé, fait l'objet de résistances et de négociations de la part des membres de l'association, qu'ils soient accueillants ou accueillis.

Parmi les différentes activités associatives observées, les cours de français se sont révélés être des espaces propices à l'étude de la dynamique des rapports de pouvoir dans leur dimension langagière. L'analyse d'interactions enregistrées pendant ces cours montre que la convergence entre différents rapports d'autorité conduit à l'instauration de rapports de domination favorables aux enseignants bénévoles. En effet, tandis que les apprenants sont le plus souvent racisés, en situation irrégulière sur le territoire français, non-lecteurs et non-scripteurs, les bénévoles sont majoritairement français et appartiennent aux classes moyennes et supérieures ; ces caractéristiques sociales soutiennent des processus d'altérisation et de subordination. Toutefois, dans l'espace de la classe, les bénévoles sont principalement des femmes et les apprenants des hommes. L'ordre patriarcal instaure donc une domination inverse à celle produite par l'ordre économique et postcolonial, mais aussi par l'ordre associatif de l'hospitalité. Dès lors, cette discordance dans l'agencement des rapports de pouvoir est-elle exploitée par les apprenants ?

L'analyse des échanges entre les participants à ces cours de français, dans leurs dimensions discursive et interactionnelle, permet de répondre à cette question. A partir de deux exemples, nous verrons comment les apprenants jouent de la variation langagière pour mettre en scène une masculinité noire hégémonique face à une féminité blanche subordonnée. L'étude des processus de catégorisation, sur le plan discursif et interactionnel, montre comment les catégories du genre et de la race sont rendues pertinentes par les apprenants, comment elles sont entremêlées dans leurs discours et comment elles participent à la réinterprétation de l'activité en cours. Rapports de genre, de race et de langue se mêlent alors à un imaginaire postcolonial, et installent, sur le plan de la « scénographie discursive » (Maingueneau 2016), les apprenants dans une position dominante. Cette

mise en scène sera interprétée comme le déploiement d'une « *protest masculinity* » (Poynting et al. 1998), qui ne suffit pas à renverser la distribution du pouvoir dans cette situation.

Cette communication soulignera ainsi l'intérêt d'une approche intersectionnelle (Galerand et Kergoat 2015) en sociolinguistique. Elle permet, en effet, d'étudier les rapports de pouvoir dans leur dynamique et de rendre compte de leur complexité.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Dunezat, X., & Galerand, E. (2013). Introduction : Division du travail militant et articulation des rapports de pouvoir dans les mouvements sociaux. *Raison Présente*, 186(1), 9–14.

Galerand, E., & Kergoat, D. (2015). Consubstantialité vs intersectionnalité ? *Nouvelles Pratiques Sociales*, 26(2), 44–61.

Mangueneau, D. (2016). Chapitre 7. La scène d'énonciation. In *Analyser les textes de communication* (pp. 83–90). Armand Colin.

Poynting, S., Noble, G., & Tabar, P. (1998). "If anyone called me a wog, they wouldn't be speaking to me alone" : protest masculinity and Lebanese youth in western Sydney. *Journal of Interdisciplinary Gender Studies*, 3(2), 76–94.

Observer et décrire les pratiques langagières actuelles dans des situations d'enseignement-apprentissage du FLE/S en contexte(s) francophone(s)

Roberto Paternostro

Cette communication vise à présenter le volet suisse du projet *Observatoire des Pratiques Langagières Actuelles* (OPLA), qui a pour but de renseigner l'actualité socio-culturelle de locuteurs/trices francophones par le prisme de leurs pratiques langagières, à travers la constitution d'un corpus de données orales et écrites, recueilli sur différents terrains (France métropolitaine, Antilles françaises, Haïti, Suisse), chacun caractérisé par des problématiques sociolinguistiques propres, afin d'illustrer des usages ordinaires dits « non-standard ». Le corpus OPLA s'inscrit dans la continuité du projet *Multicultural Paris French* (Gadet, 2018) et souhaite en élargir la perspective en visant une application à l'enseignement du français.

Le volet suisse du projet se concentre sur l'observation et l'analyse des pratiques langagières actuelles telles qu'elles se donnent à voir dans les contextes formels d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et seconde (FLE/S). Si, comme le suggèrent Racine *et al.* (2013), en Suisse romande coexistent plusieurs références normatives, le choix de la norme pédagogique constitue un enjeu essentiel, susceptible d'influencer significativement les pratiques (socio)linguistiques des locuteurs/trices, compte tenu du contexte éducatif, d'autant plus sensible à la question de la norme linguistique et du prestige social. Cette « tension normative » est également amplifiée par les caractéristiques géographiques et socio-politiques propres du territoire genevois, une quasi-enclave suisse en territoire français, fortement marqué par le travail transfrontalier et comportant un nombre important d'étrangers/ères, environ 40% de la population genevoise, ce qui contribue à accroître la diversité linguistique et culturelle et à banaliser les phénomènes de contact.

Le corpus comporte un ensemble d'enregistrements (environ 40 heures, au stade actuel) de situations d'enseignement-apprentissage du FLE/S dans des contextes formels (essentiellement à l'Université), transcrits et analysés d'un point de vue qualitatif, dans le but de mettre en évidence ce qui se joue d'un point de vue sociolinguistique dans l'interaction didactique. Des comparaisons sont également prévues avec l'enregistrement de situations similaires dans les autres terrains couverts par le projet (Paris, Antilles françaises).

Dans cette communication nous aborderons les questionnements théoriques et méthodologiques que notre démarche soulève et présenterons les résultats issus de l'analyse des premières enquêtes, le but étant à la fois d'observer la manière dont s'articule et se négocie la relation entre norme internationale et locale/régionale dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère et seconde, dans un contexte de brassage linguistique et culturel, et d'alimenter les réflexions et l'élaboration de perspectives didactiques d'adaptation de l'enseignement du français dans des contextes plurilingues et pluriculturels.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

- Auger, N. (2007). L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question. *Diversité, ville, école, intégration*, 151, pp. 121-126.
- Gadet, F. (2018) *Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle*. Paris : Ophrys.

-
- Guerin, E. (2017) « Éléments pour une approche communicationnelle de la variation », dans M. Bilger, P. Cappeau, E. Guerin & H. Tyne (dir.), *Variation en question(s)*, Bruxelles : Peter Lang, 57-73.
- Racine, I., Schwab, S. & Detey, S. (2013). Accent(s) suisse(s) ou standard(s) suisse(s)? Approche perceptive dans quatre régions de Suisse romande. In Falkert, A. (éd), *La perception des accents du français hors de France*. Mons: Éditions CIPA, pp. 41-59.
- Paternostro, R. (2017) Peut-on enseigner la variation ? In : H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau, E. Guerin (dir.) *Variation en question(s)*. Bruxelles : Peter Lang, pp. 279-290.

Le discours sur la loi Molac dans les chroniques linguistiques occitanes

FRANK PAULIKAT (Augsburg)

La reconnaissance et la protection des langues régionales, telles que le breton, le basque et l'occitan, sont au centre des débats de la politique linguistique en France. Certains défendent ardemment la préservation de ces langues en tant que composantes essentielles de la diversité culturelle française, tandis que d'autres craignent que cela ne compromette l'unité nationale. La loi Molac, également connue sous le nom de loi pour la protection patrimoniale des langues régionales et leur promotion, adoptée le 8 avril 2021, a suscité de vives discussions dans la presse occitane. Cette législation, portée par le député Paul Molac, vise à protéger et promouvoir les langues régionales en France. Les questions relatives à l'identité nationale, à la préservation culturelle et aux défis éducatifs ont alimenté le discours public.

L'analyse portera sur un corpus de chroniques de langage publiés en Occitanie dans la presse quotidienne (*La Dépêche du Midi, La Provence, Midi Libre, Sud Ouest...*). Les billets publiés en occitan mais aussi en français montrent de manière particulière les liens entre la langue et son usage, la politique linguistique et l'histoire d'une région. L'objectif sera d'identifier les thèmes récurrents dans le discours médiatique, de présenter les stratégies discursives de la discussion et d'examiner l'évolution temporelle du discours.

Bibliographie

NAVIERA, Luis Villares (2021): „A primavera lingüística en Francia a Lei Molac e a inmersión en linguas minorizadas na escola pública francesa“ *Grial. Rivista galega de cultura* 232, 63-69.

OSTHUS, Dietmar (2008) : „Laienlinguistik und Sprachchroniken: Französisch und Okzitanisch“, in : ERNST, Gerhard et al. (edd.): *Romanische Sprachgeschichte* vol. 2. Berlin/Boston : de Gruyter, 1533-1546.

VISSER, Judith : „Linguistique populaire et chroniques de langue : les français régionaux et les langues des minorités“, in : Polzin-Haumann, Claudia/ Schweickard, Wolfgang (edd.) : *Manuel de linguistique française*. Berlin/Boston, de Gruyter, 242-262.

WETH, Constanze (2002): „Osciller entre la langue de culture et la langue d'intimité. La description de l'usage de l'occitan dans quelques chroniques de journaux“, in: *Lengas* 51, 83-99.

”

”

Les récits de vie en sociolinguistique, au défi de la singularité.

Isabelle Pierozak et Shameem Oozeerally

Après plusieurs décennies de mises en pratique comme de réflexions méthodologiques, l'intérêt pour la démarche des récits de vie en sociolinguistique est aujourd'hui bien établi, et implique d'ailleurs d'autres terminologies, comme par exemple celle de « biographie langagière ». La problématique et l'intérêt de cette communication consisteront à discuter des usages et de l'intégration de la démarche par récits de vie en sociolinguistique, en considérant un aspect précis : la singularité. En effet sachant que la plupart des méthodologies en sociolinguistique, comme plus largement en sciences humaines et sociales, reposent sur l'exigence de régularité entre autres aspects, qu'en est-il de l'intérêt des récits de vie, qui repose à l'inverse sur la singularité, notamment, ce qui peut sembler a priori contradictoire ?

Un angle à privilégier sera donc de se demander jusqu'où / comment la singularité, qu'une démarche qualitative de ce type favorise, est prise en compte, en considérant tout particulièrement les enjeux mis en avant, dans la littérature concernée.

Pour envisager plus largement des éléments de réponse à cette question demeurée épistémologiquement vive, on resituera les grandes tendances en matière de récits de vie en sciences humaines et sociales, en considérant principalement les enjeux afférents en sociologie et sciences de l'éducation. Cela permettra de considérer certains aspects historiques, depuis notamment la classique référence sociologique de l'École de Chicago en sociologie, ainsi qu'en sciences de l'éducation, la référence des « life stories » / histoires de vie, en voyant comment la question de la singularité y est traitée. On pourra au passage examiner les propositions de S. Auroux (1998), épistémologue de la linguistique, et les confronter à ce problème, afin de situer plus spécifiquement les intérêts / problèmes éprouvés en sociolinguistique.

On comparera également ces perspectives à celles élaborées par l'un des fondateurs de la linguistique, W. von Humboldt, tel que lu par J. Quillien (1991), qui considère que l'essentiel pour les sciences humaines est justement de se rendre capables de prendre en compte la singularité à différentes échelles, donc tant des individus que des groupes, nations, etc. Cela ne va pas sans déplacement intéressant, concernant ce qui importe pour définir l'humanité des êtres humains, et sur la façon d'envisager les langues, puisque sans renoncer à l'*ergon* (structure), l'*energeia* (dynamisme, ouverture sur le futur) s'en trouve privilégiée. En dernier ressort, on verra aussi que cela a des conséquences sur la façon dont on pourrait réinterpréter le défi que pose la singularité en sociolinguistique.

Cette réflexion ne s'interdira pas de mentionner des exemples de récits de vie réalisés par les co-auteurs de cette communication.

Références bibliographiques (4 références)

Auroux, S., 1998, *La raison, le langage et les normes*. Presses Universitaires de France.

Bertaux, D., 2016 [1997], *Le récit de vie*, ss la dir. de F. de Singly, Armand Colin

Quillien, J., 1991, *L'anthropologie philosophique de G. de Humboldt*, Presses de l'Université de Lille.

Samuel, M., 2015. Life History Research and Narrative Inquiry: Narcissism, recreational fiction or scientific pursuit ? *Alternation. Special Issue: Memory work and interdisciplinary studies*.

La politique linguistique des autonomistes corses : 2015-2024

Sébastien Quenot

À la tête du pouvoir territorial depuis 2015, les autonomistes corses ont-ils engagé une transition linguistique de revitalisation ou de normalisation de la langue corse ?

Principal marqueur culturel du mouvement nationaliste depuis le *Riacquistu* des années soixante-dix, la langue corse, classée parmi les langues en danger en 2010 par l'UNESCO, apparaissait comme une priorité politique historique avant l'accession de ce courant à la tête de la Collectivité de Corse.

Imprégnée par le puissant monolinguisme d'Etat de la France, la communauté linguistique insulaire avait vu son espace public traversé par différents discours épilinguistiques inhérents aux situations diglossiques. Avec la conquête relative de l'hégémonie culturelle des nationalistes, la politisation de sa défense et la corsophonisation de la sphère revendicative a vu les clivages s'estomper, de la délibération de l'Assemblée de Corse en faveur de l'enseignement obligatoire du corse en 1983 à l'adoption en 2013 d'un statut certes inconstitutionnel mais portant une véritable reconnaissance officielle des droits linguistiques des Corses.

Nous proposerons ici un cadre d'analyse de la politique linguistique mise en œuvre au sein de la Collectivité de Corse par les autonomistes dans les domaines de l'éducation, de la jeunesse, des médias, de la culture, comme à l'interne de l'institution ou en partenariat avec d'autres collectivités de l'île. Le propos nous permettra d'analyser le processus de professionnalisation des corps intermédiaires institutionnels, privés ou associatifs pour interroger les nouveaux cadres de l'expérience et de la mise en scène de la corsophonie comme marchandise émotionnelle attestant de l'authenticité de la corsité. Enfin, nous aborderons les débats relatifs au projet de révision constitutionnelle susceptible de reconnaître la dimension linguistique de la « communauté insulaire corse ».

Assemblée de Corse. 2013. Délibération n°13/96 de l'Assemblée de Corse acceptant les propositions pour un statut de coofficialité et de revitalisation de la langue corse.

<https://www.corse.fr/file/139236/>.

— — —. 2015. Délibération n°15/083 de l'Assemblée de Corse approuvant le plan Lingua 2020 - per a nurmalisazione di a lingua corsa è u prugressu versu una sucetà bilingua - pour la normalisation de la langue corse et le progrès vers une société bilingue.

<https://www.corse.fr/file/167799/>.

Goffman, Erving. 1974. Les cadres de l'expérience. Traduit par Isaac Joseph. 1991^e éd. Le sens commun. Paris: Editions de Minuit.

Illouz, Eva. 2019. Les marchandises émotionnelles: l'authenticité au temps du capitalisme. Traduit par Frédéric Joly. Paris: Premier Parallele.

Quenot, Sébastien. 2014. « Coofficialité et normalisation de la langue corse: méthode et objectifs d'un processus politique ». In Pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs, 355-64. Limoges: Lambert-Lucas.

L'insécurité linguistique au Québec étudiée sous l'angle de l'écart entre l'autoévaluation linguistique et l'appréciation de variétés endogènes et exogènes

Kristin Reinke, Université Laval (Québec)
Luc Ostiguy, Université du Québec à Trois-Rivières

L'étude des attitudes qui circulent dans une population par rapport à sa langue est une façon d'apercevoir les dynamiques sociolinguistiques qui s'y profilent. Dans ce contexte, la notion d'insécurité linguistique (IL) est souvent mobilisée afin de comprendre la coexistence de différentes variétés ou de langues dans une communauté. Notre étude s'inscrit dans le suivi de la situation des attitudes des Québécois et Québécoises à l'égard de leur variété de français, qui a fait l'objet de nombreuses études depuis le début des années 1960. La notion de l'IL est sollicitée dans la majorité des écrits abordant les pratiques langagières de la population québécoise pour expliquer les observations qui sont faites. Toutefois, la situation linguistique du français au Québec évolue et les attitudes sont susceptibles de se modifier. Aussi nous est-il apparu pertinent de mener une autre étude sur l'IL de la population québécoise, qui tient compte des limites que montrent les études qui ont porté directement sur l'IL. Notre méthodologie fait ainsi en sorte que nos répondants réagissent à des stimuli linguistiques précis, illustrant clairement des variétés de français en concurrence au Québec, et cela, de façon à ce que tous et toutes aient les mêmes objets linguistiques à évaluer. De plus, leurs réactions sont mises en correspondance avec leur auto-évaluation linguistique, avec l'idée, proposée par Labov (1976), que le possible conflit entre l'auto-évaluation du répondant et les évaluations qu'il fait d'une autre variété qui n'est pas la sienne fournit une mesure d'IL.

Notre étude vise à vérifier l'existence d'IL chez 322 répondants québécois. Ces derniers ont évalué des extraits de séries télévisuelles en français québécois familier (FQF), français québécois standard (FQS) et français standard de France (FFS), au moyen de 10 attributs mélioratifs et dépréciatifs, en rapport avec les axes *correctness* et *pleasantness*, censés refléter, respectivement, le prestige manifeste et le prestige latent (Chalier 2021 : 19). Les résultats ont été mis en relation avec les caractéristiques sociodémographiques des répondants et avec leur auto-évaluation linguistique (AÉ), obtenue au moyen d'une tâche où chacun a identifié, après écoute d'extraits en FQF et en FQS, la variété qu'il croit utiliser avec ses proches. Cette tâche, qui amène les répondants à situer leurs usages par rapport à ce qu'on leur fait entendre, s'inspire de celle utilisée par Labov (1976 : 184). Les résultats montrent que le FQS est souvent associé aux attributs mélioratifs, tandis que le FQF et le FFS le sont moins fréquemment. Ce résultat confirme la valorisation et du prestige manifeste de la variété standard du FQ déjà mise en évidence récemment dans d'autres recherches. L'analyse statistique indique par ailleurs que l'AÉ (AÉ-FQS ou AÉ-FQF) et le genre (F ou H) ont une incidence sur les résultats, ce qui vient nuancer le portrait général dressé plus tôt : les appréciations ou les dépréciations diffèrent de façon significative selon qu'elles viennent des répondants des groupes AÉ-FQF ou AÉ-FQS, et selon qu'elles viennent des hommes ou des femmes. Ceux s'identifiant au FQF (AÉ-FQF) ont une évaluation meilleure du FQS que de leur propre variété dans le cas de quatre des cinq attributs mélioratifs ; plusieurs disant parler le FQS (AÉ-FQS) évaluent parfois mieux le FFS que le FQS avec quelques attributs mélioratifs en lien avec le statut, à savoir *raffiné* et *sérieux*. Enfin, les hommes évaluent mieux le FQF que les femmes, et ces dernières évaluent mieux le FFS que les hommes. Le conflit entre AÉ et l'évaluation des extraits peut être vu comme un signe d'IL : ceux du groupe AÉ-FQF, à l'égard du FQS; plusieurs du groupe AÉ-FQS, en majorité des femmes, à l'égard du FFS.

Références bibliographiques

- Chalier, M. (2021). *Les normes de prononciation du français. Une étude perceptive panfrancophone*, Berlin/Boston : De Gruyter.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*, Paris : Éditions de Minuit.

Un récit dans le récit : apports et défis d'une approche narrative en sociolinguistique ethnographique

Marylise Rilliard

L'approche qualitative qui sous-tend la sociolinguistique ethnographique s'intéresse de près aux identités des locuteurs. Bien que les observations à la troisième personne de l'ethnographe aient une valeur indéniable dans l'identification de ces identités, pour honorer le point de vue émique que l'ethnographie s'efforce d'apporter, laisser les locuteurs se définir eux-mêmes est crucial. Le « tournant narratif » (Barkhuizen, Benson, & Chik, 2014) observé dans les sciences sociales récemment souligne la pertinence du récit autobiographique comme source de données pour explorer les identités des locuteurs en complément de méthodes plus traditionnelles, puisque ce type de récit reflète mais aussi participe à la construction de soi et donc d'identités sociales (Bruner, 1987 ; Pavlenko & Lantolf, 2000). Les récits à la première personne peuvent capturer des aspects de l'activité humaine qui ne peuvent pas être capturés par des approches plus traditionnelles, faisant d'eux, selon Pavlenko et Lantolf (2000), des sources de données plus riches que les observations à la troisième personne. Les récits autobiographiques ont surtout été utilisés en linguistique appliquée dans les domaines du bilinguisme et de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue seconde (Pomerantz, 2013), par exemple pour explorer le lien entre langue et identité dans le contexte migratoire américain (De Fina, 2003 ; Pavlenko, 2004). En revanche, ils ont été peu utilisés en sociolinguistique (mais voir Johnstone, 1996). De plus, une approche sous forme d'enquête narrative promeut aussi le récit comme manière d'analyser ou de présenter les données (Barkhuizen et al., 2014), ce qui est également pertinent pour l'ethnographie. Cette communication propose d'explorer les apports et les défis d'une approche narrative dans la collecte, l'analyse et la présentation des données dans une étude de sociolinguistique ethnographique.

Cette réflexion est basée sur une étude ethnographique menée auprès de lycéens dans la ville d'Orange et qui avait pour but d'examiner leur usage des emprunts arabes contemporains afin de mieux saisir le potentiel socio-indexical de ces formes. À ces fins, les méthodes de recueil de données comprenaient, entre autres, une réflexion écrite par les participants sur leur(s) identité(s) et constituant ainsi une forme de récit identitaire, suivie d'un entretien permettant d'approfondir différents éléments mis en avant dans les récits et fonctionnant donc, dans une certaine mesure, comme un prolongement du récit. L'analyse mettra en évidence les bénéfices et les limitations liés au contenu, à la forme et au contexte de ces récits d'une part, et, d'autre part, les difficultés de retranscrire ces histoires à double subjectivité (celle des participants et celle de l'ethnographe), soulevant ainsi des questions de positionnalité. Cette analyse mettra donc en exergue un aspect central des approches narratives : ce qui est significatif dans l'analyse dépend de ce qui est important à la fois aux yeux du narrateur-locuteur et aux yeux de l'ethnographe. Ainsi, cette présentation abordera des questions d'ordre épistémologique et méthodologique quant à la recherche ethnographique en sociolinguistique en l'abordant du point de vue de l'enquête narrative du recueil de données jusqu'à la présentation des résultats, et en ceci aspire à apporter des réponses aux questionnements soulevés par les thèmes « Épistémologie » et « Écriture » du panel « Quelles ethnographies pour la sociolinguistique ? ».

Références

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.

-
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York/London: Routledge.
- De Fina, A. (2003). *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Johnstone, B. (1996). *The linguistic individual: Self-expression in language and linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (2004). "The making of an American": Negotiation of identities at the turn of the XX century. In A. Pavlenko, & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 34-67). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Pomerantz, A. (2013). Native approaches to second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-7). Oxford: Blackwell Publishing.

L'enseignement du FLE sous le prisme des genres. Étude analytique et descriptive de manuels de français, anglais et espagnol langues étrangères en France

Benoît Rincé

L'enseignement des langues étrangères est la face visible et concrète des politiques linguistiques et éducatives d'un État. De ce fait, et pour avoir une certaine cohésion à l'échelle continentale, le Conseil de l'Europe a créé, il y a plus de 20 ans, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Son objectif principal est de partager un savoir-vivre, savoir-être et vivre ensemble communs grâce à la diffusion des concepts de plurilinguisme et d'interculturalité. Une chose est claire : l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est la clé de voûte et un tremplin pour les sujets-apprenants, désormais sujets sociaux, de s'ouvrir à l'altérité à l'échelle sociétale (Mannoni, 2012). En effet, découvrir, vivre et agir avec les Autres implique nécessairement une (re/dé)construction et une (re)conceptualisation de sa propre identité et de ses représentations sociales (désormais RS), que ce chemin soit conscient ou non (Jodelet, 2015). Mais, qu'en est-il des RS que l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures véhicule via les manuels dans cette perspective plus ouverte à la diversité ? C'est ce que nous essaierons de montrer avec une étude comparative à partir d'un thème « dans l'ère du temps » et en continue évolution, c'est-à-dire les genres (Butler, 1990). Notre corpus exploratoire, dont la visée est de décrire et d'analyser les convergences/divergences de la prise en compte des genres dans les trois langues et ce à plusieurs niveaux (linguistique, pragmatique, didactique) (Von Münchow, 2021), se constitue de 6 manuels de FLE/ALE/ELE généralistes élaborés en France pour un public de grands adolescents (15/18 ans)¹ de niveau B1/B2. Notre choix repose sur la prise en compte de deux facteurs principaux : la présence du genre dans les systèmes (et descriptions) des langues enseignées et la prise en compte du genre en tant que phénomène sociétal dans les communautés (linguistiques) prises à titre d'exemple. Ainsi, si l'anglais est la langue qui prédomine le paysage de l'enseignement des langues étrangères en France comme LV1 (95% d'apprenants du cycle 1 et 2), elle est aussi linguistiquement moins genrée (neutralité des adjectifs et des noms qui n'engendre pas de conséquences linguistiques visibles – *he is tall /*

¹ Ces manuels sont publiés par les maisons d'édition les plus populaires en France et les plus utilisés dans les lycées dans la région Nouvelle-Aquitaine (CLE International, Hatier-Didier, Hachette, Editions Maison des Langues).

she is tall)². L'espagnol (72% de sujets-apprenants en LV2) et le français (comme langue étrangère en France) sont plus marqués linguistiquement par le genre. Le critère social différencie ces deux langues : on voit une plus grande avancée sociale en Espagne (la « loi d'égalité des personnes trans » du 28 février 2023 permet désormais aux personnes transgenres de s'autodéterminer), alors qu'en France, par exemple, le Sénat vient d'adopter une loi passant sous silence les nombreuses politiques discriminatoires homophobes en vigueur de 1942 à 1982 dans le pays. Dans cette communication nous essaierons de montrer si et comment les progrès sociaux de ces dernières décennies ont un impact sur les supports d'enseignement/apprentissage. Autrement dit, les questions qui se posent sont les suivantes : comment les genres, pris dans leur pluralité, sont-ils traités dans les manuels ? Les genres sont-ils toujours présentés de manière dichotomique ? Le genre masculin est-il prioritaire dans la présentation de faits de langue tels que l'accord ou encore les métiers et les professions ? L'écriture inclusive fait-elle l'objet d'une sensibilisation à ce niveau linguistique du public ?

Pour répondre à ces interrogations, dans cette première phase de la recherche, notre approche se veut avant tout descriptive et compréhensive au sens donné par Puren (2013). Nous proposerons une étude des marques « visibles » du genre à travers l'étude des documents choisis par les éditeurs, leur exploitation pédagogique, les éléments linguistiques abordés (pronoms, écriture inclusive, féminisation des noms de métiers, etc.) et leur progression. L'analyse comparative – de type quantitatif et qualitatif – prendra appui sur les conclusions sur l'image du genre et de celle de ses concepteurs dans les manuels FLE avancées par Grâce Ranchon dans sa thèse de doctorat (2016). Les résultats de cette première étape nous amèneront, dans un second temps, à l'observation in situ des pratiques pédagogiques effectives prenant en compte le genre. Notre propos est plus largement de voir de quelle manière la didactique des langues s'empare des problématiques vives et si elle contribue à une vision plus ouverte de la société via la langue enseignée/apprise à la fois dans les outils proposés et dans les pratiques pédagogiques. C'est pour toutes les raisons évoquées que notre recherche s'inscrit dans une démarche transdisciplinaire entre notre discipline de référence, la didactique des langues et des cultures, la linguistique, la sociolinguistique et la psychologie sociale.

² Cependant, cela ne veut pas forcément dire que l'anglais est moins genré socialement. De ce fait, qu'en est-il de son enseignement/apprentissage en contexte scolaire en France ?

Références bibliographiques

Butler, J. (1990). *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité* (C. Kraus, Trad.). La Découverte Poche.

Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France - PUF.

Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Archives Contemporaines Editions.

Puren, C. (2013). Mettre en oeuvre ses méthodes de recherche. Dans *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*. <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>

Ranchon, G. (2017). *Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel FLE, discours et réalisations* [Thèse de doctorat]. Université de Lyon.

Von Münchow, P. (2021). *L'analyse du discours contrastive*. Lambert-Lucas.

L'approche immersive dans la politique de la majorité territoriale. Stratégie nationaliste et/ou stratégie de détournement ?

Nicolas Sorba

Dans une publication sur ses réseaux sociaux, le président de l'exécutif de Corse, Gilles Simeoni, l'affirme : « L'immersion est le meilleur moyen d'apprendre une langue. » Datant du 2 juillet 2022, le message fait suite au vote d'une motion de l'Assemblée de Corse demandant une contractualisation anticipée pour *Scola corsa*, école associative immersive ayant ouvert ses portes en septembre 2021. On peut lire également sur le site de la Collectivité de Corse qu'elle « s'engage dans le développement de l'immersion dans le domaine éducatif mais également dans celui de la société. Cette volonté se traduit notamment par un soutien financier accru de la Collectivité de Corse dans ce domaine. » Concernant la corsophonisation de la société, les appels à projets annuels "Casa di a lingua" permettent aux associations d'être subventionnées pour proposer des activités immersives tout public.

Depuis l'élection de nationalistes aux instances dirigeant la Corse, au regard des montants et de l'absence d'autres actions significatives, les aides attribuées aux activités immersives portées par les associations sont le fer de lance de la politique de la majorité territoriale en faveur du corse.

L'un des objectifs de cette communication est de comprendre comment l'approche immersive caractérise une stratégie politique. Pour cela, il faudra saisir les intérêts politiques et connaître les moyens mis en œuvre. Dans les pourparlers actuels, entre les élus de la Corse et l'État, concernant le processus d'autonomie de l'île, l'officialité du corse, réclamée depuis longtemps, est une ligne rouge tracée par le Gouvernement. Le choix de l'immersion portée par les associations est-il un moyen de détournement de ces lignes ? La proposition d'Emmanuel Macron de créer un « service public de l'enseignement en faveur du bilinguisme », dont les fonctions sont encore très floues, est-elle une réplique gouvernementale à la politique immersive ?

Dans cette communication, la problématique de l'immersion ne sera pas traitée uniquement sous un angle intrinsèquement politique mais il sera aussi question de l'immersion comme stratégie d'apprentissage et de développement des pratiques du corse. En fait, la problématique de la chute du nombre de corsophones et la lenteur des solutions apportées par le Gouvernement pour répondre aux exigences sociétales de bilinguisme ont dynamisé l'approche immersive. Ce cadre, qui ne tolère *a priori* pas le français pour laisser l'exclusivité au corse, se retrouve dans bien des activités (rencontres littéraires, ateliers culturels, émissions médiatiques, écoles publiques...). Dans cette communication, nous confronterons cette conception de l'apprentissage du corse aux approches bilingues jusque-là privilégiées. Cela nous conduira donc à porter une réflexion sur les pratiques immersives. Face au net recul des pratiques usuelles, nous tenterons de comprendre les enjeux de ces pratiques dont la vocation, *in fine*, serait de recréer de la spontanéité langagière.

Cette communication permettra de tirer un bilan de la mise en œuvre de la politique de corsophonisation de la majorité territoriale. L'exposé sera le résultat, d'une part, d'investigations menées aussi bien dans les comptes des aides attribuées que dans les structures subventionnées et, d'autre part, d'entretiens avec des acteurs impliqués dans ce « déploiement immersif » (hommes politiques, apprenants, animateurs, responsables associatifs).

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Andreo-Raynaud, G. (2023). *Apprendre l'occitan, promouvoir le patrimoine. Enquête et réflexions sur l'action des écoles Calandretas dans trois villes d'Occitanie*. L'Harmattan.

Collectivité de Corse. (2022). *Lingua corsa : raportu d'orientazione nant'à a pulitica linguistica. Lingua corsa : rapport d'orientation sur la politique linguistique*. <https://www.isula.corsica/attachment/2386329/>

Petit Cahill, K. (2020). Creating places through language rules : A historical and ethnographic perspective on the "Rule of Irish". *Journal of Sociolinguistics*, 24(2), 228-244. <https://doi.org/10.1111/josl.12365>

Petit, K. (2020). *En immersion dans « l'Irlande authentique » : Étude sociolinguistique critique de la revitalisation de l'irlandais dans le cadre de séjours linguistiques* [Thèse de doctorat, Université de Lyon]. <https://theses.hal.science/tel-03130731>

Le Frioul-Vénétie Julienne, territoire d'arrivée et de départ : la plurimobilité et son impact sur les répertoires linguistiques et l'inclusion scolaire.

Federico Salvaggio et Gianluca Baldo

Le champ de recherche sur la plurimobilité (*onward migration* dans le monde anglophone), migration secondaire de citoyens de pays tiers qui décident de reformuler leur projet de vie et de se rendre dans une nouvelle destination, est récent dans les études de sociolinguistique des migrations. Toutefois, ce courant fait l'objet d'une attention croissante et les recherches de ce domaine se focalisent notamment sur des nationalités et des destinations spécifiques, par exemple les citoyens d'origine bengalaise qui quittent l'Italie pour s'installer au Royaume-Uni (et, après le Brexit, en Irlande) ou les Italo-Marocains qui se rendent en France et dans la Belgique voisine (cf. Goglia 2023 et Villa Perez 2022).

Du point de vue de l'un des pays intermédiaires potentiels sur cette voie, en l'occurrence l'Italie, ce domaine ne semble pas très exploré à notre connaissance, même si, depuis la crise économique de 2008 jusqu'à la pandémie de Sars-cov-2 qui a suivi, la présence des citoyens étrangers résidant dans la péninsule a connu des tensions dans des directions opposées (Idos 2023).

D'une part, on constate une continuité dans le projet entrepris et une installation de plus en plus sédentaire et structurelle en Italie ; d'autre part, certains mécanismes d'attraction et de répulsion peuvent induire, comme on le sait, des changements de trajectoire *in itinere* et semblent être particulièrement attractifs aux yeux des nouvelles générations.

Le contexte de la contribution proposée est donc caractérisé par une dimension locale et exploratoire du phénomène esquissé et se situe dans la continuité des résultats d'enquêtes récentes menées notamment dans le milieu scolaire de la région Frioul-Vénétie Julienne (Fusco 2022). La présente enquête poursuit un double objectif : dans un premier temps, il s'est agi d'atteindre des familles originaires de pays d'Afrique subéquatoriale et du Sous-continent indien, par la médiation des communautés et des institutions éducatives dans un territoire fortement touché par la présence de nouveaux citoyens, comme la région du Frioul-Vénétie Julienne, dans le nord-est du pays. Ensuite, il a été question d'étudier la migration à partir de cette nouvelle perspective, en contexte scolaire, et par le biais d'entretiens semi-structurés (adressés à la fois aux élèves ayant un passé migratoire et au personnel des écoles) dans le but de découvrir quelques caractéristiques qualitatives propres à la situation.

Plus précisément, dans les contextes scolaires, du côté des apprenants, les entretiens avec les témoins ont porté sur les motivations qui ont servi de leviers pour déterminer la décision de migrer à nouveau et sur la restructuration des répertoires dans la sphère migratoire, au niveau individuel et familial. Du côté des enseignants des écoles italiennes nous avons essayé de comprendre les motivations liées à l'apprentissage de la langue du pays intermédiaire mais aussi l'anglais ou le français, probablement, la destination finale, en accordant *in fine* une attention particulière aux effets de ces choix sur l'inclusion scolaire.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

FUSCO Fabiana (dir.), 2022, La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia, Forum, Udine.

GOGLIA Francesco, 2023, «La onward migration di nuovi italiani in Inghilterra: ristrutturazione di repertori linguistici complessi e mantenimento linguistico», *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 65-81.

IDOS, 2023, *Dossier Statistico Immigrazione 2023*, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma.

VILLA-PEREZ Valeria, 2022, «Recatégorisations sociolinguistiques et plurimobilités. Réflexions à partir du cas italo-marocain», *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 37, pp. 107-130.

Le paysage des agences de traduction en Suisse : une étude sociolinguistique critique

Alejandro Santano Suárez

La traduction est un élément incontournable dans le fonctionnement de l'économie suisse. Selon les données du Département fédéral des affaires étrangères (DFAE), 73,8 % de l'économie repose sur le secteur tertiaire, largement plurilingue. En ce sens, la traduction n'est pas seulement un service monétisable, mais aussi une pratique linguistique qui permet la circulation d'autres services (Heller, 2010) dans un marché national avec quatre régions linguistiques. Dans un pays fondé sur l'export, la traduction constitue également une condition nécessaire pour garantir l'« exportabilité » de l'économie helvétique au niveau international. La traduction des marchandises et des services est donc cruciale pour pénétrer les marchés internationaux, tout en garantissant la gestion plurilingue du marché national.

Ces caractéristiques suggèrent que le marché suisse est un terrain fertile pour la prolifération de l'industrie de la traduction, une industrie du langage que la sociolinguistique n'a encore que peu étudiée. L'un des acteurs clés de cette industrie sont les agences de traduction. Elles varient en fonction de leur statut juridique, leur nombre d'employés, leur chiffre d'affaires, leur organigramme, leurs langues de travail, leurs services et leurs clients. Cependant, elles présentent des caractéristiques communes. D'abord, la traduction constitue l'activité principale des agences de traduction, ce qui signifie que les agences de traduction commercialisent des marchandises et des services de nature essentiellement langagière. Deuxièmement, les agences de traduction sont des entreprises privées régies par des logiques de productivité, donc elles s'efforcent de produire des bénéfices. Troisièmement, les agences de traduction sont des lieux de travail situés à l'intersection entre le local et le global, ce qui entraîne des tensions entre des acteurs disposant de moyens inégaux pour faire prévaloir leurs intérêts.

Cela dit, notre connaissance du contexte historique du marché suisse et sa relation avec les agences de traduction restent encore lacunaires. De quels marchés parlons-nous, comment fonctionne leur demande, comment ont-ils conduit à l'émergence des agences de traduction et comment ces agences ont-elles évolué au fil du temps ? Trouver des éléments de réponse à ces questions est nécessaire pour expliquer le paysage général actuel des agences de traduction, qui opèrent dans un marché protéiforme, fluctuant, mondialisé et concurrentiel (Del Percio et al., 2016; Duchêne & Daveluy, 2015) pour assurer leur survie. En outre, nous savons encore peu de choses sur l'organisation interne des agences de traduction, où les compétences linguistiques des traducteurs sont soumises à des pratiques managériales. La documentation d'autres terrains de recherche (Amiech, 2005; Duchêne & Heller, 2012) nous invite cependant à croire que ces pratiques configurent l'organisation du travail d'une manière qui est loin d'être anodine ou neutre.

Afin d'éclairer ces questions, l'objectif de ma communication est d'effectuer une analyse préliminaire du paysage des agences de traduction en Suisse depuis le vingtième siècle, avant de mener une ethnographie de ces agences. Pour ce faire, je m'appuie sur des données récoltées à partir de deux sources : la source principale est la base de données Moneyhouse, qui fournit des informations commerciales sur 1862 prestataires de services de traduction couvrant une période entre 1919 et 2023 ; d'autre part, une source secondaire sur une période plus limitée est le *registre des unités institutionnelles et emplois selon le canton et le genre économique*, nourrie par l'Office fédéral de la statistique suisse (OFS). Il fournit des informations complémentaires sur ces agences (2013-2021) qui pourront être croisées avec la source principale pour la période en question. En décrivant le nombre d'entreprises de traduction, le nombre d'employés et leur répartition par sexe, l'âge des entreprises, leur statut actuel, leur forme juridique, leur chiffre d'affaires, leur situation géographique et leur *but* (brève description de leur activité), je brosserai, dans un premier temps, un portrait détaillé des agences de traduction en Suisse à notre époque contemporaine. Dans un deuxième temps, je montrerai l'évolution historique des agences de traduction en Suisse en insistant sur leurs émergences et disparitions au fil du temps. Ces deux dimensions permettront de mieux cerner la logique concurrentielle des agences de traduction en Suisse, le caractère polymorphe de l'industrie et surtout son extrême fluctuation.

Bibliographie

Amiech, M. (2005). 9 : Les centres d'appels téléphoniques : une certaine idée du service au client. In *Le travail nous est compté* (p. 235-268). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.linha.2005.01.0235>

Del Percio, A., Flubacher, M., & Duchêne, A. (2016). *Language and Political Economy* (O. García, N. Flores, & M. Spotti, Éd.s.; Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.4>

Duchêne, A., & Daveluy, M. (2015). Spéculations langagières : Négociier des ressources aux valeurs fluctuantes. *Anthropologie et Sociétés*, 39(3), 9-27. <https://doi.org/10.7202/1034757ar>

Duchêne, A., & Heller, M. (Éds.). (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Routledge.

Heller, M. (2010). The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, 39(1), 101-114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>

Quitter le cadre du standard unique de prononciation du FLE : les écueils de l'enseignement aux débutants

Aleksandra D. Savenkova et Maria Candea

La contribution que nous proposons s'intéressera aux idéologies autour des normes de prononciation à enseigner, liées notamment au mythe d'un standard unique (Milroy et Milroy 1985) dans la prononciation du français.

Il y a convergence pour constater une variation des prononciations de plus en plus visible et idéologiquement acceptable, liée aux contextes bi-plurilingues de la francophonie et à la multiplication de la mobilité des personnes. Les spécialistes de sociolinguistique et didactique de l'oral en FLE défendent depuis un certain temps déjà un changement dans les idéologies linguistiques autour des accents avec un impact conséquent sur les pratiques des enseignant-es de FLE ; ils demandent un appui sur des supports didactiques de plus en plus ouverts à la variation notamment diatopique (Weber 2013). Les travaux autour du projet (I)PFC, notamment le PFC-Enseignement du français (Detey et al. 2009), montrent la nécessité d'une meilleure prise en compte des travaux sociolinguistiques des dernières décennies pour la didactique du FLE. Detey et Racine (2012) citent notamment la nécessité de mieux prendre en compte la variation phonéto-phonologique dans l'enseignement en français, car la norme instaurée par le CECR obéit à un standard de France métropolitaine, qui exclut d'autres variétés nationales (Detey et Racine op. cit.).

Plusieurs méthodes de langue, bien que ce ne soit pas pour le moment une tendance majoritaire, ont d'ores et déjà intégré des ouvertures et sensibilisation à la variabilité des prononciations de la francophonie, notamment pour les niveaux avancés. Mais pour les niveaux débutants, il nous semble que les résistances idéologiques sont plus fortes et qu'il pourrait subsister des impensés même du côté de la sociodidactique. Falkert (2016) attire justement l'attention sur le fait que la sensibilisation à la variabilité intervient trop tard pour des apprenants qui commencent déjà à pratiquer le français dans différents espaces.

Dans cette contribution, nous prendrons appui sur les conclusions d'une série d'entretiens semi-directifs visant à analyser les orientations idéologiques des enseignant-es de FLE Roumains concernant la prononciation dite « non-standard » pour proposer une réflexion plus générale sur le cas particulier des niveaux débutants. Les entretiens menés étaient axés sur des expériences perceptives : une des activités consistait à évaluer des enregistrements audio et à sélectionner ceux jugés les plus appropriés pour les cours ou l'inclusion dans un manuel de FLE. Si les enseignant-es se montrent assez ouverts à l'idée de l'utilisation d'extraits audio divers avec les apprenants avancés, ils expriment des réticences fortes et diverses au sujet des jeunes élèves en début d'apprentissage. Nous focaliserons nos analyses non seulement sur les craintes exprimées et les contradictions qu'elles révèlent dans le positionnement qu'on demande aux enseignant-es (vecteurs de normes), mais également sur ce qui pourrait relever d'un impensé de la sociodidactique au sujet précis de l'enseignement aux débutants.

Est-il possible d'exposer les débutants à des normes de prononciation en concurrence, sans en privilégier aucune ? Serait-il pensable de didactiser la variabilité des prononciations en fonction de leur distance par rapport à l'écrit pour faciliter l'intelligibilité, et commencer par exemple par des extraits audio marqués par la prononciation méridionale des « e » instables, plus proche de la forme écrite des mots ? A-t-on vraiment désacralisé la hiérarchie des variantes de prononciation ? A-t-on réellement fait le tour, théorique, de nos propres idéologies en didactique, avant de pouvoir espérer avancer davantage sur les questions d'insécurité structurelles traitées dans ce panel ?

Références bibliographiques

Detey, Sylvain, Chantal Lyche, Atanas Tchobanov, Jacques Durand, et Bernard Laks. 2009. « Ressources phonologiques au service de la didactique de l'oral : le projet PFC-EF ». *Mélanges Crapel* 31: 223-36.

Detey, Sylvain, et Isabelle Racine. 2012. « Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? » *Revue française de linguistique appliquée* XVII (1): 81. <https://doi.org/10.3917/rfla.171.0081>.

Falkert, Anika. 2016a. « Accents régionaux francophones et enseignement de l'oral : quels enjeux pour la didactique du FLE ». In *Apprendre/Enseigner le français en contextes plurilingues : des réalités sociolinguistiques aux pratiques éducatives. Actes du colloque international de Marrakech, 22-25 octobre 2014*, édité par H. Kertaoui et M. Martah, 159-78. <https://hal.science/hal-02005002>.

Milroy, James, et Lesley Milroy. 1985. *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation*. Routledge & K. Paul.

Weber, Corinne. 2013. *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Takeda Shu

« Bonjour, maman, on dit quoi ? » ; « ça va mon fils, c'est comment ? » ; etc. Telles sont les salutations échangées quotidiennement entre les migrants Ivoiriens dans une épicerie ivoirienne à Paris. Dans cette communication, j'interrogerai la relation entre 1) l'usage de termes de parenté, 2) la structuration poétique (Jakobson, 1960) de salutations, et 3) la construction d'un lien communautaire dans une situation de salutations entre personnes n'ayant pas de relations de parenté.

Pendant trois mois, je me suis rendu plusieurs fois par semaine dans cette épicerie pour y travailler. En faisant ça, j'ai remarqué que l'épicerie est un lieu de socialisation où les Ivoiriens, ainsi que d'autres Africains subsahariens, se côtoient en suivant des objectifs divers. Je m'intéresse plus particulièrement aux salutations, car elles sont des instances ritualisées dans le sens goffmanien (Goffman, 1974) mais aussi un des premiers moments d'interaction lors duquel les relations sociales s'organisent.

La question principale à laquelle je tâche de répondre dans cette communication est la suivante : à travers quel type de processus sémiotique la performativité des salutations est-elle réalisée dans cette épicerie ? Pour répondre à cette interrogation, il s'agit d'abord de comprendre comment un événement interactionnel est reconnu comme salutations. Autrement dit, quels types de structuration de signes (notamment verbaux) permettent aux Ivoiriens présents d'interpréter l'événement comme salutations. Dans un second temps, pour comprendre la performativité réalisée à travers les salutations qui est spécifique à cette épicerie, il est également important de saisir quelles connaissances socioculturelles sont à la fois présumées et performées dans les salutations. Notamment, l'analyse de l'usage de termes de parenté ainsi que l'organisation de tours de parole selon ces idées, parmi d'autres phénomènes, semble permettre de mieux comprendre la relation entre l'ordre interactionnel et l'ordre socioculturelle.

Pour répondre à ces questions, je m'inscris dans une démarche d'anthropologie linguistique interactionnelle et sémiotique. Notamment, j'ai recours aux notions d'entextualization, de contextualisation et d'iconicité indexicale (Silverstein, 2022).

J'essaie de montrer que des formes pertinentes de salutations sont mobilisées par les Ivoiriens dans les circonstances appropriées sur la base de leurs expériences et connaissances culturelles et sociales préalables. Cela peut avoir des implications non seulement quant au déroulement de l'interaction ultérieure mais aussi quant à celui de la vie sociale. Ainsi, les salutations dans cette épicerie sont performatives en ce qu'elles établissent le lien communautaire et favorisent la transmission des ressources matérielles et sociales selon les rôles et les liens établis.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics, In *Style in Language*, 350-77
- Silverstein, M. (2022). Language in Culture: Lectures on the Social Semiotics of Language. In *Language in Culture*. Cambridge University Press.

Réduire l'insécurité linguistique des élèves à La Réunion par le dispositif académique « enseignement bilingue créole-français »

Logambal Souprayen Cavery

En 1946, lorsque La Réunion devient un département français d'Outre-mer, le créole qui est la langue parlée par la majorité des locuteurs réunionnais, commence à perdre son rôle de médiateur à travers la population réunionnaise. C'est le français qui est la langue choisie par les institutions à cause de son statut de langue officielle. Sur le plan sociolinguistique, la départementalisation est marquée par une volonté de « francisation massive » des locuteurs réunionnais sur le modèle du français standard. La méthode a été de minorer le créole et d'interdire son utilisation à l'École afin de favoriser l'apprentissage du français (Prudent 1981). Ce qui a conduit les familles réunionnaises à se représenter les langues de manière diglossique, en posant des règles d'utilisation des langues dans des sphères spécifiques (Carayol et Chaudenson 1978) : le créole pour les situations privées ou informelles et le français pour les situations formelles (école, vie politique, administrations, médias, institutions). Les méthodes d'enseignement de la langue française utilisées en France hexagonale pour des élèves francophones natifs, ont été adoptées à La Réunion pour enseigner le français aux élèves réunionnais qui étaient majoritairement créolophones de langue de première socialisation (Fioux 2005). Cette non prise en compte du milieu créolophone pour l'enseignement du français a engendré des difficultés persistantes relatives à la maîtrise du français (Souprayen-Cavery 2020) et un mutisme considérable des apprenants en situations d'insécurité langagière.

Depuis les années 1970, la grande majorité des travaux de recherche (Prudent, Tupin & Wharton, 2005) insistent sur la nécessité de faire une place à la langue et à la culture créoles dans les démarches didactiques de l'École réunionnaise pour que les élèves obtiennent de meilleurs résultats en langue française et pour un meilleur bien-être.

En 2007, l'Académie de La Réunion met en place quatre dispositifs pour la langue vivante régionale (désormais LVR) à destination des enseignants du premier degré :

- Enseignement bilingue LVR-français,
- Enseignement de la LVR,
- Enseignement du français en milieu créolophone (EFMC),
- Sensibilisation et valorisation de la langue et de la culture régionales.

Dans la mesure où le créole est désormais intégré aux pratiques d'enseignement du français, il serait intéressant d'observer et d'analyser les processus d'apprentissage du français et du créole avec une attention particulière. En effet, quels sont les impacts de l'utilisation de ces dispositifs académiques pour la LVR sur les acteurs de la relation didactique ? Pouvons-nous constater une réduction de l'insécurité langagière des apprenants lorsque la LVR est utilisée en classe ?

Notre contribution propose donc de répondre à ces questions, à partir du projet de recherche BILMAT (Bilinguisme à l'école Maternelle) mené depuis 2021(2021-2022 : petite section, 2022-2023 : moyenne section, 2023-2024 : grande section) sous la forme d'une étude longitudinale du développement du langage en deux langues (créole et français) dans deux classes (une classe bilingue et une classe traditionnelle) de deux écoles maternelles différentes (l'école Adèle Ferrand et l'école Blanche Pierson) situées à proximité l'une de l'autre dans l'ouest de La Réunion. Après une période d'observation de deux mois (en 2021), nous avons choisi de suivre cinq binômes (un binôme étant constitué d'un élève en classe bilingue et d'un

élève en classe traditionnelle) de divers profils langagiers (deux créolophones de langue de première socialisation, un francophone de langue de première socialisation et deux élèves qui mélangent les deux langues). Depuis le début de cette recherche, nous sommes présente une fois par semaine dans les classes afin d'observer, de filmer principalement des séances de langage et d'évaluer à différentes périodes les acquis langagiers des élèves. Dans la troisième et dernière année de cette étude, nous sommes en mesure d'évaluer les impacts de l'enseignement bilingue sur les processus d'apprentissage du français et du créole à l'école maternelle. A l'aide d'exemples concrets recueillis dans ces classes, nous pourrons poser que l'enseignement bilingue permet de réduire l'insécurité langagière chez les apprenants.

Références bibliographiques

CARAYOL, M. & CHAUDENSON, R. (1978). Diglossie et continuum linguistique à la Réunion. Dans N. Gueunier & autres, *Les Français devant la norme* (pp. 175-190). Champion.

FIOUX P. (2005). Le développement du langage en deux langues, Du regard sociolinguistique à quelques propositions didactiques (cas d'exemple, jeunes enfants réunionnais) In L. F. PRUDENT, F. TUPIN et S. WHARTON (éds), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 437-457). Berne : Peter Lang.

PRUDENT, L.-F. (1981). Diglossie et interlecte. Dans *Langages* n°61 (pp. 13-38).

PRUDENT L.- F., TUPIN F. & WHARTON, S. (éds), (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang.

SOUPRAYEN-CAVERY L. (2020). Enseignement-apprentissage du français en milieu créolophone : le cas de La Réunion, *Les pratiques langagières « ordinaires » des élèves, Le Français aujourd'hui (N°208)*, Armand colin, 63-73.

Du traitement des « inégalités » en linguistique appliquée : Perspectives critiques sur les mobilisations d'une notion-clé

Caroline Staquet

Cette communication a pour objectif d'analyser, d'un point de vue de sociolinguistique critique, comment la notion d'« inégalités » est mobilisée dans les recherches en linguistique appliquée (Heller & McElhinny 2017). Pour ce faire, j'analyserai comment la question des inégalités émerge, comment celles-ci sont définies et à quelle fin, au sein du champ de recherche consacré au « CLIL » (Content & Language Integrated Learning)¹, une approche langagière développée au milieu des années 1990 par un groupe d'experts universitaires financés par l'Union européenne, à partir du modèle de l'immersion canadienne.

Après avoir été institué par ses promoteurs initiaux comme une approche radicalement nouvelle et accessible à « un large groupe d'apprenants » (Marsh 2002 : 74), le CLIL a rapidement suscité l'engouement de nombreux chercheurs. Porté par une foi inébranlable dans les vertus du plurilinguisme, caractéristique du changement de paradigme sociétal et scientifique à l'égard du plurilinguisme (Duchêne 2020), un discours scientifique hégémonique s'est alors rapidement établi, construisant le CLIL comme une panacée pour l'apprentissage des langues et fortifiant dans le même temps l'autonomisation d'un champ de recherche sur le CLIL au sein de la linguistique appliquée.

Au tournant des années 2010, ce discours scientifique hégémonique a été progressivement attaqué sur plusieurs fronts. Bruton (2011 ; 2013), notamment, a souligné le caractère sélectif du CLIL, flouté dans la plupart des travaux sur l'approche par la non-prise en compte du statut socio-économique des élèves inscrits dans les filières de CLIL. Comme l'observe Codo (2023), bien que cette critique concernant l'élitisme de l'approche aient pu avoir un certain impact dans le champ du CLIL, celui-ci est resté limité, dans la mesure où les inégalités liées au CLIL ont fait rarement l'objet d'analyses approfondies ou systématiques (voir cependant l'exception très récente : Codo 2023).

Dans ma présentation, par une approche généalogique et sociologique (Duchêne 2008 ; Bourdieu 1984), j'analyserai comment la question des inégalités, a été traitée dans des discours d'auteurs clé sur l'approche de son lancement à nos jours. Pour ce faire, j'étudierai tout d'abord les constructions implicite et explicite du type d'élèves envisagés pour le CLIL dans un premier discours fondateur sur l'approche rédigé par l'expert à l'origine du CLIL, D. Marsh (Marsh 2002), et montrerai comment l'argument égalitaire a été employé par l'auteur pour démarquer le CLIL d'autres approches, en particulier l'immersion. J'analyserai ensuite les arguments avancés par Bruton (2011 ; 2013) concernant l'élitisme du CLIL et ceux développés en réponse à cette critique par des auteurs influents sur le CLIL (Lorenzo et al 2011 ; Hüttner & Smit 2014). Dans un troisième et dernier temps, j'analyserai la place qu'occupe la question des inégalités dans un état de l'art « rétrospectif » sur le CLIL publié récemment par des auteurs majeurs sur cette approche (Dalton-Puffer, Hüttner & Llinarès 2022).

Dans mes conclusions, je débattrai des raisons pour lesquelles la question des inégalités n'a jamais constitué une vraie priorité du champ de recherche sur le CLIL. J'argumenterai que celles-ci constituent un objet de discours mobilisé à des moments précis de l'histoire du CLIL

¹ « CLIL » a été rendu en français par « EMILE » (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère). L'emploi de l'acronyme « EMILE » est cependant très limité, le monde francophone lui préférant entre autres le terme « immersion ».

en vue de tacler les critiques d'élitisme et de promouvoir l'approche, en l'arrimant notamment aux objectifs de l'UE en matière de citoyenneté plurilingue et plus récemment à ceux des Nations Unies en matière de développement durable (Dalton-Puffer, Hüttner & Llinarès 2022). Partant, j'ouvrirai le débat sur la place que les inégalités occupent dans la construction et la justification de nos objets et champs de recherche.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Les Editions de Minuit.
- Codo, E. (2023). « Introducing Global CLIL: Critical, ethnographic and language policy perspectives ». In Codo, E. (2023), *Global CLIL: Critical, ethnographic and language policy perspectives*. Routledge. pp. 1-24.
- Duchêne, A. (2008). *Ideologies across Nations : The Construction of Linguistic Minorities at the United Nations*. Mouton De Gruyter.
- Duchêne, A. (2020). « Multilingualism: An insufficient answer to sociolinguistic inequalities ». *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 2020, no. 263, 2020, pp. 91-97.
- Heller, M. & McElhinny, B. (2017). *Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history*. University of Toronto Press.

Corpus étudié dans la présentation

- Bruton, A. (2011). « Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010) ». *Applied Linguistics* 2011, 32 (2). pp. 237-240.
- Bruton, A. (2013). « CLIL: Some of the Reasons Why... and Why Not ». *System*, 41(3). pp. 587-597.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., & Llinarès, A. (2022). « CLIL in the 21st Century: Retrospective and prospective challenges and opportunities ». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 10(2). pp. 182-206.
- Hüttner, J., & Smit, U. (2014). « CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why... and why not. System 41 (2013): 587–597 ». *System*, 44. pp. 160-167.
- Lorenzo, F., Moore, P., & Casal, S. (2011). « On complexity in bilingual research: The causes, effects, and breadth of content and language integrated learning—a reply to Bruton (2011) ». *Applied Linguistics*, 32(4). pp. 450-455.
- Marsh, D. (2002). « CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential ». Bruxelles: European Commission Public Services Contract 2001 – 3406 /001 – 001; Unicom, University of Jyväskylä.

Historiciser la (re)migration lusophone au Luxembourg : (im)mobilité stratifiée et défis sociolinguistiques

Bernardino Tavares

Jusqu'au milieu du XXe siècle, le Luxembourg se caractérisait principalement comme un pays d'émigration. Au cours du XIXe siècle et jusqu'à la Première Guerre mondiale, de nombreux émigrants luxembourgeois ont jeté leur dévolu sur le continent américain, se dirigeant notamment vers les États-Unis, le Brésil et l'Argentine pour échapper à la pauvreté et à la guerre (Perrin, 2020). Ils se sont également déplacés vers la France voisine en raison de la faiblesse de son secteur agricole (Scuto, 2010). Néanmoins, le Luxembourg a commencé à devenir un pays d'immigration à la fin du XIXe siècle, avec des migrants venant initialement d'Allemagne, de France et de Belgique, et peu après d'Italie, pour travailler dans l'industrie sidérurgique en expansion après « la découverte de gisements de minerais de fer » (Kollwelter, 2007 : 2). Aujourd'hui, le Luxembourg figure parmi les pays d'accueil qui comptent la plus forte proportion de migrants au monde, soit près de la moitié de sa population, dont les Portugais, ou les migrants lusophones en général, constituent la plus grande partie (Statec 2022). Dans une perspective ethnographique, sociolinguistique et postcoloniale, et dans le cadre d'un projet plus large et multi-situé sur les interactions entre/des travailleurs migrants lusophones, cet article historicise d'une part les modèles de mobilité lusophone au Luxembourg, d'autre part, il explore les défis sociolinguistiques de ces migrants au Luxembourg, en mettant l'accent sur les domaines de l'éducation et du travail. En retraçant leurs trajectoires multiples depuis leur pays d'origine, l'article montrera comment ces défis ont généralement contribué à les placer au bas de l'échelle sociale, indépendamment de leurs qualifications éducatives, ce qui conduit à des inégalités sociales et à une stratification dans le Luxembourg hautement multilingue. Il ne faut pas oublier qu'une société qui se présente comme multilingue peut être tout aussi excluante et oppressive qu'une société strictement monolingue pour les locuteurs nés à l'étranger, descendants de migrants et racialisés. En effet, le multilinguisme est également un régime idéologique qui produit des différences et des inégalités potentielles (Duchêne, 2020). Cette approche non romantisée du multilinguisme dans notre champ d'investigation sociolinguistique permettra de nuancer notre compréhension de la manière dont les langues croisent d'autres marqueurs identitaires dans la construction de ces différences et dans l'accès à certaines ressources symboliques et matérielles.

Références bibliographiques

- DUCHÊNE, Alexandre (2020) Multilingualism: An insufficient answer to sociolinguistic inequalities. *International Journal of the Sociology of Language*, 2020(263), 91-97.
- KOLLWELTER, Serge (2007, March 1) Immigration in Luxembourg: new challenges for an old country. *Migration Information Source*. Retrieved from <https://www.migrationpolicy.org/article/immigration-luxembourg-new-challenges-old-country>
- PERRIN, Nathalie (2020) Diaspora Policies, Consular Services and Social Protection for Luxembourgish Citizens Abroad. In *Migration and Social Protection in Europe and Beyond (Volume 2)* pp. 321-335. Springer, Cham.
- SCUTO, Denis (2010) Histoire des immigrations au Luxembourg (XIXe-XXIe siècles). *25 ans d'action pour l'immigration, 1985-2010* (pp. 12–38). OGBL, Département des immigrés.
- STATEC (2022). Le portail des statistiques: Grand-Duché du Luxembourg. Retrieved from <https://statistiques.public.lu/fr/publications/series/en-chiffres/2022/20220511.html>

Démarche réflexive sur la place des expériences personnelles en sociolinguistique. Retour sur la rédaction d'une note de synthèse pour l'HDR

Dominique Tiana Razafindratsimba

Cette proposition de communication s'inscrit dans les questions relatives aux pratiques même de la sociolinguistique et par extension aux conséquences que cela pourrait avoir au niveau de l'encadrement de doctorant.es dans ce domaine. En revenant sur l'élaboration et la rédaction de ma note de synthèse pour l'HDR (2020), je me suis posée des questions fondamentales sur la place des expériences personnelles dans une recherche qualifiée de scientifique, autrement dit se soumettant à une norme de distanciation et d'objectivité posée comme nécessaire pour jouir d'une reconnaissance scientifique. Ces questions relèvent de trois axes problématiques qui se croisent. Le premier est lié aux dilemmes éthiques par l'engagement que je fais - en tant que chercheuse et locutrice de langues - de mes propres expériences et de leur intérêt ou valeur scientifique. Le second est épistémologique et touche les méthodes en sociolinguistique. Il amène à réfléchir, d'une part, sur la place de ces expériences dans les données censées avoir été recueillies suivant un cadre méthodologique clarifié, et d'autre part, sans doute sur la nécessité de redéfinir le concept même de données en sociolinguistique. Le dernier est relatif à la manière de rendre compte et de mettre en écrit la recherche qui, suivant les deux problématiques précédentes, ne pourrait pas se détacher de la vision subjective de ce qu'on nomme expérience. Un certain nombre d'évènements et de publications scientifiques a déjà traité ces thématiques (entre autres Bretegnier, 2009 ; de Robillard, Debono, Razafimandimbimanana, & Tending, 2012 ; Goï, 2014 ; de Robillard, 2008, 2009; de Robillard et al., 2012; Razafimandimbimanana, 2014), mais quand on est en encadrement d'étudiant.e, on hésite un peu et la question devient problématique entre le fait de privilégier, d'un côté, la liberté d'avoir recours à ses expériences et son vécu et, de l'autre côté, la nécessité de se détacher de ces derniers à travers une volonté objectivante de distanciation, autrement dit, entre la subjectivité inhérente au premier et le risque d'artificialité de la mise en récit d'une recherche où le.la chercheur.e – tout en étant acteur/actrice de son terrain – ne semble pas impliqué.e.

Cette communication, tout en s'appuyant sur ma note de synthèse pour l'HDR, fait part également de mes questionnements, en tant qu'encadreuse de mémoire et de thèse, en tant que chercheuse pratiquante, sur ce qu'est la sociolinguistique, ses objets, sa posture dans les Sciences Humaines et Sociales, mais également ses limites et son avenir. Comment dans une vision éthique pourrait-elle concilier liberté et cadre ? Comment ainsi dépasser ou du moins concilier ces éléments présentés comme une opposition ? Comment pourrait-elle être soutenable et avoir sa place dans les sciences et la production de savoir scientifique tout en étant libre et libérée de certain cadre rigide qui pourrait l'enfermer et empêcherait un véritable renouvellement des connaissances sur nos langues et nos sociétés ?

Références bibliographiques

- Bertucci, M.-M. « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons ». *Cahiers de sociolinguistique* 14, n° 1 (2009) : 43-55. <https://doi.org/10.3917/csl.0901.0043>.
- Bretegnier, A. « Sociolinguistique alter réflexive. Du rapport au terrain à la posture du chercheur ». *Cahiers de sociolinguistique* 14, n° 1 (2009) : 27-42. <https://doi.org/10.3917/csl.0901.0027>.
- Goï, Cécile. « (S')Écrire, écrire sa recherche, écrire la recherche : Processus d'écriture et construction de soi comme chercheur ». In Razafimandimbimanana, E. et Castellotii, V., *Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche*, 145-71. Bruxelles: E.M.E & InterCommunications, 2014.
- Razafimandimbimanana, Elatiana, et Castellotti, Véronique. *Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche*. Bruxelles : E.M.E. & InterCommunications, 2014.
- Robillard, Didier de, Debono, Marc, Razafimandimbimanana, Elatiana, et Tending, Marie-Laure. « Le sociolinguiste est-il (sur) son terrain ? Problématisations d'une métaphore fondatrice ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 2, n° 1 (2012) : 29.

Marine Totozani

Près de 30 ans sont passés depuis la parution de l'ouvrage de Louise Dabène en 1994 *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues* et le paysage de la didactique des langues semble bien changé. Soucieuse de répondre aux besoins sociétaux, elle s'est investie dans le sens d'une meilleure prise en compte des plurilinguismes des élèves et de leur développement à travers un questionnement et un renouvellement tant des approches élaborées pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, que des outils conceptuels permettant de décrire et d'analyser les phénomènes de contact des langues en contexte éducatif.

Dans ce sillage, l'émergence et l'intensification des « migrations multiples » (Totozani, 2018 ; Totozani & Villa-Perez, 2022), terme désignant des trajectoires migratoires multiples *se produisant souvent après un séjour plus ou moins prolongé dans un premier pays d'accueil ou de transit, ainsi que toutes les phases passées, présentes et futures faisant partie d'un même processus (ibid.)* représentent un phénomène susceptible d'intéresser les sociolinguistes et didacticiens des langues. Les premières recherches en ce sens permettent de saisir une reconfiguration des répertoires sociolinguistiques et semblent mettre à mal les catégorisations sociolinguistiques sollicitées pour les interpréter (Villa-Perez, 2022). Elles conduisent en même temps à s'interroger sur ses implications éducatives et didactiques, d'autant plus que *la connaissance préalable de la langue du nouveau pays choisi pour un projet éducatif ou professionnel* semble être moins déterminante, comme le montrent les contributions du volume 37 de *Glottopol* (2022).

Dans la continuité de ces travaux, la présente contribution propose d'interroger à nouveau ce phénomène à travers une focalisation sur le terrain scolaire, afin de donner à voir dans un premier temps ce qu'il se joue en termes d'enseignement et d'apprentissage des langues, et prioritairement, de la langue de scolarisation. En partant de ce premier niveau d'analyse, dans un second temps, il s'agit de se pencher sur quelques outils notionnels/conceptuels convoqués pour l'analyse des phénomènes étudiés développés en didactique des langues et du plurilinguisme (Rispaïl, 2017), qui pourraient s'avérer intéressants pour la sociolinguistique et contribuer au développement de sa réflexion sur les langues à l'école. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur un corpus d'entretiens avec des élèves aux parcours migratoires multiples constitué lors d'une recherche exploratoire menée en région lyonnaise.

Références bibliographiques

- DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*, Paris, Hachette.
- RISPAIL M., 2017, *Abécédaire de la sociodidactique. 65 notions et concepts*, Saint-Etienne, Presses universitaires de Saint-Etienne.
- TOTOZANI M., VILLA-PEREZ V., 2022, « Répertoires sociolinguistiques et migration(s) multiple(s). Prolongements, ruptures, ouvertures », « Migration(s) multiple(s). reconfiguration des répertoires sociolinguistiques et perspectives éducatives », *Glottopol* 37.
- TOTOZANI M., 2018, « Circulations migratoires, circulations langagières, didactiques », Conférence dans le cadre du *Séminaire DIPRALANG 2017-2018*, le 26 février.
- VILLA-PEREZ V., 2022, « Re-catégorisations sociolinguistiques et plurimobilités. Réflexions à partir du cas italo-marocain », « Migration(s) multiple(s). Reconfiguration des répertoires sociolinguistiques et perspectives éducatives », *Glottopol* 37.

Les enjeux de la prospective linguistique dans un contexte de globalisation

Laurence Tramoni

À partir de l'exemple corse, cette communication s'attachera à expliciter les enjeux d'une démarche prospective en sociolinguistique, au cœur d'un champ de recherche à visée prédictive, qui loin de « lire dans le marc de café » apporte des éléments de compréhension tangibles aux responsables en charge des politiques publiques.

Dans le cadre de ma recherche doctorale soutenue récemment à l'Université de Corse, j'ai étudié de manière analogique dans une optique transdisciplinaire, le poids des interactions socio-économiques dans la transmission et l'apprentissage des langues à Mayotte et en Corse, s'inscrivant dans un processus d'évolution diachronique complexe entraînant une mutation macro-sociolinguistique, désignée sous le vocable de *transition linguistique*. Ce phénomène que l'on observe, dans ses spécificités insulaires en Corse a été conceptualisé puis modélisé, mais il se déploie également à l'échelle planétaire. Le protocole de recherche s'est déroulé dans les deux îles avec le recueil de 368 questionnaires d'enquête sociolinguistique, mais les conclusions retenues pour cette communication ne concernent que le panel corse. À partir de critères sociolinguistiques de référence, ont été mesurés les niveaux de vitalité, du plurilinguisme, de la démographie, du développement socioéducatif, socioculturel ou encore la féminisation de l'activité économique en Corse et leur impact sur le fait langagier.

En Corse, les 105 élèves « plurilingues » qui ont été interrogés par questionnaires à Ajaccio, dans une zone littorale attractive qui connaît la plus forte croissance urbaine et démographique de l'île, constituent l'échantillon du public cible, scolarisé pour certains au collège mais surtout au lycée, en filières bilingues et pour d'autres en filière générale. Le discours épilinguistique de jeunes lycéens et d'étudiants insulaires corses questionnés en entretien, dont on proposera quelques témoignages complémentaires, éclaire de manière qualitative les représentations mais aussi les statistiques sociolinguistiques produites à partir des répertoires déclaratifs quantitatifs. Cette méthodologie d'investigation mixte, croise de manière analytique les données internes issues de l'analyse sociolinguistique, avec les données démographiques externes de l'INSEE, qui conditionnent les mutations sociétales de la Corse pour les prochaines décennies, servant de base aux projections tendanciennes indispensables à l'élaboration de politiques linguistiques contextualisées.

Encore plus insidieux que le monolinguisme d'État, la majorité territoriale au pouvoir, doit affronter de plein fouet la transition linguistique mais aussi l'hégémonie culturelle et linguistique de la mondialisation. Ces phénomènes intrinsèquement liés tissent entre les langues en contact des hiérarchisations enchâssées plus ou moins diglossiques, qui creusent l'antagonisme des statuts entre dimension symbolique et pouvoir économique, et impactent les pratiques linguistiques, tant individuelles que communautaires en accentuant les crispations identitaires. En Corse, comme ailleurs les moyens de diffusion numérique soutiennent l'émergence, y compris parmi le public scolaire, de néolocuteurs résiduels autonomes, très sensibles aux nouveaux codes de communication ou de marchandisation traduisant l'impérialisme linguistique et aux paradigmes éducatifs proposant des modèles de réussites « globalisés » avec des objectifs de performance linguistique uniformisés largement médiatisés et diffusés via les réseaux sociaux. Les témoignages les plus éclairants du public scolaire plurilingue sondé seront présentés et confrontés à la politique de revernacularisation de la langue corse que mène l'actuelle majorité territoriale.

Face à un monde en transition, l'Assemblée de Corse et le Conseil exécutif n'ont par conséquent pas d'autres choix que d'adopter une démarche prospective et une politique linguistique offensive, inscrite de manière législative, à haute valeur symbolique, à l'image de la coofficialité statutaire des langues en usage dans l'hémicycle, maintenue bien que cette disposition ait été annulée par le tribunal administratif de Bastia. Il s'agit également pour la majorité territoriale d'adopter comme fer de lance une pédagogie immersive, en tant que stratégie d'apprentissage d'urgence, pour espérer recréer de la spontanéité langagière, d'adopter une catégorisation plus efficiente des locuteurs, et surtout de s'appuyer sur le potentiel d'innovations de l'IA, non pour inventer un monde meilleur, mais des solutions didactiques innovantes afin de tenter d'endiguer le recul de la langue corse minoritarisée. Pour lutter contre l'uniformisation qui ne cesse de progresser, préserver la langue corse demeure un objectif majeur de sauvegarde de la diversité patrimoniale plurilinguistique, dans le cadre d'une politique de développement durable à laquelle l'actuelle majorité territoriale reste très attachée.

Collectivité de Corse. (2022). *Lingua corsa : raportu d'urientazione nant'à a pulitica linguistica. Lingua corsa : rapport d'orientation sur la politique linguistique.* <https://www.isula.corsica/attachment/2386329/>

Blanchet, P., Clerc-Conan S. (2018). *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche. Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, Lambert-Lucas, coll. Linguistique et sociolinguistique.

Evans, N. (2012). *Ces mots qui meurent. Les langues menacées et ce qu'elles ont à nous dire*, La Découverte.

Fustier B., Orsoni J., (2019). « Chapitre 15. Comment sortir la Corse du non-développement durable ? Réponse à Michel Kalika », in J. Desmazes éd., *Entrepreneur à l'université. Mélanges en l'honneur de Michel Kalika*. EMS Editions, « Business Science Institute ».

Tramoni, L. (2023). *Transition et politique linguistique, stratégies d'apprentissage et de maintien des langues en territoire insulaire. Étude comparative du public scolaire plurilingue corse et mahorais* [Thèse de doctorat, dir. Di Meglio, A., Université de Corse].

L'histoire (socio)linguistique minoritaire en question : l'exemple des communautés francophones d'Amérique du Nord

Émilie Urbain

En partant de mes travaux en sociolinguistique critique historique analysant les discours sur la langue dans la presse écrite de deux milieux francophones minoritaires d'Amérique du Nord, je propose une réflexion sur les liens entre sociolinguistique et histoire sur deux plans. En m'appuyant sur les données récoltées dans le cadre de deux projets sur l'histoire des idéologies linguistiques et de la différenciation identitaire (*Othering*) (en Louisiane francophone, de 1861 à la fin du 20^e siècle ; en Acadie des Maritimes, de 1867 aux années 1940), j'aborderai l'instrumentalisation de l'histoire dans les discours et le projet nationalistes de ces minorités francophones, d'une part, et l'intérêt du travail en archives pour la sociolinguistique critique, d'autre part.

Dans le contexte francophonie minoritaire dans lequel je mène mes projets de recherche, c'est au nom de l'histoire que les communautés francophones minoritaires se sont vues dotées de droits linguistiques ou de certaines dispositions de protection légale par l'État (canadien d'une part, louisianais d'autre part). À ce titre, l'entextualisation de l'histoire (socio)linguistique est un enjeu majeur dans différents espaces discursifs (médias, discours officiel et discours institutionnel, etc.) où les frontières du « nous » collectif sont sans cesse négociées.

Récemment, les appels par les intellectuels et communautés autochtones à une prise en compte du rôle du colonialisme dans les dynamiques sociales et les inégalités contemporaines (voir par exemple TRC, 2015) ont remis cette instrumentalisation de l'histoire au-devant de la scène.

À mesure que les discours reviennent sur le passé colonial, émergent des débats sur l'histoire des relations entre un « nous » francophone et un « eux » autochtone (Auteur/Autrice 2020). Comment se concilient alors nationalisme, défense des droits linguistiques et volonté de réconciliation au sein de ces minorités francophones? De qui écrit-on l'histoire linguistique, comment, pour quoi et avec quelles conséquences ?

Sur un plan plus réflexif, l'exemple de ces deux communautés illustre aussi la nécessité de sortir d'une certaine « amnésie historique » (Pavlenko 2023, p. 38) quant à la mobilité et à l'hétérogénéité sociale et linguistique des communautés du passé.

Les travaux sur l'immigration et la diversité ethnique et raciale contemporaines (Madibbo 2021, Violette 2023) ont montré la complexité non seulement des pratiques langagières, mais aussi du rôle de la langue au sein des processus de construction identitaire et d'intégration au sein des minorités francophones.

Or, les données historiques (telles que celles que j'ai étudiées pour la Louisiane francophone, par exemple) nous démontrent que cette complexité est loin d'être neuve. Aborder les archives avec un œil ethnographique nous invite ainsi à réinterroger nos présupposés sur les périodes du passé : et si l'homogénéité historique qu'on prêtait aux minorités linguistiques (et à leur rapport aux langues) n'était en fait pas tout à fait représentative? Que peuvent nous apprendre certaines voix oubliées de l'histoire sociolinguistique écrite en milieu minoritaire ? Que gagnerait-on à mieux prendre en compte la stratification sociale dans notre compréhension des dynamiques minoritaires (historiques et contemporaines)?

Références :

Auteur/Autrice 2020

Madibbo, A. (2021), Blackness and la Francophonie. *Anti-black Racism, Linguicism and the Construction and Negotiation of Multiple Minority Identities*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Pavlenko, A. (2023), « Multilingualism and Historical Amnesia: An Introduction », dans A. Pavlenko (dir.), *Multilingualism and History*, Cambridge, Cambridge University Press : 1-49.

TRC (2015), Truth and Reconciliation Commission of Canada : Calls to Action.

Violette, I. (2021), « 'Parler chiac, c'est même pas fake' : immigration, authenticité et français vernaculaire en Acadie du Nouveau-Brunswick (Canada) », dans É. Urbain et L. Arrighi (dir.), *Retour en Acadie. Penser les langues et la sociolinguistique à partir des marges*, Québec, Presses de l'Université Laval : 135-156.

Il était une fois... l'« Autre »! : aperçu de l'altérité dans un corpus de littérature jeunesse québécoise

Paméla Vachon

La littérature jeunesse est un genre littéraire à part entière. Bien que cette littérature s'adresse avant tout à un public précis, il n'est pas moins important ni pertinent d'étudier son utilité et ses influences en contexte social. Après tout, ce sont ces ouvrages qui croisent d'abord le chemin des penseurs de demain. « [L]aspect fondamental de la littérature jeunesse réside dans son caractère pédagogique, qu'il soit explicatif ou moral : l'objectif est souvent d'inculquer des valeurs » (Jutras, 2021). À cela, Laurendeau *et al.* (2013) ajoutent que ce type de littérature est également approprié pour le développement de l'ouverture à la différence et à la diversité. De plus, il appert que la littérature jeunesse joue un rôle de transmission de savoirs, entre autres en tant qu'outil pédagogique, puisqu'elle tient lieu de ressource complémentaire pour l'acquisition de connaissances variées notamment en classe de primaire (Jutras, 2021).

Dans cette communication, nous proposons de réfléchir à la notion d'altérité à travers le corpus de littérature jeunesse québécoise CLIQ-Jeunesse dont nous sommes une des créatrices. Ce corpus, créé dans le cadre du projet de Fonds de données linguistiques du Québec (FDLQ), donne une vitrine sur quelque 350 œuvres littéraires rédigées par des autrices et auteurs du Québec et publiées depuis les années 1980. Il offre un angle particulier pour étudier la figure de l'Autre, entre autres en raison du genre littéraire et des destinataires auxquels s'adresse ce genre.

La présentation analysera principalement deux aspects. Tout d'abord, nous identifierons qui est cet « Autre » dont il est question. La littérature jeunesse initie l'enfant à la découverte de soi et à l'ouverture aux autres (Desbos et Desbat, 2021). Pour ce faire, de multiples thèmes sont abordés : immigration, handicap, identité de genre, orientation sexuelle, etc., autant de sujets où sont évoquées les différences entre les humains à travers des métaphores et des mots choisis afin de les illustrer et de les expliquer aux jeunes lecteurs. Les réflexions et les perceptions de ces derniers évoluent et se forgent à partir de cette parole et de la façon dont elle est traitée. Il s'agira du second aspect étudié. Ainsi, nous analyserons les stratégies discursives mobilisées par les auteurs à travers leurs textes pour comprendre comment et à quelles fins est construite cette image de l'autre. Pour ce faire, nous avons créé un sous-corpus à partir de l'ensemble CLIQ-Jeunesse en sélectionnant les œuvres abordant la thématique du handicap, que l'incapacité qui en découle soit « motrice, intellectuelle, visuelle, auditive, associée à la parole ou au langage, ou encore, liée à un trouble du spectre de l'autisme ou à un trouble grave de santé mentale » (Office des personnes handicapées du Québec, 2019). Le FDLQ rend cela possible grâce à sa plateforme où les textes sont lemmatisés et consultables en fonction de différentes clés de recherche. Comme le soulignent Lemoine *et al.* (2016), la littérature jeunesse peut être un support de sensibilisation pertinent puisqu'elle permet d'observer un large panorama relativement bien documenté de certains handicaps. Notre sous-corpus est donc composé de 15 ouvrages de natures variées (romans et albums) traitant de divers handicaps tels que la déficience visuelle, la dystrophie musculaire et l'autisme pour un public de 6 à 17 ans (élèves du primaire et du secondaire), selon le classement du répertoire *Constellations* produit par le ministère de l'Éducation du Québec.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Desbos, Ophélie et Anouchka Desbat (2021), « La littérature de jeunesse pour aborder les concepts d'altérité et de solidarité », *Éducation*, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03692263/document>

Jutras, Marie. (2021). *La variation linguistique racontée aux enfants : développement d'un outil pédagogique pour le premier cycle du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18973>

Laurendeau, Pierre, Louise Lavoie et Diane Richer (2013). *La littérature jeunesse pour faire réfléchir sur les différences* [table ronde]. Centre québécois de ressources en littérature pour la jeunesse (CQRLJ), Bibliothèque et Archive nationales du Québec.

Lemoine, Lise, Marie-Claude Mietkiewicz et Benoît Schneider (2016), « L'autisme raconté aux enfants : la littérature de jeunesse, un support de sensibilisation pertinent? », *Enfance*, n° 2, p. 231-245.

Office des personnes handicapées du Québec. (2019). *Mieux comprendre : personne handicapée ou personne en situation de handicap, y a-t-il une différence?* (Publication n° 4, volume 13). <https://www.ophq.gouv.qc.ca/publications/cyberbulletins-de-loffice/express-o/volume-13-numero-4-ete-2019/mieux-comprendre/personne-handicapee-ou-personne-en-situation-de-handicap-y-a-t-il-une-difference.html>

Le langage inclusif à l'Université Clermont-Auvergne : un espace de conflictualité entre les étudiants

Aurélien Veillaut

Si le langage inclusif fait largement débat au niveau national et suscite des réactions institutionnelles (mentionnons à ce titre la proposition de loi adoptée au Sénat le 30/10/2023 pour interdire l'« écriture inclusive » dans de nombreux documents), il se pose aussi dans des institutions particulières et directement parmi les locutrices et locuteurs. Ainsi, l'Université Clermont-Auvergne a pris explicitement position sur la question en adoptant le 24/06/2022 une *Charte pour une communication inclusive* dans le cadre d'un plan pour l'égalité femmes-hommes. Comme j'ai pu le constater durant mes études, les étudiantes et étudiants eux-mêmes s'opposent parfois ouvertement sur ces pratiques, confrontant leurs idéologies linguistiques, comprises comme « un ensemble de croyances sur le langage articulées par les locuteurs comme une rationalisation ou une justification de la structure et de l'usage perçus d'une langue. » (Silverstein, 1979). Loin de pouvoir résumer cette lutte en une opposition binaire entre les « pro » et les « anti », la diversité des usages se voulant inclusifs et des idéologies émis par les locutrices et locuteurs les oppose ou les réunit de manière complexe.

Les recherches en sociolinguistique autour de la question du genre montrent comment le genre structure les pratiques langagières et participe de la (re)production des inégalités (Eckert & McConnell-Ginet, 1992). Mais la langue elle-même structure le genre : le genre grammatical ou lexical participe d'une *performance*, qui reproduit certains habitus et certaines conceptions sociales genrés (Butler, 2006). Le milieu étudiant n'est pas épargné par ces enjeux comme le montre le groupe de recherche FaSoLa SoLanGE (2022) : les normes inclusives légitimées au sein de l'ENS de Lyon jouent un rôle important dans les processus de catégorisation et d'intégration sociales. Cependant, en dehors de cette étude exploratoire, la question du langage inclusif chez les étudiantes et étudiants n'a à ma connaissance pas encore été exploré en sociolinguistique

C'est pourquoi il me semble utile d'explorer, dans le cadre d'une recherche doctorale, quels usages, inclusifs ou non, sont employés par les étudiantes et étudiants et quelles sont les idéologies linguistiques qui les (dé)légitiment, ainsi que par qui, comment et pour quelles raisons ces usages/idéologies sont invoqués.

Il est alors nécessaire de considérer la question du genre comme structurée et structurant la langue ou les prises de paroles pour rendre compte du milieu universitaire comme espace conflictuel ; espace au sein duquel se joue la (re)production sociale à travers la langue (comme Pierre Bourdieu l'avais mis en évidence). C'est dans l'articulation de la question du genre et de celle des idéologies linguistiques avec à leur intersection les constructions idéologiques du genre que s'inscrit ma démarche. Une telle entreprise implique une perspective sociologique et sociolinguistique critiques, héritières de Bourdieu et de Heller, afin de révéler la manière dont ces idéologies et pratiques langagières participent de la (re)production ou au contraire de la subversion d'un ordre social genré aux bénéfices ou aux dépens de certains groupes sociaux.

Pour répondre à ces questions, je m'appuierai ici particulièrement sur les données ethnographiques (observations participantes, entretiens ethnographiques) pour mettre au jour les usages et idéologies linguistiques dans les associations estudiantines et syndicats étudiants qui sont actifs à l'Université sur la question du langage inclusif, étudiés au prisme du concept Wengerien de communautés de pratique comme suggéré par Eckert et McConnell-Ginet (1992). Je présenterai donc comment, dans ces communautés, usages et idéologies linguistiques sont (re)produits et comment ils sont amenés à entrer en conflit lorsque les individus membres intègrent une nouvelle communauté de pratique. Ces données ethnographiques nous renseignent sur le profil des étudiantes et étudiants impliqués sur la question, leurs idéologies linguistiques et leurs usages, et sur les contraintes inhérentes aux communautés qu'elles et ils rejoignent. Nous analyserons alors de quelle manière les étudiantes et étudiants font preuve d'*agency*, c'est-à-dire comment ils sont « contraints par leur position dans le monde social, par la structure de celui-ci, et notamment dans les possibilités de ce qu'ils peuvent dire » et comment ils disposent pourtant « d'une marge de manœuvre pour déplacer les lignes ou les frontières des contraintes qui s'exercent sur eux. » (Marignier, 2020).

Au-delà des intérêts théoriques liés à la compréhension du milieu étudiantin comme espace conflictuel de luttes entre usages et idéologies linguistiques, cette recherche offrira à l'institution universitaire et au corps enseignant une meilleure connaissance des enjeux sociaux et des difficultés particulières qui peuvent se poser lorsque tel ou tel usage est privilégié.

Quelques références bibliographiques

Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre*. Editions La Découverte.

Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally : Language and Gender as Community-Based Practice. *Annual Review of Anthropology*, 21(1), 461-488. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.21.100192.002333>

Fasola, Solange, (2022, 13-16 décembre), *Les grandes écoles comme instance de socialisation langagière. Une enquête exploratoire sur la (re)production des élites* [communication orale]. 5e congrès du Réseau francophone de sociolinguistique, Aix-en-Provence et Marseille, France.

Marignier, N. (2020). Pour l'intégration du concept d'*agency* en analyse du discours. *Langage et société*, N° 170(2), 15- 37. doi :10.3917/l.s.170.0015

Silverstein, Michael. (1979). Language structure and linguistic ideology. In *The elements: A parsession on linguistic units and levels*. Edited by Paul Clyne, William F. Hanks, and Carol L. Hofbauer. Chicago: Chicago Linguistic Society.

« Paris, Paris, on t'encule ! ». Rhétorique partisane ou homophobie dans les chants et insultes des supporters de l'Olympique de Marseille

Samuel Vernet et Médéric Gasquet-Cyrus

À la différence des *spectateurs* qui regardent une rencontre sportive de manière plus ou moins passive, les *supporters* de football manifestent leur soutien à leur équipe de différentes manières : maillots, écharpes, drapeaux, banderoles, quolibets, mais aussi chants de différentes sortes, entonnés collectivement. Parmi ceux-là, certains sont clairement destinés à disqualifier l'adversaire (et/ou les supporters adverses), en ayant notamment recours à des qualificatifs pouvant être considérés comme vulgaires. À plusieurs reprises, ces dernières années, certains de ces chants ont été pointés du doigt et ont fait l'objet de débats dans l'espace public et médiatique qui interrogeaient leur caractère homophobe. La question est même régulièrement à l'ordre du jour dans la sphère politique en France et figure à l'agenda du ministère des Sports ou de la Ligue de Football Professionnel. Certaines associations se plaignent régulièrement de la persistance de ces chants et enjoignent les autorités de les éradiquer des enceintes sportives. Le caractère homophobe ou non de certains chants fait débat également dans le champ scientifique (Giouse et Séribat 2022) où l'on met en avant que la « rhétorique partisane » (Bromberger et al. 1995) des supporters peut passer par certaines formes d'humour (Gasquet-Cyrus 2000 ; Lestrelin 2020) et de mise à distance sans que les propos soient automatiquement qualifiés d'homophobes et que l'on peut établir par ailleurs, certaines nuances sémantiques, pragmatiques et socioculturelles entre certains termes (précisément : *pédé* et *enculé*).

Ces termes, parce qu'ils sont transgressifs, ont des valeurs pragmatiques diverses. Ils peuvent être des attaques disqualifiantes (ils sont insulte), être ritualisés (par ex. ils permettent de performer la masculinité), voire, euphémisés, être hypocoristiques (affectueux dans un cadre intime, pris « à la rigolade »). Pourtant, l'effet perlocutoire – c'est-à-dire l'effet produit sur les codestinataires, de termes issus d'une longue mémoire discursive homophobe est mal mesuré et différentes hypothèses restent à tester. Peut-on soutenir, comme le font certains supporters et chercheurs, que le terme « enculé » est en cours de désémantisation, c'est-à-dire qu'il perd progressivement sa connotation homophobe ? Ou, à l'inverse, comme l'expliquent notamment des associations de lutte contre l'homophobie, ce terme-là n'a-t-il rien perdu de sa connotation ? Cette connotation est-elle d'ailleurs réactivée par les débats et polémiques de ces dernières années ? Enfin, l'hypothèse parfois avancée d'un terme ancré dans la variation diatopique marseillaise – induisant par-là que son usage n'indexerait pas la même chose à Marseille qu'ailleurs – est-elle crédible ?

Pour éclairer ces questionnements, nous proposons d'analyser des discours produits autour de ces chants et de les observer en contexte, à travers une approche ethnographique au sein du stade Vélodrome et auprès de supporters de l'Olympique de Marseille. Il s'agira à la fois de saisir la dynamique de ces chants (qui les énonce ? comment ? pourquoi ? quand et comment certains chants ont-ils été créés ?), leur perception/réception, ainsi que leurs fonctions dans le répertoire des supporters. Il s'agira de comprendre aussi pourquoi certains supporters persistent à entonner des chants pouvant être qualifiés d'homophobes alors qu'ils affirment par ailleurs condamner l'homophobie. Le terrain sera facilité par l'appartenance de l'un des enquêteurs à un club de supporters depuis le début des années 1990, ce qui implique une bonne connaissance des pratiques locales ainsi que des différents réseaux de supporters autour

de l'OM. Nous nous appuyerons également sur le corpus médiatique sur le sujet fait d'articles, dossiers, déclarations, entretiens, communiqués, etc.

Parce que les effets illocutoires et perlocutoires d'un terme ne peuvent pas être définis dans l'absolu et qu'ils sont nécessairement fonction d'un certain contexte d'émission et de réception qui est à la fois sociopolitique, historique mais aussi émotionnel, nous verrons qu'il est impossible de dire que ce vocabulaire est ou n'est pas *par essence* homophobe. Cependant, nous verrons comment il s'ancre dans un cadre hétéronormatif dont il tire ses diverses valeurs pragmatiques. Nous concluons sur l'idée que si pour réaliser ces différentes valeurs pragmatiques, c'est dans un vocabulaire de longue date ancré dans la mémoire discursive homophobe que nous piochons, c'est bien parce que ce sont les mots de l'hétéronormativité que nous avons à disposition, et que nous pouvons alors parler d'un « ordre » hétéronormatif.

Références bibliographiques

- Bromberger, C., A. Hayot et J.-M. Mariottini (1995). *Le Match de football. Ethnologie d'une passion partisane à Marseille, Naples et Turin*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. Ethnologie de la France – Regards sur l'Europe.
- Gasquet-Cyrus, M. (2000). « Le Stade Vélodrome de Marseille : une approche sociolinguistique ». *Skholê - Cahiers de la Recherche et du Développement*, n° 10, IUFM d'Aix-Marseille, 121-161.
- Giouse, M., & Séribat, B. (2022). Ce petit mot qui fait mâle [épisode de podcast audio]. In *Le labo*, RTS (53 min.) URL : <https://www.rts.ch/audio-podcast/2022/audio/ce-petit-mot-qui-fait-male-25881378.html>
- Lestrelin, L. (2020). « Par le détour de l'humour », *Terrain* [En ligne], Terrains, mis en ligne le 17 décembre 2020, consulté le 24 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/terrain/20858> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/terrain.20858>

Les mots de l'altérité dans un corpus lexicographique

Nadine Vincent

Nous proposons d'analyser la notion de l'Autre (*étranger, différent, divergeant, etc.*) à travers un corpus de dictionnaires représentant aussi bien une variété diatopique (*Usito* et *Le Petit Robert 2024*) que diachronique (le Littré, différentes éditions du *Dictionnaire de l'Académie française* [DAF]), des dictionnaires en un volume (*Petit Larousse 2024*) ou plus ambitieux (le TLFi), faits par des lexicographes ou collaboratifs (le *Wiktionnaire*).

Si pour certains, le mandat du dictionnaire est de donner sur les mots l'information la plus objective possible pour un large public (Rey-Debove, 1971), d'autres ont fait de cet ouvrage emblématique un corpus sociolinguistique (Rey, 2008) et y ont identifié les valeurs d'une société, y compris ses aspects plus discutables : sexisme, racisme et autres discriminations et idéologies (Beaujot, 1989; Boulanger, 1998, 2001; Lehmann, 1981, 1989; Kottelat, 2009 et 2010, etc.). Chose certaine, « le dictionnaire est une description de la culture et, en ce sens, il est un texte culturel » (Dubois et Dubois, 1971 : 99).

Par exemple, une rapide comparaison de différents ouvrages permet de constater que le noyau dont est exclu l'étranger varie d'un dictionnaire à l'autre, et pas forcément en fonction de l'époque, du public cible ou du lieu de diffusion. Littré dira que l'étranger « n'est pas de la famille », alors que dès sa première édition, le DAF exclura l'étranger « d'une famille, d'une Compagnie, d'une Communauté » (1694). *Le Petit Robert* ajoutera le clan à la famille, alors que dans *Usito*, la famille n'est pas mentionnée et on limite plutôt l'acception d'*étranger* à une personne « qui ne fait pas partie d'une collectivité donnée ». *Le Petit Larousse*, pour sa part, définit l'étranger comme quelqu'un qui « ne fait pas partie d'un groupe, d'un milieu, d'un organisme, ou qui n'est pas considéré comme en faisant partie ». Ces oppositions entre les déterminants définis (*la famille, le clan*) et indéfinis (*une famille, une communauté, une collectivité, un groupe, un milieu, un organisme*) sont des pistes à étudier; l'ajout du Larousse suggérant la possibilité d'une exclusion de l'intérieur est aussi potentiellement significative.

L'exploration de ce champ sémantique de l'altérité tiendra compte, bien sûr, des cas retenus par les autres participantes au panel, et nous permettra d'établir une base de description qui pourra être enrichie et nuancée en fonction des apports des différents autres corpus analysés.

RÉFÉRENCES

- Beaujot, Jean-Pierre (1989) « Dictionnaires et idéologies », dans Franz-Josef Hausmann (dir.), *Encyclopédie internationale de lexicographie*, Berlin : De Gruyter.
- Boulanger, Jean-Claude (1998), « À propos de l'arrimage entre le dictionnaire et la néobienséance », dans Denise Deshaies et Conrad Ouellon (dir.), *Les linguistes et les questions*

de langue au Québec: points de vue, Québec : Centre international de recherche en aménagement linguistique, p.160-171.

Boulanger, Jean-Claude (2001) « L'enchâssement du discours de la néobienséance dans le dictionnaire : un contre-exemple de polynomie interne », dans Claudine Bavoux et François Gaudin, *Francophonie et polynomie*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, coll. Dyalang, p. 141-176.

Dubois, Jean et Claude Dubois (1971) *Introduction à la lexicographie : le dictionnaire*. Paris : Larousse.

Kottelat, Patricia (2009) « Lexicographie et clichés doxiques : la permanence de stéréotypes sexistes dans un dictionnaire d'apprentissage contemporain, le Robert Junior 99 », dans *Studi e Ricerche, Quaderni del Dipartimento di Scienze del Linguaggio e Letterature Moderne e Comparate dell'Università di Torino*, n° 4, Alessandria : Edizioni dell'Orso, p. 165-185.

Kottelat, Patricia (2010) « Définitions lexicographiques et idéologie : ambiguïtés discursives dans les définitions des races, traces de permanence de stéréotypes racistes? », *Publif@rum*, n° 11 *Autour de la définition*.

Lehmann, Alise (1981) *Analyse du discours lexicographique : le corps sexué dans le Petit Larousse illustré de 1906 à 1980*, thèse de doctorat, Université Paris VIII.

Lehmann, Alise (1989) « Les représentations idéologiques dans le discours du dictionnaire. Diversité des lieux et des procédures », *Lexiques*, p. 106-112.

Rey, Christophe (2008) *Dictionnaire et société*, Paris : Honoré Champion.

Rey-Debove, Josette (1971) *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, La Haye : Mouton De Gruyter, 329 p.

Le rôle joué par l'orientation politique de Marcel Cohen dans ses chroniques de langage

Olivia Walsh

Marcel Cohen (1884-1974), linguiste français qui, en plus d'être spécialiste des langues afro-sémitiques et afro-asiatiques (particulièrement les langues éthiopiennes) (Leslau 1988: 1), a joué un rôle fondamental dans le développement de la sociolinguistique française (voir par exemple *Pour une sociologie du langage* 1956) et a également été l'auteur de nombreuses chroniques de langage au sujet de la langue française, notamment ses *Regards sur la langue française* parus dans les journaux *Les Étoiles* puis *L'Humanité*. Il n'est pas surprenant que Cohen publie ses chroniques dans des journaux gauchistes; on sait qu'il était un communiste convaincu, même militant (voir Walsh 2021). L'objet de cette présentation est de déterminer dans quelle mesure les croyances politiques de Cohen ont influencé sa vision linguistique. Son adhésion au communisme a-t-elle mené, par exemple, à une orientation plus descriptive envers la variation linguistique en français ou à une description de la langue basée sur un usage plus large que l'usage de l'« honnête homme » ou du français dit standard ? Voit-on des influences du discours communiste dans ses prises de position (socio)linguistiques, soit explicites soit implicites ? En analysant un échantillon d'articles de Cohen des années 40 (*Les Étoiles*) et des années 60 (*L'Humanité*), nous avons pour but d'explorer les liens entre la conviction politique du chroniqueur et la vision de la langue française qu'il présente à ses lecteurs.

Références

Cohen, M. (1956) *Pour une sociologie du langage*, Paris: Albin Michel.

Leslau, W. (1988) *Fifty Years of Research, Selection of Articles on Semitic, Ethiopian Semitic and Cushitic*, Wiesbaden, Harrassowitz.

Walsh, O. (2021) 'The Construction of Authority in 20th-century Language Columns in France', in Marimón-Llorca, C. and S. Schwarze (eds), *Authoritative Discourse in Language Columns: Linguistic, Ideological and Social Issues*, Berlin: Peter Lang, pp. 65-91.

La perspective raciolinguistique en débat, ou la nécessaire controverse dans la pensée scientifique.

Sylvie Wharton, Myriam Dupouy et Adam Wilson

Toute nouvelle proposition conceptuelle, même pourvue d'un certain succès, doit faire l'objet de débats et de controverses au sein d'une communauté scientifique. Dans cette communication, nous souhaitons explorer le terme « raciolinguistique », qui ne devrait pas tarder à devenir une *question vive* en SL francophone. Dans un premier temps, nous tenterons de définir ce terme en retraçant son contexte d'apparition dans l'anthropologie linguistique nord-américaine (Rosa & Flores 2017) et, surtout, la manière dont il a été repris, retravaillé et réapproprié dans différents travaux anglophones et francophones depuis (par ex. Alim *et al.* 2016, Paveau & Telep 2022, entre autres). Nous prêterons une attention particulière à la place de ce terme au sein des études post-/dé-coloniales, ainsi qu'au sein des paradigmes des *studies* plus généralement.

Ensuite, nous explorerons les manières dont ce terme, et son ancrage théorique, peuvent/pourraient s'imbriquer (ou pas) dans des recherches en sociolinguistique critique francophone. Pour ce faire, notre approche est double : 1) nous passerons en revue des travaux précédents ayant mobilisé cette notion, 2) nous nous appuierons sur différentes recherches de terrain effectuées par les présent-es auteur-es où une perspective « raciolinguistique » s'est avérée pertinente (ou pas) pour analyser certains phénomènes. Cette exploration de la valeur heuristique du terme nous mène à évoquer ses rapports à d'autres outils centraux en SL critique : minoration, idéologie linguistique, discrimination, classe sociale, etc.

En guise de conclusion, nous argumentons qu'une « perspective raciolinguistique » peut constituer un outil utile pour la sociolinguistique francophone, notamment grâce à la filiation théorique et méthodologique – compatible avec la sociolinguistique critique – de la version initiale de cette perspective, telle qu'elle a été pensée par Rosa & Flores (2017), et moins avec les réappropriations d'autres chercheur-es anglophones (voir Flores & Rosa 2023 à ce sujet). Cependant, nous identifions également certains points de friction : des variables contextuelles très différentes entre son contexte d'apparition et son utilisation dans l'espace francophone (voir Mazouz 2020), des connotations et relations indexicales liées au terme « race » qui varient de manière conséquente entre l'Amérique du nord et d'autres parties du monde, fragmentation de l'étude des discriminations (dans la logique des *studies*), sur ou sous-évaluation d'autres facteurs de discrimination linguistique et sociale.

Mots-clefs : raciolinguistique ; sociolinguistique critique ; épistémologie ; débat ; race

Références bibliographiques

Alim H. S., Rickford J. & Ball A. (dir.) (2016), *Raciolinguistics : How language shapes our ideas about race*, New York, Oxford University Press.

Flores, N. & Rosa, J. (2023), « Undoing raciolinguistics », *Journal of Sociolinguistics* 27(5), p. 421-427.

Mazouz, S. (2020), « Race », dans : S. Mazouz, *Race*, p. 3-93. Paris: Anamosa.
<https://doi.org/10.3917/anamo.mazou.2020.01.0003>

Paveau, M-A. & Telep, S. (2022), « Présentation. D'une réalité langagière et discursive des faits de race », *Langage et Société* 177, p. 17-36.

Rosa J. & Flores N. (2017), « Unsettling race and language : Toward a raciolinguistic perspective », *Language in Society* 46 (5), p. 621-647.

Adam Wilson

Depuis de nombreuses années, le travail fait partie des terrains au cœur de questions vives en sociolinguistique (voir Boutet 2008). Aujourd'hui, le développement des technologies de la communication et l'émergence concomitante de l'économie de savoir transforment le travail. Par ailleurs, la mobilité croissante d'êtres humains, tant réelle que virtuelle, entraîne une intensification du multi-/plurilinguisme dans divers contextes professionnels (Canagarajah 2020). Ainsi, la « part langagière du travail » (Boutet 2001) se métamorphose : redéfinissant les pratiques professionnelles, les compétences et les identités des « travailleurs [ou travailleuses] du langage » (Boutet 2008), ainsi que les attentes du marché du travail.

Malgré l'amplitude de ces transformations, et de leurs répercussions probables, très peu de recherches en sociolinguistique francophone ont exploré ce phénomène. Un champ de recherche embryonnaire commence à voir le jour en milieu anglophone avec des travaux qui abordent, à titre d'exemple, la communication multimodale en milieu professionnel (Canagarajah 2020) ou les pratiques langagières d'influenceurs (Droz-dit-Busset 2022) ou de créateurs de contenu numérique (Portmann 2022).

Cette présentation vise donc à inciter de nouvelles questions vives en sociolinguistique francophone autour de ces mutations dans le travail. Pour ce faire, elle explore des résultats préliminaires d'un travail de terrain ethnographique multisite entrepris dans des lieux de travail multi-/plurilingues particulièrement représentatifs des changements décrits ci-dessus : une agence de traduction, une start-up de marketing numérique et un centre d'assistance logicielle, tous basés au Luxembourg.

Tout d'abord, la présentation explore la manière dont le multi-/plurilinguisme intense qui caractérise ces lieux de travail est géré à différents niveaux, et à différents moments, au sein de chaque organisation. Plus particulièrement, nous évoquons des politiques linguistiques apparemment contradictoires qui imposent l'anglais comme lingua franca tout en promouvant le multi-/plurilinguisme.

Ensuite, notre attention se porte sur la manière dont les individus naviguent entre ces politiques linguistiques et leurs propres répertoires plurilingues dans leur communication professionnelle quotidienne. A travers une exploration de l'utilisation de différents logiciels de communication au sein des entreprises, nous analysons les manières dont cette communication numérique, d'une part, influence les négociations de langue(s) entre ces travailleurs et travailleuses du langage et, d'autre part, génère de nouveaux registres professionnels des langues concernées.

Au vu de l'influence des transformations mentionnées ci-dessus en dehors du monde professionnel, nous concluons en suggérant que l'étude de la « part langagière du travail » (Boutet 2001) à l'ère de l'économie du savoir constitue une question vive en sociolinguistique francophone qui dépasse largement le seul cadre du travail.

Références bibliographiques (2 à 5 références)

Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : Bilan et évolution. *Langage et société*, 98, 17-42.

Boutet, J. (2008). *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appel*. Octares.

Canagarajah, S. (2020). Transnational work, translanguaging practices, and interactional sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 24(5), 555-573.

Droz-dit-Busset, O. (2022). "So-called influencers" : Stancetaking and (de)legitimation in mediatized discourse about social media influencers. *Discourse, Context & Media*, 49, 100629.

Portmann, L. (2022). Crafting an audience : UX writing, user stylization, and the symbolic violence of little texts. *Discourse, Context & Media*, 48, 100622.

Dimensions de(s) migration(s) multiple(s) dans la classe plurilingue en Italie

Greta Zanoni et Rosa Pugliese

Depuis les premières années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, le système éducatif italien est devenu de plus en plus multilingue : à côté d'un modèle standard d'italien, d'autres langues romanes (parmi lesquelles les « dialetti ») et non romanes coexistent dans les écoles italiennes. Depuis, le multilinguisme scolaire a fait l'objet de réflexions sociales et éducatives (De Mauro, 1981) qui s'opposent à l'idée générale selon laquelle l'italien (standard) devrait être la seule langue « vécue et utilisée » à l'école. Les classes plurilingues représentent la normalité et le nombre d'élèves de première et deuxième génération issus de milieux migratoires inscrits dans les écoles italiennes a atteint 10 % de la population scolaire (<https://www.miur.gov.it>). De plus, les origines migratoires sont multiples, souvent inégalement réparties le long de la péninsule, ce qui donne lieu à la présence d'un large éventail de langues et de langues minorées complexifiant la prise en compte de la pluralité linguistique en classe.

Cette contribution vise à approfondir les changements qualitatifs qui redéfinissent et réinterrogent aujourd'hui la classe plurilingue, par rapport à ses configurations initiales dans l'école italienne. En effet la notion même de classe plurilingue implique de plus en plus une dynamique prenant également en compte le phénomène récent et croissant des migrations multiples des élèves (Totozani, Villa Perez, 2022) en Europe.

L'importance de ce phénomène, les implications pédagogiques et didactiques qu'impliquent les trajectoires plurielles de mobilité des élèves, a émergé incidemment dans le cadre d'une étude pilote (projet européen H2020 NEW ABC) sur la formation des enseignants et l'implication des familles dans l'éducation plurilingue. Les réflexions découlant de l'observation des pratiques de classe et des échanges informels récurrents avec les enseignants qui ont participé à l'action pilote mentionnée plus haut nous amènent à explorer la dimension des migrations multiples, la perception et les attitudes des enseignants et les éventuelles implications pédagogiques.

L'objectif est notamment de comprendre si (et comment) les enseignant.e.s prennent en considération les parcours antérieurs multiples des apprenant.e.s et comment l'école gère le départ ou le retour des apprenant.e.s en Italie du point de vue institutionnel et éducatif.

Notre contribution a pour but d'apporter quelques réponses initiales à ces questions, en examinant des données empiriques (questionnaires, entretiens, groupes de discussion, notes ethnographiques de terrain lors des activités en classe) recueillies auprès des enseignants d'écoles élémentaires et secondaires de la région Émilie-Romagne. Les données et les résultats de la recherche peuvent non seulement contribuer à l'amélioration de la formation enseignants mais aussi à la conception de curricula (champ de la sociolinguistique éducative) et de planifications linguistiques contextualisées.

DE MAURO Tullio (1981). Il plurilinguismo nella scuola e nella società italiana. In T. De Mauro (Ed.), *Scuola e linguaggio* (pp. 73-84). Roma, Editori Riuniti.

TOTOZANI Marine, VILLA-PEREZ Valeria (dirs.) (2022). Migration(s) multiple(s) et répertoires sociolinguistiques en reconfiguration et perspectives éducatives. *Glottopol* 37. <https://journals.openedition.org/glottopol/2077>.

Articuler théorie et pratiques pour contrer l'insécurité sociolinguistique en contexte académique

Anne-Christel Zeiter

Dans l'Université où je travaille, le cursus de Bachelor FLE est réservé à des étudiant·e·s n'ayant pas suivi leur scolarité en français. Certains cours sont toutefois ouverts en option à d'autres étudiant·e·s de la Faculté des Lettres dont le français est une langue première. Or, force est de constater que ce dernier public est fréquemment composé de personnes plurilingues pour qui le français est à la fois langue de scolarisation et parler vernaculaire sans pour autant être la langue de première socialisation. Tou·te·s étudiant par ailleurs une autre langue à l'université (généralement leur autre L1) et poursuivent le projet professionnel de devenir enseignant·e de langue.

Dans ce contexte, le cours de sociolinguistique appliquée à l'appropriation linguistique que je donne propose un travail de validation articulant expériences pratiques et construction théorique. Les textes que je reçois, qui documentent dans un premier temps un événement linguistique en français considéré comme particulier par les personnes, comportent presque systématiquement le récit de moments considérés comme fondateurs d'une forte insécurité sociolinguistique en français, y compris chez les étudiant·e·s de BA « francophones ». L'objectif du travail, que je conduis par étapes en alternant la construction de ressources théoriques et leur application sur l'événement documenté, est de procurer aux étudiant·e·s les ressources théoriques et intellectuelles à même de déconstruire ce sentiment d'insécurité, de mieux le comprendre et, peu à peu, de le surmonter.

La problématique dont je traiterai plus particulièrement dans cette contribution s'orientera autour de ces étudiant·e·s de BA qui souhaitent devenir enseignant·e·s et qui, par une réflexion théorique menée sur leurs propres pratiques, réfléchissent en fait à leur propre insécurité et à la manière dont, dans leur pratique professionnelle, ils et elles chercheront à ne pas la reproduire chez leurs apprenant·e·s. Les travaux sur l'insécurité linguistique et sociolinguistique portent en effet généralement sur ce qui « insécurise », à l'image de ce panel, et sur les conséquences, fréquemment négatives de ce processus. De manière complémentaire, je chercherai donc ici à montrer comment il est possible, en contexte de formation universitaire, de « préparer le terrain » pour aller vers des positionnements professionnels plus critiques et éclairés et donc, potentiellement, moins générateurs d'insécurité pour les futur·e·s apprenant·e·s.

En m'appuyant notamment sur les ressources théoriques proposées en cours (Billiez, 2005; Boudreau, 2016; Busch, 2013) ainsi que sur les présupposés théoriques, méthodologiques et didactiques qui sous-tendent le dispositif pédagogique de type biographique réflexif que je propose (Ben Harrat & Zeiter, 2022; Zeiter, 2017), j'analyserai quelques travaux d'étudiant·e·s des années 2022-23 et 2023-24. J'identifierai les sources d'insécurité présentées en début de parcours et montrerai comment il me semble qu'un tel travail sur leurs propres pratiques est bénéfique à la fois pour contrer cette insécurité, à défaut de la surmonter complètement, et pour sensibiliser à de meilleures pratiques d'enseignement pour leur avenir professionnel.

Bibliographie

-
- Ben Harrat, Malika Ben, & Zeiter, Anne-Christel. (2022). Derrière la langue, les positionnements sociaux. Pouvoir faire entendre sa voix en langue seconde. *Nouvelle revue Synergies Canada*, 15, 1-11.
- Billiez, Jacqueline. (2005). Répertoires et parlers plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école. In Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin, & Sylvie Wharton (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles* (pp. 323-339).
- Boudreau, Annette. (2016). *A l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Paris: Classiques Garnier.
- Busch, Brigitta. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Facultas Verlag UTB.
- Zeiter, Anne-Christel. (2017). Imaginaire colonial, *empowerment* et appropriation d'une L2. *Contextes et didactiques*, 8(Accompagnement sociobiographique en contexte post-colonial: plurilinguisme, émancipation, formation (décembre 2016)), 23-31.

Sladjana Djordjevic

Dans une école maternelle française, située en zone dite sensible, quatre enseignantes accueillent dans leur classe des élèves nés en France ne maîtrisant pas nécessairement le français à leur entrée en petite section. Face à ce défi éducatif et sociétal, les enseignantes essaient d'adapter leurs pratiques afin de répondre au mieux aux besoins de ces élèves allophones. La reconnaissance des L1 des élèves allophones et la didactique du plurilinguisme participent à l'inclusion des élèves allophones (Matthey, 2005 ; Prudent & al., 2005 ; Feunteun, 2015). Néanmoins, malgré plus de vingt années de recherche sur le plurilinguisme et l'inscription de l'éveil aux langues dans le programme de l'école maternelle en 2015, la transposition en classe des approches plurilingues demeure encore difficile. Ainsi, nous souhaitons mieux comprendre comment la L1 des élèves était investie en classe dans les échanges de type didactique (Cicurel, 2011). Qui utilisait la L1 dans les interactions didactiques ? Comment ? Pour faire quoi ? De plus, si l'ouverture de cet établissement aux L1 des élèves allophones pourrait constituer un premier pas vers la mise en œuvre d'activités plurilingues et pluriculturelles, nous souhaitons connaître la position des enseignantes afin de mieux comprendre quels sont les freins et les motivations qui les animent dans la mise en œuvre de pratiques plurilingues en classe ordinaire. Pour répondre à ces questions, dans le cadre d'une recherche qualitative, nous avons d'une part observé la classe de petite section et d'autre part mené des entretiens semi-guidés auprès des enseignantes. Nos questions portaient sur leurs représentations du bi/plurilinguisme des élèves, leur connaissance des approches plurilingues pour l'enseignement ainsi que leurs formations initiales et continues. Les résultats de l'analyse des interactions en classe montrent que le recours à la L1 des élèves participe à leur inclusion et à l'acquisition du français en contexte scolaire. Ceux de l'analyse par contenu sémantique (Paillé & Mucchielli, 2012) des entretiens menés auprès des enseignantes indiquent qu'elles sont ouvertes aux L1 qui trouvent une place dans les interactions en classe. Cependant, leurs représentations du bi/plurilinguisme des élèves se construisent sur une vision monolingue des répertoires langagiers. En ce qui concerne leur formation, les enseignantes semblent davantage intéressées par la mise à disposition d'outils qu'une connaissance plus globale des enjeux et des fondements des approches plurilingues.

Références bibliographiques

Cicurel, Francine. 2011. « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser » In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, édité par Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, 323-335. Paris : Archives contemporaines

Feunteun, Anne. 2015. *Des enfants et des langues à l'école*. Paris : Didier.

Matthey, Marinette. 2005. « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues » In *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* édité par Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michèle Pouliot, 139-160. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.

Paillé, Pierre & Alex Mucchielli. éd. 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Prudent, Lambert-Félix, Frédéric Tupin & Sylvie Wharton, éd. 2005. *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Transversales, v. 12. Bern ; New-York : Peter Lang.

Des accents de vérité

Réflexion sur l'accent à partir des adultes en formation de breton

« Quand tu as l'accent que tu parles vraiment bien. Si tu fais plein de fautes en breton ceux qui connaissent pas le breton, ils ne font pas attention. Alors que si tu dis "pelec'h emhout o chom ?" avec une belle intonation... » Voilà ce que nous livre lors d'un entretien Anthony¹ qui suit depuis trois mois une formation professionnelle pour apprendre le breton. Ces formations se sont développées au début des années 2000 pour regrouper aujourd'hui près de trois cents adultes chaque année sur une période allant de six à neuf mois à raison de 35 heures par semaine.

Anthony fait partie de notre corpus de dix-huit stagiaires auprès desquels nous avons réalisé des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) et effectué un suivi longitudinal (avant leur entrée en formation et jusqu'à un an après la fin). Ce suivi a montré que, quelles que soient les motivations qui conduisaient ces adultes en formation, tous étaient confrontés à un moment donné de leur apprentissage à la question de l'« accent », terme qu'ils emploient. Cette interrogation correspond à une transformation sociolinguistique nouvelle dans l'espace brittophone. Depuis une vingtaine d'années, l'enjeu de la prononciation est devenu central dans la pratique du breton et apparaît dans les premières pages des méthodes d'apprentissage (Davalan, 2000) ou des dictionnaires thématiques (Hupel, 2013). On a même vu fleurir des traités de prononciation (Madeg, 2010 ; Le Ruyet, 2012).

Le public visé est celui des néolocuteurs dont on déplore l'usage d'« une espèce d'interlangue jargonnante calquée sur le français et ne faisant aucune concession à la syntaxe et à l'accent tonique du breton usuel » (Le Coadic, 2020). Et ce à commencer par les nombreux enseignants qui ont en charge la transmission de la langue (Madeg, 2009 ; Gwilhmod, 2010). Ces ouvrages insistent sur l'importance de « ce que l'on prononce (phonologie, phonétique, prosodie), la manière dont on construit les phrases » (Morvan, 2016). Outre la vision du *bien parler*, l'objectif serait de mettre un terme à la situation diglossique de la langue bretonne marquée par des difficultés d'intercompréhension selon le mode d'apprentissage, le plus souvent entre locuteurs âgés et plus jeunes (Le Pipec, 2022).

Traiter de la question de l'accent induit une double approche en sociolinguistique comme le sous-entend cette définition : « un ensemble de traits de prononciation qui affectent les voyelles, les consonnes ou la prosodie, et qui permettent d'identifier le profil de la personne qui les emploie » (Candea, 2021). L'accent est à l'évidence une question linguistique – traits de prononciation – mais aussi une question sociale – profil de personnes. En fait, cette notion imprécise (Candea, 2021 ; Gasquet-Cyrus, 2010) est souvent reliée à celle de la prononciation (Harmegnies, 1997) sans y être totalement réductible (Petitjean, 2008). Certains linguistes considèrent même l'*accent* comme un concept inopérant (Gadet, 2003) préférant circonscrire son usage au sens commun de la vie courante.

Pour notre communication, nous ne reviendrons pas sur les différences phoniques entre bretonnants. L'objectif sera davantage, à partir des témoignages des adultes qui apprennent le breton, de s'interroger sur le fait que l'accent soit arrivé au centre des enjeux de transmission du breton. Souvent réduit à un débat d'érudits et de lettrés, il est rare que les locuteurs soient entendus à ce sujet. Pourtant, la question de l'accent apparaît comme centrale dans la construction d'un devenir-bretonnant (Pentecouteau, 2002). Question qui peut être néanmoins encombrante pour les stagiaires en formation qui sont bien peu à être rattachés à un seul terroir auquel serait lié un accent. Origines familiales, lieu de résidence, groupe de pairs n'ont pas forcément pour ces apprenants les

mêmes coordonnées sur la carte des isoglosses. Prendre tel ou tel accent relève souvent du choix mais devient aussi un marqueur identitaire (Harmegnies, 1997 ; Gasquet-Cyrus, 2010). Comment ces stagiaires vont se positionner ? En quoi, cela nous renseigne sur leur désir d'apprendre la langue bretonne ? A quel dévoilement de soi-même correspond le choix de donner des couleurs dialectales à son breton ou d'opter pour une prononciation plus standardisée (Merser, 1998) ?

Mais la prégnance de la question de l'accent pour ces stagiaires nous renseigne aussi sur les injonctions liées à l'apprentissage du breton aujourd'hui. L'accent est toujours une déviance à la norme sociale (Meyer, 2011 ; Gasquet-Cyrus, 2010). Et dans le cas de la langue bretonne, c'est l'absence d'accent – ou la présence d'un accent français – qui relève de l'écart à la norme. Qu'est-ce cela dit de l'espace linguistique brittophone ? Quelle vision de la langue voire de la bonne langue y est charriée ? Mais l'accent comme marqueur identitaire vient aussi témoigner d'un altérité à l'autre, signer une appartenance à une communauté (Meyer, 2011). Dès lors, à quelles communautés légitimes se réfèrent ceux qui pointent la nécessité de parler avec un accent ?

Bibliographie

- Candea, M. (2021). Accent. *Langage et société, Hors série*(HS1), 19-22.
- Gasquet-Cyrus, M. (2010). L'accent : Concept (socio)linguistique ou catégorie de sens commun ?, pp. 179-189 *In* H. Boyer, *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Lambert-Lucas.
- Le Pipec, E. (2022). Transmission ou transformation ? *La Bretagne Linguistique*, n°24.
- Meyer, J. (2011). Accents et discriminations : Entre variation linguistique et marqueurs identitaires. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1, pp. 33-51.
- Pentecouteau, H. (2002). *Devenir bretonnant : Découvertes, apprentissages et réappropriations d'une langue*. Presses universitaires de Rennes.

Liste des auteurs

- Abad Gervacio Moisés, 2, 3
Akinpelu Michael, 7
Ali-Bencherif Mohammed Zakaria, 4–6
Antón Álvarez De Cienfuegos Maria, 8, 9
Arrighi Laurence, 10–12
Avrillier Marion, 13, 14
- Balaguer Guillonne, 20, 21
Baldo Gianluca, 168–171
Baldocchi Lesia, 58
Ballarín María, 22, 23
Beckmann Emeline, 24–26
Ben Romdhane Mariem, 27, 28
Bernard Barbeau Geneviève, 29–31
Berré Michel, 32, 33
Bertrand Magali Cécile, 34, 35
Bertucci Marie-Madeleine, 36, 37
Bichurina Natalia, 15–17
Bideaux Clémence, 38–40
Bigot Violaine, 41, 42
Blanchet Lunati Philippe, 43
Boucharéchas Manon, 44, 45
Bouhamidi Lou, 46, 47
Branca Marina, 48, 49
Bretegnier Aude, 27, 28
Burban Chrystelle, 18, 19, 146, 147
- Calvet Caroline, 59, 60
Candea Maria, 94, 95, 174, 175
Castellotti Véronique, 52, 53
Causa Mariella, 54–57
Colonna Romain, 58
Comotti Roxanne, 44, 45
Corona Victor, 66, 67, 100–102
Cortier Claude, 50, 51
Cortés-Montoya Katherine, 59, 60
Cotelli Kureth Sara, 61, 62
- Dalley Phyllis, 64, 65
Danos Félix, 66, 67
Delpérié Laurence, 44, 45
Di Meglio Alain, 63
Djerroud Kahina, 68, 69
Djordjevic Sladjana, 218
Dupouy Myriam, 208, 209
Dupret Pauline, 70, 71
- Fanahei Tetiana, 72, 73
Fantognon Comlan, 74, 75
Feussi Valentin, 127
- Garrido Sardà Maria Rosa, 78–81
- Grimault Gildas, 219, 220
Grin François, 82, 83
Grosbois Raphaël, 76, 77
Guérin Virginie, 29–31
- Hinai Kosuke, 84–88
Houbani Axelle, 89, 90
- Ichaoua Fatima, 91–93
- Jacobs Justin, 94, 95
Jeantheau Jean-Pierre, 96
- Khiri Mustapha, 91–93
- Labri Ridha, 97–99
Lambert Patricia, 100–102
Lapeyre Laura, 103, 104
Lascar Justine, 100–102
Le Pipec Erwan, 105, 106
Lee Yu-Tse, 107, 108
Lequerre Poevai, 109–111
Luneschi François-Marie, 112, 113
- Maillard-De La Corte Gomez Nadja, 41, 42
Mariscal Vincent, 116, 117
Martinez Marion, 118–121
Maurer Bruno, 122–126
Mazé Julie, 127
Mclaughlin Mireille, 128, 129
Meier Franz, 130, 131
Miguel Addisu Veronique, 114, 115, 132, 133
Molina Torres Salomé, 134, 135
Morvan Malo, 136, 137
Moussion Frédéric, 138, 139
Moyastan Madyamta, 114, 115
Moïse Claudine, 140, 141
Mugnier Saskia, 142–145
MÁrquez AyllÓN Xavi, 146, 147
- Narcis Iglesias, 148, 149
- Oozeerally Shameem, 157, 158
Ostiguy Luc, 160
- Padiou Iris, 152, 153

Paternostro Roberto, 154, 155
Paulikat Frank, 156
Petit Cahill Kevin, 150, 151
Pierozak Isabelle, 157, 158
Pugliese Rosa, 212–215

QUENOT, Sébastien, 159

Reinke Kristin, 160
Rilliard Marylise, 161, 162
Rincé Benoit, 163–165

Salvaggio Federico, 168–171
Santano Suárez Alejandro, 172, 173
Savenkova Aleksandra D., 174, 175
Shu Takeda, 176–178
Smatti Seïd, 89, 90
Sorba Nicolas, 166, 167
Souprayen Cavery Logambal, 179, 180
Staquet Caroline, 181, 182

Tavares Bernardino, 183–186
Tessier Eugénie, 128, 129
Tiana Razafindratsimba Dominique, 187, 188
Totozani Marine, 54–57, 189–191
Tramoni Laurence, 192, 193
Trimaille Cyril, 86–88

Urbain Émilie, 194–196

Vachon Paméla, 197–199
Veillault Aurélien, 200, 201
Vernet Samuel, 202, 203
Villa-Perez Valeria, 54–57
Vincent Nadine, 204–206

Walsh Olivia, 207
Wharton Sylvie, 208, 209
Wilson Adam, 44, 45, 208–211

Yegblemenawo Stella Afi Makafui, 7

Zanoni Greta, 212–215
Zeiter Anne-Christel, 216, 217

