

SUI SENTIERI DELLE LINGUE: SISTEMI LINGUISTICI TRA MOVIMENTO E COMPLESSITÀ

A cura di Elisa Alberani, Angela Andreani, Cristina Dozio, Laila Paracchini





**SUI SENTIERI DELLE LINGUE:
SISTEMI LINGUISTICI TRA
MOVIMENTO E COMPLESSITÀ**

**A cura di Elisa Alberani, Angela Andreani,
Cristina Dozio, Laila Paracchini**

di/egni

Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere
Facoltà di Studi Umanistici
Università degli Studi di Milano

Ledizioni

© 2021 degli autori dei contributi e dei curatori per l'intero volume
ISBN 978-88-5526-557-7

ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA:

© Petar Milošević, *Wooden spiral stairs*
(Nebotičnik, Ljubljana). Wikimedia Commons

n°41

Collana sottoposta a double blind peer review
ISSN: 2282-2097

Grafica:

Raúl Díaz Rosales

Composizione:

Ledizioni

Disegno del logo:

Paola Turino

STAMPATO A MILANO
NEL MESE DI DICEMBRE 2021

www.ledizioni.it
www.ledipublishing.com
info@ledizioni.it
Via Boselli 10 – 20136 Milano

Tutti i diritti d'autore e connessi sulla presente opera appartengono all'autore.
L'opera per volontà dell'autore e dell'editore è rilasciata nei termini della licenza
Creative Commons 3.0, il cui testo integrale è disponibile alla pagina web
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/it/legalcode>



Condirettori

Monica Barsi e Danilo Manera

Comitato scientifico

Nicoletta Brazzelli Andrea Mereggalli
Marco Castellari Laura Scarabelli
Simone Cattaneo Sara Sullam
Raffaella Vassena Nicoletta Vallorani
Giovanni Iamartino

Comitato scientifico internazionale

Albert Meier Sabine Lardon
(Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) (Université Jean Moulin Lyon 3)
Luis Beltrán Almería Aleksandr Osipov - Александр Осповат
(Universidad de Zaragoza) (Высшая Школа Экономики – Москва)
Patrick J. Parrinder
(Emeritus, University of Reading, UK)

Comitato di redazione

Elisa Alberani Angela Andreani
Valentina Crestani Laila Paracchini
Paola Mancosu Cristina Dozio

Indice

Prefazione	II
Introduzione	13

PARTE I: MOVIMENTI, VARIAZIONI E MUTAMENTI

<i>La representación mediática de los «caminantes» en tiempos de covid-19 y la construcción de identidades racializadas.....</i>	<i>21</i>
--	-----------

PAOLA MANCOSU

<i>La movilidad del español en la época posmoderna.....</i>	<i>41</i>
---	-----------

MILIN BONOMI

<i>Il dialetto come lingua degli affetti e della paura: variazione linguistica nel romanzo siriano Al-Ḥā' ifūn.....</i>	<i>57</i>
---	-----------

CRISTINA DOZIO

<i>A textual and discourse analysis of (some) English traditional Christmas carols</i>	<i>73</i>
--	-----------

GIAN MARCO FARESE, CRISTINA PENNAROLA

PARTE II: COMPLESSITÀ DEI/NEI SISTEMI LINGUISTICI

<i>L'orthographe française entre complexité et simplifications: retour sur la G.P.M. (Graphie Phonologique Martinet) ou Alfonic</i>	<i>105</i>
---	------------

CRISTINA BRANCAGLION

Complexity and second language writing quality127

ANDREA NAVA

О проявлениях пуризма в русской юридической лексике второй половины XIX века: на материале переводов Гражданского и Торгового кодексов Королевства Италия145

LIANA GOLETIANI

Il legame tra metafora e neologizzazione derivazionale nel russo della rete161

LAILA PARACCHINI

Riflessioni sulle complessità metodologiche della cortesia verbale183

ELENA LANDONE

Profilo biografico delle autrici e degli autori.....195

L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE ENTRE COMPLEXITÉ ET
SIMPLIFICATIONS: RETOUR SUR LA G.P.M. (GRAPHIE
PHONOLOGIQUE MARTINET) OU ALFONIC

Cristina Brancaglion

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Abstract

Il tema della complessità linguistica è esaminato in questo contributo attraverso una riflessione sul sistema ortografico francese, la cui evoluzione storica è all'origine di importanti disequilibri nel suo funzionamento fonografico e di numerose eccezioni nell'applicazione delle regole a livello morfografico. Queste complessità, che contribuiscono a far percepire il francese come lingua "difficile", hanno ispirato diversi progetti di revisione o programmi finalizzati a favorirne un'acquisizione più precoce e una competenza più sicura. In questo saggio ci proponiamo di richiamare l'attenzione su uno strumento pedagogico messo a punto da André Martinet e ancora in uso in alcuni progetti sperimentali.

The subject of linguistic complexity is explored in this contribution through a reflection on the French orthographic system, whose historical evolution has led to major irregularities in its phonographic functioning and to numerous exceptions in the application of morphographic rules. These complexities, which contribute to the perception of French as a "difficult" language, have given rise to various projects of revision or programmes aimed at favouring an earlier acquisition and a more secure competence. In this essay, we aim to draw attention to a pedagogical tool developed by André Martinet and still in use in some experimental projects.

La question de la complexité linguistique est examinée dans cet article à travers une réflexion sur le système orthographique français. Son évolution historique est à l'origine de déséquilibres importants dans son fonctionnement phonographique et de nombreuses exceptions dans l'application des règles morphographiques. Ces complexités, qui contribuent à la perception du français comme une langue "difficile", ont donné lieu à divers projets de révision ou programmes visant à favoriser une acquisition plus précoce et une compétence plus sûre. Dans cet essai, nous souhaitons attirer l'attention sur un outil pédagogique développé par André Martinet, et toujours utilisé dans certains projets expérimentaux.

I. INTRODUCTION: LE FRANÇAIS, UNE LANGUE CLAIRE MAIS DIFFICILE

En ce début de XXI^e siècle, les idées reçues concernant la langue française sont de plus en plus discutées dans des publications conçues par des spécialistes pour favoriser le développement, chez un large public, d'une conscience linguistique plus informée et critique¹. Ces ouvrages permettent de se rendre compte de la vitalité de certaines convictions relatives au français, comme celle de la «clarté» du français, du «génie» de cette langue, une idée stéréotypée qui tend à valoriser le français en raison de son caractère logique et rationnel. Dès les années 1980, Marina Yaguello essayait de déconstruire cette idée en rappelant – dans le chapitre «Ce qui n'est pas clair n'est pas français» de son *Catalogue des idées reçues sur la langue* – que:

Pour être 'claire', une langue devrait être transparente, c'est-à-dire sans ambiguïtés. Elle devrait effectuer des correspondances univoques entre les formes et les fonctions. Ce qui n'est jamais le cas dans les langues naturelles [...] La clarté d'une langue procède donc d'une appréciation purement subjective. (Yaguello 1988: 119, 121).

Selon Hoedt et Piron, cette «fable du génie français» (2020: 123), autrefois exploitée pour en affirmer la portée universelle, devient aujourd'hui un argument exploité «pour justifier toutes les petites aberrations dues au hasard, comme une consonne double inutile ou un circonflexe égaré» (*Ibidem*): le génie du français est ainsi associé aux irrégularités et ambiguïtés de son orthographe, difficultés qu'une partie des francophones apprécient

¹ Rappelons, par exemple, les volumes récemment publiés par Maria Candéa et Laélia Véron (Candéa et Véron 2019; Véron et Candéa 2021) ou par Arnaud Hoedt et Jérôme Piron (2020), auteurs très actifs aussi dans les médias et sur les réseaux sociaux (voir sur France Inter les émissions *La chronique langue* de Laélia Véron ou l'émission *Tu parles!* de Hoedt et Piron).

comme autant de marques de la «beauté» de cette langue (Legros et Moreau 2012: 46).

L'orthographe française, avec ses complexités, contribue donc à alimenter l'idée que le français est une langue *difficile*, idée confirmée d'ailleurs par plusieurs enquêtes menées auprès de locuteurs natifs ou allophones: au début des années 2000, il a été constaté que plus de 20% des enfants francophones rencontraient des difficultés en lecture à la fin de la première année du primaire – contre, par exemple, 5% des enfants qui avaient comme langue maternelle l'allemand, l'espagnol ou l'italien (Legros et Moreau 2012). Plus récemment, en 2013, environ 500 étudiants de FLE ont été interviewés sur la difficulté du français et de l'anglais et ils ont classé, presque à l'unanimité (90% des participants), le français comme langue «très difficile» ou «assez difficile» (Luscher et Matthey 2015: 152).

Dans cette contribution, nous allons d'abord examiner les facteurs qui contribuent à créer cette extrême difficulté du système orthographique français, pour attirer ensuite l'attention sur un outil pédagogique réalisé avec l'objectif d'aider l'apprenant à dominer ces difficultés.

2. LES COMPLEXITÉS DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

Marina Yaguello se demandait s'il existe vraiment «des critères de mesure objective de la difficulté d'une langue, ou plutôt de sa *complexité*» (1988: 130) et tendait à répondre par la négative en raison du fait que la durée de l'apprentissage de toute langue maternelle serait sensiblement uniforme pour tous les enfants. Des recherches plus récentes, ciblées sur l'acquisition des systèmes orthographiques, ont montré, au contraire, que les temps d'apprentissage ne sont pas toujours les mêmes et qu'ils s'allongent pour les langues s'éloignant de façon importante de l'idéal de la biunivocité, comme c'est le cas du français:

En italien, japonais, espagnol ou allemand, les appariements entre phonèmes et graphèmes sont plus réguliers. Les jeunes Espagnols exploitent très précocement les régularités du système, écrivant de nombreux mots qu'ils n'ont jamais rencontrés auparavant. Les jeunes Italiens lisent tôt en utilisant une procédure systématique de conversion graphème-phonème. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture des mots est plus tardif et problématique en anglais et en français, où la seule connaissance des correspondances entre phonèmes et graphèmes ne permet de transcrire correctement qu'environ la moitié du lexique. (Fayol 2003: 2-3)

Pour saisir le degré de complexité orthographique des langues l'on a recours à la notion de *consistance*, qui permet de mesurer les correspondances entre le code orthographique et le code phonologique et qui peut être étudiée tant en lecture (rapport graphème-phonème) qu'en écriture (rapport phonème-graphème). La consistance révèle «le degré selon lequel un son donné peut être mis en correspondance avec une unité orthographique» (Bonin, Collay et Fayol 2008: 521). En écriture, par exemple, un mot est défini *consistant* si les phonèmes qui le composent présentent une relation stable avec les graphèmes qui les transcrivent.

Ainsi, l'on a pu observer que le français est moins consistant dans la production orthographique que dans la lecture, «vu que 79,1% des monosyllabes français sont phono-orthographiquement inconsistants et 12,4% seulement dans la direction opposée» (523). L'inventaire des phonogrammes établi par Nina Catach a permis de constater que l'orthographe française compte jusqu'à 133 unités pour transcrire environ 36 phonèmes de l'oral (Catach 1980: 36), ce qui fait bien ressortir la grande dissymétrie entre les deux codes et mieux comprendre les difficultés que comporte le processus d'encodage en français.

Rappelons en outre que, comme toute orthographe, celle du français est un système mixte, qui s'appuie non seulement sur la phonographie mais aussi sur un deuxième principe directeur, la sémiographie. Celle-ci permet la distinction des graphies homophones – notamment à l'aide des lettres étymologiques – et assure l'unité des séries grammaticales et lexicales (cfr. Jaffré et Pellat 2008) à travers un système de morphogrammes. Leur emploi, cependant, est souvent irrégulier (25), si bien que l'on peut affirmer que «l'orthographe du français [...] présente l'une des sémiographies les plus complexes et les plus riches» parmi les langues alphabétiques (Brissaud C., Jaffré J.-P., Pellat J.-C. 2008: 7).

En outre, la morphographie est peu motivée par la phonographie, ce qui crée un décalage important entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit et rend nécessaire un effort métalinguistique pour maîtriser la forme écrite des mots:

Plus l'écrit est spécifique — moins il est phonographique — et plus la part de calcul à fournir est importante. Ce qui explique que certains scripteurs, devant affronter plusieurs problèmes en même temps (gérer des idées, écrire un texte, mettre l'orthographe), se trouvent en situation de surcharge cognitive. Le contrôle devient alors impossible et, dans le meilleur des cas, seule une révision peut permettre de rectifier les erreurs commises. (Jaffré 2005: §30)

Les recherches mettant en relief les irrégularités sémiographiques et les dissymétries au niveau phonographique ont stimulé les travaux sur l'acquisition de l'orthographe chez les apprenants natifs et favorisé ainsi le développement de nouvelles approches didactiques (Cogis 2008) qui tiennent compte, par exemple, de l'effort cognitif requis aux élèves pour apprendre à utiliser un système si complexe, de leurs modes de conceptualisation, ainsi que du fait que leur conscience morphologique² se développe assez tardivement. Cela a favorisé le développement de pratiques d'enseignement visant à stimuler une réflexion critique sur les fautes morphographiques, qui s'avèrent désormais imputables, plus qu'à des lacunes dans la mémorisation des règles, à un ensemble de plusieurs facteurs: «à un niveau de conceptualisation encore élémentaire, à une difficulté de notre orthographe, à des connaissances syntaxiques rudimentaires, à la capacité limitée des ressources cognitives» (Cogis 2008: 189). De nouvelles activités sont alors proposées dans l'enseignement de la morphographie, à travers l'intégration du travail sur l'orthographe à la production et révision de textes, et grâce à des exercices créés pour entraîner les élèves à gérer les configurations linguistiques à risque (Fayol 2008a; Cogis et Brissaud 2019).

En ce qui concerne l'acquisition du principe phonographique de l'orthographe, les recherches plus récentes ont mis en relief l'importance du développement précoce de l'écriture, envisageable même avant la maîtrise de la lecture, dès l'école maternelle (Fayol 2008b: 175). Cela comporte une découverte précoce du principe alphabétique:

Avant d'entamer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un système alphabétique, les enfants n'ont pas conscience de ce que les mots de la langue parlée peuvent être décrits comme des séquences d'unités correspondant à ce que nous appelons des phonèmes. [...] Or, pour comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes-phonèmes, ils doivent justement prendre conscience de ce que, dans la parole, il y a des unités (les phonèmes) dont la contrepartie sont des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes). Cette prise de conscience correspond à ce que nous appelons le principe alphabétique. (Fayol 2008b: 176)

Pour arriver à transcrire des unités de la chaîne sonore, il est évidemment nécessaire d'apprendre à connaître les lettres et leurs combinaisons en graphèmes, mais aussi d'avoir acquis une conscience phonologique (Fayol 2008b), c'est-à-dire la capacité à identifier la structure interne des mots, notamment au niveau de la chaîne sonore, capacité qui peut être

² C'est-à-dire la «capacité des individus à percevoir et appliquer consciemment des régularités» (Fayol 2008a: 223).

développée à travers des activités de segmentation et d'identification de syllabes et, surtout, de phonèmes. L'importance de cette habileté est confirmée par les progrès obtenus grâce aux programmes qui ont essayé de la développer avant l'enseignement explicite de l'orthographe. Les résultats, encourageants, sont confirmés même dans des contextes problématiques:

Les effets positifs de ces exercices sur le niveau des habiletés de lecture [...] ainsi que d'écriture sont visibles immédiatement mais aussi un an et même deux ans plus tard. Ces progrès ont été observés aussi bien chez des enfants qui acquièrent la lecture et l'écriture normalement que chez ceux qui présentent un risque, voire déjà des difficultés. Ils ont été attestés également chez les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés. (Fayol 2008b: 173)

L'accès au principe alphabétique et le développement de la conscience phonologique sont favorisés par la pratique précoce de la production écrite et cela malgré le caractère généralement erroné des formes produites, qui ne devrait pas être perçu comme un obstacle:

Le plus souvent, les débutants transcrivent les mots « comme ils se prononcent ». Il n'y a là rien d'inquiétant. En fait, la pratique de l'écriture des mots est un bon moyen d'obliger les enfants à segmenter les formes sonores de ceux-ci, et donc de prendre conscience des phonèmes. (Fayol 2008b: 180)

L'accès à l'orthographe conventionnelle sera assuré à travers des *feedback* fournis par l'enseignant, qui permettront à l'enfant d'améliorer ses performances.

* * *

Les multiples facteurs de complexité de l'orthographe française ont nourri de nombreux débats sur la nécessité d'une réforme et des projets de simplification, allant jusqu'à proposer d'introduire un système entièrement phonographique. Un mouvement dans cette direction s'était développé notamment au cours du XIX^e siècle, d'abord avec la «diagraphie» proposée par Charles-Louis Marle³, puis, avec un plus grand retentissement dans la société, pendant la deuxième moitié du siècle, quand

3 Charles-Louis Marle, *Appel aux Français. Réforme de l'orthographe actuelle de la langue française*, Paris, Corréard jeune éditeur, 1829 et *Manuel de la diagraphie. Découverte qui simplifie l'étude de la langue*, Paris, imprimerie administrative Paul Dupont et Cie, 1839. Cfr. Marle-Kolle 2020.

les brillants travaux de grammaire comparée et d'histoire de la langue, les premiers essais de phonétique expérimentale, apportent sans cesse de nouvelles preuves du fondement essentiellement oral du langage et de son évolution réelle, indépendante de celle de la graphie en usage à telle ou telle époque (Catach 1999: §12)

Relancé dans les années 1860 par Édouard Raoux, de l'Académie de Lausanne, ce mouvement réformiste est soutenu par les grands philologues de l'époque, lesquels décident de «publi[er] en orthographe réformée, en particulier dans de nombreuses revues savantes des pays francophones qui, fait tout aussi remarquable, acceptent leurs articles» (Catach 1999: §17). André Martinet attribue aux contradictions mêmes de l'orthographe cette obsession d'une révision:

Les incohérences de l'orthographe française sont telles que tout esprit un peu hardi sera tenté d'y remédier en proposant soit une réforme de l'orthographe qui en éliminerait les inconséquences les plus graves, soit un nouveau système graphique faisant correspondre une lettre, toujours la même, à chaque phonème. (Martinet A. [1986a] 2012: 257)

Cependant, la société française s'avère peu sensible à ces exigences et très attachée au code orthographique tel qu'il s'est fixé depuis le XIX^e siècle, comme le prouvent, encore de nos jours, les résistances aux rectifications approuvées en 1990 (Wynants 1997). Martinet, conscient de cet obstacle, s'est orienté plutôt vers l'élaboration d'un outil pédagogique:

[...] il est aujourd'hui peu de Français qui en aient pris conscience [que l'orthographe du français est un drame], et tant qu'il en est ainsi, il serait vain d'essayer de faire triompher une réforme de l'orthographe. On a vu, au cours de ce demi-siècle, les propositions dans ce sens, même les plus timides, s'enliser dans l'indifférence et l'oubli. Contentons-nous donc de viser à une acquisition plus rapide et plus efficace de la graphie traditionnelle (Martinet A. [1987] 2012: 271).

À cet effet, il a mis au point une graphie phonologique dont l'emploi aux premiers stades de l'apprentissage assure les conditions favorables à une acquisition plus cohérente de l'orthographe: un accès précoce à l'écrit, une prise de conscience phonologique, un accès progressif à la morphographie basé sur le rapport entre l'oral et l'écrit.

Cet outil, conçu pour l'enseignement du français langue maternelle, mérite à notre avis d'être mieux connu, puisque des expérimentations récentes montrent qu'il répond toujours à des exigences spécifiques de l'acquisition du français et qu'il pourrait s'avérer utile dans l'apprentissage du FLE ou, plus largement, pour aborder des besoins éducatifs particuliers. Dans les prochains paragraphes nous allons retracer l'origine de cet outil, rappeler les principes qui ont inspiré sa conception, et décrire ses applications plus récentes.

3. DE LA GRAPHIE PHONOLOGIQUE MARTINET À L'ALFONIC

La naissance de l'alfonic⁴ relève d'une exigence ressentie par le corps enseignant français face aux résultats décevants obtenus en orthographe par leurs élèves et ouvre la voie à une collaboration active entre linguistes et instituteurs. Voici comment Martinet reconstruit l'origine de cette expérience:

Tout commence au printemps de 1970, lorsque les instituteurs de Seine-et-Marne, réunis à Yerres, invitent André Martinet à leur présenter les acquis de la linguistique. Les remous de mai 1968 ont laissé des traces. On est prêt à remettre en cause bien de choses et, à l'issue de la journée, plusieurs participants demandent au conférencier s'il serait possible d'écrire le français sans se soumettre à l'orthographe. Celui-ci répond par l'affirmative et on lui passe commande d'un système graphique utilisable à cette fin. (Martinet A. [1989] 2012: 281)

Appelé d'abord «Graphie Phonologique Martinet» (GPM), ce système sera rebaptisé «alfonic» en 1972 sur l'initiative du typographe Charles Peignot (Martinet A. 1972: 187). Il s'inspire de l'Initial Teaching Alphabet élaboré par James Pitman et expérimenté au début des années 1960 en Angleterre et aux États-Unis. Comme l'ITA, l'alfonic utilise les lettres de l'alphabet latin. En effet, Martinet, bien que membre de l'Association Phonétique Internationale depuis 1946 et défenseur de la transcription phonétique à l'aide des symboles établis par Paul Passy et Daniel Jones, juge qu'un tel système, mis au point pour étudier la «réalité physique des sons» (Martinet A. [1975b] 2012: 193) n'est pas approprié à l'enseignement, puisque chaque langue a des habitudes articulatoires spécifiques:

⁴ La littérature fait relever ce mot avec ou sans initiale majuscule; étant donné que ce système ne prévoit pas l'emploi des lettres majuscules, nous allons utiliser cette graphie, tout en respectant la forme de l'original dans les citations où le mot est attesté avec une majuscule.

L'Alfonic fait correspondre une lettre, toujours la même, à chaque son type de la langue. Il a été conçu pour satisfaire aux besoins d'un public bien déterminé. Il ne vise en aucune façon à l'universalité, comme par exemple l'*Alphabet phonétique international*. Il s'adresse à des francophones, c'est-à-dire des gens qui ont des habitudes articulatoires particulières. (Martinet A. [1983a] 2012: 221)

Martinet insiste notamment sur le fait que l'adéquation d'un signe graphique peut varier selon les destinataires:

Lorsqu'il s'agit d'atteindre les linguistes du monde entier, le choix par l'A.P.I. de la lettre [y] pour noter la voyelle qu'on entend dans *pur* a quelque justification. Mais lorsqu'on s'adresse à des francophones qui n'utiliseront jamais que la lettre *u* pour noter ce son, et pour qui *y* est, essentiellement, ce qu'on entend à l'initiale de *yatagan* et à la finale de *cobaye*, imposer l'équivalence [y] = *u* serait pur pédantisme, s'il n'y avait, le plus souvent, que respect aveugle d'une autorité supposée. (Martinet A. 1983b: 15; voir aussi Martinet A. 1976a: 23)

Pour l'alfonic, Martinet a donc retenu les lettres qui correspondent «pour chaque phonème de la langue, [à] la graphie la plus fréquente», l'objectif étant «que le mot écrit en alfonic s'écarte le moins possible de la forme orthographique» (Martinet A. [1995] 2012: 291). S'agissant en effet d'un code provisoire d'initiation à l'écriture et à la lecture qui vise à habituer graduellement les enfants à l'orthographe traditionnelle, le fait d'utiliser les lettres de l'alphabet offre l'avantage d'obtenir la même graphie pour tous les mots qui s'écrivent comme on les prononce, tels que *calcul*, *joli* ou *miel* par exemple.

En outre, le choix des lettres de l'alphabet permettait de tenir compte de quelques nécessités pratiques. Ainsi, l'identification des «formes les plus faciles à retenir» visait à «faciliter l'apprentissage du système par les maîtres» puisqu'«il [était] indispensable, pour le succès de l'entreprise, que ceux-ci puissent déchiffrer pratiquement à première vue un texte en graphie phonologique» (Martinet A. [1972] 2012: 185). D'autre part, il fallait assurer la possibilité d'utiliser l'alfonic avec les caractères disponibles dans le clavier des machines à écrire et dans les ateliers d'imprimerie (Martinet A. [1995] 2012: 291).

Enfin, des «tolérances» (Martinet A. [1975b] 2012: 196) ont été prévues pour autoriser des usages différents dans les textes imprimés, dans l'écriture à la main et dans les tapuscrits: c'est le cas, par exemple, de la nasalisation des voyelles, qui pouvait être notée par le tilde, dans les deux premiers

cas, ou bien par le tréma, s'il s'agissait d'un tapuscrit, étant donné que les claviers de l'époque ne permettaient pas le recours au tilde.

Des éléments de variabilité sont envisagés pour permettre à chaque apprenant de s'appuyer sur son propre système phonétique. Une enquête menée en 1941 avait en effet révélé à Martinet toute l'ampleur de la variation de la prononciation du français au niveau géographique, dans les différentes régions de France, mais aussi en fonction de l'âge et de la classe sociale d'appartenance⁵. Ainsi, son système de notation prévoit des graphies pour les voyelles à double timbre qui se situent dans des oppositions encore largement attestées (comme la distinction entre E ouvert et fermé en position finale de mot) mais ne distingue pas les timbres en voie de neutralisation, comme par exemple la nasale de *brun* ou le A postérieur. Néanmoins, l'apprenant dont le système phonologique prévoit ces phonèmes, sera libre de les transcrire:

[...] [l]es francophones, qui ont beaucoup d'habitudes en commun, ne sont pas d'accord sur tous les points: les uns distinguent oralement entre *brin* et *brun*, d'autres n'en font rien. Certains prononcent *buée* en deux syllabes, d'autres en une seule. Tout ceci a été pris en compte dans le choix des conventions auxquelles se ramène l'établissement d'un nouveau système de graphies. (Martinet A. 1983a: 8)

Comme l'explique Martinet, il n'y a aucune référence normative à suivre:

L'alfonic n'est pas une orthographe: une orthographe suppose qu'il n'y a, pour écrire un mot, qu'une seule forme admissible établie par la tradition et consacrée par les autorités. Employer une autre forme, c'est commettre une faute sanctionnée par une mauvaise note et un échec à l'examen. La seule autorité, pour celui qui emploie Alfonic, c'est sa propre prononciation [...] les Parisiens distingueront entre *marhe* (*marché, marcher*) et *marhè* (*marchait*), là où les Méridionaux noteront uniformément *marhe*; celui qui ferait rimer *fosse* et *cosse* notera *fos, cos*; celui qui ne distingue pas à l'oreille *fosse* et *fausse* reproduira l'un et l'autre *fôs*; et ainsi de suite. (Martinet A. 1983a: 8-9)

5 Il est question de l'enquête par questionnaire que Martinet a réalisée dans un camp d'officiers pendant qu'il était prisonnier: considérée comme la « première enquête sociologique du français », elle lui révéla la multiplicité des prononciations « correctes » du français (Carton 1995: 888). Cette recherche – qui a donné lieu à la publication de *La prononciation du français contemporain* (1945) – a été reconstruite par M. Renard et M. Vion (1974), qui ont publié le questionnaire utilisé et ont mis en relation les résultats obtenus avec l'élaboration de l'alfonic. Voir aussi Walter 2009.

Fondé sur le principe de la correspondance biunivoque son-graphie, l'alfonic se limite à transcrire seulement ce qui est audible et prévoit la segmentation des unités de la première articulation en faisant transcrire les mots séparés par des blancs (Martinet J. 1983*b*). Il s'appuie sur un alphabet de 30 lettres, auxquelles s'ajoutent quelques compléments facultatifs et les variantes prévues pour la machine à écrire (voir Annexe 1⁶). Pour éviter toute confusion entre l'alfonic et l'orthographe traditionnelle, l'on a prévu des stratégies utiles à permettre à l'enfant de percevoir l'alfonic comme un code distinct, à travers l'emploi de l'encre rouge et de l'écriture script.

Destiné essentiellement à l'expérimentation scolaire, l'alfonic est introduit à l'école maternelle et au cours préparatoire (première année de l'école élémentaire) pour permettre à l'enfant de s'exprimer spontanément à travers le langage écrit sans être limité à cause des difficultés orthographiques et de la peur de commettre des fautes (voir Villard et Boyer 1983). Son utilisation suit une progression qui commence par la prise de conscience des phonèmes à travers l'écriture de mots en alfonic et se poursuit par la lecture des productions en alfonic réalisées par d'autres apprenants ou issues de matériaux pédagogiques. Le passage à l'orthographe traditionnelle s'appuie d'abord sur la lecture et consiste en la recherche des graphies correspondant aux caractères de l'alfonic. Au fur et à mesure que l'enfant s'approprie ces graphies, il pourra les utiliser dans des productions orthographiques (voir Renard et Vion 1974; Dominici et Villard 1983).

L'étape la plus complexe de ce passage est celle qui concerne l'orthographe grammaticale, vu que la morphographie est largement inaudible. Martinet a proposé quelques suggestions concernant l'acquisition du pluriel des noms et adjectifs ou l'accord en nombre des verbes en traçant une démarche qui prend appui sur les formes prononcées (les liaisons des déterminants et adjectifs, les formes oralement marquées du féminin, les oppositions de formes verbales perçues oralement) et introduit graduellement les formes irrégulières et homophones (voir Martinet [1976*b*] 2012: 213-216). Pour favoriser cette transition, il a réalisé, avec la collaboration de sa femme, un *Dictionnaire de l'orthographe alfonic* qui présente une nomenclature en alfonic: publié en 1980 grâce au soutien du Ministère des Universités, il permet de retrouver plus rapidement les formes en orthographe traditionnelle et se révèle très utile pour la distinction des formes homophones (un extrait est proposé dans l'Annexe 2).

Testé depuis le début des années 1970 dans des écoles des Bouches-du-Rhône et de l'Île-de-France, l'alfonic a suscité un grand intérêt et a donné des résultats encourageants. Jeanne Martinet rend compte d'une rencontre

6 Certains choix peuvent surprendre, comme par exemple le recours à x pour transcrire, sans distinction de timbres, les voyelles labiales antérieures mi-ouverte et mi-fermée ainsi que le E caduc prononcé. Proposé comme variante de la ligature œ non disponible sur les claviers des machines à écrire de l'époque, ce x correspond à une simplification du tracé de œ (voir Martinet J. 1983*a*).

de présentation qui a eu lieu les jeudi 5 et vendredi 6 décembre 1974 à Chatenay-Malabry, qui semble avoir captivé un public assez hétérogène:

À l'issue de la rencontre, les participants, venus de toutes les régions de France, de Belgique et d'autres parties de la francophonie, ont émis le vœu que l'alfonic soit très largement diffusé et que son utilisation, en toutes circonstances, soit admise parallèlement à l'orthographe traditionnelle. (Martinet J. 1975: 127)

Ces expérimentations se sont poursuivies pendant plus de vingt ans (Martinet A. [1995] 2012: 291) et les résultats obtenus en ont confirmé l'efficacité:

À l'étonnement des maîtres et des expérimentateurs, on a constaté que beaucoup d'enfants, après six mois de pratique Alfonic, au niveau de la grande section maternelle ou du cours préparatoire, étaient capables de lire seuls un texte orthographié pris au hasard. Quelques accrochages initiaux [...] étaient rapidement vaincus.

Vers la fin de janvier, donc après cinq mois d'initiation à Alfonic, un jeune garçon, choisi au hasard, a été invité à lire, à voix haute, un texte imprimé normal. [...] À la seconde ligne, il achoppe devant *pendant*. Il est évidemment tenté de prononcer *-en-* comme son /-è-/, c'est-à-dire *-in-*, mais cela ne fait pas de sens. L'expérimentateur lui vient en aide et prononce le mot que répète l'enfant. À la ligne suivante, se trouve la préposition *en* qu'il n'hésite pas un instant à identifier pour ce qu'elle est [...] Placé désormais devant une graphie *en*, il va, sans hésiter choisir la prononciation qui fait un sens dans le contexte.

Alfonic, on le comprend, permet de dissocier l'apprentissage du passage de l'oral et [sic] l'écrit, aisément réalisable en quelques mois, de l'acquisition d'une maîtrise de l'orthographe française qui, les dictées de Pivot le montrent, n'est jamais acquise intégralement que par des individus exceptionnels. (Martinet A. [1995] 2012: 292-293)

Des témoignages d'enseignants qui ont pratiqué l'alfonic permettent de mieux comprendre comment il est introduit dans les programmes et d'observer que les difficultés viennent éventuellement des résistances du corps enseignant ou des parents. Ceux-ci cependant se laissent vite convaincre par la constatation d'une plus grande curiosité des enfants pour l'orthographe ordinaire et par leurs progrès rapides tant à l'école maternelle qu'au niveau primaire (Witkowski 2009).

4. L'ALFONIC DANS LES ANNÉES 2000

L'alfonic a été conçu à une époque de grande effervescence de la recherche linguistique et de grand intérêt pour l'étude de la langue orale, pendant laquelle ont vu le jour d'autres méthodes d'apprentissage orthographique basées sur des transcriptions phonétiques et même d'autres graphies phonologiques, notamment la méthode Sablier, élaborée au Canada, qui avait recours à l'A.P.I. (Martinet A. 1983b: 14-16), et le frasil, mis au point par Pierre Barnouin comme système alternatif à l'orthographe conventionnelle (Martinet A. [1986a] 2012).

Si ces projets ont été abandonnés, la graphie phonétique de Martinet, au contraire, continue d'inspirer des programmes nouveaux, sans toutefois avoir encore réussi à sortir d'un contexte expérimental. En particulier, la création en 1995 de l'association RAPHAEL (Recherches pour l'application de la phonologie aux apprentissages de l'écriture et de la lecture), réunissant des anciens praticiens de l'alfonic, a encouragé de nouveaux emplois de cette graphie.

Entre 2003 et 2005, une nouvelle version de l'alphabet l'alfonic a été exploitée dans le cadre du projet européen intitulé *Je parle donc j'écris*, financé par le programme Socrates-Minerva avec l'objectif de développer des outils pour l'alphabétisation au moyen des TIC (technologies de l'information et de la communication)⁷. Lancé sur l'initiative de François-Xavier Nève, de l'Université de Liège, et réalisé grâce à la collaboration d'établissements d'enseignement et lieux de formation de France, Belgique, Grèce, Italie, Pologne et Roumanie (Bensimon-Choukroun 2009), il a abouti à la réalisation d'un didacticiel sur CD-ROM et d'un site internet⁸. Ce programme a ensuite évolué vers un projet plus ample – *Apprendre à écrire et à lire avec l'alfonic* – qui s'adresse aussi aux enfants dyslexiques et dysorthographiques, aux primo-arrivants et aux adultes en alphabétisation⁹. Animé toujours par Nève, il a abouti à la réalisation d'un site internet plus moderne et très complet (<https://alfonic.org/>), qui fournit des renseignements sur l'outil alfonic, met à disposition des matériaux pédagogiques et offre quelques témoignages d'alfoniciens et de praticiens qui l'utilisent dans les milieux éducatifs ou dans la rééducation logopédique.

Nève a également présenté cette méthode d'apprentissage dans un volume intitulé *Alfonic. Écrire sans panique le français sans orthographe* (Nève 2019), qui décrit le fonctionnement de cette graphie, rappelle ses applications anciennes et récentes, offre des matériaux pédagogiques et quelques suggestions pour le passage à la lecture et à l'écriture en orthographe

7 Cfr. <https://www.inforef.be/projets/jeparledoncjecris/projet.html>.

8 Le site, désormais obsolète, est partiellement consultable à cette adresse: <https://inforef.be/projets/jeparledoncjecris/formulaire/index.htm>.

9 Voir le dépliant de présentation: https://nowfuture-editions.com/wp-content/uploads/2019/09/d%C3%A9pliant_association-Raphael_nouveauW_long.pdf

traditionnelle. Le livre est un des outils pédagogiques agréés par la Fédération Wallonie-Bruxelles¹⁰ et s'adresse en particulier aux enseignants de l'école maternelle et de la première du cycle primaire. Sa parution a été réverbérée favorablement par les médias – qui y voient une «méthode [qui] supprime l'orthographe pour mieux y arriver»¹¹, un livre qui «ouvrira des perspectives»¹² – mais elle a soulevé quelques réserves de la part des linguistes:

Les travaux de linguistes (notamment N. Catach et J.-P. Jaffré), plus proches des principes de l'écriture du français que de ces réalités orales, ne réduisent pas l'apprentissage de l'écrit à cette seule dimension phonologique, même si elle est fondamentale, incontournable et au cœur de notre système orthographique. Ils montrent que d'autres composantes pèsent également sur le système écrit du français et donc son apprentissage, avec entre autres les contraintes lexicales et morphosyntaxiques et, de façon plus marginale, les unités idéo-étymologiques. (David 2020: §26)

En effet, le passage à l'orthographe traditionnelle, et donc l'introduction de la dimension sémiographique – avec toutes ses complexités lexicales et morphographiques –, demeure peu développé, se limitant à suggérer quelques points à approfondir et quelques activités ludiques. La section «Passer à l'orthographe» du site offre plus de matériaux (<https://alfonic.org/passer-a-lorthographe/>) mais l'absence d'explications méthodologiques et d'approfondissements théoriques sur les emplois des divers phonogrammes qui transcrivent un même phonème risque de désorienter les enseignants. Le faible développement de cette étape cruciale explique sans doute le nombre encore très limité d'utilisateurs réguliers du site (seulement 43 abonnés à la lettre d'information).

Rappelons, enfin, que l'association RAPHAEL a soutenu également l'élaboration d'un autre didacticiel – appelé *OrthoPhonic* – qui prévoit le recours à une refonte de l'alfonic, utilisé à côté de l'A.P.I. pour le codage phonétique des mots (Fondet 2014). Conçu pour un public scolaire (école primaire et collège), il est également susceptible d'intéresser:

¹⁰ Cfr. <https://alfonic.org/2020/02/28/le-livre-alfonic-agree-comme-outil-pedagogique-en-wallonie/>.

¹¹ Michel Gretry, «Supprimer l'orthographe, pour écrire sans panique?», site internet de Radio-télévision belge de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 09/01/2020, <https://www.rtb.be/article/supprimer-l-orthographe-pour-ecrire-sans-panique-10403323?id=10403323>.

¹² Muriel Gilbert, «Le français sans orthographe?», site internet de RTL, 11/01/2020, <https://www.rtl.fr/actu/debats-societe/le-francais-sans-orthographe-7799871272>.

les personnes en difficulté (enfants et adultes éprouvant des gênes langagières, qu'elles soient orales ou écrites), les enfants scolarisés nouvellement arrivés en France (français langue seconde), les personnes en situation d'apprentissage du français langue étrangère (oral et écrit) et les migrants en situation d'alphabetisation dans les pays francophones (Fondet et Jejcic 2011: 74)

5. POUR CONCLURE ET RELANCER...

La graphie phonologique de Martinet continue ainsi d'inspirer des programmes novateurs et semble s'adapter en particulier à l'élaboration d'outils numériques pour l'enseignement. Dès sa conception, en effet, l'alfonic avait été envisagé comme un code capable de s'adapter à d'autres contextes, par exemple pour répondre aux exigences des enfants de migrants, qui représentent aujourd'hui un public d'apprenants de plus en plus important en Europe. Dans cette perspective l'alfonic pouvait être envisagé aussi comme un outil d'apprentissage de la prononciation:

Il s'agit ici de voir dans quelle mesure il [Alfonic] est adapté aux besoins des enfants de migrants pour autant que ceux-ci ont appris tout d'abord une autre langue que le français.

Dans un premier temps, on est tenté d'envisager Alfonic comme un modèle dont ces enfants devront s'inspirer pour prononcer les mots français à la satisfaction des autochtones. Si, dans le cas des enfants francophones, on laisse ceux-ci choisir les graphies Alfonic qui correspondent à la variété, sociale ou régionale, qu'ils pratiquent, on présentera aux enfants de migrants, celles, parmi ces graphies, qui assureront chez eux les prononciations les plus satisfaisantes. (Martinet A. [1986b] 2012: 261)

Cette souplesse pourrait répondre à quelques exigences du domaine du FLE, en offrant, par exemple, la possibilité de mettre au point une notation phonologique plus intuitive que l'A.P.I. conçue en fonction d'un public encore au début de scolarisation. Des pratiques pédagogiques allant dans cette direction sont d'ailleurs attestées dans les réseaux sociaux animés par des enseignants italiens, comme c'est le cas du blog intitulé «FLE à l'A1» (<https://fleal1.blogspot.com/>) qui laisse voir le recours à des transcriptions phonétiques adaptées : les voyelles [y] et [ø] y sont représentées respectivement par ü et ö dans les mots *musique* et *jeu*, tandis que la consonne [ʃ] est représentée par *sh* dans *cheval*¹³; le même blog propose cependant

13 Cfr. <https://fleal1.blogspot.com/2021/03/les-loisirs-des-ados.html>.

des fiches pédagogiques où l'on trouve ce dernier phonème représenté par le digramme *sc* dans *fâchée* et *sci* dans *méchante*; cette variabilité caractérise aussi la transcription du phonème [k], représenté avec *c* dans *calme*, *contente* mais avec *ch* dans *tranquille*¹⁴. De telles pratiques révèlent que les transcriptions ne s'appuient pas sur un code stable et montrent l'utilité d'un retour méthodologique sur un projet comme celui de l'alfonic, qui pourrait devenir un modèle efficace dans la définition d'une graphie phonologique plus cohérente. Du côté de la recherche, ces pratiques – qui révèlent une intéressante créativité pédagogique – témoignent de la nécessité d'identifier avec plus de précision les besoins réels des enseignants de FLE en Italie et ouvrent la voie à une réflexion sur l'élaboration éventuelle d'outils efficaces pour un enseignement du français basé sur l'oral pour travailler avec des apprenants grands débutants dès les premiers cycles scolaires.

14 Cfr. <https://flealr.blogspot.com/2019/03/le-caractere-feminin.html>.

Annexes

Annexe 1. L'alphabet alfonic et les correspondances avec l'orthographe traditionnelle (extrait de AA.VV., 1983, *Vers l'écrit avec alfonic*, Paris, Hachette : 6). Photo prise par l'auteure.

alfonic
(alphabet pour l'apprentissage de la lecture du français)

Alfonic (alphabet de base)	Orthographe	Alfonic compléments facultatifs	Alfonic (alphabet de base)	Orthographe
a	as		f	fil
	pat	â	v	va
e	ete	été	t	tic
	perdu		d	dur
-è	etè	était	n	nu
i	isi	ici	s	sali
o	oral	oral		asi
	mo	mot	z	raze
ô	ôb	aube	h	hoc
	sôj	sauge	j	java
œ ¹	pœr	peur	c	calcul
	noctr	neutre	ce	celc
	brcebi	brebis	g	gato
u	unir	unir		gi
w	wrir	ouvrir	r	ravi
ê ²	sê	sain	l	lac
	hacê	chacun	haccê	y
â ²	sâ	sang		fiy
ô ²	sô	son		fiyœl
p	papa	papa	-ñ	peñ ³
b	baba	baba	ni-	anio
m	miel	miel		panie

© Charles Peignot 1973

Variantes proposées pour la machine à écrire :
 1. x au lieu de œ
 2. ê, â, ô au lieu de , è, â, ô, cê.
 Ce sont ces variantes qui se sont imposées à l'usage et que nous employons dans ce qui va suivre.

Annexe 2. Extrait du *Dictionnaire de l'orthographe alfonic* d'André et Jeanne Martinet (1980, Paris, SELAF). Partiellement disponible sur Google Livres, cfr. https://books.google.it/books/about/Dictionnaire_de_l_orthographe_alfonic.html?id=APaUcNtc2tkC&redir_esc=y

114

ä a b c d ë e f g j h i j l m n ö o p r s t u v w x y z

jxnè - (un) genêt : les
genêts sont en fleur

jxnes - (la) jeunesse

jxrw - (un) genou

jxte - (il a) jeté ;
(il va) jeter**I**

lä-t - lent(e)

läbo - (un) lambeau

lädnë - (le) lendemain

lädo - (un) landau

läg - (une) langue

lägaj - (le) langage

läget - (une) languette

lägwst - (une) langouste

lägwstin - (une) langoustine

läj - (un) lange

läp - (une) lampe

läpader - (un) lampadaire

läpiö - (un) lampion

läs - 1. (une) lance : une
lance pointue ; 2. (il)
lance : il lance le ballonläse - (il a) lancé ;
(il va) lancerläsflam - (un) lance-
flammas

läsmä - (un) lancement

lätern - (une) lanterne

lätiy - (une) lentille

lätmä - lentement

lätxr - (la) lenteur

la - 1. la : la table ;
2. la : sol, la, si, do ;
3. la : je la vois ;
4. lâ : lui ou là ;
5. las : il est las → las

labirët - (un) labyrinthe

laboratwar - (un) labora-
toirelabwr - 1. (le) labour ;
2. (il) laboure : il la-
boure son champlabwre - (il a) labouré ;
(il va) labourer

labwrxr - (un) laboureur

Références bibliographiques

- Bensimon-Choukroun G., 2009, *Je parle, donc j'écris (jpdje)*, «La linguistique» 45.2: 73-74, <https://doi.org/10.3917/ling.452.0073>.
- Brissaud C.-Jaffré J.P.-Pellat J.C., 2008, *Introduction à Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Lambert-Lucas: 7-8.
- Candéa M.-Véron L., 2019, *Le français est à nous! Petit manuel d'émancipation linguistique*, Paris, La Découverte.
- Catach N., 1980, *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- , 1999, *La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900*, dans G. Antoine-R. Martin (dirs.), *Histoire de la langue française 1880-1914*, Paris, CNRS Éditions, en ligne: <http://books.openedition.org/editions-cnrs/9268>.
- Carton F., 1995, *La phonétique expérimentale, la phonologie, les archives sonores*, dans G. Antoine-R. Martin (dirs.), *Histoire de la langue française 1914-1945*, Paris, CNRS Éditions: 873-894.
- Cogis D., 2008, *Morphographie et didactique*, dans C. Brissaud-J.P. Jaffré-J.C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Lambert-Lucas: 181-201.
- Cogis D.-Brissaud C., 2019, *À la poursuite des marques de genre*, dans C. Mortamet (dir.), *L'orthographe: pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Mont-Saint-Aignan, PURH: 43-71.
- David J., 2020, *Notes de lecture*, «Le français aujourd'hui» 209 : 141-150, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2020-2-page-141.htm>.
- Dominici A. et G.-Villard J., 1983, *Au cours préparatoire*, dans AA.VV., *Vers l'écrit avec Alfonic*, Paris, Hachette: 151-173.
- Fayol M., 2003, *Les difficultés de l'orthographe*, «Cerveau et Psycho» 3, septembre: 1-5.
- , 2008a, *Enseigner pour faire apprendre*, dans M. Fayol-J.P. Jaffré, *Orthographier*, Paris, Presses Universitaires de France: 211-227.
- , 2008b, *L'apprentissage de l'orthographe*, dans M. Fayol-J.P. Jaffré, *Orthographier*, Paris, Presses Universitaires de France: 167-181.
- Fayol M.-Bonin P.-Collay S., 2008, *La consistance orthographique en production verbale écrite: une brève synthèse*, «L'année psychologique» 108.3: 517-546, https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2008_num_108_3_30981.
- Fondet C., 2014, *Alfonic, un outil d'apprentissage de l'écriture et de la lecture en français*, «La Banque des mots» 87: 7-19.
- Fondet C.-Jejcic F., 2011, *OrthoFonic: un projet de didacticiel pour l'apprentissage de l'orthographe française*, «Travaux neuchâtelois de linguistique» 54: 73-92.
- Hoedt A.-Piron J., 2020, *Le français n'existe pas*, Paris, Le Robert.
- Jaffré J.P., 2005, *L'orthographe du français, une exception?*, «Le français aujourd'hui» 148: 23-31, <https://doi.org/10.3917/lfa.148.0023>.
- Jaffré J.P.-Pellat J.C., 2008, *Sémiographie et orthographes: le cas du français*, dans C. Brissaud-J.P. Jaffré-J.C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Lambert-Lucas: 9-30.

- Legros G.-Moreau M.L., 2012, *Orthographe: qui a peur de la réforme?*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Luscher J.M.-Matthey M., 2015, *Le français est une langue difficile*, dans Service de la langue française et de la politique linguistique (éd.), *S'approprier le français. Pour une langue conviviale*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur: 145-156, <https://www.cairn.info/s-approprier-le-francais--9782801117514-page-145.htm>.
- Marle-Kolle A., 2020, *De la diagraphie à la numérisation: deux artisans d'une transmission de savoir (Charles-Louis Marle aîné, Louis-Georges Marle) (1829-2017)*, dans D. Barjot (dir.), *Transmission et circulation des savoirs scientifiques et techniques*, Paris, Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, <http://books.openedition.org/cths/13688>.
- Martinet A., 1972, *Une graphie phonologique à l'école*, «Études de linguistique appliquée» nouvelle série 8: 27-36; consulté dans Martinet 2012: 183-187.
- , 1975a, *Passage de l'Alfonic à l'orthographe*, «Alfonic» 1: 53-56; consulté dans Martinet 2012: 199-202.
- , 1975b, *Présentation de l'Alfonic*, «Alfonic» 1: 8-15; consulté dans Martinet 2012: 189-198.
- , 1976a, *L'accès à la lecture et à l'écriture par l'Alfonic*, «Communication et langages» 30: 21-33.
- , 1976b, *Le passage à l'orthographe – Mettre l'orthographe grammaticale*, «Alfonic» 2: 51-54; consulté dans Martinet 2012: 213-216.
- , 1977, *Remarques sur l'alphabétisation des enfants de première langue créole*, «Alfonic» 4: 85-88; consulté dans Martinet 2012: 217-219.
- , 1983a, *L'Alphabet Alfonic*, dans AA.VV., *Vers l'écrit avec Alfonic*, Paris, Hachette: 7-10.
- , 1983b, *Apprendre à lire*, dans AA.VV., *Vers l'écrit avec Alfonic*, Paris, Hachette: 11-17.
- , 1986a, *Une autre graphie phonologique: le frâsil*, «Liaison Alfonic» fasc. 1: 3-6; consulté dans Martinet 2012: 257-259.
- , 1986b, *Alfonic et les enfants de migrants*, «Liaison Alfonic» fasc. 3: 17-20; consulté dans Martinet 2012: 261-264.
- , 1987, *L'Alfonic et l'A.D.E.C.*, «Liaison Alfonic» 4: 19-20; consulté dans Martinet 2012: 271-272.
- , 1989, *Alfonic, un outil pour accéder au français écrit*, «Liaison Alfonic» fasc. 1: 5-13; consulté dans Martinet 2012: 281-287.
- , 1995, *Écrire et lire, dans cet ordre*, «La Linguistique» 31: 89-94; consulté dans Martinet 2012: 289-293.
- , 2012, *Œuvres*, vol. IV, *Linguistique appliquée*, éd. par J. Martinet, Bruxelles/Fernelmont, E.M.E & InterCommunications.
- Martinet J., 1975, *Pour lire et écrire: l'Alfonic*, «Communication et langages» 25: 127, http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1975_num_25_1_4195.
- , 1983a, *Alfonic et les parents*, dans AA.VV., *Vers l'écrit avec alfonic*, Paris, Hachette: 18-26.

- , 1983b, *La segmentation du texte écrit*, dans AA.VV., *Vers l'écrit avec alfonic*, Paris, Hachette: 50-60.
- Martinet A. et J., 1980, *Dictionnaire de l'orthographe alfonic*, Paris, SELAF.
- Nève F.X., 2019, *Alfonic. Écrire sans panique le français sans orthographe*, Liège, Now Future Éditions.
- Renard M.-Vion M., 1974, *L'Alfonic*, «Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire» 24: 5-49.
- Véron L.-Candéa M., 2021, *Parler comme jamais. La langue: ce qu'on croit et ce qu'on en sait*, Paris, Le Robert.
- Villard J.-Boyer D., 1983, *Créativité et imagination*, dans AA.VV., *Vers l'écrit avec Alfonic*, Paris, Hachette: 106-121.
- Walter H., 2009, *André Martinet et la linguistique appliquée*, «La linguistique» 45: 145-152, <https://doi.org/10.3917/ling.452.0145>.
- Witkowski L., 2009, *ALFONIC*, «La linguistique» 45: 75-78, <https://doi.org/10.3917/ling.452.0075>.
- Wynants B., 1997, *L'orthographe, une norme sociale*, Sprimont, Mardaga.
- Yaguello M., 1988, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil (Points).

Profilo biografico delle autrici e degli autori

Milin Bonomi

Milin Bonomi insegna Lingua e Traduzione Spagnola presso l'Università degli Studi di Milano. La sua ricerca si incentra in prevalenza sul rapporto tra lingua, globalizzazione e transnazionalismo, con particolare attenzione alle pratiche discorsive e identitarie della popolazione latinoamericana in Italia con un approccio teorico e metodologico transdisciplinare che spazia dalla sociolinguistica, all'analisi del discorso, all'antropologia linguistica.

Cristina Brancaglion

Cristina Brancaglion è professore associato presso l'Università degli Studi di Milano, dove insegna Lingua e Linguistica francese e coordina alcuni progetti di mobilità internazionale verso la Francia e verso il Canada. È membro del comitato scientifico della rivista *Ponti/Ponts langues littératures civilisations des Pays francophones*, di cui segue inoltre i lavori di redazione. I suoi interessi di ricerca riguardano la variazione linguistica, in Francia e nei paesi di lingua francese, esaminata attraverso fonti lessicografiche e letterarie o attraverso documenti tratti dalla stampa e dai social media.

Cristina Dozio

Cristina Dozio è ricercatrice di lingua e letteratura araba presso l'Università degli Studi di Milano. I suoi interessi di ricerca sono la letteratura araba contemporanea, l'umorismo e la teoria della traduzione. Ha pubblicato la monografia *Laugh like an Egyptian* (De Gruyter Mouton 2021), articoli su importanti riviste quali *Annali di Ca' Foscari*, *Journal of Arabic and Islamic Studies*, *Le forme e la storia*, e traduzioni di narrativa araba in italiano.

Gian Marco Farese

Gian Marco Farese è docente e ricercatore in linguistica inglese presso l'Università degli Studi di Milano. Svolge attività di ricerca in semantica interlinguistica, pragmatica, comunicazione interculturale, traduzione, linguistica antropologica, linguistica cognitiva e linguistica testuale. È autore

di tre libri e di diversi articoli pubblicati in rinomate riviste internazionali a doppio referaggio anonimo.

Liana Goletiani

Liana Goletiani è professore associato all'Università degli Studi di Bergamo, Settore Scientifico Disciplinare Slavistica. Nel 2003 ha conseguito il dottorato in Slavistica presso la Johann Wolfgang Goethe-Universität di Francoforte sul Meno. Ha insegnato negli atenei di Charkiv, Francoforte sul Meno, Bologna e Milano. È stata ricercatrice presso l'Istituto di Slavistica della Johann Wolfgang Goethe-Universität di Francoforte sul Meno e presso il Dipartimento di Scienze della mediazione linguistica e di studi interculturali dell'Università degli Studi di Milano (fino ad agosto 2021). La sua attività di ricerca, partita da temi di pragmalinguistica e analisi conversazionale, si è spostata verso problemi di linguistica di contatto, traduzione specialistica, aspetti lessicali e morfosintattici dei linguaggi settoriali.

Elena Landone

Elena Landone è professore associato presso l'Università degli Studi di Milano, dove insegna Linguistica spagnola e Didattica dello spagnolo. Si occupa di marcatori del discorso, cortesia verbale e metodologia della ricerca pragmatica, su cui ha pubblicato la monografia *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español* (2009).

Paola Mancosu

Paola Mancosu ha conseguito il suo dottorato di ricerca in Filología Hispánica presso l'Università di Barcellona ed è attualmente ricercatrice in Lingua e Traduzione presso l'Università degli Studi di Milano. Le sue principali linee di ricerca si focalizzano sugli Studi Critici del Discorso e sulla teoria della (auto)traduzione letteraria postcoloniale. Ha pubblicato diversi articoli su importanti riviste come *Casa de las Américas*, *Bulletin of Hispanic Studies*, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*.

Andrea Nava

Andrea Nava è professore associato di Lingua e Traduzione inglese presso l'Università degli Studi di Milano. I suoi interessi di ricerca si orientano verso la storia della grammaticografia pedagogica, la storia degli insegnamenti linguistici, la linguistica dell'acquisizione e la didattica dell'inglese come lingua seconda.

Laila Paracchini

Laila Paracchini ha conseguito il dottorato di ricerca in Letterature slave moderne e contemporanee presso l'Università degli Studi di Milano, dove attualmente è ricercatrice e insegna lingua russa. I suoi principali interessi

di ricerca si focalizzano su un duplice binario. Da un lato su questioni di lingua e linguistica russa, nello specifico sui processi attivi che caratterizzano il russo contemporaneo da differenti punti di vista (lessicale, morfosintattico, stilistico, sociolinguistico, pragmatico), dall'altro sulla didattica del russo come lingua straniera in ambito accademico.

Cristina Pennarola

Cristina Pennarola è professore associato di Lingua e Traduzione Inglese presso l'Università di Napoli Federico II. I suoi articoli di ricerca pubblicati su riviste internazionali (*Academic Exchange Quarterly; Bell; ESP World; European Journal of English Studies; European Education; Fachsprache; Humanities; International Journal of Language Studies*) affrontano aspetti dell'inglese specialistico nei discorsi istituzionali e in ambito teologico.

TITOLI DELLA COLLANA

| 1 |

Liana Nissim
Vieillir selon Flaubert

| 2 |

Simone Cattaneo
La 'cultura X'. Mercato, pop e tradizione.
Juan Bonilla, Ray Loriga e Juan Manuel de Prada

| 3 |

Oleg Rummyantsev and Giovanna Brogi Bercoff (eds.)
The Battle of Konotop 1659: Exploring Alternatives in East European History

| 4 |

Irina Bajini, Luisa Campuzano y Emilia Perassi (eds.)
Mujeres y emancipación de la América Latina y el Caribe en los siglos XIX y XX

| 5 |

Claire Davison, Béatrice Laurent,
Caroline Patey and Nathalie Vanfasse (eds.)
Provence and the British Imagination

| 6 |

Vincenzo Russo (a cura di)
Tabucchi o Del Novecento

| 7 |

Lidia De Michelis, Giuliana Iannaccaro e Alessandro Vescovi (a cura di)
Il fascino inquieto dell'utopia.
Percorsi storici e letterari in onore di Marialuisa Bignami

| 8 |

Marco Castellari (a cura di)
Formula e metafora.
Figure di scienziati nelle letterature e culture contemporanee

| 9 |

Damiano Rebecchini and Raffaella Vassena (eds.)
Reading in Russia. Practices of reading and literary communication, 1760-1930

| 10 |

Marco Modenesi, Maria Benedetta Collini,
Francesca Paraboschi (a cura di)
La grâce de montrer son âme dans le vêtement.
Scrivere di tessuti, abiti, accessori. Studi in onore di Liana Nissim (Tomo I)

| 11 |

Marco Modenesi, Maria Benedetta Collini,
Francesca Paraboschi (a cura di)
La grâce de montrer son âme dans le vêtement.
Scrivere di tessuti, abiti, accessori. Studi in onore di Liana Nissim (Tomo II)

| 12 |

Marco Modenesi, Maria Benedetta Collini,
Francesca Paraboschi (a cura di)
La grâce de montrer son âme dans le vêtement.
Scrivere di tessuti, abiti, accessori. Studi in onore di Liana Nissim (Tomo III)

| 13 |

Nicoletta Brazzelli
L'Antartide nell'immaginario inglese.
Spazio geografico e rappresentazione letteraria

| 14 |

Valerio Bini, Marina Vitale Ney (eds.)
Alimentazione, cultura e società in Africa. Crisi globali, risorse locali

| 15 |

Andrea Meregalli, Camilla Storskog (eds.)
Bridges to Scandinavia

| 16 |

Paolo Caponi, Mariacristina Cavecchi, Margaret Rose (eds.)
ExpoShakespeare.
Il Sommo gourmet, il cibo e i cannibali

| 17 |

Giuliana Calabrese
La conseguenza di una metamorfosi
Topoi postmoderni nella poesia di Luis García Montero

| 18 |

Anna Pasolini
Bodies That Bleed
Metamorphosis in Angela Carter's Fairy Tales

| 19 |

Fabio Rodríguez Amaya (ed.)
La Política de la mirada.
Felisberto Hernández hoy

| 20 |

Elisabetta Lonati
Communicating Medicine.
British Medical Discourse in Eighteenth-Century Reference Works

| 21 |

Marzia Rosti y Valentina Paleari (eds.)
Donde no habite el olvido.
Herencia y transmisión del testimonio. Perspectivas socio-jurídicas

| 22 |

A.M. González Luna y A. Sagi-Vela (eds.)
Donde no habite el olvido.
Herencia y transmisión del testimonio en México y Centroamérica

| 23 |

Laura Scarabelli y Serena Cappellini (eds.)
Donde no habite el olvido.
Herencia y transmisión del testimonio en Chile

| 24 |

Emilia Perassi y Giuliana Calabrese (eds.)
Donde no habite el Olvido.
Herencia y transmisión del testimonio en Argentina

| 25 |

Camilla Storskog
Literary Impressionisms.
Resonances of Impressionism in Swedish and Finland-Swedish Prose 1880-1900

| 26 |

Maurizio Pirro (a cura di)
La densità meravigliosa del sapere.
Cultura tedesca in Italia fra Settecento e Novecento

| 27 |

Marina Cometta, Elena Di Venosa,
Andrea Meregalli, Paola Spazzali (a cura di)
La tradizione gnomica nelle letterature germaniche medievali

| 28 |

Alicia Kozameh
Antología personal

| 29 |

Monica Barsi e Laura Pinnavaia (a cura di)
Esempi di seconda mano.
Studi sulla citazione in contesti europeo ed extraeuropeo

| 30 |

Marcella Uberti-Bona
Geografías del diálogo.
La traducción en la obra de Carmen Martín Gaité

| 31 |

Sara Sullam (a cura di)
Filigrane

| 32 |

Damiano Rebecchini, Raffaella Vassena (eds.)
Reading Russia. A History of Reading in Modern Russia (vol. 1)

| 33 |

Damiano Rebecchini, Raffaella Vassena (eds.)
Reading Russia. A History of Reading in Modern Russia (vol. 2)

| 34 |

Damiano Rebecchini, Raffaella Vassena (eds.)
Reading Russia. A History of Reading in Modern Russia (vol. 3)

| 35 |

Nicoletta Brazzelli (a cura di)
Estremi confini. Spazi e narrazioni nella letteratura in lingua inglese

| 36 |

Camilla Binasco
*Un tacito conversare. Natura, etica e poesia in Mary Oliver,
Denise Levertov e Louise Glück*

| 37 |

Gabriele Bizzarri
*'Performar' Latinoamérica. Estrategias queer de representación y agenciamiento
del Nuevo Mundo en la literatura hispanoamericana contemporánea*

| 38 |

Emilia Perassi (a cura di)
in collaborazione con Simone Ferrari e Alice Nagini
Dante nelle letterature straniere. Dialoghi e percorsi

| 39 |

Alessandra Preda e Eleonora Sparvoli (a cura di)
*Il lettore per amico:
strategie di complicità nella scrittura di finzione*

| 40 |

Moira Paleari (a cura di)
Gelebte Intermedialität: Doppelbegabung(en) in den Künsten

| 41 |

Elisa Alberani, Angela Andreani, Cristina Dozio, Laila Paracchini (a cura di)
Sui sentieri delle lingue. Sistemi linguistici tra movimento e complessità