



BABYLONIA

1|2024

*Rivista per l'insegnamento e
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et
l'apprentissage des langues*

*Rivista per instruir ed emprender
linguatgs*

*A Journal of Language Teaching
and Learning*

WWW.BABYLONIA.ONLINE

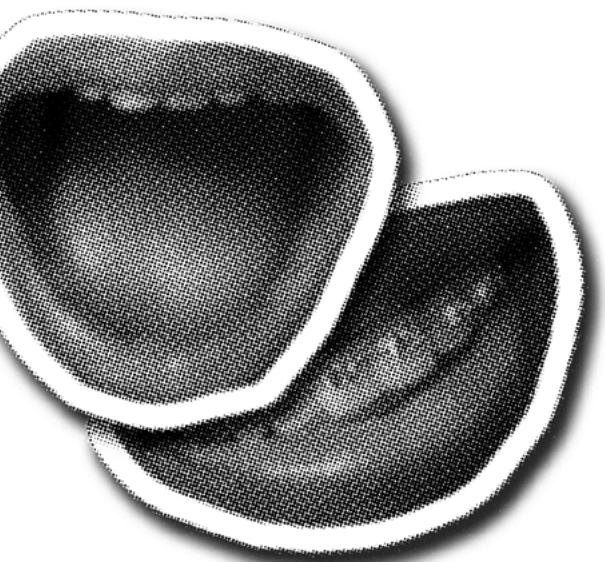
**Sprachliche Variationen und
Varietäten im Unterricht**

**Variations et variétés
linguistiques en classe**

**Variazione e varietà
linguistiche in classe**

**Linguistic variation
and variety in classroom**

**Variaziuns e varietads
linguisticas en classa**



Sprachliche Variationen und Varietäten im Unterricht
Variations et variétés linguistiques en classe
Variazione e varietà linguistiche in classe
Linguistic variation and variety in classroom
Variaziuns e varietads linguisticas en classa

Responsabili della parte tematica:
Ingo Thonhauser & Matteo Casoni

Babylonia
Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue
edito dalla
Associazione Babylonia Svizzera
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3/anno XXX/2023

Con il sostegno di



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Dipartimento federale dell'interno DFI
Departament federal da l'intern DFI
Bundesamt für Kultur BAK
Office fédéral de la culture OFC
Ufficio federale della cultura UFC
Uffizi federal da cultura UFC

ti 
Repubblica e
Cantone Ticino

hep/  **haute
école
pédagogique
vaud**

Sprachliche Variationen und Varietäten im Unterricht
Variations et variétés linguistiques en classe
Variazione e varietà linguistiche in classe
Linguistic variation and variety in classroom
Variaziuns e varietads linguisticas en classa

Tema

6

**Editoriale della
redazione**

8

Introduzione

Ingo Thonhauser
Matteo Casoni

12

**Accueillir la variation
en classe : l'exemple des
pratiques langagières
des enfants du voyage**

Isabelle Jouannigot

18

**Consapevolezza e
riflessione linguistica
nella scuola primaria**

Cecilia Varcasia
Manuela Atz

24

**Uno studio quanti-
qualitativo sulle varietà
dell'italiano in manuali
d'italiano LS destinati ad
apprendenti sinofoni**

Yufeng Ruan
Yang Ni

30

**Est-il possible, en cours
de FLE, d'intégrer les
différentes variétés
linguistiques dans le
système universitaire
espagnol ?**

Aurora María García Martínez

34

**«Sie haben nur darauf
gewartet, bis endlich
mal jemand nachfragt»
– Lehrpersonen
über mehrsprachige
Schüler:innen**

Ann Peyer

40

**Cumportament normativ
en l'instrucziun da L1
tar ils:las scolars:
rumantsch:as e
svizzer:as franzos:as**

Timothée Zarembo-Cendroux

Il racconto

46

Varietäten in Sprachlehrwerken des Deutschen und Italienischen: eine kontrastive Beispielanalyse

Alessandra Zurolo

70

Tutto il bello della varietà

Giuliana Santoro

54

Quelle variation de l'allemand parlé dans les documents authentiques? Une analyse comparative de deux activités langagières de réception orale

Sabrina Guhe

62

Schriftbildlichkeit. Et si des posts Instagram étaient une occasion de réfléchir en L1 sur la langue écrite au secondaire 1?

Roxane Gagnon

Vincent Capt



En ce début de printemps 2024 dans de nombreuses villes de Suisse, l'urbain flâneur et le promeneur du dimanche auront peut-être été surpris à la vue d'herbes folles et de fleurs multicolores dans des espaces verts jadis proprement entretenus.

Depuis quelques années en effet, les parcs au gazon coupé à ras et aux carrés de fleurs soigneusement réfléchis laissent souvent place à des espaces plus sauvages et naturels: les prairies fleuries en ville. Ces étendues colorées de fleurs des champs gagnent du terrain dans nos environnements urbains, et, avec elles, de nombreux avantages pour la biodiversité.

Ce numéro de *Babylonia* ne traite bien entendu pas de biodiversité en tant que telle (ni ne traite du sujet de l'écologie linguistique), mais le parallèle avec les efforts de prise en compte de la variété et de la variation en classe de langue est évident. Nous y montrons une perspective moins monogamique et plus naturelle des langues et dialectes présents en classe de langue, une optique où les normes rigides et les approches uniformes cèdent la place à une reconnaissance croissante de la diversité linguistique. Mais attention, contrairement aux prairies en ville, cette prise en compte de la variation ne s'accompagne pas d'un laissez-aller pédagogique: au contraire, comme il apparaît de plusieurs contributions de ce numéro, une gestion pédagogique rigoureuse de la diversité linguistique (dans les répertoires, les compétences, les registres, etc.) est fondamentale.

Au moment où la Suisse est sanctionnée par la Cour européenne des droits de l'homme pour sa politique climatique, nous vous laissons donc être vous-mêmes juges des initiatives en matière de travail sur la diversité linguistique en classe de langue, en Suisse, France, Italie, Espagne et Chine.

Nous vous souhaitons une bonne lecture!

In questo inizio di primavera 2024, in molte città della Svizzera, flâneur e passeggiatori domenicali potrebbero sorprendersi alla vista di erbacce cresciute a dismisura e di fiori multicolori spuntati in quelli che un tempo erano spazi verdi ben curati.

Negli ultimi anni, i parchi con i loro prati all'inglese e le aiuole ben curate lasciano spesso il posto a spazi più selvaggi e naturali: i prati fioriti in città. Queste distese colorate di fiori di campo stanno guadagnando terreno nei nostri ambienti urbani, e con esse arrivano molti benefici per la biodiversità. Questo numero di *Babylonia* non riguarda, ovviamente, la biodiversità in quanto tale (né tratta il tema dell'ecologia delle lingue), ma è evidente il parallelo con gli sforzi per tener conto della varietà e della variazione nell'insegnamento delle lingue. Il numero cerca di mostrare una prospettiva meno monogamica e più naturale sulle lingue e sui dialetti presenti in classe, in cui norme rigide e approcci uniformi lasciano il posto a un crescente riconoscimento della diversità linguistica.

Ma attenzione, a differenza dei prati cittadini, questa attenzione non implica un «laissez-faire» pedagogico: al contrario, come emerge da molti contributi del numero, una gestione pedagogica rigorosa della diversità linguistica (nei repertori, nelle abilità, nei registri, ecc.) è fondamentale.

Mentre la Svizzera viene condannata dalla Corte europea dei diritti dell'uomo per la sua politica climatica, vi lasciamo giudicare da soli le iniziative per lavorare in classe sulla diversità linguistica in Svizzera, Francia, Italia, Spagna e Cina.

Buona lettura!



Zum Frühlingsbeginn des Jahres 2024 werden sich Spaziergänger in vielen Schweizer Städten über den Anblick von Wildkräutern und bunten Blumen wundern, die auf ehemals gepflegten Grünflächen wachsen.

In den letzten Jahren sind Parks mit englischem Rasen und sorgfältig angelegten Blumenbeeten oft wilderen und natürlichen Flächen gewichen: den Blumenwiesen in der Stadt. Diese bunten Flächen gewinnen in unseren städtischen Umgebungen immer mehr an Boden und tragen in vielfacher Hinsicht zur biologischen Vielfalt bei.

In dieser Ausgabe von Babylonia geht es natürlich nicht um die biologische Vielfalt als solche (und auch nicht um die sprachliche Ökologie), aber die Parallele zu den Bemühungen, der Vielfalt und Variation im Sprachunterricht Rechnung zu tragen, ist offensichtlich. Das Heft versucht, eine weniger vereinheitlichende und in diesem Sinn natürlichere Perspektive auf Sprachen und Dialekte in Lehr- und Lernsituationen aufzuzeigen, in denen starre Normen und einheitliche Ansätze einer wachsenden Anerkennung der sprachlichen Vielfalt weichen.

Aber Vorsicht: Anders als in den Städten bedeutet diese Aufmerksamkeit kein pädagogisches «Laissez-faire»: Im Gegenteil, wie viele Beiträge in dieser Ausgabe zeigen, ist ein reflektierter pädagogischer Umgang mit der sprachlichen Vielfalt (in Bezug auf Repertoires, Fertigkeiten, Register usw.) unerlässlich.

Zu einem Zeitpunkt, an dem die Schweiz vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte wegen ihrer Klimapolitik kritisiert wurde, überlassen wir es Ihnen, die Initiativen aus der Schweiz, Frankreich, Italien, Spanien und China zur Arbeit mit der sprachlichen Vielfalt im Sprachunterricht zu beurteilen.

Wir wünschen Ihnen eine spannende Lektüre!

All'entschatta dalla primavera 2024 vegnan flanists e spassegiaders dalla dumengia en biars marcaus svizzers a smarvegliar ch'ei dat jarvas selvadias e flurs gaglas sin surfatschas verdas che vegnevan tgiradas antruras.

Ils ultims onns ein ils parcs cun tschespet cuort e cun eras da flurs savens vegni pli selvadis e naturals: ei ha dau praus da flurs el marcau. Questas surfatschas cun flurs vegnan adina pli e pli impurtontas en nos contuorns urbans e contribueschan en differents graus alla diversidad biologica.

En quest'edizium da Babylonia va ei secapescha buc per la diversidad biologica sco tala (e buc per il tema dall'ecologia linguistica), mo la parallela cullas stentas da tener quen a la diversidad ed alla variaziun ell' l'instrucziun linguistica ei evidenta. Quest'edizium emprova da mussar ina perspectiva meins uniforma ed en quei senn pli naturala dils lungatgs e dils dialects ell'instrucziun, nua che las normas fixas e las ideas uniformas cedan en favur d'ina renconuschientscha creschenta dalla diversidad linguistica.

Denton adatg: Auter ch'els marcaus munta questa atenziun buc in «laissez-faire» pedagogic: il cuntrari, sco las contribuziuns en quest'edizium muossan, eisi indispensabel da s'occupar pedagogicamein e da moda e maniera reflectada dalla diversidad linguistica (per motivs da repertoris, habilitads, registers etc.).

En in temps che la Svizra ei vegnida castigada dil tribunal europeic dils dretgs humans pervieda sia politica dil clima, surschein nus a Vus da giudicar las iniziatives per luvrar culla diversidad linguistica ell'instrucziun da lungatgs en Svizra, Frontscha, Italia, Spagna e China.

Nus giavischein a Vus ina buna lectura!!

LO

NIA

SPRACHLICHE VARIATIONEN UND VARIETÄTEN IM UNTERRICHT

VARIATIONS ET VARIÉTÉS LINGUISTIQUES EN CLASSE

VARIAZIONE E VARIETÀ LINGUISTICHE IN CLASS

● Matteo Casoni
| Osservatorio
linguistico della
Svizzera italiana (OLSI)
Ingo Thonhauser
| Haute école
pédagogique du
canton de Vaud
(HEP VD)

In dieser Ausgabe von *Babylonia* stellen wir die Frage nach Sprachvariation und Sprachvarietäten im Sprachenunterricht, der sich grundsätzlich an kodifizierten sprachlichen Normen orientiert. Wenn man eine kommunikative und handlungsorientierte Sprachendidaktik ernst nimmt, stellt sich die Frage, wie wir mit der sprachlichen Vielfalt und mit entstehenden Kommunikationsformen umgehen. Wie stellt sich das mittlerweile schon in die Jahre gekommene Lehr- und -lernziel *kommunikative Kompetenz* im Zeitalter der sozialen Medien dar, die den sprachlichen Raum, in dem wir uns bewegen zusammen mit der Mehrsprachigkeit neu definieren. Dazu kommt die Frage nach den Sprachvarietäten, mit denen wir tagtäglich konfrontiert sind: Dialekt, Umgangssprache, verschiedene Standardvarietäten gehören für viele zum sprachlichen Repertoire. In der fachdidaktischen Literatur wird darüber diskutiert, manchmal auch in der Ausbildung von Lehrer:innen, aber haben diese Fragen Eingang in die Klassenzimmer, in die Lehrpläne und die Lehrwerke gefunden?

L'école en général, et les cours de langues en particulier, sont des contextes d'acquisition, d'enseignement et de codification de la/des langue(s), ce sont donc des contextes traditionnellement et constamment confrontés à la fois à la question de la norme et à la question de la variation et des variétés linguistiques. La question de la norme peut concerner l'acceptabilité ou non de formes linguistiques non standard dans les productions des apprenant-e-s, ou l'utilisation de matériel pédagogique et de genres textuels qui n'appartiennent pas au canon. Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères également, la question de savoir quelle variété linguistique doit être transmise, s'il faut considérer "seulement" les formes standard traditionnelles ou s'il faut également prendre en compte les formes non standard et les innovations dans la norme, fait l'objet d'un débat.

L'un des objectifs de la glottodidactique est également de fournir les outils nécessaires à une utilisation appropriée de la (des) langue(s), une utilisation appropriée qui respecte à la fois la norme

Wenn man eine kommunikative und handlungsorientierte Sprachendidaktik ernst nimmt, stellt sich die Frage, wie wir mit der sprachlichen Vielfalt und mit entstehenden Kommunikationsformen umgehen. Wie stellt sich das mittlerweile schon in die Jahre gekommene Lehr- und -lernziel kommunikative Kompetenz im Zeitalter der sozialen Medien dar, die den sprachlichen Raum, in dem wir uns bewegen, zusammen mit der Mehrsprachigkeit neu definieren.

linguistique et la norme sociale. Si, dans les phases initiales de l'apprentissage, il peut être préférable de se concentrer principalement sur la norme linguistique et les formes standard (apprentissage de normes sûres, acquisition d'un modèle de référence), dans les phases avancées, il est également utile de développer une conscience de la variation, des différents usages, y compris des normes non standard, qui sont présents dans la société, par exemple, des différents registres et donc de la possibilité et de la nécessité d'adapter sa langue à la situation.

Im Call for Papers skizzierten wir drei Schwerpunktbereiche: 1. Variation und Varietäten im Sprachunterricht (L1, Zweit- und Fremdsprachen), 2. Einstellungen, Lehrer:innenbildung und Beurteilung und 3. Diatopische Variation, plurizentrische Sprachen.

In dieser Ausgabe

In den Beiträgen dieser Ausgabe stehen zwei Aspekte des Konzepts der Varietäten oder der Variation im Vordergrund. Einige Beiträge befassen sich mit der Vielfalt der Sprachrepertoires (individuelle oder gemeinschaftliche mehrsprachige Repertoires), indem sie Überlegungen anstellen und Vorschläge unterbreiten, wie das Potenzial mehrsprachiger Fähigkeiten und Repertoires im Sprachunterricht (insbesondere in Repertoires, die lokale Sprachen und Sprachen der Migration enthalten) verbessert und genutzt werden kann. Andere Beiträge befassen sich mit dem Aspekt der Varietäten und der Variation einer Sprache: Wie und wann werden Dimensionen der Variation in

der Ausbildung von Lehrer:innen sowie in Unterrichtsaktivitäten und Lehrbüchern berücksichtigt, z. B. in Aktivitäten, die darauf abzielen, ein Bewusstsein für Variation zu entwickeln.

Les contributions qui suivent la première approche considèrent donc la variété en termes de pluralité linguistique. Ces contributions rendent compte des recherches et des activités didactiques visant à renforcer le potentiel des compétences plurilingues dans l'enseignement des langues. Une réflexion de fond conduit à s'interroger sur la prise en compte des répertoires linguistiques composites, où interviennent également des langues non standard (comme les dialectes) ou des langues qui n'ont pas de statut officiel, qui ne sont pas des langues véhiculaires d'enseignement ou des langues prévues dans les programmes d'enseignement (comme c'est le cas pour de nombreuses langues immigrées).

Les articles qui suivent la deuxième approche portent sur les dimensions de la variation d'une langue. La classe étant également un lieu de codification de la langue et de réflexion métalinguistique, une question fondamentale qui émerge dans les articles concerne la manière dont la variation intralinguistique est traitée dans les manuels et les activités, quelles dimensions de la variation sont prises en compte, quel type d'approche prévaut entre une approche normative et une approche communicative, comment on se situe dans la dynamique entre la norme et l'usage. Ces aspects mettent en question, par exemple, l'opportunité de prendre en compte les dimensions de l'oral par rapport à l'écrit, le rôle des nouveaux médias



Matteo Casoni è ricercatore presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (www.ti.ch/olsi) per il

quale è co-curatore del progetto www.lidate.ch (sul tema della variazione geografica dell'italiano); dal 2018 è membro della redazione di *Babylonia*.



Ingo Thonhauser ist Professor für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt in Lausanne.

Er ist seit 2006 Mitglied der Redaktion und hat seitdem zusammen mit anderen Redaktionsmitgliedern eine Reihe von Ausgaben der Zeitschrift betreut, zuletzt die Jubiläumsausgabe 3-2020. Seit 2021 ist er auch Präsident des Verein *Babylonia* Schweiz.

et la relation entre les variétés standard et les différentes variétés régionales ou nationales d'une langue.

L'articolo di **Isabelle Jouannigot** ci presenta una realtà sociolinguistica e culturale sostanzialmente assente nella didattica delle lingue e in generale poco considerata nella ricerca, quella di bambini e bambine nomadi (*enfants du voyage*). Queste persone portano con loro e in classe pratiche linguistiche spesso stigmatizzate e lontane dagli standard scolastici. Nell'articolo, che si basa su un caso di studio, l'autrice mette in evidenza quali sono le principali questioni e sfide sociolinguistiche e didattiche nell'insegnamento in classe tra questi/e allievi/e e gli/le insegnanti.

Cecilia Varcasia e Manuela Atz ci portano nell'Alto Adige-Südtirol, area storicamente caratterizzata da un multilinguismo endogeno, con tre lingue ufficiali (tedesco, italiano e ladino) e la presenza di varietà dialettali del tedesco e dell'italiano, nonché di due varietà di ladino. Il contributo descrive un percorso didattico realizzato in quattro classi della scuola primaria. Attraverso attività di comprensione del testo, di grammatica e di riflessione metalinguistica le/gli apprendenti sviluppano consapevolezza del proprio repertorio multilingue. Nelle attività emerge inoltre il potenziale didattico del lavoro su lingue diverse da quelle dell'istruzione.

Due contributi sono dedicati alla didattica delle lingue straniere nelle università. Con **Yufeng Ruan e Yang Ni** andiamo in Cina, dove nell'ultimo ventennio è emerso un crescente interesse per lo studio

dell'italiano (oggi giorno ci sono circa 42 cattedre universitarie). L'articolo considera quale e quanta attenzione è data alle varietà dell'italiano nei manuali destinati ad apprendenti sinofoni e quanto (o quanto poco) tali manuali forniscono input diversi dalla varietà standard.

Aurora Maria Garcia Martinez ci porta nel contesto universitario spagnolo. Sulla base della sua esperienza d'insegnamento, propone alcune modalità per integrare la varietà svizzera di francese nei corsi di francese lingua seconda. Dagli atteggiamenti di studenti e insegnanti emerge come la considerazione di aspetti della variazione geografica e pluricentrica della lingua abbia effetti positivi sulla consapevolezza della diversità linguistica e culturale.

Ann Peyer illustra i risultati di una ricerca empirica sugli atteggiamenti dei/delle docenti nei confronti delle conoscenze e delle idee pregresse di allievi/allieve sul tema dell'insegnamento delle lingue, delle varietà linguistiche, del plurilinguismo. Quali sono le aspettative del corpo insegnante, e quali sono poi i comportamenti effettivi messi in atto in classe? Nelle conclusioni sono formulati alcuni auspici per meglio sviluppare queste conoscenze, a vantaggio sia di chi insegna, sia di chi apprende.

Anche il contributo di **Thimotée Zaremba** parte da una ricerca empirica sul tema degli atteggiamenti. Nello specifico viene indagato l'atteggiamento normativo verso la propria L1 di allievi e allieve delle scuole primarie in Surselva e in Romandia. La possibilità di confrontare la realtà plurilingue grigionese (con la doppia diglossia romancio / svizzero tedesco a cui sono esposti i parlanti romanciofoni) e quella monolingue romanda permette di osservare se e come i diversi contesti sociolinguistici agiscono sugli atteggiamenti verso la norma e la variazione linguistica. Collateralmente l'indagine ha anche cercato di capire se la situazione minoritaria del romancio ha effetti sulla sicurezza linguistica delle/degli apprendenti.

Alessandra Zurolo ha realizzato uno studio pilota su quattro manuali per l'insegnamento del tedesco e dell'italiano (livello B1). L'autrice si chiede se nelle attività proposte si tiene conto della complessità sociolinguistica, e quali sono le

L'école en général, et les cours de langues en particulier, sont des contextes d'acquisition, d'enseignement et de codification de la/ des langue(s), ce sont donc des contextes traditionnellement et constamment confrontés à la fois à la question de la norme et à la question de la variation et des variétés linguistiques.



Entre norme et variété – les jardins suspendus de Babylone.

varietà di lingua insegnate. Particolare attenzione è data all'influsso che i social media possono avere sull'uso delle lingue, specialmente nel rapporto tra scritto e parlato e con scelte che oscillano tra varietà standard e varietà colloquiale.

Sabrina Guhe guarda al contesto d'insegnamento delle lingue e culture straniere con particolare attenzione alla lingua tedesca e all'aspetto dell'oralità, o meglio alle competenze ricettive orali. Sulla base delle caratteristiche del tedesco parlato, l'autrice riflette sui criteri di scelta dei materiali didattici (fra testi fabbricati ad hoc e materiali autentici): come scegliere fonti che sia rappresentative dello spazio sociolinguistico germanofono, che tengano conto sia delle dimensioni di variazione, sia del livello di competenza linguistica da raggiungere?

Qual è il potenziale didattico dei testi prodotti nei social media, un contesto comunicativo ormai pervasivo e molto motivante per i/le giovani? Il *post* è un genere testuale insegnabile (o che è opportuno insegnare)? Su questo riflettono **Roxane Gagnon e Vincent Capt**. A partire da un corpus di post in Instagram del cantante e youtuber Joyca, viene presentato un percorso didattico che tocca aspetti quali le caratteristiche di questo genere testuale, gli aspetti comunicativi e gli aspetti linguistici (scrittura standard vs scrittura 'social').

Al tema della variazione e delle diversità tra l'italiano di Svizzera e d'Italia è dedicato il racconto di **Giuliana Santoro**. Una docente confessa la sua grave colpa: aver rinnegato la variazione diatopica... sarà assolta? Scopritelo e andate a caccia degli elvetismi dell'italiano disseminati nel testo.

L'ensemble des articles rassemblés dans ce numéro, qu'ils concernent des manuels ou qu'ils présentent des activités d'enseignement et des études de cas, souligne combien la prise en compte de la variété et de la variation linguistique (dans tous les sens du terme) est une question omniprésente dans la glottodidactique, tant en L2 qu'en L1. Elle concerne tous les contextes et niveaux d'apprentissage, de l'enseignement primaire à l'enseignement universitaire.

ACCUEILLIR LA VARIATION EN CLASSE: L'EXEMPLE DES PRATIQUES LANGAGIERES DES ENFANTS DU VOYAGE

Pupils who identify themselves as “voyageurs” (travelers) have language practices that are often stigmatized in a French school ideologically monolingual and monovarietal. After presenting salient linguistic elements, we'll analyze the sociolinguistic and didactic issues involved in school interactions between traveler pupils and teachers. As a case study, we will analyze a sequence of 3 conjugation sessions in a CM2 class.

● Isabelle Jouannigot
| Université
Montpellier



Enseignante auprès des publics allophones et voyageurs dans les classes élémentaires depuis une quinzaine

d'année, l'autrice conduit actuellement une recherche doctorale (dir. N. Auger) dont l'objet est la description des pratiques langagières des enfants du voyage et les enjeux didactiques associés.

Introduction

L'histoire de la scolarisation des enfants voyageurs est une longue série de catégorisations administratives (Dufournet Coestier 2019)¹, teintées des mêmes stéréotypes séculaires que les termes législatifs assignant leurs parents. Après avoir été « nomades » puis « sans domicile fixe », ces élèves sont désormais désignés par le sigle EFIV, Enfants issus de Familles itinérantes et du Voyage (MEN 2012). La circulaire du 2 octobre 2012 utilise la seule notion de mobilité pour identifier leurs « Besoins Educatifs Particuliers » mais les documents-ressources mentionnent des éléments culturels, notamment un « rapport spécifique à l'écrit » et des difficultés d'apprentissage dans le domaine de la maîtrise de la langue (Armagnague-Roucher & al. 2019).

Le répertoire langagier des élèves voyageurs utilise des marqueurs d'appartenances plurielles. Dans les échanges quotidiens, ces élèves parlent le « voyageur » ou la « gitane ». Loin d'être un « langage

pauvre » (Enseignant 2), c'est une pratique efficiente, aux caractéristiques affirmées par les locuteurs et remarquées par les enseignants.

Comment existe cette variation voyageuse dans l'enceinte de la classe, espace de transmission d'une norme du français ? Comment faire des pratiques familiales, ici les pratiques voyageuses, des compétences fondant des apprentissages scolaires ?

Afin de saisir les enjeux didactiques, nous analyserons une séquence de conjugaison qui s'est déroulée dans une classe de CM2 de la région Rhône-Alpes, accueillant des élèves se présentant comme voyageurs. Les données ont été collectées sur une année scolaire selon une méthode ethnographique (observation participante et entretiens semi-directifs de l'enseignante et de 6 élèves se disant locuteurs du voyageur). Ces éléments seront précédés d'une description linguistique et sociolinguistique de ces pratiques qui permettra de contextualiser les échanges.

¹ Dès 1909, ils sont le cas 4, l'« instable », dans la circulaire définissant les modalités d'accueil des enfants « arriérés ».

Des pratiques langagières voyageuses

« Tsiganes » dans les écrits scientifiques, « Rrom » pour les instances européennes, « Gens du Voyage » pour l'état français, « Gitans » dans les échanges quotidiens, les personnes interrogées préfèrent user de l'autonyme générique « Voyageur », et nous en ferons de même².

Les élèves de cette étude ont des identités linguistiques variées : calo castillan, yé-niche, manouche ou sinti-piémontais. Ces « fused-lects » (Auer 1999) s'appuient sur une structure morpho-syntaxique commune avec des langues majoritaires européennes et une part plus ou moins importante de lexique romani. Les élèves, qui se disent voyageurs, ont en commun des pratiques langagières qu'ils présentent comme une variation du français. Or ce « parler voyageur » n'existe pas pour les linguistes et n'a aucune reconnaissance institutionnelle.

La brève description linguistique présentée dans cet article est extraite d'une recherche doctorale qui s'appuie sur un corpus de productions orales collectées auprès de 18 locuteurs entendus en entretien selon un protocole de production lexicale et de structures narratives³, ainsi que des observations d'interactions recueillies selon une méthodologie de type qualitative entre 2019 et 2023.

Éléments de description linguistique

L'aspect lexical est un élément ostensiblement identificateur. La manipulation des inserts lexicaux issus des langues « tsiganes » est consciemment utilisée par les locuteurs pour marquer une appartenance. Mais le corpus montre également une part importante de recouvrements lexicaux partiels pouvant faire advenir des « mal-entendus » (Auger 2005b).

Dylan⁴ (5 ans) : « le matin moi je guette les mickeys »

Dépassées en situation de production orale, ils peuvent être des embûches pour les élèves dans la compréhension des écrits.

Sur le plan morpho-syntaxique, la plupart des points affirmés par les interactants comme spécifiquement voyageurs sont, dans leur majorité, communs au français populaire tel qu'il a été décrit

Ce « parler voyageur » n'existe pourtant pas pour les linguistes et n'a aucune reconnaissance institutionnelle.

notamment par F. Gadet (1997). Pour la catégorie verbale, on peut entendre l'utilisation de bases « trop » régulières (« rendu »), ou un emploi systématisé de l'auxiliaire avoir. Certains éléments sont plus originaux. Ainsi la flexion verbale orale du pluriel est en [ō] et le pronom personnel 3e personne du pluriel peut se dire « eusse »⁵.

Bonnie (10 ans) : « je sais pas ça qu'i faissent eusse là-bas »

La combinaison de tous ces éléments dans un énoncé signe l'appartenance à la communauté linguistique voyageuse.

Éléments sociolinguistiques

Qu'elles soient « langue-monde » (Glissant 2011), ou « argot voyageur » (Williams 2016), les pratiques langagières dites tsiganes portent des stigmates allant des plus romantiques à la marque d'une extranéité essentialisante et du handicap linguistique. Dans l'enceinte scolaire, ces mêmes stéréotypes s'attachent à la variation voyageuse du français et marquent les discours enseignants :

Enseignant 2 : « Si au moins c'était une vraie langue »

Enseignante 1 : « y a une pauvreté de langage quand même / »

Ils apparaissent également dans l'insécurité linguistique exprimée par les élèves : Elim (11 ans) : « je sais pas très bien parler / alo:rs »

Les pratiques langagières voyageuses sont variations et créations continues, parfois au sein d'un même énoncé, rappelant les pratiques interlectales des aires créolophones (Prudent 1981). Les éléments décrits supra ne sont pas produits systématiquement. C'est leur occurrence, aléatoire, en combinaison, qui construit la norme endogène, qualifiée de « voyageur » ou « notre parler » par ses locuteurs, sans hiérarchie des variations produites. Intercompréhensibles avec les autres variations du français, elles n'ont fait l'objet d'aucune description⁶ et n'ont pas d'inscription territoriale ou de patrimoine culturel reconnu.

- 2 Le terme « gitan » est également régulièrement usité dans les échanges en classe, ou dans les entretiens, mais lorsqu'ils sont questionnés sur leur préférence, tous les élèves ont désigné l'autonyme voyageur.
- 3 Suite à l'entretien semi-directif, les locuteurs, aux profils variés, ont été invités à décrire le même imagier. Ils ont également produit de courts récits construits à partir de courtes suites d'images.
- 4 Toutes les personnes citées ont été renommées pour respecter leur anonymat.
- 5 Ces traits aux langues d'oïl sont également présents dans les français d'Amérique (Montpetit 2019)
- 6 Une description vient de paraître au moment de la rédaction de cet article (Nahon 2023)



Figure 1
Des élèves pluriculturels

Des voyageurs dans la classe

Élèves locuteurs et enseignante affirment entendre l'existence d'une communauté linguistique voyageuse (fig. 1). Les discours épilinguistiques collectés divergent cependant sur les éléments identificateurs. L'enseignante mentionne le manque de lexique et les marques diastriques (les « erreurs »). Les élèves soulignent les variations lexicales et prosodiques mais ignorent les éléments de variation morpho-syntaxiques.

Une présence remarquée mais « sans qualité » pour les apprentissages

Si l'enseignante se raconte bienveillante envers les pratiques langagières familiales des élèves, aucun document pédagogique consulté ne considère leur présence. La seule mention, inscrite par l'équipe pédagogique de l'école observée en axe 1 de son projet d'école⁷, leur dénie toute qualité (Auger 2022): « Compen- ser le déficit en langage oral induit par l'appartenance au milieu socio-culturel ». Les notes de terrain montrent que les pratiques voyageuses sont plus particulière- ment mentionnées comme des freins aux apprentissages par les enseignants de cette école. Ce jugement normatif est relayé, lors des entretiens, par les parents voyageurs dans un phénomène d'auto-dé- nigrement.

Impensés didactiques, les éléments structurels des pratiques langagières voyageuses, « simples erreurs » dans les scénarii didactiques, deviennent des points de négociation symbolique.

La classe, lieu de rencontre de normes

Impensés didactiques, les éléments structurels des pratiques langagières voyageuses, « simples erreurs » dans les scénarii didactiques, deviennent des points de négociation symbolique. Sans reconnaissance, la variation voyageuse se heurte à la « surnorme » scolaire.

Keira (10 ans): « Mais vers nous on dit comme ça ! »

Ainsi s'affirme le sentiment d'une ap- partenance linguistique face à cette dé-

valorisation. L'enseignante ressent cette attache identitaire comme un manque d'intérêt pour les apprentissages sco- laires, pour l'écrit en général, qui mène le plus souvent à l'absence de progression des élèves.

Enseignante (entretien 1, 19/09/23) « i z'en démordent pas quoi »

Comment les élèves peuvent-ils s'ap- propriier les nouvelles formes langagières attendues dans ce contexte sociolinguis- tique scolaire?

Une séquence de conjugaison en classe de CM2

La séquence analysée se compose de 3 séances d'environ une heure chacune. Quatre interventions autour du thème de la diversité langagière ont été faites en amont. Dans cette classe plurielle (11 langues déclarées par les 19 élèves), le choix est fait d'isoler pour l'analyse les interactions faisant intervenir des locu- teurs déclarés du voyageur, entendus pré- alablement en entretiens semi-directifs.

Des principes didactiques scientifiquement documentés

A l'opposé de la conception monolingue et monovariétale de la langue historique- ment construite en France au nom d'une unité nationale politique, les recherches en didactique des langues aboutissent à un consensus scientifique: la reconnais- sance du répertoire langagier de l'élève favorise les apprentissages langagiers (Auger 2013). Malgré leurs divergences théoriques, les études menées en Europe (De Pietro 2003; Candelier 2008) et dans le monde anglo-saxon (Cummins 2008; García & Lin 2017; Wei 2011; Hawkins 1992), montrent l'intérêt d'une construc- tion de compétences métalangagières qui s'ancre sur l'ensemble du répertoire des élèves, sans cloisonnement ni concu- rence. Depuis les années 1980, de nom- breuses recherches se développent dans le monde francophone pour la reconnais- sance des variations du français dans la sphère scolaire (Vargas 2004; Boutet 2002; Billiez & Trimaille 2001; Bellonie & Guerin 2020). Des expérimentations pédagogiques s'appuient sur d'autres pra- tiques langagières présentes sur le ter- ritoire national: une « pédagogie de la variation » (Prudent & al. 2005) pour les créoles, ou l'enseignement polynomique des langues « régionales » et/ou collaté- rales (Forlot & al. 2020). L'impact positif

⁷ Projet d'école 2018-2022. Dans ce docu- ment obligatoire, chaque école doit définir en axe 1 l'objectif prioritaire du projet pé- dagogique pluriannuel à décliner dans tous les projets menés dans l'établissement.

de la contextualisation socio-didactique (Blanchet 2016) sur les apprentissages scolaires est donc largement documenté.

Les données didactiques

En poste depuis 5 ans dans cette école, l'enseignante de la classe observée est sensibilisée à la pluralité langagière malgré l'absence de cette thématique dans sa formation professionnelle initiale ou continue. Elle a plusieurs fois assisté à la séance de découverte des langues de la classe, inspirée de la « fleur des langues » (Armand et al. 2006), incluse dans le protocole d'accueil de l'enseignante UPE2A⁸ intervenant dans cette école. Pourtant, « dans la façon dont i parlent ou la façon dont i zécrivent/j'ai pas eu l'impression que je pouvais m'en servir/ ou peut-être que j'y pense pas assez » (entretien enseignante 1, 19/09/22).

Le « passé composé » et les « verbes pronominaux » sont les deux points de travail demandés par l'enseignante. « Mémoriser » les différents temps s'inscrit dans la partie « orthographe grammaticale » des programmes nationaux (MEN 2020 : 24) et s'accompagne de l'item « connaître les régularité des marques du temps et des personnes » (idem). La connaissance des flexions verbales de la norme « grammaticalisée » est donc supposée acquise à l'oral par tous les élèves de cycle 3. La conjugaison y est présentée comme une norme unique, indissociable de la norme écrite, devant s'exercer sur des « cas prototypiques » (MEN 2020 : 3). Elle n'est donc pas prescrite comme une compétence communicationnelle à travailler dans toutes ses variations (Vargas 2009). La compétence métalinguistique relative à la connaissance des flexions verbales est uniquement mentionnée dans le chapitre relatif aux « langues vivantes étrangères » (MEN 2020 : 4).

Une réflexion didactique conjointe aboutit à une séquence plurielle qui postule que « toutes les variétés linguistiques, qu'elles soient reconnues [...] ou qu'elles soient simplement partie du répertoire langagier des élèves [...] contribuent ou sont susceptibles de contribuer [...] à la construction de leurs connaissances et expériences d'apprentissage » (Coste et al. 2009). S'éloignant de la commande initiale, les séances abordent plusieurs aspects des compétences relatives à « la conjugaison ».

Séance 1	Entendre et écrire la conjugaison normée au présent de l'indicatif
Séance 2	Systématiser l'emploi des pronoms personnels, y compris dans les formes pronominales
Séance 3	Dire le passé, le présent, le futur : pourquoi, comment et pour qui

Un scénario didactique co-construit

La séquence vise la mobilisation de toutes les ressources langagières présentes dans la classe, y compris le voyageur. Les séances débutent par la constitution d'un répertoire d'exemples produits par les élèves au cours d'un jeu de mime (fig. 2). Dans une démarche comparatiste⁹ pluriculturelle, les élèves exercent ensuite leur expertise et manipulent les compétences métalinguistiques visées. Ils disposent des supports d'aides adaptés à la pluralité langagière¹⁰. La deuxième partie des séances se consacre à l'orthographe grammaticale, en l'inscrivant dans la même démarche comparatiste. Les « trucs » sont élaborés avec les élèves, en utilisant les supports fournis et en y inscrivant leurs propres répertoires langagiers (pour déjouer une homophonie ou construire la « valeur des temps » par exemple). La séquence veut créer un espace translangagier (García & Lin 2017) permettant l'acquisition de nouvelles compétences se fondant sur l'interdépendance des langues (Cummins 2008).

Des principes pluriels, une mise en œuvre mononormative

Alors que le scénario prévoyait une alternance, l'enseignante de la classe a eu un rôle prépondérant continu dans le dialogue pédagogique. Et les interactions ont rapidement été rattrapées par les habitudes normatives.

L'accueil de la variation en pratique

Dans les échanges observés, l'ensemble du répertoire langagier des élèves est accueilli avec bienveillance. Mais les productions spontanées des élèves, quand elles sont non conformes à la norme scolaire, ne font pas l'objet de reprises pédagogiquement constructives, y compris dans les moments de sollicitation plurielle scénarisés. Ainsi, les propositions identifiées voyageuses ne sont pas

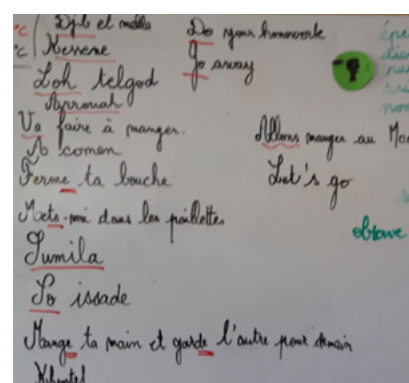


Figure 2
Un tableau pluriel

- 8 Unité Pédagogique pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés.
- 9 Démarche largement inspirée de « Comparons nos langues » (Auger 2005a).
- 10 Notamment des outils de FLE tels que « la maison d'être » ou des supports d'aide écrits basés sur les régularités orthographiques

Malgré des traits linguistiques caractéristiques d'une variation reconnue par tous les interactants, le répertoire langagier des élèves voyageurs demeure hors-norme, « sans qualité ».

notées au tableau : l'enseignante procède systématiquement à une « correction » de la structure verbale avant de l'inscrire. Les séances avaient été conçues explicitement, avec des arguments scientifiques étayés, comme devant être exclusivement « orales » dans le premier temps de la séance. Or, l'enseignante a imposé, dès son deuxième tour de parole, de « réciter les terminaisons ».

« Seulement dire c'est un peu facile/ vous êtes en CM2 non ».

Le scénario prévoyait également entre deux séances, une ritualisation du jeu de mime afin de faire « entendre » la norme scolaire aux élèves au quotidien. Mais ce fut chaque fois la même justification : « non je n'ai pas eu le temps. En fait, il fallait que j'avance ». L'écrit et la maîtrise de ses règles orthographiques demeurent donc pour l'enseignante le seul véritable objectif, écrasant l'exercice fondateur d'imprégnation orale, prérequis indispensable.

La conception uninormative « du » français et de son enseignement peut même provoquer une « surdité » pédagogique (Boutet 2002) :

Enseignante 1 (entretien, 19/09/2022) : « ben alors par rapport à la conjugaison aux différences de conjugaison dont tu m'avais parlé j'ai pas noté de : des : des : ons là » [pourtant présents dans les interactions observées ce jour-là dans la classe, y compris dans des productions s'adressant directement à l'enseignante]

Cette ignorance, empêchant un travail contextualisé, est confortée par la « surdité » des locuteurs : aucun n'a cité cette particularité comme une spécificité attachée à la communauté linguistique voyageuse.

Des élèves voyageurs sans appui solide

L'élève voyageuse la plus en difficulté rejette les aides proposées, les qualifiant de non valides « pour elle ». Elle reven-

dique haut et fort la norme voyageuse dans les échanges, sans toutefois être capable de la caractériser en entretien. Elle conclut invariablement les situations de négociation symbolique autour de ses productions hors-norme scolaire par un « de toute façon c'est pareil, on se comprend ». Son insécurité linguistique se traduit aussi par une sollicitation très importante de l'enseignante pour valider la moindre de ses réponses.

En ignorant symboliquement les pratiques familiales des élèves, l'enseignante les perçoit comme des obstacles dans les apprentissages sans jamais pourtant en faire un point de travail spécifique. La séquence prévoyait de proposer l'utilisation de la flexion verbale orale en [ô] pour construire la marque orthographique du pluriel en -ent. Cette piste, énoncée par l'enquêtrice lors de la première séance, n'a pas été reprise par l'enseignante. Malgré les principes pluriels du scénario didactique proposé, l'interdépendance des langues et des variations n'est pas reconstruite dans la mise en œuvre.

Conclusions et perspectives

Malgré des traits linguistiques caractéristiques d'une variation reconnue par tous les interactants, le répertoire langagier des élèves voyageurs demeure hors-norme, « sans qualité ». Des éléments impactants ne sont pas entendus par les enseignants. Les éléments perçus ne sont pas considérés mais corrigés. La variation voyageuse est niée pédagogiquement provoquant parfois un rejet symétrique des enseignements uniquement pensés dans la norme scolaire.

Si la sensibilité pluriculturelle de l'enseignante lui permet dans les séances observées, une tolérance symbolique de la variation, la pédagogie uninormative continue de s'imposer. L'élaboration du scénario a dû être pensée dans une focale d'orthographe grammaticale im-

posée par l'enseignante, au détriment d'autres pistes de travail jugées moins essentielles (lexique ou phonologie). Dans cette séquence, les outils de remédiations et d'accueil de la variation sont bien accueillis mais peu ou pas réinvestis et les moments de comparaison ne sont jamais remis en œuvre. Le dialogue didactique demeure mononormatif.

Ce sont les enjeux sociolinguistiques non explicites des pratiques langagières voyageuses dans l'enceinte scolaire qui en font une variation particulière. La correction systématique appliquée aux énoncés voyageurs, en comparaison avec la reconnaissance accordée aux « vraies » langues, hiérarchise les statuts des locuteurs et la qualité de leurs pratiques langagières. Les uns sont des experts, les autres sont corrigés par l'experte « du » français, l'enseignante.

Entre silence et cris (Boudreau 2019), les pratiques langagières des élèves voyageurs sont présentes dans la classe. La relation conflictuelle, déséquilibrée (Picard & Marc 2015), se dépasse lors de moments de « considération didactique » de courte durée. Démarches et outils pluriels ne sont pas investis, et les pratiques langagières des élèves demeurent sur le seuil de la classe. Pour dépasser la simple sensibilité et reconnaître la pluralité comme le fondement des apprentissages langagiers, une formation professionnelle, initiale et continue apparaît encore une fois indispensable.

Bibliographie

- Armagnague-Roucher, M. et al. (2019). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Rapport de recherche EVASCOL. Défenseur des droits. <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/mots-cles/evascal>
- Armand, F., et al. (2006). *Module La Fleur des langues*. ELODIL https://carap.ecml.at/Portals/11/NTForums_Attach/Awaken20_la_fleur_des_langues.pdf

- Auer, P.** (1999). « From Codeswitching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech ». *International Journal of Bilingualism* 3 (4) : 309-32.
- Auger, N.** (2005a). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique.
- (2005b). Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures. In : G. Laroux & A. Séoud (éd.), *Le malentendu*. Sousse : Presses Internationales de la Faculté de Lettres de Sousse, pp. 285-92.
- (2013). Vers une prise en compte du plurilinguisme-plurinormalisme à l'école française. *Travaux du 19e ICL*. Genève : Département de Linguistique de l'Université de Genève.
- (2022). Les langues des familles, des langues d'assez bonne « qualité » pour l'école?. *Glottopol*. Revue de sociolinguistique en ligne, n° 38 (octobre).
- Bellonie, J-D & Guérin E. (éds)** (2020). Les pratiques langagières « ordinaires » des élèves. *Le Français aujourd'hui n° 208 (1/2020)*. Paris : Armand Colin.
- Billiez, J. & Trimaille C.** (2001). Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale. *Langage et société* 98 (4) : 105-27.
- Blanchet, P.** (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, n° 7 (juillet) : 8-14.
- Boudreau, A.** (2019). L'identité assignée : du lieu et ses manifestations discursives. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, n. 12 : 17.
- Boutet, J.** (2002). « « I PARLENT PAS COMME NOUS » Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. <https://docplayer.fr/202938795-I-parlent-pas-comme-nous-pratiques-langagieres-des-eleves-et-pratiques-langagieres-scolaires.html>
- Candelier, M.** (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 2008 (5) : 65-90
- Coste, D., et al.** (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Cummins, J.** (2008). BICS and CALP : Empirical and theoretical status of the distinction. In : Hornberger, N.H. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA. : 487-499.
- De Pietro, J-F.** (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 28 (1) : 161-85.
- Dufournet Coestier, V.** (2019). Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Perspective diachronique sur une terminologie évolutive. *Etudes Tsiganes* 65-66 (1-2) : 22-37.
- Forlot, G. & Ouvrard, L. (Eds.)** 2020. *Variation linguistique et enseignement des langues : Le cas des langues moins enseignées*. Paris : Presses de l'Inalco. doi:10.4000/books.pressesinalco.39822
- Gadet, F.** (1997). *Le français populaire*. 2. éd. corrigée. *Que sais-je ?* 1172. Paris : Presses Univ. de France.
- García, O. & Lin A.** (2017). Translanguaging in Bilingual Education. In : O. García et al. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)*. Cham, Springer : 117-30.
- Glissant, É.** (2011). *Tout-monde : roman*. Collection Folio 2744. Paris : Gallimard.
- Hawkins, E.** (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 6 (1) : 41-56.
- MEN.** (2012). *Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012 Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234232C.htm>
- (2020). *Programme 2020 du cycle 3. En vigueur à la rentrée 2020*. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>
- Montpetit, C.** (2019). Cajun ou cadien?. *Le Devoir*, 18 mai 2019. <https://www.ledevoir.com/monde/ameriques/554671/cajun-ou-cadien>
- Nahon, P.** (2023). Les parlers des 'Gens du voyage' francophones : état des lieux et éléments de description. In : D. Corbella et al., *Perspectives de recherche en linguistique et philologie romanes. Volume 1*. Bibliothèque de linguistique romane. Strasbourg : SLR, Société de linguistique romane, pp. 941-52.
- Picard, D. & Marc, E.** (2015). *Les conflits relationnels*. Troisième édition mise à jour. Paris : Presses universitaires de France.
- Prudent, L-F.** (1981). Diglossie et interlecte. *Langages* 15 (61) : 13-38.
- Prudent, L-F. et al. (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.
- Vargas, C., (éd.)** (2004). *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques : actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003, IUFM d'Aix-Marseille*. Langues et écritures. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 39 (juin) : 17-39.
- Wei, L.** (2011). Moment Analysis and Translanguaging Space : Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics, Multilingual structures and agencies*, 43 (5) : 1222-35.
- Williams, P.** « Nous, on n'en parle pas » : *Les vivants et les morts chez les Manouches*. Ethnologie de la France. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Williams, P.** 2014. « Nous, on n'en parle pas » : *Les vivants et les morts chez les Manouches*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. doi:10.4000/books.editionsmsmh.4862

CONSAPEVOLEZZA E RIFLESSIONE LINGUISTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA

Das Grenzgebiet Südtirol stellt einen Schulkontext dar, in dem der Sprachgebrauch einerseits Gegenstand erklärender Sprachpolitik ist, andererseits spiegelt die Sprachpraktiken der Lernenden die sprachliche Vielfalt des Gebiets wider. Der Beitrag konzentriert sich auf die Verwendung von Sprachen, das explizite sprachliche Bewusstsein, das die Wahrnehmung der Sprecher widerspiegelt. Nach der Durchführung eines Fragebogens zur sozio-metalinguistischen Reflexion wurden für vier Grundschulklassen folgende Aktivitäten vorgeschlagen: Textverständnis, Umgang der Morphologie des Namens und metakognitive Sprachreflexion. Die durchgeführten Aktionen trugen dazu bei, den Lernenden das Bewusstsein über den Reichtum ihres sprachlichen Repertoires zu entwickeln und zu stärken.

● Cecilia Varcasia
| Università di Bolzano
Emanuela Atz
| Centri Linguistici
della provincia di
Bolzano

Introduzione

L'Alto Adige-Südtirol è storicamente caratterizzato da un multilinguismo endogeno (De Mauro, 1980; Vedovelli, 2014). Le comunità tedesca, italiana e ladina sono presenti con percentuali diverse nei vari distretti della Provincia di Bolzano secondo la dichiarazione di appartenenza al gruppo linguistico di riferimento (Astat, 2012). Oltre alle tre lingue ufficiali, tedesco, italiano e ladino, sono diffuse una varietà di tedesco (dialetto sudtirolese), una varietà di italiano (dialetto trentino), numerosi dialetti italiani riconducibili alle comunità italiane emigrate in Alto Adige nel corso degli anni e due varietà di ladino (in Val Gardena e Val Badia).

In questo ambiente la struttura educativa scolastica dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado è suddivisa in tre dipartimenti: tedesco, italiano e ladino. Nei primi due, il tedesco o l'italiano sono rispettivamente la prima lingua d'istruzione, mentre l'altra è insegnata come seconda lingua a partire dalla

scuola primaria. Nel terzo, il dipartimento ladino, il tedesco e l'italiano sono insegnati dalla scuola primaria con lo stesso monte ore e il ladino è presente per due ore alla settimana. In tutti e tre i dipartimenti è inoltre presente l'insegnamento di una lingua straniera, l'inglese, a partire dalla classe 1, nella scuola primaria in lingua italiana e dalla classe 4, nelle scuole in lingua tedesca e ladina. Il complesso sistema scolastico accoglie inoltre alunni *mit internationalen Familiengeschichten*¹ con differenti repertori linguistici (Varcasia, 2022; Dal Negro & Ciccolone, 2021): le scuole in lingua tedesca e italiana sono caratterizzate in alcune aree, come i quartieri urbani di Bolzano e Merano o i quartieri di confine dell'Alta Val d'Isarco e della Bassa Atesina, da gruppi e classi fortemente multilingui, soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (Astat, 2022).

Il sistema educativo sudtirolese diviso in dipartimenti separati propone quindi agli alunni modelli di interazione linguistica con gerarchie ben definite (L1 - L2 e lin-

¹ <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1245> - il termine non è ancora diffuso nella letteratura consultata.

gua straniera, inglese) che non sempre riflettono le esperienze e le pratiche comunicative della società di cui fanno parte (Hélot, 2014). Per favorire le pratiche comunicative che si possono osservare al di fuori del contesto educativo, l'approccio pedagogico può essere quello di cercare di allontanarsi dal principio o *habitus* monolingue (Howatt, 1984, Gogolin, 1997) ancora presente nel sistema scolastico dell'Alto Adige-Südtirol.

I progetti VALI-IKSU

Il primo passo è quello di sfidare “the two solitudes assumption in bilingual education” (Cummins, 2008), potenziando innanzitutto le competenze linguistiche nella L1, come premessa per un miglioramento delle competenze nelle altre lingue. La promozione del plurilinguismo deve quindi necessariamente passare attraverso l'uso di entrambe le lingue di istruzione (tedesco e italiano), dei dialetti locali e di altre lingue - le L1 degli apprendenti - indipendentemente dal tipo di scuola (tedesco/italiano) frequentata per sviluppare negli apprendenti la consapevolezza della ricchezza del proprio repertorio linguistico.

Con i progetti VALI (Valorizzare le competenze del repertorio linguistico del bambino per l'apprendimento delle lingue. Un percorso per la scuola primaria in Alto Adige), promosso dalla Libera Università di Bolzano e IKSU (Inklusives Sprachen-förderung Konzept im Unterland), sostenuto dalla Ripartizione Pedagogica in lingua tedesca della Provincia di Bolzano, le attività pianificate e realizzate con i docenti hanno cercato di fornire risposte efficaci ai bisogni formativi degli apprendenti nella scuola primaria, sia essa in lingua tedesca o italiana. Il *focus* di entrambi i progetti è stato quello di sostenere intenzionalmente con azioni didattiche, sistematiche e durature, il processo di osservazione da parte dei docenti nell'ambito degli usi e dell'esplicitazione della propria consapevolezza linguistica da parte degli allievi.

I repertori

Il primo passo all'interno dei progetti VALI e IKSU è stato quello di raccogliere nelle quattro classi della scuola primaria - due seconde della scuola in lingua italiana

e una seconda e una terza della scuola in lingua tedesca - i dati relativi ai repertori linguistici presenti. La compilazione di un questionario che prevedeva anche l'utilizzo della silhouette (Gogolin & Neumann, 1991) come “foto istantanea” della realtà percepita e dichiarata mostra ad un primo colpo d'occhio la composizione di classi “super diverse” (Vertovec, 2007) e che principalmente includono almeno due o tre lingue (v. tab. 1).

Tabella 1. I repertori linguistici delle classi

Gr. 1: 2. scuola italiana (N=16)	Gr. 2: 2. scuola italiana (N=16)	Gr. 3: 2. scuola tedesca (N=14)	Gr. 4: 3. Scuola tedesca (N=16)
Italiano e arabo 18,75 %	Italiano e arabo 43,75 %	Italiano, tedesco, dialetto sudtirolese, inglese 28,6 %	Italiano e tedesco 31,3 %
Italiano, tedesco e inglese 18,75 %	Italiano 18,75 %	Italiano, tedesco, inglese 14,3 %	Punjabi, tedesco e italiano 18,8 %
Italiano e bengalese 12,5 %	Italiano e dialetto (it) 12,5 %	Punjabi, italiano, tedesco, inglese 14,3 %	Italiano, tedesco e dialetto sudtirolese 25 %
Italiano 12,5 %	Italiano, inglese, bengalese 6,25 %	Italiano, tedesco, dialetto sudtirolese 7,1 %	Arabo, italiano e tedesco 12,5 %
Italiano e tedesco 12,5 %	Italiano, tedesco e arabo 6,25 %	Hindi, italiano, tedesco, inglese 7,1 %	Tedesco 6,25 %
Italiano, albanese, dialetto siciliano 6,25 %	Italiano, inglese e urdu 6,25 %	Hindi, punjabi, italiano, tedesco 7,1 %	Turco, italiano e tedesco 6,25 %
Italiano, portoghese, inglese 6,25 %	Italiano e tedesco 6,25 %	Tedesco, inglese, dialetto sudtirolese 7,1 %	
Punjabi e inglese 6,25 %		Bengalese, urdu e tedesco 7,1 %	
Italiano, Macedone 6,25 %		Punjabi, tedesco e inglese 7,1 %	



Cecilia Varcasia è ricercatrice presso la Libera Università di Bolzano dove insegna didattica e acquisi-

zione dell'italiano come lingua seconda e alfabetizzazione plurilingue a futuri insegnanti della scuola primaria. Tra i suoi interessi di ricerca: la linguistica educativa, specialmente in contesti plurilingue, l'acquisizione di lingue seconde, la linguistica interazionale e la pragmatica, il testing linguistico. cecilia.varcasia@unibz.it



Emanuela Atz è insegnante di scuola secondaria e formatrice dal 1992. I suoi ambiti di interesse sono l'ap-

prendimento/insegnamento delle lingue, gli approcci plurali e le lingue minoritarie. Attualmente lavora presso i Centri Linguistici della provincia di Bolzano per sostenere l'integrazione a scuola di alunne e alunni con storie di migrazione. emanuela.atz@scuola.alto-adige.it

I bambini che frequentano le classi osservate mostrano dalle sette alle nove combinazioni di varie lingue, tra cui da un lato le lingue del repertorio del territorio locale, come l'italiano, il tedesco, il dialetto sudtirolese, il dialetto italiano di matrice trentina, a cui si aggiunge a volte anche l'inglese, come lingua straniera imparata a scuola ma anche parte del repertorio familiare. Si inseriscono anche le lingue di migrazione a partire dall'arabo, al bengalese, all'hindi, punjabi, urdu, al macedone, all'albanese, al turco. Nella maggior parte dei casi si noti come le lingue di migrazione includano nel loro repertorio quasi sistematicamente le lingue del territorio insegnate e parlate a scuola (cfr. Varcasia, 2022). Per gli apprendenti cresciuti nel territorio sudtirolese invece, come esprime un giovane apprendente: *"Ich kann ein bisschen italienisch und sehr viel dialekt und kann auch gut deutsch"*, la questione è di inclusione e bilanciamento delle varietà parlate localmente.

cessive alla presentazione del testo riportate in appendice. Il ladino è la terza lingua ufficiale del territorio sudtirolese, ma poco diffusa al di fuori di Val Badia e Val Gardena e perciò sconosciuta agli apprendenti. Questa lingua retoromanza è stata scelta proprio per il suo essere tipologicamente vicina all'italiano e, nella sua varietà parlata in Val Badia, con elementi linguistici e lessicali vicini al tedesco: si realizza quindi una possibilità per gli apprendenti di intercomprensione nelle due lingue di scolarizzazione. Le attività di manipolazione lessicale e morfologica consistono in un compito di abbinamento lessico-immagine e in un secondo esercizio a scelta multipla in cui gli allievi dovevano decidere per l'articolo corretto. Queste attività hanno mostrato come i repertori "fotografati" dai questionari e le strategie messe in atto dagli apprendenti possano essere corrispondenti sia per quanto riguarda le lingue che le loro varietà.

Varietà e strategie: Corrispondenza

Presentiamo qui alcuni esempi di come questo tipo di lavoro sia servito a fare emergere il repertorio linguistico dei giovani apprendenti prima attraverso la compilazione delle silhouette e poi attraverso gli usi linguistici e le riflessioni metalinguistiche e metacognitive. Si osservi prima di tutto come le dichiarazioni fatte dagli apprendenti abbiano trovato riscontro e corrispondenza nelle riflessioni esplicitate dopo ciascuna attività. Nell'esempio 1, un alunno della scuola in lingua tedesca, ha dichiarato nella propria silhouette linguistica due lingue: l'italiano e il tedesco. (Figura 1)

Nelle attività di abbinamento immagine e parola e morfologia del nome degli animali presenti nel testo della filastrocca (come *meder* = *Marder* in tedesco e *olp* = *volpe* in italiano) l'apprendente esplicita le strategie utilizzate a partire dal proprio repertorio linguistico: *"es hört sich an wie Deutsch"* mostrando quindi consapevolezza fonologica e *"Ich habe gemerkt es ähelt Italienisch"* la propria riflessione metacognitiva. Le due riflessioni corrispondono alle lingue inizialmente dichiarate dall'allievo e mostrano come egli stesso utilizzi la conoscenza delle due lingue per confrontare quella sconosciuta che ha di fronte (Cummins, 2008).

Queste attività hanno mostrato come i repertori "fotografati" dai questionari e le strategie messe in atto dagli apprendenti possano essere corrispondenti sia per quanto riguarda le lingue che le loro varietà.

Le attività didattiche

Per ogni percorso didattico proposto a partire dai repertori linguistici degli apprendenti - dalla creazione di frasi minime con tre parole chiave fino alla scrittura collaborativa di fiabe plurilingui - sono sempre state richieste riflessioni con domande come "Che cosa hai osservato? Che cosa hai notato? Che cosa ti ha aiutato?" per sostenere e incentivare la consapevolezza metalinguistica. La riflessione sulla lingua è stata fatta prima individualmente e poi in plenaria.

Presentiamo qui di seguito alcune delle riflessioni emerse dalla presentazione e successivo lavoro manipolativo di un breve testo in ladino, come nella filastrocca e nelle attività didattiche suc-

Anche per l'apprendente nell'es. 2, che frequenta la scuola in lingua italiana, la strategia utilizzata è sostenuta dal repertorio linguistico dichiarato: l'allievo cerca le parole simili a parole conosciute: "TAS= TASSO assomiglia alla lingua italiano SCORPIUN è simile al tedesco". (Figura 2)

A queste vengono aggiunte le traduzioni di alcuni animali nelle altre lingue del repertorio personale "MRAFCA" (formica in macedone мравка mравka) e "SCORPION" / "BEAR" (scorpione e orso in inglese).

Varietà e strategie: plurilinguismo "emergente"

Per altri apprendenti, invece, le stesse attività hanno fatto emergere la ricchezza del proprio repertorio, aumentando così la consapevolezza sia a livello linguistico che metacognitivo. L'apprendente in (3) rappresenta il proprio repertorio attraverso le tre lingue di istruzione (italiano, tedesco, inglese) ed un'altra, lo spagnolo, di cui conosce poche parole. (Figura 3)

Nelle attività di manipolazione di termini in una lingua non conosciuta entrano in gioco le strategie di comparazione tra lingue o varietà diverse. L'abbinamento di immagini degli animali dell'attività in (3) sollecita l'apprendente a dichiarare: "TAS E' SIMILE A LA LINGUA DEL DIALETO TARENTINO TIPO TAS, OLP, SCORPIUN" e quindi ad aggiungere al proprio repertorio linguistico personale la varietà del dialetto trentino, non nominata precedentemente.

Nell'attività proposta di abbinamento tra articolo e nome, la strategia utilizzata dall'apprendente in (4) è quella di trovare tra lingue del proprio repertorio la regola "grammaticale" più adatta, ovvero quella dell'italiano. La scelta viene commentata in questo modo: "di articel sind wie sel von italienisch" (*die Artikel sind wie jene vom Italienischen), utilizzando sintassi e termini della varietà di tedesco sudtirolese. L'apprendente sceglie di esprimersi nella varietà dialettale tedesca di cui non è consapevole nel momento di realizzazione della silhouette e che emerge anche in questo caso come ulteriore lingua del repertorio accanto all'italiano standard, al dialetto napoletano, al tedesco e all'inglese. (Figura 4)

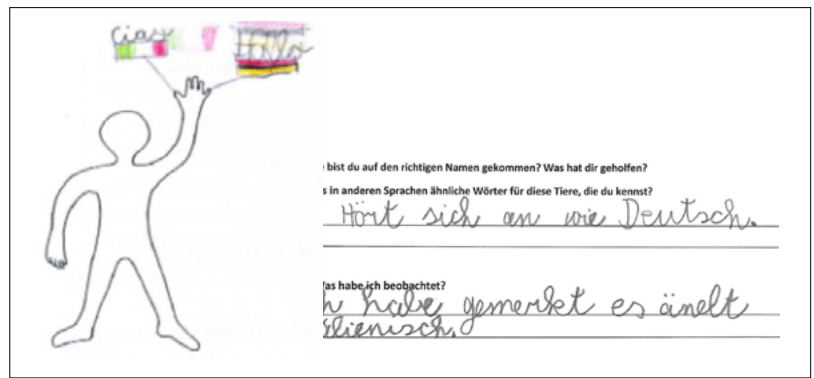


Figura 1

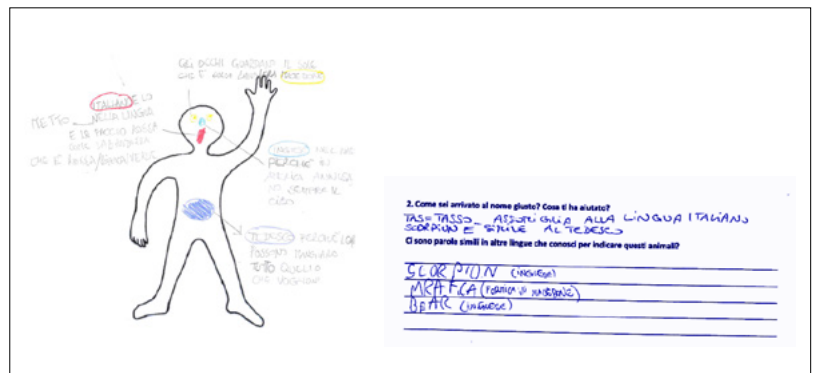


Figura 2

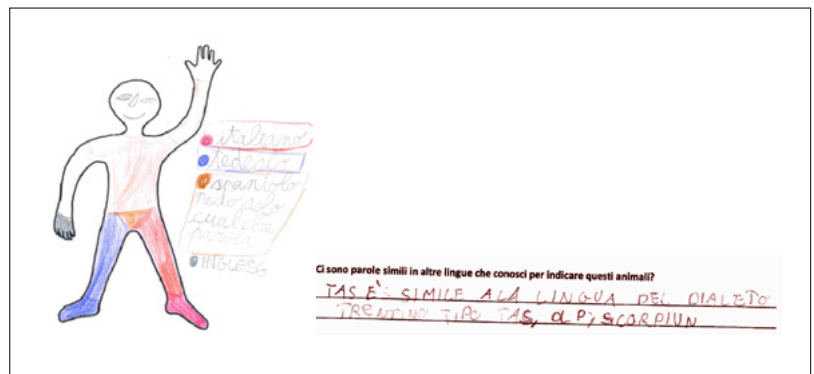


Figura 3

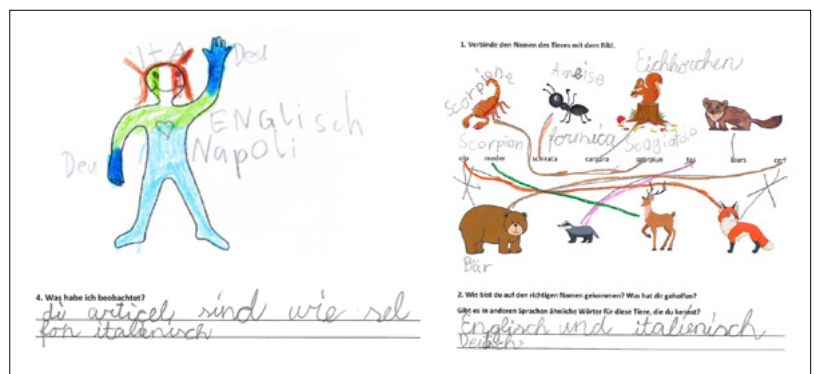


Figura 4

Nell'attività di abbinamento immagine-parola, l'apprendente elenca le lingue che l'hanno aiutata a collegarle (inglese, italiano e tedesco). Allo stesso tempo fornisce i referenti nelle due lingue principali del proprio repertorio linguistico utilizzando la strategia di scrivere vicino all'immagine i due termini corrispondenti (es. *Ameise* - *formica*).

Conclusioni

Per le proposte di percorsi didattici progettati con i/le docenti il punto di partenza sono stati i repertori linguistici degli apprendenti. La valorizzazione delle lingue e dei repertori linguistici presenti trovano spazio nelle attività didattiche

proposte: dalla produzione orale e scritta di frasi con parole chiave fino alla scrittura collaborativa di fiabe plurilingue. Queste attività hanno fatto emergere sia le lingue dei repertori dichiarati dagli allievi come varietà linguistiche usate, sia lingue di cui gli apprendenti erano poco consapevoli ma che fanno parte del loro repertorio linguistico e degli usi linguistici quotidiani. Questi percorsi didattici mostrano come sia utile lavorare su lingue diverse (da quelle di istruzione) e stimolare la riflessione sui repertori e su aspetti puntuali delle lingue. Solo un lavoro sistematico di confronto tra più lingue e varietà linguistiche può aiutare a creare maggiore consapevolezza dei repertori dei giovani apprendenti e restituire prestigio anche a lingue che nella percezione dei parlanti non erano inizialmente considerate. Il lavoro condotto nelle classi di volta in volta ha consentito la valorizzazione di tutte le lingue e varietà presenti nei repertori individuali degli allievi. Questo tipo di attività consente di vedere il plurilinguismo delle classi come risorsa alla quale attingere per la riflessione linguistica.

Queste attività hanno fatto emergere sia le lingue dei repertori dichiarati dagli allievi come varietà linguistiche usate, sia lingue di cui gli apprendenti erano poco consapevoli ma che fanno parte del loro repertorio linguistico e degli usi linguistici quotidiani.

Bibliografia

ASTAT (2012). *Annuario Statistico della provincia di Bolzano*. Istituto provinciale di statistica.

ASTAT (2022). *Annuario Statistico della provincia di Bolzano*. Istituto provinciale di statistica.

Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 5). Tonawanda, NY: Springer, pp. 65-75.

Dal Negro, S. & Ciccolone, S. (2021). *Comunità bilingui e lingue in contatto. Uno studio sul parlato bilingue in Alto Adige*. Cesena/Bologna: Caissa Italia.

De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.

Gogolin, I. (1997). The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam* 13(2), 38-49.

Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6-13.

Hélot, C. (2014). Rethinking Bilingual Pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. In: A. Blackledge & A. Creese (eds), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer, pp. 217-238.

Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*, Oxford: OUP.

Varcasia, C. (2022). Plurilinguismi endogeni ed esogeni: un'indagine nelle scuole primarie in Bassa Atesina (BZ). *Italiano Lingua Due*, 2, 547-559.

Vedovelli, M. (2014). Il plurilinguismo italiano: una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa. In: P.E. Balboni, D. Coste & M. Vedovelli, *Il diritto al plurilinguismo*, Milano, Unicopli, pp. 65-91.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

Appendice

L'orchestra di tiers

Le bachët é tla man dl dirighënt.

I tiers ciara tles notes y mët man da soné.

Mo an n'alda degun sonn.

Ci spavënt:

Le scorpiun ti á taié ia les cordes dla vidora al meder.

La schirata á ciaigné ti bachëc di tambüri.

Ales posaunes ti él tomé jö la ciampana y la cargara é rovada sotite.

Le cerf á juté ega tles trombëtes.

Al clarinet dl tas ti mancel le bochin.

La olp ti á arobé l'archët dl contrabas ala laurs.

Dal gran spavënt toma ia le dirighënt y le konzert é rové.

3. Quale sarà l'articolo giusto che accompagna il nome di questi animali?

A. ____ scorpiun

la

le

i

B. ____ cargara

les

le

la

C. ____ schirata

la

le

i

D. ____ meder

le

les

la

E. ____ olp

les

le

la

F. ____ laurs

la

le

les

1. Verbinde den Namen des Tieres mit dem Bild.



olp

meder

schirata

cargara

scorpiun

tas

laurs

cerf



UNO STUDIO QUANTI-QUALITATIVO SULLE VARIETÀ DELL'ITALIANO IN MANUALI D'ITALIANO LS DESTINATI AD APPRENDENTI SINOFONI

In the last two decades, there has been a steady increase in the number of Italian learners in universities in China. The first university course in Italian was opened in 1954 and nowadays there are about 42 universities where there is a undergraduate course in Italian. The present paper aims to conduct both a quantitative and qualitative study of the varieties of Italian offered in Italian textbooks released in China for Italian learners and then to observe whether and how these varieties differ including at the diachronic level. Finally, the study concludes with some reflections about the varieties to be offered in classes to Chinese students of Italian as LS.

● Yufeng Ruan
| Università di Nankai
Yang Ni
| Università di Nankai

1 Il presente contributo è il frutto di un lavoro congiunto e di stretta collaborazione tra i due autori. Nello specifico, Yang Ni ha redatto la parte dell'“Introduzione”, i Par. 2 e 4; Yufeng Ruan si è occupata della stesura del Par. 3. Il Par. 5 è stato scritto da entrambi gli autori.

2 L'abbreviazione LS viene comunemente usata come sinonimo di L2, tuttavia in questa sede con la sigla LS si intende la lingua italiana che viene insegnata fuori d'Italia, mentre con la L2 l'italiano che si insegna in Italia a non italofoeni.

1. Introduzione¹

Nella frase *I biglietti li avete presi, vero?* a che cosa si riferisce il pronome diretto alla terza persona plurale, *li*? Perché si sposta l'oggetto diretto all'inizio della frase e subito dopo viene anche ripreso? Sono le classiche domande, del tutto legittime, che fanno gli studenti quando raggiungono la competenza linguistica intermedio-avanzata. Non sarà difficile rispondere a queste domande per coloro che abbiano dimestichezza con quella varietà di lingua che è stata definita *Italiano dell'uso medio* da Francesco Sabatini (1985), *Italiano neostandard* da Gaetano Berruto (1987) e *Italiano contemporaneo* da Paolo D'Achille (2003), nozioni note negli studi sociolinguistici dell'italiano. Il fenomeno chiamato *dislocazione a sinistra* è uno dei tratti di ampia diffusione sia nel parlato che nello scritto degli italofoeni e in tutte le varietà dell'italiano: può risultare facile per uno studente d'italiano L2 residente in Italia capirne l'uso e l'importanza, tuttavia non lo è affatto per gli studenti che apprendono l'italiano fuori dall'Italia

come LS², a meno che vengano affrontati nei manuali. Proprio di questo si occupa il presente contributo focalizzando l'attenzione su manuali d'italiano destinati ad apprendenti sinofoni in Cina.

Dall'apertura del primo corso universitario in italiano nel 1954 fino ad oggi, le università cinesi dove si insegna la lingua italiana come materia di specializzazione sono ben 42 (Yang & Cui, 2022), oltre a numerose scuole di formazione linguistica private costantemente impegnate nell'invio di studenti cinesi aderenti al programma intergovernativo sino-italiano Marco Polo Turandot presso gli atenei e le istituzioni AFAM italiane (Bagna & Scibetta 2021): dunque viene riservata una sempre maggior attenzione alle questioni attinenti all'insegnamento dell'italiano ad apprendenti sinofoni, in particolare alla produzione dei materiali didattici. Il presente contributo intende analizzare i manuali maggiormente diffusi in contesto universitario cinese, con particolare focus sulle possibili varietà dell'italiano proposte in essi. Prima di

entrare nell'analisi dei dati ci sembra necessario fare una panoramica sulle varietà dell'italiano e il loro insegnamento nelle classi d'italiano LS o L2.

2. Quale italiano si insegna nelle classi d'italiano?

Per ogni lingua si possono considerare quattro dimensioni di variazione oltre a quella *diacronica* (variazione nel corso del tempo): *diatopica*, *diastratica*, *diafasica* e *diamesica*. Una dimensione particolarmente rilevante per l'italiano (per ragioni storiche) è quella diatopica, legata allo spazio geografico: in ogni regione, perfino in ogni comune, trova posto una varietà differente. In base alla posizione sociale a cui uno appartiene, cambia anche il modo di parlare: i modi di parlare tra uno che vive in un casolare contadino e uno studioso di agraria saranno diversi (per questo si parla di varietà *diastratiche*). Le altre due dimensioni considerano rispettivamente la situazione comunicativa, formale o informale, e il mezzo di comunicazione, ossia parlato, scritto o trasmesso. Berruto (1987) ha tracciato l'*Architettura dell'italiano contemporaneo* all'interno della quale vengono collocate le possibili varietà dell'italiano, tra cui l'*italiano standard* e *neostandard*, distinzione poi ampiamente accettata e condivisa nel mondo accademico. Non è questa la sede per illustrare in maniera esaustiva le caratteristiche delle varietà dell'italiano, tuttavia ci sembra opportuno ricordare che tale diversità rende ulteriormente più complesso l'operato dell'insegnante in classe. Dato l'ampio e variegato panorama linguistico italiano, viene da porsi la domanda di quale italiano si insegna in classe ad apprendenti d'italiano L2 o LS.

Per rispondere è disponibile una vasta letteratura sul tema, che adotta varie angolazioni. Tronconi (2011) osserva che il criterio per la scelta di una o più varietà da presentare in classe deve essere strettamente legato sia al livello linguistico di apprendenti che al contesto in cui si apprende la lingua. Manili (2008), oltre a offrire una panoramica sull'italiano di oggi, propone un approccio pragmatico orientato a soddisfare bisogni comunicativi in situazioni reali, tenendo saldamente in considerazione gli stadi acquisizionali. Santipolo (2002, 2003) più volte sottolinea l'importanza di fare affidamento sull'approccio socio-glottodi-

dattico nella glottodidattica dell'italiano come LS, in quanto è di fondamentale importanza trasmettere agli apprendenti "un'immagine nitida e quanto più completa ed aggiornata possibile dell'italiano lingua viva" (Santipolo, 2000: 40), anche se, come ribadisce lo stesso autore, bisogna evitare che la complessità del repertorio linguistico italiano demotivi gli studenti. Infine, quanto al modello d'italiano da adottare, sembra che la soluzione cui ha fatto riferimento Corbucci (2007) risulti percorribile sia nella concreta azione didattica che nella scrittura dei manuali didattici (su questo torniamo a breve), ovvero l'assunzione dell'italiano neostandard come punto di riferimento, riservando a quello standard il ruolo di modello per lo scritto formale.

Nella prassi didattica i materiali proposti rappresentano un'occasione importante per gli apprendenti d'italiano come LS per esporsi all'input possibilmente autentico e variegato, dunque diventa importante indagare che tipo d'italiano viene proposto nei manuali. Tra gli studi condotti sull'italiano dei manuali per stranieri va ricordato il lavoro di Benucci (1994), che affronta il rapporto tra *norma* e *uso* partendo da un campione dei materiali didattici più diffusi all'estero e in Italia. Altrettanto interessante è l'approccio di Cutrì (2016), che analizza alcuni manuali adottati in università europee e americane e conferma che il cosiddetto italiano neostandard sembra essere sempre più accettato come varietà di insegnamento. Sulla scia delle ricerche relative ai materiali didattici di tipo linguistico Daloiso & D'Annunzio (2021) analizzano, in chiave comparativa, la relazione tra l'apparato iconografico e la rappresentazione della diversità etnico-culturale nei manuali didattici d'inglese e d'italiano per stranieri, un filone di ricerca piuttosto nuovo e ancora poco affrontato, perlomeno nell'ambito della linguistica educativa in Italia. Passiamo ora a presentare la struttura e la metodologia della presente ricerca.

3. Lo studio

Nell'ultimo decennio si è registrato un costante aumento dell'interesse verso lo studio d'italiano da parte di studenti universitari cinesi, anche per via delle relazioni bilaterali sempre più forti tra i due Paesi. L'incremento di studenti ha prodotto nel mondo editoriale a una fioritura di pubblicazioni di materiali di-



Yufeng Ruan,
Università di Nankai,
yufeng.uan@
nankai.edu.cn
Docente di Italiano

presso il Dipartimento di Lingua e Cultura Italiana dell'Università di Nankai in Cina. Nel 2018 ha conseguito un dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture Comparate presso l'Università di Firenze. Si occupa d'italiano L2/LS per apprendenti sinofoni, sintassi e semantica, con particolare attenzione al confronto italo-cinese.



Yang Ni, Università
di Nankai,
yang.ni@nankai.edu.cn
Docente di Italiano e
coordinatore didattico

presso il Dipartimento di Lingua e Cultura Italiana dell'Università di Nankai in Cina. Dal 2019 al 2020 è stato assegnista di ricerca all'Università per Stranieri di Siena, dove ha conseguito un dottorato di ricerca in Linguistica e Didattica dell'italiano a stranieri. Si occupa d'italiano L2/LS per apprendenti sinofoni, testualità e scrittura accademica.

L'assenza dei tratti caratteristici dell'italiano neostandard nei manuali di livello iniziale e intermedio (A1-B1) sembra essere dovuta anche al fatto che spesso i testi proposti non sono testi autentici, bensì scritti per scopi didattici, caratteristica comune nei manuali di lingue straniere in Cina.

dattici. Da una rapida indagine emerge che in questi materiali non sembra sia stata molto affrontata la questione del modello di lingua da proporre in classe in chiave glottodidattica e acquisizionale, pertanto questo studio ha anche l'obiettivo di arricchire questo filone di ricerca nel panorama internazionale.

3.1 Domande di ricerca

Il presente studio ha un duplice obiettivo: analizzare le varietà dell'italiano proposte nei manuali d'italiano prodotti in Cina per gli studenti cinesi e indagare, anche a livello longitudinale, se e in che modo tali varietà si differenzino. Per rendere possibile il secondo obiettivo è stato fondamentale selezionare alcuni materiali didattici pubblicati nel corso degli anni.

3.2 I criteri per la selezione dei manuali

Com'è noto, sono in circolazione numerosi manuali d'italiano e questo studio non ha la pretesa di prenderli in esame tutti. I criteri di selezione sono stati: 1) il livello di diffusione, ovvero i manuali di ampia diffusione e adozione nelle classi d'italiano nel passato e oggi; 2) il target di riferimento, gli studenti universitari d'italiano, in quanto non mancano materiali didattici progettati per coloro che frequentano un corso di formazione linguistica propedeutico ai fini di accedere ai programmi Marco Polo e Turandot con l'obiettivo di intraprendere l'alta formazione in Italia; 3) il livello linguistico, dal livello di principiante assoluto al livello intermedio fino a quello avanzato. Per altro siamo consapevoli del fatto che nei livelli iniziali viene proposto un campione di lingua che soddisfa grosso modo quelle esigenze comunicative identificabili come "livello soglia" del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2002); 4) il luogo di pubblicazione, che deve essere necessariamente in Cina,

poiché esistono anche manuali d'italiano L2 usciti in Italia ma poi riadattati per profili specifici, per es. il *Nuovo progetto italiano* e il *Nuovissimo progetto italiano* entrambi curati dall'editore Edilingua; infine 5) la data di pubblicazione, che si colloca prima e dopo la diffusione del concetto *italiano neostandard* o *italiano dell'uso medio*.

Dati lo spazio e il carattere del presente lavoro, sono presi in esame i quattro volumi della collana *Italiano* (Wang et al., 1988), uno dei lavori pionieristici nel secolo scorso per chi volesse avvicinarsi allo studio della lingua e cultura italiana e quelli di *Studiamo l'italiano all'università* (Wang, 2007), la collana di riferimento per l'insegnamento dell'italiano nelle università cinesi oggi. La prima collana si colloca cronologicamente vicino alla nascita del neostandard e dell'italiano dell'uso medio, la seconda nel periodo in cui il concetto di neostandard è ormai diffuso. In più, sono stati inclusi nel nostro campione due manuali di grammatica, *Grammatica italiana* (Wang 2006) e *Manuale pratico di grammatica italiana* (Shen 2009), ambedue di stampo prescrittivo e normativo. C'è da precisare che, nonostante la collana *Italiano* sia oggi in disuso, il confronto con la collana più recente ci restituisce una fotografia delle varietà proposte nei manuali d'italiano in un arco di tempo relativamente ampio.

3.3 Metodologia di ricerca

Per quanto riguarda l'impianto metodologico alla base della presente ricerca si sottolinea che esso è di tipo empirico. Ricorriamo a un approccio quantitativo e qualitativo per verificare rispettivamente quanti e quali tipi di varietà vengono proposti nei manuali d'italiano, a quale livello e per quale scopo. La tabella 1 riporta la scheda di analisi adottata.

Informazioni generali	Titolo del manuale	
	Casa editrice	
	Anno di pubblicazione	
	Livello di riferimento	
Analisi delle varietà proposte nei materiali didattici	Variazione diatopica	Si/no
	Variazione diafasica	Si/no
	Variazione diamesica	Si/no
	Variazione diastratica	Si/no

Tabella 1
Scheda di analisi dei manuali d'italiano LS in Cina

4. I risultati

Dall'analisi quantitativa dei manuali e delle grammatiche emerge un costante e prevalente riferimento alla lingua standard, ovvero a quella porzione della lingua normativa, condivisa e riconosciuta sul piano formale, mentre della lingua neostandard si è fatto poco cenno. Dunque non si è riscontrato un numero consistente di tratti che appartengono alle altre varietà d'italiano.

Entrando nell'analisi qualitativa, emergono alcuni fenomeni interessanti e si possono individuare alcune linee di tendenza che nel corso del tempo gli autori hanno cercato di rispettare. Partendo dall'aspetto fonetico, si sottolinea che tutti i manuali analizzati fanno solo un breve cenno all'opposizione fonologica tra l'apertura e la chiusura delle vocali. Per altro, come osserva Palermo (2015: 31), "la forte differenziazione regionale fa sì che al di fuori della Toscana siano pochi i parlanti a dominare correttamente l'alternanza tra /e/ ed /o/ toniche aperte e chiuse".

Inspirata al metodo grammaticale-traduttivo, la riflessione metalinguistica viene spesso presentata in maniera deduttiva con esercizi di fissazione, che sono di solito apprezzati dagli apprendenti.

Tratti quali la sovraestensione dell'imperetto indicativo, comunemente presente nell'italiano parlato anche a vari livelli di formalità, sembrano essere assenti nei nostri manuali, a differenza dei manuali didattici d'italiano L2 pubblicati in Italia e riadattati in Cina.

Il sistema pronominale italiano rappresenta un nodo critico nell'apprendimento e nell'insegnamento dell'italiano come lingua non materna anche per via del cosiddetto processo di ristandardizzazione. Nell'italiano standard normativo le forme dei pronomi soggetti nella terza persona singolare e plurale sono rappresentate da *egli/ella* ed *essi/esse*, che nell'italiano contemporaneo vengono tendenzialmente sostituiti da *lui/lei* e *loro*. Paragonando i volumi della collana *Italiano* (1988) con quelli di *Studiamo l'italiano all'università* (2007) osserviamo (Figure 1 e 2) che a distanza di tempo la varietà standard di italiano proposta nei manuali è cambiata, perlomeno nel caso dei pronomi soggetto c'è stato un avvicinamento all'italiano dell'uso medio o neostandard.

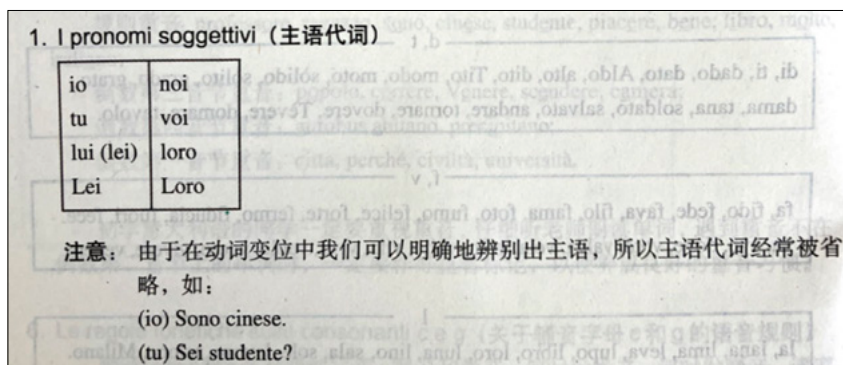


Figura 1
Italiano (1988, vol. 1, p. 6)

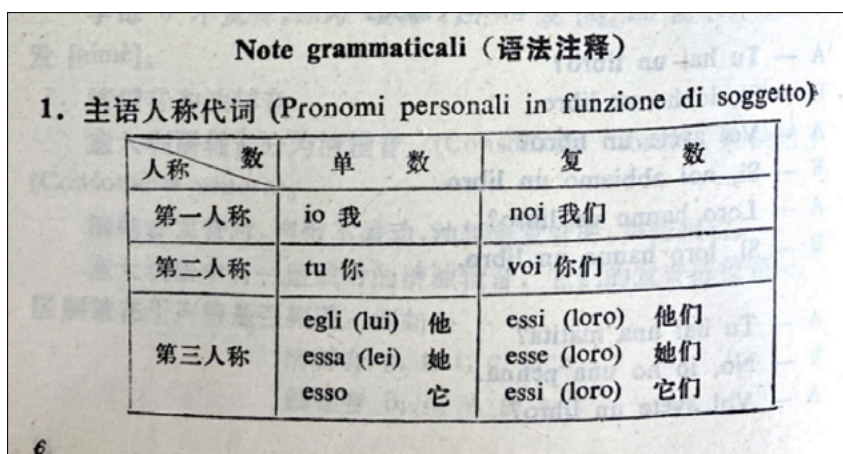


Figura 2
Studiamo l'italiano all'università (2007, vol. 1, p. 16)

Un altro fenomeno ricorrente dell'italiano parlato sta nell'uso pleonastico del pronome atono, per es. *a me mi piace*, forma tipicamente colloquiale con funzione rafforzativa per dare alla frase un'enfasi più marcata, come viene confermato nella collana *Studiamo l'italiano all'università* mentre esso risulta assente nella collana *Italiano*.

L'assenza dei tratti caratteristici dell'italiano neostandard nei manuali di livello iniziale e intermedio (A1-B1) sembra essere dovuta anche al fatto che spesso i testi proposti non sono testi autentici, bensì scritti per scopi didattici, caratteristica comune nei manuali di lingue straniere in Cina. Altrettanto simile è la situazione nei livelli intermedio-avanzati (B2-C2): dall'analisi del terzo e soprattutto del quarto volume della collana *Studiamo l'italiano all'università* (2007) notiamo che il modello della lingua presentato è vicino all'italiano standard e di registro formale/letterario (Fig. 3). Ciò potrebbe essere

Prima lezione	1
Racconti di Italo Calvino (1) : Il bosco sull'autostrada	1
Note	8
Esercizi	14
Seconda lezione	21
Racconti di Italo Calvino (2) : Dov'è più azzurro il fiume	21
Note	27
Esercizi	31
Terza lezione	39
Un racconto di Alberto Moravia : Il pupo (1)	39
Note	45
Esercizi	51
Quarta lezione	59
Un racconto di Alberto Moravia : Il pupo (2)	59
Note	65
Esercizi	70
Quinta lezione	79
Ritorno in Sicilia	79
Note	83
Esercizi	87
Sesta lezione	93
I tre poemi epici classici	93
Note	99
Esercizi	104
Settima lezione	111
La civiltà greca	111
Note	117
Esercizi	120

Figura 3
Indice, vol. 4

Il cartellone di una compressa contro l'emicrania era una gigantesca testa d'uomo, con le mani sugli occhi, dal dolore²³. Astolfo passa, e il fanale illumina Marcovaldo arrampicato in cima, che con la sua sega cerca di tagliarsene una fetta. Abbagliato dalla luce, Marcovaldo si fa piccolo piccolo²⁴ e resta immobile, aggrappato a un orecchio del testone, con la sega che è già arrivata a mezza fronte.

Astolfo studia bene: - Ah, sì: compressa Stappa! Un cartellone efficace! Ben trovato! Quell'uomo lassù con quella sega significa l'emicrania che taglia in due la testa! L'ho subito capito! - E se ne riparte soddisfatto.

Tutto è silenzio e gelo. Marcovaldo dà un sospiro di sollievo, si riassetta sullo scomodo trespolo e riprende il suo lavoro. Nel cielo illuminato dalla luna si propaga lo smorzato gracchiare della sega contro il legno.

Figura 4
Studiamo l'italiano all'università (2007, vol. 4, p.7)

4. Trasformate le frasi seguenti secondo il modello, usando l'espressione a disposizione di qlcu.:

Questi soldi sono della nonna.
Questi soldi sono a disposizione della nonna.

- 1) Questa macchina da scrivere è di Maria.
- 2) Questo dizionario è della facoltà.
- 3) Queste sono le mie carte di credito.
- 4) Questi giornali sono dell'ufficio. (di tutti i colleghi di ufficio)

Sono ben disposto a soddisfare le Sue esigenze
Sono a Sua completa disposizione.

- 1) Sono ben disposta a soddisfare le esigenze dei bambini.
- 2) L'equipaggio è ben disposto a soddisfare le esigenze dei passeggeri.
- 3) I camerieri saranno ben disposti a soddisfare le esigenze dei clienti.
- 4) Siamo ben disposti a soddisfare le vostre esigenze.

Figura 5
Studiamo l'italiano all'università (2007, vol. 2, p. 124.)

riconducibile a una lunga tradizione negli studi di letteratura italiana in Cina, poiché gli input testuali dei manuali sono tratti anche da racconti di Italo Calvino e Alberto Moravia (Fig. 4).

Dal punto di vista sintattico non si è osservato alcun tratto fuori dall'italiano standard, quindi sono pressoché assenti fenomeni quali la dislocazione a sinistra o a destra, il *che* polivalente, la frase scissa ecc. Nel livello intermedio-avanzato una buona parte delle attività didattiche è dedicata all'analisi dei vari tipi di frasi subordinate tramite esercizi strutturali (*pattern drill*) (Fig. 5).

A livello lessicale si è notato che nei manuali trovano posto prevalentemente parole o espressioni appartenenti al registro formale e standard e alla fine di ogni volume è disponibile un glossario indicizzato con la spiegazione in lingua madre, strumento utilissimo in quanto uno degli approcci preferiti dagli apprendenti sinofoni per apprendere una lingua

straniera è l'approccio lessicale, che ha senz'altro la sua importanza soprattutto nei livelli iniziali.

5. Conclusioni e implicazioni didattiche

In conclusione, i risultati della ricerca mostrano che la varietà di lingua proposta nei manuali e nelle grammatiche d'italiano destinati agli studenti universitari cinesi sembra essere, in linea di massima, quella dell'italiano normativo e standard. Tuttavia la proposta non è rimasta completamente statica nel corso del tempo, è stato comunque rilevato, seppure in maniera sporadica, qualche tratto dell'italiano neostandard, come nel caso dei pronomi soggetto.

In relazione al contesto specifico del corso e della tipologia di profilo, non ci sorprende il fatto che sono pressoché assenti quei tratti tipici dell'italiano contemporaneo, quali ad esempio la dislocazione a sinistra

e a destra, che invece risultano presenti nei manuali d'italiano L2 (Cutri, 2016), fatto legato anche agli obiettivi didattici prefissi dal corso. Va sottolineato che il presente lavoro ha voluto prendere in esame i materiali didattici d'italiano LS focalizzandosi su un contesto specifico, ma non dimentichiamoci che nelle classi, a discrezione di singoli docenti, vengono anche adottati altri materiali didattici, pertanto agli studenti non manca la possibilità di essere esposti ad input autentici e variegati. Detto ciò, resta aperta comunque una riflessione, nella stesura dei materiali didattici, sull'opportunità di mantenere quasi saldamente inalterato come modello di lingua quello standard e normativo, raramente rintracciabile nelle diverse situazioni comunicative della vita sociale.

Infine, è importante si proponga agli studenti, sulla base di livelli linguistici, una gamma di varietà che risponda ai loro bisogni comunicativi immediati e futuri, e che permetta loro di avere a disposizione una "banda di oscillazione" da cui poter attingere (Santipolo, 2003). Nel contempo, non va neanche dimenticato che la diversità e la ricchezza del repertorio linguistico potrebbero anche costituire un fattore demotivante nel processo di acquisizione. Dunque la scelta sta sempre nelle mani di chi opera in classe, e forse ancora prima di affrontare le varietà dell'italiano si potrebbe già partire dall'*idioletto* dell'insegnante, che può essere considerato la prima fonte di input autentico per gli studenti (Santipolo, 2007). Come prospettiva futura sarebbe di grande rilevanza e interesse indagare le varietà usate nelle classi di italiano LS, dato che i docenti d'italiano LS nelle università possiedono anche un loro repertorio linguistico italiano formato nel processo di formazione professionale.

Bibliografia

Bagna, C. & Scibetta, A. (2021). Studenti dei programmi Marco Polo Turandot: opportunità del sistema universitario e dell'alta formazione, opportunità per la didattica delle lingue. In: S. Rastelli (a cura di), *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*. Firenze: Franco Cesati, pp. 81-96.

Benucci, A. (1994). *La grammatica nell'insegnamento a stranieri*. Roma: Bonacci.

Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia.

Corbucci, G. (2007). Fenomeni di variazione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri. *Studi di Glottodidattica*, 2, 93-115.

Cutri, A. (2016). Le varietà dell'italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all'estero. *Italiano LinguaDue*, 1, 84-102.

D'Achille, P. (2003). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino.

Daloiso, M. & D'Annunzio, B. (2021). La rappresentazione delle diversità nei materiali glottodidattici. Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri. In: M. Daloiso & M. Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Ca' Foscari, pp. 125-139.

Manili, P. (2008). L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e sociolinguistiche. *Rassegna dell'istruzione*, 50-62.

Palermo, M. (2015). *Linguistica italiana*. 1ª edizione, Bologna: il Mulino.

Sabatini, F. (1985). L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In G. Holtus & E. Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Narr: Tübingen, pp. 154-184.

Santipolo, M. (2000). Socio-glottodidattica dell'italiano a stranieri. In: R. Dolci & P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, pp. 81-99.

Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: Utet Università.

Santipolo, M. (2003). Per una ridefinizione del repertorio linguistico degli italiani: dalla descrizione sociolinguistica alla selezione glottodidattica. *Itals*, 1, 75-92.

Santipolo, M. (2007). "Scusi, volevo un bicchier d'acqua, per cortesia!" La grammatica comunicativa e il cambiamento strutturale: il caso dell'imperetto di cortesia nelle lingue romanze e il suo insegnamento". In: *Atti delle Giornate di studio "Quale grammatica per la didattica linguistica?"*, Padova, 10-11 Gennaio 2008, Numero monografico di Quaderni Patavini di Linguistica, n. 23, pp. 51-66.

Shen, E.M. (2009). *Manuale pratico di grammatica italiana*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.

Tronconi, E. (2011). Quale italiano insegnare nella classe di L2? In: P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori, pp. 188-195.

Wang, J. et al. (1988) *Italiano*. vol. 1-4. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Wang, J. (2006). *Grammatica italiana*. Foreign Language Teaching and Research Press.

Wang, J. (2007). *Studiamo l'italiano all'università*. vol. 1-4. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Yang, L. & Cui, W.W. (2022). Prospettiva dell'insegnamento dell'italiano nelle università cinesi nel contesto della riforma delle discipline umanistiche. *In Verbis*, anno XII, 1, 43-56.

EST-IL POSSIBLE, EN COURS DE FLE, D'INTÉGRER LES DIFFÉRENTES VARIÉTÉS LINGUISTIQUES DANS LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE ESPAGNOL ?

The acquisition of foreign languages in Spanish university teaching occupies a privileged place in various degree courses and therefore, the aim of this article will firstly be to provide feedback on practices aimed at integrating French Swiss "romand" into both degree and master's courses, and to evaluate learners ludically using gamification.

Secondly, we will analyse the attitude of the students and of my colleagues, in order to determine whether it would be appropriate to continue to make forays into varieties through conferences, which would make it possible to integrate the cultural diversity of the French-speaking world and enrich FLE courses, or whether we should remain to simple lexical examples interspersed between didactic units.

● Aurora Maria Garcia Martinez | UAM-Madrid



Aurora Maria Garcia Martinez, d'origine suisse, professeur adjoint (UAM) enseigne

la langue française dans différentes licences et a étudié les langues et littératures (français-anglais) (UCLM), le master en traduction spécialisée (UCO) et le doctorat en Langues et Cultures. Son activité scientifique s'articule autour de la traduction français-espagnol-français, de la littérature francophone du XVIII^e siècle, des études de genre et de la langue française.

<https://orcid.org/0000-0002-5660-2639>

Introduction

L'enseignement des langues étrangères en Espagne occupe une place importante dans son système universitaire et, plus précisément, dans les cours de FLE. Le français standard est la langue qui y est utilisée. Mais qu'en est-il de ses variétés ?

Le propos de cet article sera, dans un premier temps, de faire un retour d'expérience sur des pratiques visant à intégrer le suisse romand (à savoir la variété de français parlé dans la partie francophone de la Suisse), dans les cours, tant de Licence que de Master, et à évaluer ludiquement les apprenants grâce à la gamification.

D'autre part, nous analyserons l'attitude des étudiants face à d'autres enseignants, pour déterminer l'opportunité d'une continuité des incursions variétales à travers des conférences, ce qui permettrait d'intégrer la culturalité de la francophonie et d'enrichir les cours de FLE, ou bien d'en rester, de manière plus classique,

aux simples exemples lexicaux intercalés entre unités didactiques.

Mais, tout d'abord, dans les paragraphes qui suivent, nous parcourrons succinctement quelques notions, concepts et définitions au sujet de la langue étrangère, de son acquisition, de la compétence culturelle ainsi que de leur enseignement.

L'acquisition de la langue étrangère et de la compétence culturelle

Selon Wolfgang Klein (1989), la langue étrangère est apprise en dehors de son environnement et en classe de langue, dans un pays où elle n'est ni officielle ni nationale. Donc, c'est une langue non maternelle que l'on acquiert en second. Klein la différencie de «second language» qui désigne une langue, «à côté de la langue maternelle comme second moyen de communication et qui est acquise en général dans un environnement social où on la parle» (Klein, 1989: 34), c'est-

à-dire d'une manière naturelle (le milieu social) ou institutionnelle (l'école) et qui est généralement une langue officielle ou nationale.

De son côté, Henri Holec (1988), propose la distinction de deux types de cultures : une collective et une autre individuelle, comme suit :

Il y a culture et culture : celle collective, que les membres d'une « communauté culturelle » partagent, [...] [la] « civilisation », et celle que l'individu se construit tout au long de son existence, et dans les cours de langue qu'il suit éventuellement, une culture individuelle bien que sociale faite de représentations, de croyances, d'attitudes, de valeurs personnelles. C'est la première qui est concernée dans l'enseignement/apprentissage de langue, car c'est la civilisation qui doit faire l'objet d'une acquisition lorsque l'objectif visé est le développement d'une compétence langagière... (Holec, 1988 : 101)

De ce fait, l'enseignant devra, comme le dit Holec (1988 : 101), faire en sorte que l'apprenant puisse acquérir la capacité d'apprendre « le culturel », qu'il puisse le mettre en pratique après avoir été en contact avec des activités d'observation, par exemple, de même que l'interrelier avec sa propre culture car le langage est un vecteur de communication sociale qui donne accès à une identité culturelle (Ladmiral & Lipianski, 1989).

Pour cela, les approches de la didactique plurilingue mettent en relation, dans l'éducation, les langues apprises avec celle de l'individu et permettent ainsi, une vision beaucoup plus ciblée.

Parmi les approches de didactique plurilingue proposées par Michel Candelier et Véronique Castellotti (2013), nous soulignerons les approches plurielles et l'éveil aux langues.

Les approches plurielles et l'éveil aux langues

L'éducation plurilingue, un des objectifs du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (cf. COE 2001), est la base de l'intégration de l'apprenant dans la société, d'une façon

générale, comme nous le souligne Laurent Gajo (2006 : 62) :

L'Ecole doit [...] éveiller et éduquer à la diversité, et combattre ainsi, d'une part, une forme de « cécité contextuelle » et, d'autre part, le phénomène de la « surdité précoce ». Pour être stimulé aux langues, l'enfant doit y être exposé ; pour y être exposé, il doit les considérer, sous toutes ses manifestations (variété des supports et des idiomes). [...] Former au et dans le plurilinguisme paraît essentiel aujourd'hui, dans une perspective tant socioprofessionnelle que citoyenne.

« ... compétences interculturelles : la prise de conscience et le respect des coutumes et des valeurs auxquelles l'autre tient, ... »

(F. Heyworth, 2003 : 11)

Il s'agirait donc d'enseigner une *DNL : Discipline Non Linguistique* dans une deuxième langue, de préparer une activité en plusieurs langues et de la réaliser dans une seule. C'est-à-dire, apprendre une langue à travers ou grâce à une autre (Gajo, 2006). La DNL permet d'étudier la langue sous d'autres perspectives, moins strictes, incorporant des savoirs culturels, des idéologies et de mettre le tout en parallèle avec la L1 pour susciter chez l'apprenant l'intérêt et le respect de la diversité linguistique et de l'autre, en symbiose avec le culturel (Candelier & Castellotti, 2013).

Arrivé à ce stade, nous continuerons avec des exemples de la mise en pratique visant à introduire le suisse romand dans des cours de Master et de Licence.

La mise en pratique

Étant moi-même d'origine suisse romande et enseignante de plusieurs matières de langue française de différentes Licences (langues modernes, traduction et tourisme) et une de Master (enseignement, acquisition et apprentissage de la langue et de la culture française), cela

m'offre la possibilité d'insérer quelques notions lexicales et culturelles de la Suisse francophone. De ce fait, la réalité de cette variété est présentée aux apprenants avec des exemples en parallèle au français standard, tant linguistique (dans le vocabulaire, comme par exemple, les chiffres-septante/nonante, la dénomination du téléphone portable ou celle des repas-souper), que culturelle (les coutumes, les fêtes et traditions, selon les cantons et même parfois, une réalité géopolitique spécifique).

Mes « incursions », par exemple sur les particularités lexicales (le crayon gris, le cornet, roiller, s'encoubler) tantôt volontaires ou non, surprennent, intéressent et attirent l'attention des apprenants, lorsque j'en explique la raison. De temps à autre, je leur propose aussi de créer de Kahoots avec des questions interreliant les deux pays (la France et la Suisse), avec les chiffres, les repas, le lexique (le linge/la serviette de bain, la benzine/l'essence, se parquer/se garer, le foehn/le sèche-cheveux, etc.). Leur curiosité est mise à l'épreuve et de la guise, ils apprennent tout en s'amusant.

« ... d'être sensible à la nécessité d'une nouvelle éducation linguistique et culturelle. »

(Bernaus & Andrade & Kevran & Murkowska & Trujillo Saez, 2007 : 18)

Lors de la matière de Master, la diversité linguistique de la Suisse est souvent soulignée comme un aperçu de ce que l'enseignement plurilingue peut apporter aux apprenants et à la facilité d'acquisition d'une L2 voire L3, en leur rapportant des situations vécues en personne, dès mon plus jeune âge. En effet, je leur fais part de mon expérience lorsque je parlais l'espagnol avec mes parents et le français-suisse romand avec ma sœur, à l'école et dans mon quotidien.

De même, l'accent comme particularité de la langue y est analysé avec des articles et des écoutes donnant lieu à des débats

au sujet de sa stigmatisation dans les moyens de communication ou parmi les représentants politiques. Il est à souligner que cette réflexion au sujet de la stigmatisation de l'accent leur paraît, au premier abord, peu probable. Puis, après avoir mis en commun l'information recueillie dans les documents étudiés, ils se rendent à l'évidence, surpris, et reconnaissent n'y avoir jamais pensé. Cette réalité est aussi patente en Espagne.

Dans cette lignée, saisissant l'occasion de la « Semaine de la francophonie 2023 », une collègue et moi-même, avons fait coïncider un séminaire de variétés linguistiques pour que plusieurs conférenciers (suisse romand, belge, québécois et français) nous présentent leurs différentes variétés linguistiques face au français standard. De ce fait, les apprenants ont pu percevoir une autre réalité de la langue française en symbiose culturelle différenciée. Les conférences ont été très appréciées, étant donné les réponses recueillies dans des questionnaires créés avec Wooclap où nous leur demandions leurs impressions, par exemple, qu'est-ce qui les avaient surpris le plus, s'ils voulaient en savoir davantage et de quelle langue. De plus, nous avons évalué les connaissances acquises par des questions comme « qu'est-ce que le pâtois romand?, comment dit-on : 'tranche ou morceau de tarte ou de gâteau? »

Le séminaire a connu une grande affluence, tant d'enseignants que d'étudiants. Étant donné cette circonstance et les résultats des questionnaires, il est prévu de réaliser une deuxième édition les mois de mars et avril 2024, analysant les mois de mars et avril 2024, analysant d'autres diversités de la langue française dans les territoires francophones avec toujours le suisse romand (Laure Anne Johnsen, de l'Institut de langue et civilisation françaises, Université de Neuchâtel) et aussi le provençal (Médéric Gasquet-Cyrus, Responsable de la Licence de Sciences du Langage, Département des Sciences du Langage & Laboratoire Parole & Langage, Université Aix-Marseille), par exemple.

Plusieurs collègues collaborent au projet. De plus, notre département compte aussi un enseignant d'origine belge qui participe à ces activités et est sensible de même qu'ouvert à la diversité pour développer une compétence hors du français standard.

Conclusion

Nous avons analysé un exemple du traitement de la diversité linguistique francophone dans l'enseignement espagnol qui implique de reconnaître cette pluralité, de construire des liens entre les différentes cultures et de promouvoir une communication respectueuse entre elles.

Et, en réponse à la question donnant titre à cet article, le retour positif obtenu à travers les différentes activités organisées et mon expérience personnelle montrent que cela est possible et incitent à poursuivre avec ces incursions variétales pour enseigner d'une manière plurielle, plurilingue et interculturelle. Par conséquent, il suffit que nous soyons conscients de la possibilité que nous avons d'enrichir nos cours de langue, car changer de langue suppose changer de culture, comme l'indiquait à juste titre Jean-Paul Vinay dès 1969. Sommes-nous prêts?

... C'est le langage qui donne accès à la culture,
et en particulier aux identités culturelles
différentes de la nôtre.

(Ladmiral, J.-R. & E.M. Lipiansky, 1989 : 21)

Bibliographie

Candelier, M. & al. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). In: Jacky Simonin & Sylvie Wharton (dir.) *Sociolinguistique du contact*. ENS éditions, 179-221.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Gajo, L. (2006). D'une société à une éducation plurilingue : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. *Synergies monde, Un Fil de Soie : Langue française, plurilinguisme et identités européennes*, 1, 62-66. <https://gerflint.fr/Base/Monde1/Gajo.pdf>

Holec, H. (1988). L'acquisition de compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment? *Études de Linguistique Appliquée*, vol. 69, 101-110. <https://www.proquest.com/openview/7b9193d717a3b0e81b883b514ad386ed/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>

Klein, W. (1989). *L'acquisition de la langue étrangère*. Paris : Armand Colin Éditeur.

Ladmiral, J.-R. & E.M. Lipiansky (1989). *La communication interculturelle*, Paris : Armand Colin Éditeur.

Vinay, J.-P. (1969). Problèmes du bilinguisme au Canada. In: Louis G. Kelly (ed.). *Description and Measurement of Bilingualism*. Toronto : University of Toronto Press, 367-401.

«SIE HABEN NUR DARAUF GEWARTET, BIS ENDLICH MAL JEMAND NACHFRAGT» — LEHRPERSONEN ÜBER MEHRSPRACHIGE SCHÜLER:INNEN

Students build up metalinguistic knowledge based on their individual, often plurilingual language experience, although this background is hardly ever part of metalinguistic discourse in the classroom. This paper discusses examples of teachers' assumptions and observations about how students respond to questions concerning languages, especially regional varieties. Data from 10 interviews with teachers for grades 7-9 show they are interested in and even impressed by students' knowledge and experience, but they do not normally refer to it in language lessons. Thus, research as well as teacher training should highlight both the way students think about language(s) and teachers' knowledge about their doing so.

● Prof. Dr. Ann Peyer
| PH Zürich



Ann Peyer lehrt und forscht seit gut 25 Jahren, viele davon an der Pädagogischen Hochschule Zürich, im Bereich Grammatik und Sprachreflexion, v.a. für die Altersgruppe der Sek1. Ein besonderes Interesse gilt der nicht schulisch gesteuerten Sprachreflexion und der Auseinandersetzung mit Grammatik.

1 Fragestellung und Datenbasis

Aktuelle Unterrichtskonzepte legen Wert darauf, das Vorwissen der Schüler:innen in den Unterricht einzubeziehen. «Vorwissen» kann bedeuten, im Unterricht vermittelten Stoff aufzugreifen; Kinder und Jugendliche bringen aber zusätzlich vieles aus dem Alltag mit ihren Peers und Familien mit – auch im sprachlichen Bereich: kommunikative Praxis und den Umgang mit Texten und Medien erleben sie sehr unterschiedlich, und viele von ihnen wachsen mehrsprachig auf. Dabei erwerben sie nicht nur sprachliches Können, sondern beobachten auch verschiedene Sprachen, Varietäten und Kommunikationssituationen. So bauen sie Erfahrungswissen auf, das zwar nicht linguistisch systematisiert ist, jedoch eine wichtige Basis darstellt für Sprachreflexion in der Schule. Die fachdidaktische Diskussion betont, wie wichtig, aber wenig erforscht dieser Hintergrund sei und wie wenig er in den Unterricht einfließe (Funke 2022; Isaac & Kleinbub

2020; Neuland et al. 2022; Oomen-Welke 2017; Otten 2021; Wildeman & Bien-Miller 2022).

Lehrpersonen können dieses Erfahrungswissen nur dann einbeziehen, wenn sie ein konkretes Bild davon haben und es wertschätzen. In diesem Kontext sind zwei Projekte angesiedelt, aus denen die im Folgenden präsentierten Daten stammen (s. Abb. 1). Mit Sek 1-Schüler:innen wurden in Gruppen Leitfadeninterviews durchgeführt (Projekt «Sprache ist...», Link s. Lit.-Verzeichnis), diese wurden videographiert, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Schüler:innen beherrschen die Schulsprache Deutsch, viele sind in unterschiedlicher Ausprägung mehrsprachig. Die angesprochenen Themen betrafen das Lernen von Sprachen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Sprachen und ein Textbeispiel. Ergänzend fanden Leitfadeninterviews mit erfahrenen Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 statt; auch diese wurden transkribiert

und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Beispiele im vorliegenden Beitrag fokussieren Aussagen der Lehrpersonen: Wie beantworten Schüler:innen ihrer Meinung nach sprachbezogene Fragen, auch zu Varietäten oder Dialekten, und wie reagieren die Lehrpersonen auf Videoausschnitte aus Schülerinterviews? Solche Aussagen geben Hinweise für den Umgang mit sprachbezogenem Vorwissen im Schulalltag und ermöglichen Schlüsse für die Aus- und Weiterbildung und für vertiefende Forschungsprojekte. Ziel ist in beiden Teilprojekten, ein praxisnahes Bild von (Vor)wissen und persönliche Überlegungen zum Thema «Sprache» zu gewinnen.

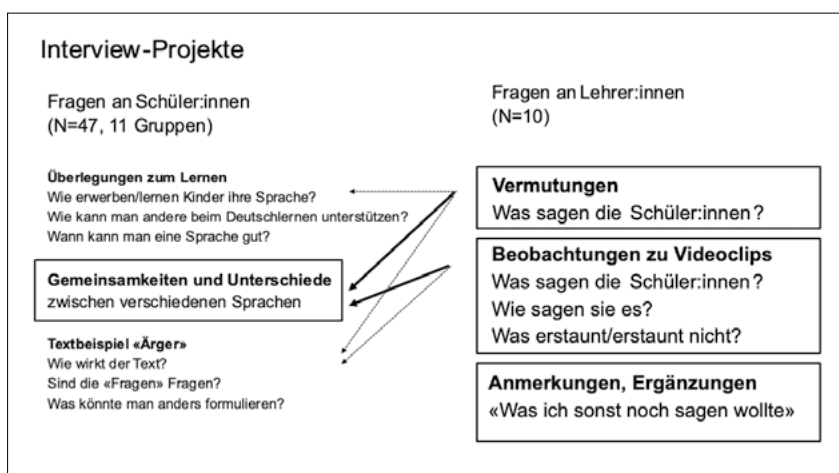


Abb. 1:

Übersicht über die Interview-Teilprojekte; eingerahmt: Basis für Beispiele im Beitrag

2 Aussagen der Lehrpersonen

Im Folgenden wird erläutert, welche Vermutungen die Lehrpersonen äußerten. Es folgen Beobachtungen zu Video-Ausschnitten; den Abschluss bilden allgemeine Überlegungen einzelner Lehrpersonen.

2.1 Vermutungen: wie antworten die Schüler:innen?

Die Lehrer:innen wurden u. a. gefragt, ob die Jugendlichen «Dialekt» oder regionale Varietäten als Eigenschaft von verschiedenen Sprachen erwähnen. Die Vermutungen reichen von «eher nicht» bis zu «ja – falls sie das aus ihrer Herkunftssprache kennen». Die Vermutung «eher nicht» wird unterschiedlich begründet:

- sie erwähnen das Thema nur, wenn es im Unterricht behandelt wurde
- sie haben es gelernt, vergessen es aber leicht
- es ist für sie so selbstverständlich, dass sie es nicht erwähnen.

Einzelne Lehrpersonen argumentieren also vom Schulstoff her, andere beziehen sich auf den Erfahrungshintergrund der Schüler:innen. Ein Lehrer beobachtet oft entsprechende Gespräche:

Ja, [das] glaube ich schon. Es kommt darauf an, welche Sprachen – dass es verschiedene Arten von Sprachen gibt, regional oder in den Familien oder [...] die Albaner sowieso, das fand ich immer spannend, die kenne ich einfach am besten. Die haben sehr verschiedene Dialekte. (LP 10)

Eine andere Lehrperson formuliert ihre Vermutung recht spezifisch:

[...] ich bin mir nicht sicher, ob sie das sehen. Es würde mich positiv überraschen, aber ich habe eher das Gefühl – auch wenn sie Dialekte und Varietäten vergleichen, dann auch eher Wörter: Welche Wörter sind gleich und welche sind ganz anders. Ich habe nicht das Gefühl, dass sie mehr machen. (LP 9)

2.2 Beobachtungen zu Schüler:innen-Interviews

Im Interview wurden den Lehrpersonen anschließend zwei kurze Gesprächsausschnitte präsentiert. In diesen Ausschnitten erwähnen Jugendliche von sich aus Varietäten in ihren Herkunftssprachen, und zwar auf recht unterschiedliche Art:

Gruppe A: Auf die offene Frage, was in allen Sprachen gleich sei und was verschieden, wird von drei Jugendlichen erwähnt, dass es Wörter gebe, die in allen Sprachen gleich seien, z.B. «Schokolade», und dass es unterschiedliche Schriftsysteme gebe. Dann nennt Sina «Dialekt» als Stichwort und zählt verschiedene Schweizer Dialekte auf. Drilon reagiert, indem er plastisch schildert, dass in Kosovo und Albanien verschiedene Formen von Albanisch gesprochen werden und dass man ihn als Kosovaren in Albanien nicht verstehe. Katy und Sina ergänzen, dass sie als Brasilianerinnen gleiche Erfahrungen machen: mit Portugiesen gebe es immer wieder Verständnisprobleme. In dieser Gruppe fällt auf, wie ausführlich und lebhaft die Jugendlichen ihre Beiträge gestalten und wie selbständig sie das Gespräch führen.

Gruppe B: Zur gleichen Einstiegsfrage erläutern die vier Schüler:innen, dass Verwandtschaften zwischen einzelnen Sprachen es ermöglichen, Wörter abzuleiten. Sanna (L1: Deutsch) merkt an, dass ihre Lehrerin im Französischunterricht «die, die Italienisch können» gelegentlich darauf anspreche. In einem längeren eigenständigen Beitrag erläutert Ella (L1: Bosnisch), dass Bosnisch, Serbisch und Kroatisch so ähnlich seien, dass die Unterschiede von Außenstehenden nicht bemerkt würden. Anschließend geht sie auf die Schreibkonventionen ein, dank derer Bosnisch «einfacher als Deutsch» sei. Sanna wendet ein, es gebe jedoch seltsame Zeichen, z.B. «s, die als sch ausgesprochen werden» – sie findet Bosnisch komplizierter. In dieser Gruppe fällt auf, dass sich v.a. Ella ausführlich einbringt. Interessant ist, dass die anderen Schüler:innen wie Sanna offensichtlich die Sprachen ihrer Peers wahrnehmen, obwohl sie selbst nicht Bosnisch resp. Italienisch sprechen.

Im Interview wurden die beiden Videoausschnitte gezeigt, jeweils anschließend kommentierten die Lehrer:innen Inhalt und Art der Beiträge. Die bereits oben (2.1) zitierte Lehrerin zeigt sich in ihrem Kommentar zu Gruppe A überrascht:

Ok! Das mit den Wörtern hatte ich ja vermutet. Ich bin aber erstaunt, dass sie grad versucht haben, die Sprachsituation in der Schweiz mit der Sprachsituation in ihren Ländern zu verbinden. Dass sie aufteilen in eine Standardsprache und einen Dialekt. Das hätte ich nicht erwartet. [...] Gut, ich habe, ehrlich gesagt, auch nicht gewusst, dass es wie eine Standardsprache und einen Dialekt in Albanien gibt. (LP 9)

Ihre Anmerkung, dass es ihr an Hintergrundwissen fehle, findet sich auch in anderen Kommentaren. Eine weitere Lehrerin lobt, wie gut die Jugendlichen ihre Erfahrungen erläutern, und kontrastiert dies mit ihrem eigenen Hintergrund:

[...] meine Muttersprache ist Deutsch, ich hatte keine andere Muttersprache – da setzt man sich ganz anders auseinander – [...] ähm, dann wird man automatisch damit konfrontiert. Ich kenne es nur vom Schweizerdeutsch und Hochdeutsch. (LP 2)

Dass sich die Gespräche in Gruppe A und B unterschiedlich entwickeln, heben viele Lehrpersonen hervor, z.T. betonen sie, wie systematisch Ella in Gruppe B Sprache(n) beobachtet. Einen besonderen Hinweis formuliert der Lehrer, der bereits auf die albanischsprachigen Schüler:innen hingewiesen hat:

[...], dass die Schüler ihre eigene Sprache meist einfacher finden als Deutsch, und jeweils gute Gründe anführen, auch wenn sie nicht immer stichhaltig sind, aber die Überlegungen, das wird meiner Meinung nach viel häufiger gemacht, als es zum Vorschein kommt, dass man die Fremdsprachen mit der eigenen VERGLEICHT und recht detaillierte Aussagen dazu machen kann. Obwohl das häufig gar niemand fragt. Und wenn du fragst, dann staunst du noch, wie sie das genau anschauen. (LP 10)

Hier sind mehrere Aspekte hervorzuheben:

- Die Schüler:innen vergleichen Sprachen und machen erstaunlich detaillierte Aussagen
- Es wird in der Schule selten oder nie nachgefragt
- Die Überlegungen der Schüler:innen sind zwar oft nachvollziehbar, aber nicht unhinterfragt richtig («gute Gründe» vs. «nicht stichhaltig»). Der betreffende Lehrer vertieft seine Bemerkung nicht, der Einwand ist aber wichtig (s. u., 3).

2.3 Allgemeine Anmerkungen der Lehrpersonen

Am Ende der Interviews («was ich sonst noch sagen wollte»; s. Abb. 1) zeigten sich viele Lehrpersonen beeindruckt von den Überlegungen der Jugendlichen, und einige formulierten von sich aus, dass im Unterricht zu wenig Raum sei für solche Gespräche:

Am Ende der Interviews zeigten sich viele Lehrpersonen beeindruckt von den Überlegungen der Jugendlichen.

Ja, dass sie es bringen, ist überraschend, aber dass sie viel dazu wissen, das überrascht mich eigentlich weniger. [...] Ja, eigentlich erstaunlich, wie wenig man es nutzt im Unterricht. [...] (LP 4)

Eine andere Lehrperson hebt hervor, dass insbesondere mehrsprachige Jugendlichen oft unter eine Defizitperspektive gesehen werden

Dass sie, sobald sie etwas aus ihrer Sprache bringen, Profis werden [...]. Da merkt man: da steckt ganz viel dahinter. Wir sehen sie, wenn sie Deutsch reden, und dann korrigieren wir sie dort. Aber dass sie in anderen Bereichen hohe Kompetenzen haben, das sieht man bei uns im Alltag eigentlich nicht. (LP 2)

Im folgenden Zitat werden Lern- und Gesprächsprozesse besonders fokussiert:

Sie fühlen sich ernst genommen, [...] ja, bei ihnen könnte man wirklich meinen, sie haben nur darauf gewartet, bis endlich mal jemand nachfragt. [...] Und dann beginnen sie, Verknüpfungen zu machen. Und ich denke, auch durch das Lernen MITEINANDER ist hier – jemand beginnt, und jemand: ja, genau, [...] und alle merken: hey, ich habe auch meine Erfahrungen gemacht, [...] ich kann MIT-REDEN. Und das finde ich mega toll. (LP 9)

Voraussetzung ist, dass ein Gegenüber die Jugendlichen ernst nimmt und nachfragt, und auch, dass die Möglichkeit besteht, miteinander ins Gespräch zu kommen und Erfahrungen auszutauschen.

3 Schlüsse für Praxis, LP-Ausbildung und Forschung

Die befragten Lehrpersonen zeigen Interesse und Wertschätzung für die sprachbezogenen Überlegungen der Jugendlichen. Damit sie diese Ressource besser in ihren Unterricht einbeziehen können, ist an verschiedenen Punkten anzusetzen:

- Wir brauchen ein genaueres Bild vom Vorwissen der Schüler:innen, z.B. zum Zusammenwirken von Spracherwerb in verschiedenen Situationen und Aufbau von Wissen über Sprache/Language Awareness sowie über wissensbezogene und motivationale Anteile der Kompetenz im Bereich Sprachreflexion (s. oben Abs. 1; vergl. Peyer & Lütke 2022). Das Wissen der Schüler:innen hat

Wir sehen sie, wenn sie Deutsch reden, und dann korrigieren wir sie dort. Aber dass sie in anderen Bereichen hohe Kompetenzen haben, das sieht man bei uns im Alltag eigentlich nicht

eine andere Qualität als linguistisches Fachwissen, v.a. ist es stark situations- und handlungsbezogen (Neuland et al. 2022).

- Unterricht, der die Schüler:innen als Expert:innen für ihre Sprache(n) ernst nimmt, braucht Settings und passende Aufgaben, so dass sie sich einbringen können, ohne sich zu exponieren. Wichtig ist auch, Resultate festzuhalten und kritisch zu vergleichen (vergl. Peyer 2021; Schader: Lernobjekt «Mehrsprachigkeitsprojekte»). Der Ansatz, Erfahrungen der Schüler:innen aufzunehmen und ggf. ihr Wissen zu verallgemeinern und zu systematisieren, wird unter der Bezeichnung «conceptual change» (Peyer i.V., Wildemann & Bien-Miller i.V.) diskutiert: Manche Aussagen sind, wie ein Lehrer betont, zwar aus Schülersicht plausibel, aber nicht unhinterfragt richtig – hier ist Aufgreifen und Einordnen wichtig, z.B.: Was macht eine Sprache schwierig? Wie funktionieren verschiedene orthographische Systeme? etc. Ein Lehrmittel, welches davon ausgeht, dass Schüler:innen aus Erfahrung einiges über Sprache(n) wissen, ist «Sprachwelt Deutsch». Konkrete Arbeitsaufträge im «Begleitset», Beispielmateriale im «Sachbuch» und Arbeitstechniken im «Werkbuch» unterstützen sie in der alltagsbezogenen Auseinandersetzung mit verschiedenen sprachbezogenen Themen (vergl. Hinweise in Peyer 2021, pp. 33-36). Solches Unterrichtsmaterial kann Lehrpersonen ermutigen, generell mehr auf die sprachbiographischen Ressourcen und Überlegungen ihrer Schüler:innen zu setzen.

– Um Mehrsprachigkeit als Ressource in der Aus- und Weiterbildung zu verankern, muss auch das Hintergrundwissen der Lehrpersonen erweitert und systematisiert werden. Nur so werden diese fähig, die heterogenen Voraussetzungen der Jugendlichen einzubeziehen, wie es der Lehrplan 21 im Bereich «Sprache(n) im Fokus» (v.a. D.5 B) vorgibt. (Angehende) Lehrpersonen sollen außerdem überdenken, welche Bilder sie diesbezüglich von ihren Schülerinnen haben. Wichtig ist hierbei der Hinweis von Lehrpersonen, dass sie zu wenig wissen über aktuelle Varietäten, Gruppensprachen und Herkunftssprachen der Jugendlichen. Deshalb gilt es einerseits, die eigene Rolle zu reflek-

tieren – eine Lehrperson kann sich kompetent einbringen, auch wenn sie nicht alles über bestimmte Varietäten oder Herkunftssprachen weiß –, und andererseits ist es nicht allzu schwierig, sich Orientierungswissen anzueignen (z.B. Schader (Hg.) 2021; div. Online-Informationen etc.). Das linguistische Wissen von Lehrpersonen sollte nicht nur systematische Bereiche wie Orthographie und Grammatik betreffen, sondern auch Varietätenlinguistik und soziokulturelle Fragen im Zusammenhang mit Sprache(n) umfassen. Eine sinnvolle Form der Vermittlung wären z.B. Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Aus- oder Weiterbildung, mittels derer Lehrpersonen sich Hintergrundwissen aneignen können, sich aber auch konkret und vertieft mit der Erwerbssituation und den Überlegungen von (mehrsprachigen) Schüler:innen auseinandersetzen. Damit würden verschiedene Facetten von professionellem Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen angesprochen (Lessing-Sattari & Wieser 2018: 44).

Wir brauchen ein genaueres Bild vom Vorwissen der Schüler:innen, z.B. zum Zusammenwirken von Spracherwerb in verschiedenen Situationen und Aufbau von Wissen über Sprache.

In allen hier erwähnten Bereichen gibt es Forschungsdesiderate: Umfang und Qualität des sprachbezogenen Wissens von Schüler:innen muss genauer untersucht werden, die Wirkungen von spezifischen Unterrichtsettings und Aufgaben sind noch zu wenig bekannt (Funke 2022), und das Zusammenspiel zwischen professionellem Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen ist ebenfalls noch nicht gründlich erforscht. Trotz dieser Desiderate soll der vorliegende Beitrag alle Beteiligten ermutigen, in der Schule zum Thema «Sprache(n)» Fragen zu stellen und ins Gespräch zu kommen.

Um Mehrsprachigkeit als Ressource in der Aus- und Weiterbildung zu verankern, muss auch das Hintergrundwissen der Lehrpersonen erweitert und systematisiert werden.

Literaturverzeichnis

Funke, R. (2022). Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In: H. Gornik & I. Rautenberg (Hg.), pp. 430–454.

Gornik, H. & Rautenberg I. (Hg.) (2022). *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Isaac, K. & Kleinbub, I. (2020). Grammatikunterricht unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Ergebnisse einer Lehrerbefragung an Grund- und weiterführenden Schulen. In: A. Peyer & B. Uhl (Hg.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 137-166.

Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (2018). Lehrkräfte. In: J. Boelmann (Hg.), *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 41-56.

Neuland, E. et al. (2022). *Sprachreflexion von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule*. In: H. Gornik/I. Rautenberg (Hg.), pp. 186–202.

Otten, T. (2021). «So hört sich der Satzbau besser an». *Eine Untersuchung metasprachlichen Wissens von Schüler/innen verschiedener Schulformen und -stufen*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität.

Oomen-Welke, I. (2017). Präkonzepte. In: I. Oomen-Welke & B. Ahrenholtz, *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 493–506

Peyer, A. (i.V.). Vorwissen aus Erfahrung mit Sprache(n) – eine Basis für Conceptual change? In: *Empirische Pädagogik* (Review angenommen).

Peyer, A. (2021). Erfahrungsbezogene Zugänge zu Sprachbewusstsein. *ide* 45 (3), 28–37.

Peyer, A. & Lütke, B. (2022). Theoretische und empirische Perspektiven auf implizites und explizites Sprachwissen im Deutschunterricht – ein Überblick. In: A. Binanzer et al. (Hg.), *Implizites und explizites sprachliches Wissen und Vermitteln – Interdisziplinäre Perspektiven*, VALS/ASLA Bulletin 115, 49–72.

Schader, B. (Hg.) (2021). *Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 19 Migrationssprachen und zu Deutsch*. Zürich: Lehrmittelverlag.

Sprachwelt Deutsch (SWD) (2012): Sachbuch, Werkbuch, Trainingsmaterial, Begleitetset (mit je einer Broschüre für Grundlagen und für die 7., 8. und 9. Klasse). AutorInnenteam. Überarbeitete Version. Bern: Schulverlag plus; Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (i.V.). Sprachbezogene Konzepte mono- und multilingualer Schüler*innen und ihr Potenzial für einen adaptiven Deutschunterricht. In: L. Bien-Miller/M. Michalak (Hg.), *Aufgabenstellungen für sprachlich heterogene Gruppen*. Wiesbaden: Springer VS.

Weblinks

[Lehrplan 21](#) (Version Kt. Zürich)

Lernobjekt «Mehrsprachigkeitsprojekte»: https://ilias.phzh.ch/goto.php?target=pg_10941_88036&client_id=phzh (Autor: B. Schader)

Projekt «Sprache ist...» [«Sprache ist...» – Jugendliche und ihre Auseinandersetzung mit Sprache\(n\) im Alltag und in der Schule | PHZH](#) (Autorin: A. Peyer)

Sprachwelt Deutsch: <http://www.sprachwelt.ch> [Zugriff: 10.11.2023].

CUMPORTAMENT NORMATIV EN L'INSTRUCZIUN DA L1 TAR ILS:LAS SCOLAR:AS RUMANTSCH:AS E SVIZZER:AS FRANZOS:AS

Almain fin a la fin dal stgalim primar s'exerciteschan ils:las scolar:as rumantsch:as en ina uschenunada «dubla diglossia» (Kristol cità en Cathomas, 2005) u enonuschientscha da duas variantas, auta e bassa, dal tudestg e dal rumantsch. Cunquai che la cunscienza metalinguistica dependa t.a. er da las savidas en circulaziun e dal context social (Pinto & El Euch, 2015) che influenzeschan il cumportament linguistic (Prikhodkine, 2012), avain nus perscrutà cun in questunari da grammaticalitad sin tge moda che ca. 30 scolar:as sursilvan:as da 12-13 onns da la Scola populara da Mustér expriman lur giudicaments normativs. Il questunari è vegnì suttamess ad el:las en il decurs da schaner 2023. A medem temp avain nus intervistà lur scolast:as per stabilir sin tge maniera ch'il « bun rumantsch » vegn preschentà en classa da L1. Nus cumparegliain noss resultats cun quels da trais gimnasis da la Svizra franzosa, per verifitgar sche l'ambient pluriling pudess rinforzar il cumportament normativ u, anzi, contribuir ad ina toleranza superiura envers eventualas divergenzas dal diever.

● Timothée Zaremba-Cendroux



Graphiste et traducteur de formation, Timothée Zaremba-Cendroux (1991) a exercé son métier pendant six ans au-

près de différentes associations et ONG, avant de faire son Master en didactique du FLE à l'Université de Neuchâtel (2009-2023). D'origine polonaise et suisse, il s'intéresse à la variation du français au Québec, à la dialectologie et aux langues régionales. Il vit et travaille entre Bienne, Bâle et Zurich.

Introduction

Depuis 1874, date de l'inscription de la scolarité publique dans l'Art. 27 de la Constitution fédérale, les élèves des quatre régions linguistiques de Suisse étudient le fonctionnement et la culture littéraire de leur langue maternelle (L1) dans un contexte institutionnel qui leur présente une certaine image de leur idiome et oriente leurs comportements sur le plan du langage. Dans ce cadre normatif, ils apprennent à maîtriser la CALP, ou « langue de l'école » (Cognitive Academic Language Proficiency) après avoir déjà acquis la BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) dans le cadre des échanges avec leurs ami-e-s et parents (Cathomas & Carigiet, 2008).

Selon le contexte géographique et social, les élèves sont plus ou moins exposés à plusieurs variétés de langue. En Suisse, alors que les Grisons sont considérés comme un laboratoire du plurilinguisme par excellence, la Suisse romande passe pour un cadre relativement

monolingue, surtout par contraste aux territoires outre-Sarine. Alors que le romanche, érigé depuis 1938 en langue nationale, dispose de six standards écrits et son aire d'expansion est caractérisée comme « doublement diglossique », le français offre une moins grande pluralité de facettes à ses locuteur-riche-s dont les échanges au quotidien ne sont pas marqués par un constant passage entre variétés haute et basse, pour reprendre la catégorisation de Ferguson (1959).

Une comparaison de comportements normatifs d'élèves dans ces deux contextes radicalement différents relève jusqu'à présent d'une exclusivité dans le domaine d'étude de langues en contact.

Définitions

Un coup d'œil dans les encyclopédies consacrées aux sciences de langage nous autorise le constat que la notion de « norme » demeure étroitement liée à celles de « bon usage » et

Nos données font apparaître un décalage conséquent entre les comportements des élèves et ceux de leurs enseignant·e·s.

de « correction », et elle apparaît toujours comme externe aux locuteur·rice·s à l'instar d'un idéal abstrait sur lequel il s'agit de s'aligner. En contexte scolaire, cette perception de la norme se confond avec l'instance de « standard », que nous définissons comme concrétisation de l'idée normative, disposant de ses « apôtres » – organes d'aménagement linguistique comme l'Académie française pour la Francophonie – et de ses « saintes écritures » – dictionnaires et grammaires qui servent de référence aux manuels scolaires et aux enseignant·e·s de L1.

Dans cette perspective, le standard serait à la norme ce qu'un texte de loi serait aux idées éthiques – un consensus par rapport au code commun régissant les rapports entre les membres d'une communauté de langue. Il est en perpétuel renouvellement, à la manière de mises à jour dans un système d'exploitation, en fonction du contexte social et des phénomènes langagiers. Selon une catégorisation largement reprise parmi les sociolinguistes, le processus de « standardisation » consiste en quatre étapes universelles (Haugen, 1983). La première est celle de la sélection de la variété qui servira de standard, suivie de sa codification pour la doter d'un vocabulaire et d'une grammaire stable. En troisième point vient l'élaboration de ses mots et structures pour couvrir les besoins communicatifs d'une communauté, et enfin son acceptation par les usagers. Le rythme de ces cycles, lui, peut varier d'une langue à l'autre.

A partir du moment où un individu formule un jugement par rapport aux faits de langage pour les évaluer en termes de correct ou pas correct, nous parlons de « comportement normatif » (Prikhodkine, 2012). La forme et la direction de cette manifestation de prescriptivisme dépend de l'endroit, des circonstances de l'échange et des connaissances en amont des locuteur·rice·s (Pinto & El Euch, 2015).

Contexte normatif

Bien que culturellement associée à l'Hexagone, voire confondue avec la France par les étranger·ère·s qui ont tendance à voir en elle une annexe de la France – l'actuelle Suisse romande n'a jamais fait partie du royaume de France, et leurs habitant·e·s ont longtemps utilisé des vernaculaires francoprovençaux et

franc-comtois pour se comprendre au quotidien (Kristol, 2023). Le passage progressif au français standardisé selon le modèle de l'Académie française semble fortement lié à l'influence croissante de la culture écrite, les mouvements de population (Büchi, 2015) et la propagation des idées de la Réforme. La diglossie de ce territoire s'est maintenue probablement jusqu'au XIXe siècle, même si nos sources documentaires ne permettent pas de retracer la disparition de ces usages avec précision (Skupien Dekens, 2013).

Notre étude est circonscrite aux cantons de Neuchâtel et de Vaud, deux des quatre cantons entièrement francophones, avec une population de presque un million de locuteur·rice·s qui fonctionnent dans un espace public monolingue, selon les chiffres de l'Office fédéral de la statistique de 2019. De nombreux·ses linguistes ont décrit la tendance des francophones de Suisse à régler leurs usages sur ceux de leurs voisin·e·s républicain·e·s comme une dynamique de « centre et périphérie » (Singy, 1996). A l'écrit effectivement, les deux variétés se confondent, malgré un grand nombre de régionalismes lexicaux dont la représentation dans les dictionnaires et dans la littérature demeure limitée. Il existe certes un *Dictionnaire suisse romand*, mais sa publication est relativement récente (1997), et les ouvrages littéraires étudiés à l'école viennent en grande partie d'auteur·rice·s français·e·s, de l'aveu même de nos informateur·rice·s faisant partie du corps enseignant neuchâtelois et vaudois.

En comparaison de la Suisse romande, les Grisons, « pays aux 150 vallées » (Liver, 2010) et encore plus de montagnes, représentent une région assez tardivement latinisée, et rapidement soumise à la prépondérance de la langue germanique du fait de son rattachement au pouvoir

Etablissement	Classe	Date	Nombre de réponses formulaire papier	Nombre de réponses formulaire en ligne
Lycée Denis-de-Rougemont 2002 Neuchâtel	1 ^e secondaire (16 ans)	11.11.2022	5	16
	1 ^e secondaire II (16 ans)	30.11.2022	8	8
Lycée Blaise-Cendrars 2300 La Chaux-de-Fonds	2 ^e secondaire (17 ans)	18.11.2022	11	7
Gymnase d'Yverdon 1400 Cheseaux-Noréaz	1 ^e secondaire II (16 ans)	9.12.2022	10	6
	2 ^e secondaire II (17 ans)	12.12.2022	9	8
Scola Populara 7180 Disentis/Mustér	1 ^e secondaire (13 ans)	9.01.2023	12	n/a
	6 ^e primaire (12 ans)	27.01.2023	15	n/a
Total écoles Suisse romande			43	45
Total école Disentis/Muster			27	n/a

Tab. 1

L'échantillon

ecclésiastique de Mayence (Spescha, 1989). Le développement de standards écrits pour les cinq principales variétés régionales du romanche semble dû principalement au corps-à-corps de la Réforme et de la Contre-Réforme. Le clergé combattant les idées réformées devait atteindre ses ouailles – la proximité avec le commun du peuple fut donc dès le départ l'objectif avoué de la sélection de la « norme » pour l'Oberland grison en particulier, exposé à l'influence de l'abbaye de Disentis/Mustér (Caviezel, 1993).

Reconnus comme langue officielle par la Constitution grisonne en 1860, les standards écrits du romanche acquièrent ainsi leurs lettres de noblesse et se dotent progressivement d'organes de promotion comme la *Lia rumantscha* (1919), de codification comme le *Dicziunari rumantsch grischun* (1939) voire de maison d'édition et de médias comme la *RTR* ou *La Quotidiana*.

Le sursilvan est aujourd'hui le standard le plus répandu, parlé par presque 14'000 personnes dans les districts de Surselva et d'Imboden (locuteurs de langue principale romanche selon le Relevé structurel 2020-2022 cumulé, Source Office fédéral de la statistique). Les élèves grison-ne-s des communes romanchophones suivent leur scolarité en romanche (idiome local ou rumantsch grischun selon le choix

des communes). L'enseignement de l'allemand est introduit à partir de la 3^e année; dès la 5^e, l'allemand écrit se positionne de plus en plus comme deuxième langue d'enseignement pour certaines matières.

Hypothèses et méthodologie

Dans le cadre de notre travail, nous avons formulé trois hypothèses par rapport au comportement normatif, à savoir (1) qu'il serait dépendant des attitudes des professeur-e-s face à la variation, ou la multitude des formes et des usages d'une langue, (2) plus aigu dans un contexte institutionnel monolingue et relâché en cas de double diglossie et (3) que ses jugements auraient tendance à être tranchés dans le premier et nuancés dans le second cas.

Lors d'une enquête dans trois écoles de Suisse romande et une dans l'Oberland grison, nous avons soumis 115 élèves en cours de L1 au dispositif des jugements de grammaticalité effectués sur papier ou par le biais d'un formulaire électronique, et interrogé une dizaine de professeur-e-s de L1 sur leur ressenti par rapport à la « norme ».

Confronté-e-s à quinze phrases inspirées de divers corpus, les informateur-ric-e-s devaient dans un premier temps dire si elles sont (A) correctes, (B) correctes mais bizarres ou (C) incorrectes. En cas de désengagement, ils-elles pouvaient choisir l'option (D) « pas d'avis », la seule que nous avons considérée comme neutre. Le choix de nos phrases obéissait au critère de fréquence et portait sur des unités lexicales pouvant diverger du vocabulaire scolaire de par leur emploi restreint ou leur absence des dictionnaires de langue. Nous les avons aussi classées par catégories¹ telles que « régionalismes », « emprunts », « impropriétés » etc. Les élèves ignoraient les principes de cette sélection.

En fonction de leur première réponse, ils-elles étaient confronté-e-s à une deuxième tâche pour préciser ce sur quoi portait leur jugement. En cas d'adhésion complète par (A), ils-elles devaient ajouter d'éventuelles restrictions contextuelles. En cas d'adhésion modérée par (B) – reformuler la phrase. Les refus normatifs par (C) étaient suivis d'un exercice de correction. Cette étape du questionnaire

¹ Quelques exemples de phrases de notre questionnaire: « J'aime faire du magasinage » et « Le minerval fait 300 euros » pour la catégorie « régionalismes francophones », « C'est un village de Neinsagers » pour la catégorie « emprunts », et « Depuis son infactus, mon oncle mange mieux et fait plus de sport » pour la catégorie « impropriétés ».

nous a permis de définir les critères d'acceptabilité d'une phrase, vérifier les unités qui étaient perçues comme problématiques, et éliciter des règles de grammaire implicites (Schütze, 2016).

Nous avons ainsi abouti à un échantillon quantitatif relativement homogène pour le cadre du prélèvement et les connaissances préalables de nos informateur-ice-s. Le Tab. 1 offre un aperçu de ces données.

Les entretiens dirigés conduits en parallèle avec les représentant-e-s du corps enseignant portaient sur leur interprétation personnelle de la « norme » et les pratiques en classe qui en découlaient. Ils duraient une quarantaine de minutes en moyenne et ont fait l'objet de transcription selon le standard HIAT, pour former un corpus oral de 2h5 pour la Suisse romande et de 5h49 pour l'Oberland grison². Les interviewé-e-s devaient décrire, entre autres, les caractéristiques de la langue qu'ils entendaient enseigner à leurs élèves, dire ce qu'ils-elles considéraient comme faute de langue, et informer sur leur manière concrète d'encourager l'usage conforme à leurs attentes.

Résultats

Les interviews avec les professeur-e-s de L1 ont confirmé l'autorité ultime des dictionnaires pour définir ce qui fait partie de la norme scolaire. Tous-tes les personnes interrogées ont déclaré par ailleurs avoir conscience d'employer, en contexte scolaire, un registre de langue distinct de la langue parlée au quotidien. Soumis-es aux mêmes jugements de grammaticalité, ils-elles donnaient des réponses différentes de celles de la majorité de leurs élèves. En l'absence d'une quelconque corrélation en la matière, nos données font apparaître un décalage conséquent entre les comportements des élèves et ceux de leurs enseignants. Par conséquent, nous avons dû écarter notre première hypothèse qui s'attendait à plus d'alignements entre ces deux groupes.

Par ailleurs, le pourcentage global des réactions normatives était plus haut dans les classes romanches que romandes. Celles-ci représentent 89% des réponses chez les premières, et 84,6% chez les secondes. La proportion des réactions

normatives – par adhésion (A), adhésion partielle (B) ou refus catégorique (C) était supérieure dans l'Oberland notamment face aux régionalismes (69,2% contre 68,8%), aux mots non consacrés par les dictionnaires (96,2% contre 93,8%) et aux emprunts lexicaux (90% contre 74%). Autre fait saillant, les élèves romanchophones semblaient plus prompts à déclarer fautive une phrase, ce qu'illustrent les graphiques en Fig. 2. Ce constat écarte notre deuxième hypothèse de tolérance en matière de langue pour les individus fonctionnant dans un contexte diglossique.

Troisièmement, nos données ont montré que les élèves romand-e-s étaient plus enclin-e-s à nuancer leur jugement de grammaticalité. Ils-elles étaient 43,9% notamment à mettre des restrictions contextuelles du genre « en fonction de la région », « entre ami-e-s », « en famille » pour les phrases considérées comme « entièrement correctes » (A). Du côté grison, ce fut le cas de 41% des

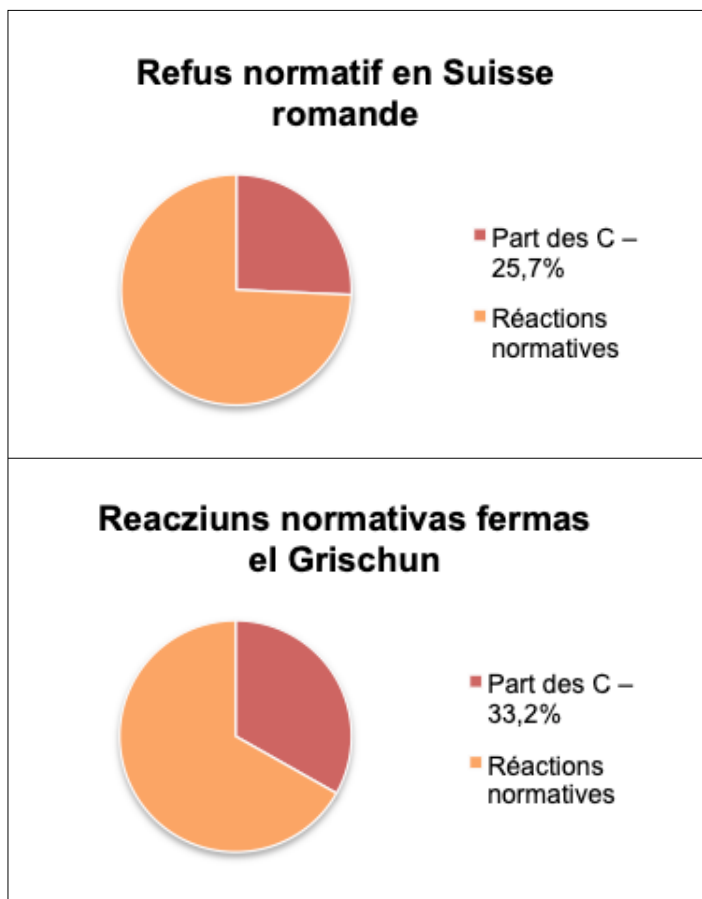


Fig. 2

Attitude normative des élèves

² Nos trois informatrices romandes étaient originaires de Neuchâtel, de La Chaux-de-Fonds et de Genève, et nos sept informateur-ice-s romanchophones de Berne, Disentis/Mustér, Val Medel, Ruschein, Ilanz, Rueun et Trun.

répondant-e-s. Malgré la faiblesse de l'écart entre les deux pourcentages, ce résultat semble infirmer notre troisième hypothèse.

Conclusion

Les données récoltées dans le cadre de notre enquête indiquent que la classe de L1 continue à être une espèce de « laboratoire » aseptisé où la langue maternelle est érigée en étrangère, faisant l'objet d'évaluations souvent distinctes de celles effectuées au quotidien. Le fait que des élèves habitué-e-s à la cohabitation de plusieurs langues au quotidien soient même plus tranchant-e-s dans leur jugement normatif que leurs camarades d'une région monolingue dans un cadre scolaire ne nous paraît pas anodin sur ce point – nous supposons donc que l'attitude normative est un module que les élèves activent en franchissant le seuil de l'école et probablement désactivent à la sortie.

Accessoirement au questionnaire, nous avons demandé aux élèves d'autoévaluer sur une échelle de 1 à 10 leur niveau de maîtrise de leur L1, et relevé une plus grande confiance linguistique chez les élèves grison-ne-s – à côté de leur réponse moyenne (7,92), les élèves romand-e-s paraissent moins sûr d'eux-elles (7,17). Ce sentiment de compétence peut également expliquer une plus grande normativité, et peut indiquer également que l'« affaiblissement » d'une langue en contexte minoritaire – qu'on déplore depuis des

années du côté romanche – n'engendre pas forcément une insécurité linguistique chez ses locuteur-ice-s. Il est possible, au contraire, que l'inverse soit le cas.

Bien sûr, les manifestations du sentiment normatif sont produit de plusieurs facteurs, parmi lesquels la dynamique des rapports en classe joue certainement un rôle décisif. Une analyse interactionniste de ceux-ci pourrait nous livrer plus d'éclaircissements sur ce point.

Plusieurs indicateurs sur lesquels s'appuie notre travail pourraient être soumis à une réévaluation, suivis d'extensions, voire de recalibrages périodiques pour tenir le pas à l'évolution de la société et des pratiques. Parmi ces possibles développements, je me contente de nommer (1) la taille de l'échantillon, (2) le choix de marqueurs significatifs pour la couche lexicale voire (3) la prise en compte d'autres couches linguistiques telles que prononciation et syntaxe.

En dépit des limitations inhérentes à notre travail, nous sommes reconnaissant du privilège qui fut le nôtre de scruter deux régions linguistiques souvent laissées pour compte dans les considérations scientifiques, et d'avoir rapproché ne serait-ce que l'espace d'une centaine de pages les abords du lac de Neuchâtel des sources du Rhin antérieur jaillissant des majestueux versants des Alpes grisonnes – et nous espérons que cette analyse ne ferait de loin pas office de *Sonderfall*.

Nous supposons donc que l'attitude normative est un module que les élèves activent en franchissant le seuil de l'école et probablement désactivent à la sortie.

Bibliographie

Büchi, Ch. (2015). *Mariage de raison. Romands et Alémaniques. Une histoire suisse.* Carouge-Genève: Zoé.

Cathomas, R. & Carigiet, W. (2008). *Plurilinguitad – ina schanza unica. Educaziun bi- e plurilingua en la famiglia ed en scola.* Chur: Meds d'instrucziun dal Grischun.

Cathomas, R. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells.* Waxmann.

Caviezel, E. (1993). *Geschichte von Verschriftung, Normierung und Standardisierung des Surselvischen.* *Romanica Raetica*, 10.

Fergusson, Ch. (1959). Diglossia. *Word*, 15 (2), 325-340.

Haugen, E. (1983). The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice. In: J. Cobarrubias & J. A. Fishman, *Progress in Language Planning.* Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 269-290.

Kristol, A. (2023). *Histoire linguistique de la Suisse romande.* Neuchâtel: Editions Alphil-Presses universitaires suisses, 3 volumes.

Liver, R. (2014). Le romanche des Grisons. In: A. Klump et al., *MRL.* De Gruyter, 413-446.

Pinto, M. A. & El Euch, S. (2015). *La Conscience métalinguistique: Théorie, développement et instruments de mesure.* Presses de l'Université Laval.

Prihodkine, A. (2012). Autonomisation du français en usage en Suisse romande: quels indicateurs? In *French Language Studies*, 22, 395-417.

Schütze, C. (2016). *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology.* Berlin: Language Science Press.

Singy, P. (1996). Les francophones de périphérie face à leur langue: étude de cas en Suisse romande. In *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 49, 213-235.

Skupien Dekens, C. (2013). La situation linguistique en Suisse romande au moment de la Réforme: L'exemple de Neuchâtel. In: L. Petris, A. Kamber, C. Skupien Dekens & A. Gendre, *Des mots rayonnants, des mots de lumière.* Genève: Droz, pp. 263-275.

Spescha, A. (1989). *Grammatica sursilvana.* Cuera: Casa editura per mieds d'instrucziun.

Thibault, A. & Knecht, P. (1997). *Dictionnaire suisse romand.* Carouge-Genève: Zoé.

VARIETÄTEN IN SPRACHLEHRWERKEN DES DEUTSCHEN UND ITALIENISCHEN: EINE KONTRASTIVE BEISPIELANALYSE

The heterogeneity characterising all living languages can be described according to different dimensions of variations, which can be regarded as part of a competent use of language. This pilot study aims to analyse the forms of such heterogeneity in German and Italian textbooks. Following research questions will be addressed: Which varieties are taught? What are the contexts, forms and attitudes of their use? How are they taught? Are they explained, translated, or integrated with metalinguistics references? The results can serve as starting point to other investigations including other textbooks belonging to higher or lower levels of competence.

● Alessandra Zurolo | Universität Neapel «Federico II»



Alessandra Zurolo
orscht und lehrt im
Bereich der deutschen
Sprachwissenschaft an
der Universität Neapel
«Federico II», wo sie 2020 promoviert
hat. Ihre Dissertation fokussierte auf eine
diachrone Analyse deutscher medizini-
scher Lehrtexte vom 12. bis zum 19. Jahr-
hundert. Zu ihre Forschungsinteressen
zählen die (synchrone und diachrone)
Fachtextsortenlinguistik, die Varietäten-
linguistik, die Fremdsprachendidaktik,
sowie die Analyse konzeptueller
Metaphern.

Einleitung: theoretische Grundlagen

Zur soziolinguistischen Komplexität der Sprachrealität: Varietät(en), Standardsprache(n) und diatopischen Abgrenzungsfragen

Die gegenseitige Beeinflussung von Sprache und Gesellschaft, für die sich die Soziolinguistik interessiert, lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven analysieren. Soziolinguistisch orientierte Studien versuchen, den Einfluss von außersprachlichen (vor allem sozialen, aber auch räumlich und funktional-pragmatischen Parametern) auf die Sprachform(en) zu untersuchen. Als analytische Dimension der Variation ist zuerst der Begriff Varietät zu klären. Darunter versteht Löffler «gebündelte Textexemplare, deren sprachliche Merkmale in der Hauptsache von Redekonstellationstypen oder sozio-pragmatischen Bedingungen wie Individuum, Gruppe, Gesellschaft, Situation, Milieu oder Funktion geprägt sind» (Löffler 2010: 79). Eine ähnliche Definition wird auch von Pistoletti (2018) aus italienischer

Sicht gegeben. Solche Bestimmungen heben nicht nur die pragmatisch-kommunikative Orientierung des Umgangs mit Varietäten, sondern auch die Dynamik des Begriffs hervor: Varietäten sind keineswegs als scharf getrennt voneinander aufzufassen, sondern als miteinander verflochtene und in manchen Kontexten interagierende Dimensionen zu interpretieren. Mitglieder einer Sprachgemeinschaft beherrschen nämlich in der Regel mehrere Varietäten und sind in der Lage aus ihrem Repertoire an sprachlichen Formen diejenige auszuwählen, die für den entsprechenden Kontext als angemessen zu betrachten sind bzw. als solche wahrgenommen werden. Der Begriff innere Mehrsprachigkeit bezieht sich diesbezüglich auf das Repertoire an Varietäten, das alle TeilnehmerInnen einer bestimmten Sprachgemeinschaft bzw. innerhalb der heutigen von einer zunehmenden «Heterogenisierung der Kommunikationssituationen» (Katerbow 2013) geprägten Gesellschaft verfügen. Ein solches Repertoire ist als Ressource bzw. in den Worten von Kaiser / Ender

(2020) als Potential im Fremdsprachenunterricht zu betrachten, da es schon beim Erwerb der Erstsprache von Lernenden erst unbewusst und dann durch schulische Leitung gesteuert wird und zum Lernerfolg ausgenutzt werden kann. Ausgehend von der Feststellung, dass die innere Mehrsprachigkeit als primäre Begegnungsform der Mehrsprachigkeit im Prozess der Spracherwerb und in dieser Hinsicht als (metakommunikative) Ressource zu betrachten ist, stellt sich diesbezüglich die allgemeine Frage, wie ein solches Phänomen didaktisch umzusetzen sei. Da ein solches Konzept gerade in Sprachräumen, wo der Dialektgebrauch besonders lebendig ist, ersichtlich wird, wird eine derartige angemessene Entscheidungskompetenz zwischen Dialekt und Standard besonders wichtig und jedoch aus theoretischer Sicht komplex, da selbst der Begriff Standard in der Forschung oft noch debattiert und unterschiedlich definiert wird. Neben der Auffassung von Standardsprachen als überregional geltende und tendenziell in formalen Kontexten gebrauchte Varietäten (vgl. auch Löffler 2010), könnten auch weitere Dimensionen ins Betracht gezogen werden, die die diatopische Komplexität stärker fokussieren: auf der einen Seite Regionalstandards als Varietäten, die zwar in formalen Situationen verwendet werden, die jedoch eine starke dialektale Beeinflussung aufweisen, auf der anderen Seite nationale Standardsprachen, die gerade im Fall der deutschen Sprache im Hinblick auf seine synchrone und diachrone Plurizentrität (zur Erarbeitung des plurizentrischen Konzept vgl. vor allem Ammon 1995; zur diachronen Plurizentrität vgl. Glauninger 2001) eine erhebliche Bedeutung haben sowie Standard im Sinne kodifizierter und durch gesteuerte Lernprozesse erlernte sprachliche Norm. Die Sprachformen, die in der kommunikativen Realität zu erkennen sind, lassen sich nämlich nicht (allein) aus systemorientierter Sicht, sondern eher im Rahmen eines Kontinuums interpretieren, das von den ausgeprägt dialektalen Erscheinungen in den stark informellen kommunikativen Kontexten bis zu den hoch formellen Gebrauchsformen der normierten Standardsprache reicht. Dialekte lassen sich jeweils mit Busmann als «Sprachliche Varietät mit begrenzter räumlicher Geltung im Gegensatz zur überdachenden Standardsprache» (Busmann 2008: 131) definieren. Zwischen Dialekten und Standard-

sprache situiert sich die *Umgangssprache*, d.h. die alltägliche Kommunikation mit jeweils unterschiedlichen Graden an Ähnlichkeiten mit dem Standard oder den Dialekten, und zwar in Abhängigkeit von soziolinguistischen Faktoren. Die Auseinandersetzung mit dem italienischen Standardisierungsprozess hat auch keine allgemein gültige Definition geliefert, sondern auch in diesem Bereich zahlreiche neue Fragestellungen ergeben, die noch debattiert werden. Heutzutage richtet sich das Interesse der soziolinguistisch orientierten Forschung eher darauf, die Eigenschaften des sogenannten Neu-Standards (vgl. z.B. Ballarè 2020) festzustellen, der die tatsächliche Sprachrealität widerspiegelt und dessen Vorbilder sich vor allem in den Varietäten der Presse aufzufinden sind, die im Vergleich zu anderen als konzeptionell mündlich zu betrachtende Varietäten verhältnismäßig kontrollierter sind (vgl. ebd.). Das Konzept der plurizentrischen Sprache wird auch für den Sprachraum des Italienischen (wie z.B. für das Deutsche) verwendet, wenn man bedenkt, dass die schweizerische Varietät des Italienischen eine eigene, teilweise autonome und vom Italienischen abweichende Norm hat. (vgl. Berruto 2011; Pandolfi 2016).

Sprachgebrauch und die neuen Medien

Dass die neuen Technologien die Kommunikation grundlegend verändert haben, steht mittlerweile außer Zweifel und solche Veränderungen sind Gegenstand vieler Untersuchungen (vgl. z.B. Frenquelli 2020; Pistolesi 2004, 2018; Storrer 2000). Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die Problematisierung der traditionellen Unterscheidung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit von Bedeutung. Der Gebrauch von Sprache in den sozialen Medien macht besonders deutlich, dass die Opposition mündlicher und schriftlicher Merkmale nicht unbedingt bzw. nicht unmittelbar mit den medialen Kanälen korrespondiert. Diesbezüglich haben Koch und Oesterreicher (1986) ein theoretisches Modell vorgeschlagen, das die Unterschiede zwischen mündlich oder schriftlich konzipierten Texte und medialer Realisierung systematisch Rechnung trägt, und zwar durch die Begriffe *Sprache der Nähe* und *Sprache der Distanz*. Während sich *mediale Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* auf graphische oder geschriebene Mitteilungsformen bezieht, beschreiben *konzeptuelle Mündlichkeit* und

Der Begriff innere Mehrsprachigkeit bezieht sich diesbezüglich auf das Repertoire an Varietäten, das alle TeilnehmerInnen einer bestimmten Sprachgemeinschaft bzw. innerhalb der heutigen von einer zunehmenden «Heterogenisierung der Kommunikationssituationen» (Katerbow 2013) geprägten Gesellschaft verfügen.

Schriftlichkeit die tatsächliche formale Gestaltung der Äußerung anhand situativer, persönlicher und emotionaler Parameter. Es entsteht aus ihrem Modell ein Kontinuum von Konzeptionsmöglichkeiten: Eine Nachricht über WhatsApp oder ein Facebook-Post, so wie sie auch in den hier untersuchten Lehrwerken zu lesen sind, können gute Beispiele von *konzeptioneller Mündlichkeit* (trotz medialer Schriftlichkeit) und damit Beispiele für *Sprache der Nähe* sein. Ein Vortrag bei einer Konferenz ist dagegen eine Manifestation der *konzeptionell schriftlichen Sprache* der Distanz. Die Art und Weise wie Internet und die sozialen Medien die Kommunikation verändert haben scheint sich in einem solcher konzeptuellen Trennung zu widerspiegeln. In dieser Hinsicht spricht man von einer (konzeptionellen) *Vermündlichung der Schriftsprache* (vgl. Storrer 2000: 155). Es werden nicht nur traditionelle Kommunikationsformen re-interpretiert (z.B. E-Mails statt Briefe), sondern es entstehen auch neue Formen (Posts über Facebook oder Twitter, Kommentare, Chats, Beiträge in Blogs usw.). Die mediale Dimension ist von der konzeptionellen Gestaltung der Mitteilung zu trennen: eine derartige Trennung lässt sich nicht allein aus der Analyse der Kommunikationsformen in den neuen Medien (sie zeigt sich auch in weiteren traditionellen Kommunikationsformen wie persönlichen Briefen) aber aus ihnen wird sie besonders ersichtlich. Vor allem aus den Kommunikationsformen, die unmittelbar mit dem Internet verbunden sind, sind neue soziolinguistisch relevante Konstellationen entstanden, die

auf der einen Seite den Neu-Standard widerspiegeln und auf der anderen Seite einen Einfluss darauf haben könnten, wie die Sprache sich entwickeln wird. Elena PISOLESI (2018) hat sich diesbezüglich mit dem Gebrauch des Italienischen im Internet befasst, und zwar ausgehend von der dazu gehörenden Gemeinschaft. Das Medium an sich erklärt nämlich die Komplexität dieses heterogenen Phänomens nicht, dessen Ausprägung von vielen Faktoren abhängig ist: Dazu gehören die Funktionen und Absichten der Mitteilung, aber auch die involvierten Individuen in ihren jeweiligen soziologisch erfassbaren Eigenschaften und Rollen. Es entsteht eine Online-Gemeinschaft, deren Merkmale noch genauer zu erforschen sind, obwohl zu einer Gemeinschaft auch schon die Lernende gehören, die den Adressatenkreis der in der vorliegenden Studie fokussierten Lehrwerken darstellen. Für das Italienische hat FRENGUELLI (2020) bemerkt, wie sogar die Debatte um die Frage des Neustandards und der sprachlichen Veränderungsprozesse oft außerhalb des akademischen Diskurses und eher auf Internetseiten stattfindet. Inwiefern diese Aspekte ihren Platz in der (Sprach-)Unterrichtspraxis finden (könnten), ist noch zu erforschen, aber in den untersuchten Lehrwerken werden oft konzeptionell mündliche Textsorten vorgeschlagen.

Spracheinstellungen und Jugendsprache

(Sprach-)Lernprozesse werden von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst: Alter, externe und interne Motivation, Interesse, Inputs, kognitive Stile, bevorzugte Lernmethode und Einstellungen, die zu den emotionalen Variablen gehören (Riemer 2002; Edmondson & House 2011). Derartige Einstellungen (vgl. zu diesem Thema auch Neuland 1994) üben einen Einfluss auf den Spracherwerbprozess aus, und Lehrwerke können dazu beitragen, positive oder negative Bewertungen und darauf basierende Handlungen zu einer oder mehrerer Varietäten der zu lernende Sprache erwecken. Sie lassen sich unter anderem durch metasprachliche Kommentare der SprecherInnen und am besten durch direkte Befragung erfassen (z.B. Baßler & Spiekermann 2001), wobei aus der Analyse von Lehrwerken sich auch Hypothesen darüber formulieren lassen, wie bestimmte Varietäten von den Mitgliedern der jeweiligen Sprach- und Kultgemeinschaft wahrgenommen

werden, wie sie mitgeteilt werden (sollen) und wie sie womöglich zu rezipieren sind. Die Lehrwerke, die in dieser Studie ausgewählt wurden, sind für Lernende der Mittelstufe konzipiert, die i.d.R. die Sprache in der Schule (oder in den ersten Jahren des Universitätsstudiums) lernen. Es wäre deshalb vorempirisch nicht auszuschließen, dass sie Neugier und Interesse daran hätten, sich mit einer idealtypischen Peer-Gruppe in der Fremdsprache zu unterhalten: zur Umsetzung positiver Assoziationen könnte man diesbezüglich die Berücksichtigung der Jugendsprache erwarten, die ein komplexes und heterogenes Phänomen (vgl. z.B. Cortelazzo 1994) darstellt, wobei die konzeptionelle Mündlichkeit bei medialer Schriftlichkeit heute durch den Einfluss der sozialen Medien zunehmend an Bedeutung gewinnt. Deswegen untersucht z.B. Wichmann (2016) gerade den Gebrauch der Jugendsprache in DaF-Lehrwerken: Wenn «Jugendliche und junge Erwachsene eine relevante Zielgruppe der Lehrwerke bilden, dann ist es notwendig, ihre Lebenswelt zu berücksichtigen» (Wichmann 2016: 668). Es wird sich jedoch eigentlich zeigen, dass in den hier untersuchten Lehrtexten eine derartige Varietät nicht gezielt thematisiert wird, obwohl die oben angesprochene konzeptionelle Mündlichkeit durchaus vorkommt.

Ergebnisse

Folgende Sprachlehrwerke wurden in dieser Studie untersucht:

- Alberti C. & de Savognani C. (2021): Chiaro! B1. München: Hueber.
- Dengler et al. (2019): Netzwerk B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett
- Sieber et al. (2014): Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B1 plus. Stuttgart: Klett.
- Balí M. & Ziglio L. (2015): Nuovo Espresso 3. Firenze: Alma.

Es wurden Lehrwerke ausgewählt, die zum Sprachniveau B1 führen, denn es wird angenommen, dass gerade ab diesem Niveau die Etablierung einer umfangreicheren Sprachkompetenz auch Raum für Reflexion und Gebrauch unterschiedlicher Varietäten eröffnet. Da das Korpus klein ist, wurden alle Texte analysiert und gezielt nach Manifestationen des Variationsspektrums gesucht.

Lehrwerkanalyse im Überblick

«Aspekte neu» ist in zehn Kapitel aufgeteilt, die jeweils in vier Modulen strukturiert sind. Jedes Kapitel wird durch eine kommunikative Einheit eröffnet, die in der Regel nach dem Muster «über X (Personen, Wohntypen, Ratschläge für Gesundheit, Freizeitbeschäftigung, Lernorte; Job- und Berufserfahrung...) sprechen» eingeleitet werden. Die Förderung der (kreativen) Sprachkompetenz ist Thema des 7. Kapitels, das durch den Auftakt «Eine Bildergeschichte schreiben» eröffnet wird. Umgangssprachliche Formen sind nicht selten und werden oft in Texten zum Leseverstehen oder in den Inputs zur mündlichen Sprachproduktion (S. 35, 40) sowie in den verschiedenen E-Mails, die zum Leseverstehen aber auch als Vorbilder zur Förderung der Sprachkompetenz angeboten werden verwendet. Hinweise zur Alltagssprache werden dagegen gezielt in besonderen als «Sprache im Alltag» bezeichneten Abschnitten gegeben, die Redewendungen darstellen und erläutern. Auf Seite 99 wird einen Ausschnitt aus einem Chat angegeben, wo viele mediale Varianten wie der Gebrauch von umgangssprachlichen Formen (Ich hab´ne Krise! Der Job hier ist nix für mich [...] Hab echt keine Lust mehr [...] Nee [...] Mein Chef nervt tierisch!) Smileys und Abkürzungen (Biba, N8, GG, kA, WD) verwendet werden. Neben Ausschnitte aus Chats werden folgende Textsorten vorgeschlagen: Anzeige, (didaktisierte) Informativ Texten, E-Mails, Liedertexte und Blogseiten. Bezüglich der Plurizentrität der deutschen Sprache sind vor allem zwei Aktivitäten hervorzuheben, die einerseits das Schweizerdeutsche und andererseits das österreichische Deutsch involvieren, ohne sie jedoch gezielt (weder durch Übungen noch durch metakommunikative Kommentare) zu behandeln. Auf S. 64 (die «Unterwegs in Zürich» titulierte) erfährt man durch eine E-Mail von einem Kabarett-Lokal, das «Herzbaracke» heißt. Die Lernende werden dann aber aufgefordert, selbst Informationen zum Lokal zu recherchieren. Auf den S. 112-116 würde sich die Gelegenheit anbieten, anhand eines mittlerweile vor allem unter den Jugendlichen bekannten österreichischen Romans, nämlich «Gut gegen Nordwind» von Daniel Glattauer, die österreichische Standardsprache genauer zu berücksichtigen. Der Liebesroman basiert auf einen E-Mail-Austausch zwischen den beiden Hauptfiguren und reinterpretiert

die Struktur der Briefromane. Dabei wird z.B. der Austriazismus *Jänner* in einer Fußnote im bundesdeutschen Standarddeutschen wiedergegeben, ohne jedoch dabei kontextuelle Hinweise anzugeben. Dass es sich um eine Variante des sonst in größten Teil Deutschlands üblichen Wortes *Januar* ist, bleibt im Text unerwähnt und wird deshalb der Erklärung (und Entscheidung) der jeweiligen DozentInnen überlassen. Dazu ist auf die darauffolgenden Seiten der Text eines Liedes der Österreicherin Sängerin Christina Stürmer zu lesen.

«Netzwerk» ist in sechs Kapitel aufgeteilt, die auch durch kommunikative Einheiten eröffnet werden. Auch in diesem Lehrwerk wird Textsorten aus den neuen Medien eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt, wie die Chats und Nachrichten mit Smileys auf S. 6 zeigen. Spezifische Abschnitte sind dazu auch hier der Alltagssprache gewidmet, die z.T. umgangssprachliche Redewendungen enthalten: auf S. 11 sind umgangssprachliche Formen von «Glück haben» wie «da hast du Schwein/Massel gehabt! So ein Dussel!» angegeben. Auf S. 30 werden Synonyme für «verliebt sein» angegeben, nämlich «Ben ist in Maria verknallt. Es hat ihn sofort erwischt. Ben hat Schmetterlinge im Bauch, wenn er sie sieht. Maria steht auch auf Ben». Auch Abtönungspartikeln werden in solchen Abschnitten gezielt thematisiert: auf S. 43 erfährt man, dass «doch» Aussagen emotionaler macht und wie man es verwenden kann. Neben der oben aufgelisteten Textsorte gibt es hier auch Dialogen zum Vorlesen, die die Alltagssprache und gelegentlich umgangssprachliche Formen enthalten. Blogbeiträge enthalten auch umgangssprachliche Formen: «das war einfach super damals [...] ein irres Ding [...] es war einfach ein Muss!» (S.17). Hinsichtlich der Frage der Plurizentrität lässt sich nur feststellen, dass auf S. 65 bei der Behandlung orthographischer Unterschiede in Bezug auf «ss» und «ß» darauf hingewiesen wird, dass man in der Schweiz immer «ss» schreibt und kein «ß» verwendet. Der Unterschied wird jedoch in einem abgetrennten Abschnitt in Bezug auf eine Aktivität behandelt, wo die orthographische Alternanz geübt werden soll: Im Prinzip spielt sie also keine Rolle bei der Auflösung der Aufgabe. Auf S. 72 wird ein Leseverstehen zu Landeskunde mit dem Titel «Interessantes und Kurioses aus Deutschland,

Österreich und der Schweiz» angeboten, dabei werden einige kulturelle Aspekte der drei Länder behandelt, ohne jedoch auf mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede einzugehen.

Das Lehrwerk «Chiaro!» ist in zehn Kapitel aufgeteilt, die jeweils bestimmte Lernziele mit Situationen festlegen. Jedes Kapitel enthält zum Thema relevante handlungsorientierte Aufgaben und entsprechende sprachliche Mittel. Viel Raum ist in diesem Lehrwerk dem Thema des interkulturellen Vergleichs gewidmet, das in der Rubrik «Io, tu, noi: culture in dialogo» in jedem Kapitel behandelt wird: Dabei werden Themen wie das italienische Schulsystem, das als gut oder schlecht wahrgenommene Verhalten, Familienleben, Konversationstabus oder die Funktion der älteren und neuen Kommunikationsmedien im Alltagsleben als interkulturelle Denkanstöße durch gezielte Übungen angeboten werden. Der Art und Weise, wie die neuen Kommunikationsmedien das Leben aber auch die Sprache verändern, wird in diesem Text eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt: Abschnitte aus einem Roman von Massimo Gramellini werden bezüglich der sprachlichen Auffälligkeiten gezielt erarbeitet (S.41-42: «secondo te mio figlio riuscirà a frequentare i social – come diavolo si chiameranno [...] ci saranno i socialtroni», wobei die Wortspiele erläutert werden). Abschnitte am Rande der Seiten oder in gezielten mündlichen Sprachkommunikationsübungen betonen und erklären sprachliche Redewendungen, die typisch für die mündliche Kommunikation sind: «ma va!? Sul serio? Ma dai!» (S. 50); «Dici?» (S.57). Textsorten sind auch hier kurze (oft didaktisierte) informative Texte, E-Mails, Dialoge und Blogseiten. Öfter als in den deutschen Lehrwerken werden kleine ausgewählte und z.T. adaptierte Auszüge aus Romanen als Leseverstehen angeboten. Es fehlen im Unterschied zu den deutschen Lehrwerken die kurzen Handy-Nachrichten mit den jeweiligen sprachlichen Auffälligkeiten wie Abkürzungen und Smileys. Es werden jedoch oft Hashtags verwendet, die in der Kommunikation durch die neuen sozialen Netzwerke im Internet eine grundlegende Rolle als Instrumente der Wissensgenerierung, -organisation und des Wissenstransfers spielen.

Anders sieht der Umgang mit solchen Medien in «Nuovo Espresso» aus, das

mehrere Beispiele von Textsorten aus den neuen Medien behandelt. Auf S. 94 ist z.B. eine ganze Unterhaltung auf Facebook zum Thema Weihnachten und Geschenke durch aufeinanderfolgende Kommentare, die als typische Formen der konzeptionellen Mündlichkeit zu betrachten sind, zu lesen. Neben den oben in Bezug auf «Chiaro!» aufgelisteten Textsorten werden hier öfter authentische (nicht didaktisierte) Ausschnitte aus Zeitungen und Romane. Es werden dazu wie in den deutschen Lehrwerken (und sogar öfter) Handy-Nachrichten als Mustertexte verwendet, die typischerweise Sprachformen aus der mündlichen Kommunikation enthalten. Auf S. 61 wird zum Beispiel als Ausschnitt aus dem zum Lehrwerk gehörenden Video-Kurs eine Handynachricht als Übung vorgeschlagen: «perchè non andiamo noi due soli per i fatti nostri?». Die Lernende werden aufgefordert, die für die mündliche Kommunikation typische Redewendung «per i fatti nostri» inhaltlich zu bearbeiten. Es wird dazu darauf hingewiesen, dass die erste Nachricht im Video «ma dove 6?» ist, und dass der Gebrauch von Zahlen sowie weiterer Elemente, die eine schnellere Kommunikation erlauben, im Italienischen üblich sei. Die umgangssprachlichen Redewendungen sowie die für die mündliche Kommunikation typischen Phänomene, wie das Adverb «mica» (S. 99) oder die sonst in der Standardsprache unkorrekten grammatischen Strukturen wie «a me mi» (S. 11) werden erläutert. Auch aus metasprachlicher Sicht wird der Einfluss der sozialen Medien thematisiert und zum größten Teil positiv dargestellt, wie der Text «L'italiano si imparava su Facebook» und die damit verbundenen Übungen auf S. 140 und 141, zeigen, wo die SchülerInnen eingeladen werden, einen Tweet zu verfassen. Besonders interessant aus sprachwissenschaftlicher Sicht, und gerade in Bezug auf das Thema vorliegender Arbeit, ist das 10. Kapitel, das «L'italiano oggi» heißt und versucht die Komplexität der sprachlichen Realität des gegenwärtigen Italienischen didaktisch aufzubereiten. Dies beginnt mit einem Überblick über die häufigsten Fehler, die ItalienerInnen beim Gebrauch der Sprache machen (z.B. Apostrophen, Akzent und Orthografie) und führt im zweiten Teil des Kapitels zu einer Auseinandersetzung mit den dialektalen Varietäten des Italienischen. Das Kapitel ist interessant, weil es reich an Varianten, die sowohl diatopisch

Die Daten deuten darauf hin, dass der medialen Dimension im Vergleich zu den anderen Variationsrahmen eine größere Aufmerksamkeit gewidmet wird: In beiden Sprachen werden oft die Varianten, die vor allem aus der Kommunikation in den neuen Medien stammen und Verbreitung gefunden haben, als Beispiele genommen.

als auch medial und diafasisch markiert sind, worüber man im Unterricht kritisch reflektieren kann: Solche Varianten werden von gezielten Übungen und metakommunikativen Kommentaren begleitet, die im Unterricht als neue Denkanstöße und Sprechmöglichkeiten ausgenutzt werden könnten. Die Inhalte könnten sogar als Ausgangspunkt diachroner Reflexionen dienen, wenn KursleiterInnen Lernende auffordern über die Veränderungen, die Ihrer Meinung nach in der eigenen Erstsprache infolge der neuen Medien zu beobachten sind, zu debattieren. Nach der Liste der häufigsten Fehler wird eine Facebook-Diskussion zum Lesen angeboten, wo DozentInnen sich in Kommentaren über das Thema unterhalten, und ihre Meinungen äußern: Dabei kommen unterschiedliche Einstellungen zum Vorschein, die das Thema des Purismus oder Toleranz gegenüber Veränderungen, die gegen Normen verstoßen, einleiten. Ein solches Thema wird dann mithilfe des Textes «Comunque anche Leopardi diceva parolacce», der aus einem Interview mit dem Autor des gleichnamigen Buchs Giuseppe Antonelli besteht, weiterentwickelt. Nach Ansicht des Autors sind bei der Betrachtung des Fehler-Begriffs die Veränderungen in der Sprachgeschichte aber auch die kommunikativen Bedingungen, die in der Registerwahl eine Rolle spielen, zu berücksichtigen. Selbst Leopardi hätte nämlich Schimpfwörter verwendet, nur nicht in den literarischen Werken, sondern nur um seinen Privatbriefen eine größere Emotionalität zu verleihen. Im Unterricht könnte der Text als Ausgangspunkt einer Debatte oder eines interkulturellen Vergleichs dienen.

Fazit und Ausblick

Die Komplexität der Sprachrealität lässt sich allein in Sprachlehrwerken für die Mittelstufe schwer erfassen. Wie bei der didaktischen Praxis müssen auch in den dargebotenen Inputs und Übungen Entscheidungen in dieser Hinsicht getroffen werden. Nicht überraschend werden aus beiden Sprachen tendenziell Sprachformen gewählt und gelehrt, die zur normierten (im Fall des Deutschen aber eher nur zur bundesdeutschendeutschen) Standardsprache gehören. Ziel dieser Studie war es jedoch auch zu überprüfen, inwiefern andere Dimensionen der Sprachrealität, die von einer solchen abstrakten Norm in unterschiedlichen Graden abweichen, zu identifizieren und zu beurteilen, wie sie eventuell dargestellt werden bzw. ob es dabei positive oder negative Assoziationen entstehen. Aus soziolinguistischer Sicht sind derartige Varianten gar nicht als Abweichung von der Norm, sondern als Teil der Sprachrealität zu interpretieren und in Zusammenhang mit der sozialen Realität kritisch zu behandeln. Die Daten deuten darauf hin, dass der medialen Dimension im Vergleich zu den anderen Variationrahmen eine größere Aufmerksamkeit gewidmet wird: In beiden Sprachen werden oft die Varianten, die vor allem aus der Kommunikation in den neuen Medien stammen und Verbreitung gefunden haben, als Beispiele genommen. Obwohl dies aus der Lehrwerkanalyse allein nicht eindeutig erschließbar ist, könnte man davon ausgehen, dass der privilegierte Adressatenkreis solcher Texte aus jüngeren Lernenden besteht, die sich mit solchen Varianten in ihrer Erstsprache gut auskennen bzw. sie selbst oft verwenden. Die vorgeschlagenen Aktivitäten könnten also zusätzlich zum sprachdidaktischen Lernziel, sich in den unterschiedlichen Kontexten verständigen zu können, auch die Möglichkeit bieten, an einer Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft teilnehmen zu

können, die der Peer-Gruppe entspricht. In Lehrwerken für Italienisch spielen auch räumlich-bedingten dialektale Varianten eine besondere Rolle: Die Auseinandersetzung mit Dialekten ist in beiden Lehrwerken Hauptgegenstand eines eigenen Kapitels. Es stellt sich diesbezüglich die Frage, ob derartige Auffälligkeiten als Spiegel einer Lehrtradition oder als Ausdruck historischer sozio-kultureller Veränderungen zu interpretieren seien. Die dialektale Aufteilung des deutschsprachigen Raums wird in den Lehrwerken nicht thematisiert. Die Plurizentrität der Sprache wird auch nicht angesprochen, wobei die vorgeschlagenen Aktivitäten die Möglichkeit einer Behandlung im Unterricht eröffnen. Die vorgeschlagenen Texte können z.B. als Anhaltspunkt einer kritischen Debatte im Unterricht dienen: Das Lehrpersonal könnte diesbezüglich den KursteilnehmerInnen auffordern, Diskussionen oder Projekte durchzuführen, die das Thema «Plurizentrik» oder «Dialekte» aus kontrastiver Sicht vertiefen. Bezüglich der gesammelten Daten ist schließlich zu bemerken, dass weitere Studien und der Vergleich mit anderen Sprachlehrwerken klären sollten, inwiefern eine solche Feststellung nicht als Zufall bzw. eine Folge der begrenzten Materialauswahl zu interpretieren ist. Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass in dieser Analyse nur der schriftliche Text berücksichtigt wurde. Sprachlehrwerke verfügen aber auch über Hörmaterial, das als Grundlage weiterer Analysen phonologischer Auffälligkeiten in Bezug auf die Sprachvarietäten, die vermittelt werden, dienen könnte.

Zusammenfassend hat diese Studie aber schon wichtige Ergebnisse geliefert. Die Tatsache, dass vor allem umgangssprachliche Formen sowie medial bestimmte Variante beider Sprachen in den Lehrtexten ihren Platz gefunden haben, spiegelt eine sprachkritische Einstellung zu den Varietäten wider, die dazu einladet, über solche Veränderungen, ihr Aufkommen und ihre Gebrauchskontexten im Unterricht zu reflektieren. Auch das Interesse für die dialektalen Formen des Italienischen könnte als Anhaltspunkt interkultureller Debatte dienen und deutet darauf hin, dass sie nicht nur als Abweichung von der Norm (obwohl ihre Gebrauchskontexten notwendigerweise begrenzt sind), sondern als zu bewahrender kultureller Reichtum wahrgenommen werden und als solche zu lehren.

In Lehrwerken für Italienisch spielen auch räumlich-bedingten dialektale Varianten eine besondere Rolle.

Literaturverzeichnis

Korpus

Alberti C. & de Savognani C. (2021): *Chiaro!* B1. München: Hueber.

Dengler et al. (2019): *Netzwerk B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch.* Stuttgart: Klett

Sieber et al. (2014): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B1 plus.* Stuttgart: Klett.

Balf M. & Ziglio L. (2015): *Nuovo Espresso* 3. Firenze: Alma.

Quellen

Ammon, U. (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: De Gruyter.

Berruto G. (2011): Italiano lingua pluricentrica? In: Overbeck A. / Schweickard W./ Völker H. (Hrsg.): *Lexikon, Varietät, Philologie. Romanistische Studien.* Günter Holtus zum 65. Geburtstag. Berlin: De Gruyter, 15–25.

Ballarè, S. (2020): L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte. *Italiano LinguaDue*, 12/2.

Baßler, H., & Spiekermann, H. (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. *Wie Schüler urteilen - wie Lehrer urteilen.* *Linguistik Online*, 9(2).

Bussmann, H. (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Kröner.

Cortelazzo M.A. (1994), *Il parlato giovanile.* In Serianni L. & Trifone P. (Hrsg.) *Storia della lingua italiana, II, Scritto e parlato.* Torino: Einaudi, 291–317.

Edmondson, W. & House, J. (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Stuttgart: Utb.

Frenguelli, G. (2020): La norma linguistica nell'epoca dei social network: da petaloso a scendi il cane. *Circula*, (11), 86–105.

Glauninger, M. (2001): Zur Sonderstellung des Deutschen innerhalb der «plurizentrischen» Sprachen. Reflexionen anhand eines sprachgeschichtlichen Vergleichs zwischen Englisch und Deutsch. In: Canisius et al. (Hrsg.), *Sprache—Kultur—Identität. Festschrift für Katharina Wild zum 60. Geburtstag.* Pécs: University of Pécs, 171–179.

Kaiser, I. & Ender, A. (2020): Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht. In: Langlotz, M. (Hrsg.): *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität.* Baltmannsweiler. Hohengehren: Schneider. 237–271.

Katerbow, M. (2013): *Spracherwerb und Sprachvariation: eine phonetisch-phonologische Analyse zum regionalen Erstspracherwerb im Moselfränkischen.* Berlin: De Gruyter.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch*, Band 36. 15–43

Löffler, H. (2010): *Germanistische Soziolinguistik.* Berlin: Schmidt.

Neuland, E. (1994): «Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewußtsein. Zur Relevanz 'subjektiver Faktoren' für Sprachvariation und Sprachwandel». In: Mattheier, K. J. et al. (Hrsg.): *Dialektologie des Deutschen: Forschungsstand und Entwicklungstendenzen.* Tübingen: 723–747 (= Reihe Germanistische Linguistik 147).

Riemer C. (2002): «Wie lernt man Sprachen?». In: Quetz J & von der Handt G (Hrsg.): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Perspektive Praxis.* Bielefeld: wbv-Verlag. 49–83.

Storror, A. (2000): Schriftverkehr auf der Datenautobahn: Besonderheiten der schriftlichen Kommunikation im Internet. In: Voß et al. (Hrsg.) *Neue Medien im Alltag.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pandolfi E.M. (2016): L'italiano in Svizzera: aspetti del pluricentrismo. In: *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XLV, 3. 439–452.

Pistolesi E. (2004). *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e sms.* Padova: Esedra.

Pistolesi, E. (2018): L'italiano in rete: usi, varietà e proposte di analisi. In: *Aggiornamenti* 13. 17–26.

Wichmann, M. (2016): »Jugendsprache in DaF-Lehrwerken - oft gefordert, aber selten praktiziert«. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43 (6). 667–692.

QUELLE VARIATION DE L'ALLEMAND PARLÉ DANS LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES ? UNE ANALYSE COMPARATIVE DE DEUX ACTIVITÉS LANGAGIÈRES DE RÉCEPTION ORALE

Dieser Artikel untersucht das gesprochene Deutsch in der mündlichen Rezeption auf gymnasialem Niveau und zeigt, durch eine vergleichende Analyse, die sprachlichen Besonderheiten, die die gesprochene Sprache in authentischen Dokumenten (Lobrecht & Schmitt) und in didaktischen Dokumenten im Fremdsprachenunterricht (vgl. Breitsameter et al., 2017) darstellen.

Der Beitrag betont die Bedeutung und die Wichtigkeit sprachlicher Merkmale bei der Verwendung authentischer Dokumente und schlägt vor, die sprachlichen Besonderheiten in Sprachaktivitäten im Unterricht hervorzuheben, den authentischen Sprachgebrauch in realen Kommunikationssituationen zu fördern und Sprachvariationen des Deutschen und den Platz der (il-)legitimen Varietäten zu hinterfragen.

● Sabrina Guhe
| Université de
Salzbourg



Sabrina Guhe a fait ses études ès Lettres (Allemand-Histoire) à l'Université de Lausanne

et a également obtenu le diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II à la HEP Lausanne. Actuellement, elle travaille comme collaboratrice pour le projet « Variantenpragmatik - kommunikative Muster im Vergleich » à l'Université de Salzbourg.

Introduction

Les ressources pédagogiques occupent une place importante dans l'enseignement-apprentissage des langues et cultures étrangères (LCE) car elles constituent la base de l'acquisition des compétences linguistiques et du développement des connaissances culturelles des apprenant-es. Les différentes approches pédagogiques révèlent un désaccord entre le choix et l'utilisation des divers documents (écrits et oraux) dans l'enseignement-apprentissage des LCE et débattent sur le choix des moyens d'enseignement depuis les années 1960 (Vogrig, 2021 : 2). Par opposition aux supports didactiques (ou « fabriqués »), qui sont construits en fonction de critères pédagogiques et qui voient leur utilité première dans l'usage en classe, les documents authentiques sont des documents « bruts » (Cuq & GrUCA, 2017 : 404), c'est-à-dire des documents « non construits à des fins didactiques » (Vogrig, 2021 : 2). Afin de faciliter la sélection et l'utilisation des documents

pour les enseignant-es, différentes listes de critères de pertinence ont été établies. Ces listes se basent, par exemple, sur les intérêts des apprenant-es et permettent de les intégrer dans le processus d'apprentissage de ces dernier-ières (Lemeunier, 2006 : Chartrand et al., 2015). Néanmoins, certains aspects font défaut comme la variation de la langue dans certains genres textuels et contextes ou encore les éléments décrivant précisément la langue et ses différentes caractéristiques dans les activités langagières communicatives (Conseil de l'Europe, 2021).

Ainsi, la présente contribution a pour but d'étudier ces listes de critères et se focalise sur la thématique de la réception orale. En comparant un moyen d'enseignement de niveau gymnasial et un extrait de podcast, se pose la question du choix et de la sélection du matériel en classe : Comment faudrait-il choisir une ressource qui représente à la fois l'espace linguistico-culturel germanophone avec ces variations linguistiques

ainsi que les particularités de chaque contexte, mais qui, en parallèle, correspond au niveau de langue mis en avant dans l'enseignement ?

En comparant deux documents, un document « fabriqué » (Breitsameter et al., 2017) et un document « authentique » (Lobrecht & Schmitt), nous déterminerons les particularités linguistiques de la langue orale allemande. De cette comparaison nous tirerons des conclusions sur la représentation de la langue orale dans les ressources et nous ajouterons un critère aux listes existantes dans le but de souligner les spécificités linguistiques dans les différentes activités langagières.

La langue orale comme activité langagière communicative de réception orale

La langue orale dans le contexte scolaire se résume à « l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Lorsque les apprenant-es écoutent un extrait oral, il s'agit alors d'une activité langagière communicative de réception orale.

Lemeunier (2006) établit une définition détaillée pour la sélection des ressources en classe. Ainsi, chaque document, qui remplit les huit critères suivants, est considéré comme un document pertinent pour l'enseignement-apprentissage : Le document est adapté à un public avisé (1), présente des éléments non verbaux pour faciliter la compréhension (2), montre les paramètres de la situation de communication (3), est exploitable pédagogiquement (4), est adéquat par rapport au contenu linguistique (5), socioculturel (6) et communicatif (7), et est un bon déclencheur pour des productions ultérieures (8) (Lemeunier, 2006 : 6–8).

Cette liste peut être complétée par les critères de l'étude de Chartrand et al. (2015) qui souligne la nécessité d'appuyer l'enseignement sur l'étude des genres¹. Ainsi, chaque activité langagière de réception ou de production s'inscrit dans un genre particulier et présente, par conséquent, des traits spécifiques à ce genre, comme les caractéristiques communicationnelles, orales, structurelles ou sémantiques. Ces

« Le document, fournit-il un bon exemple pour les modifications prosodiques, phonétiques, syntaxiques et/ou organisationnels spécifiques pour le domaine étudié (oral ou écrit) ? »

dernières doivent également être prises en considération pour le choix d'un document pour l'enseignement-apprentissage.

Certes, la littérature citée ci-dessus mentionne la présence de particularités linguistiques, mais elles ne sont pas décrites de manière précise. Afin de mieux saisir la complexité de la langue orale, nous présentons les caractéristiques de l'allemand oral définies en linguistique.

La langue orale comme objet d'étude de la linguistique

Pour décrire l'allemand oral, nous nous baserons sur les quatre critères suivants : la prosodie et les sons, la syntaxe, les procédures de gestion de la conversation et les interjections et particules de la discussion².

Premièrement, le domaine de l'allemand oral se définit par la variation des sons : Schwitalla (2012 : 38) expose les principaux changements dans la prononciation de certains mots et syllabes dans l'allemand oral comme : *ich sage* -> *ich sag*, *nicht* -> *nich*, *sie waren* -> *sie warn*, *haben* -> [ham], ou encore, *kriegst du* -> *kriegste/hast du* -> *haste*. Dans le langage oral, les locuteurs-rices peuvent également choisir de durcir la syllabe finale (*Tag* [k], *Rad* [t], par exemple). Ces phénomènes sont ajustés en fonction de la vitesse de la parole et peuvent varier en fonction de la région des interlocuteurs-rices.

Deuxièmement, il faut relever les nombreuses différences syntaxiques entre l'allemand écrit et l'allemand oral. La communication orale présente, par exemple, différentes formes d'analepses, c'est-à-dire que certaines parties de phrases peuvent être complétées avec le contexte syntaxique et sémantique de

¹ Chartrand et al. (2015 : 3) définissent comme genre « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphiques ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps ».

² Ces critères sont valables de manière générale et peuvent s'appliquer à différents genres et/ou contextes de communication

la contribution précédente (Schwitala, 2012 : 101–102). Les locuteurs-rices suivent ainsi le principe d'économie dans la communication orale et décident consciemment d'omettre des constituants de la phrase. Un exemple fréquent est le placement du verbe en première position sans indiquer (ou réindiquer) le sujet avec les pronoms *ich* ou *es* (*ich verstehe* ; *verstehe*), par exemple (Auer, 1993).

Une troisième particularité de l'allemand oral est exposée dans les interjections et les particules de conversation permettant de garder le contact entre les locuteurs-rices. En effet, lors d'une conversation, il y a un-e locuteur-riche qui a le droit de parole. En face se trouve en principe au moins un-e auditeur-riche qui peut montrer sa participation à la discussion par des éléments linguistiques comme *ach*, *ah*, *aha*, *oh*, *äh*, *okay* ou *hm* (Schwitala, 2012, 1979). Ainsi, l'auditeur-riche signale son attention et sa vigilance dans la discussion (Duncan & Fiske, 1977).

La dernière des quatre caractéristiques que nous proposons de l'allemand oral est présentée par les trois procédures et gestions de la conversation principales (Mcroczyński, 2014 : 223) : la conquête du droit de parole, le maintien du droit de parole et le transfert du droit de parole. La langue orale se caractérise par un mélange de ces trois procédures de prise de parole qui sont toujours le résultat d'une collaboration entre les interlocuteurs-rices. Cependant, la revendication du droit de parole peut parfois se faire de manière non-coopérative. Ce sont alors des interruptions qui sont provoquées par l'auditeur-riche et qui prive le/la locuteur-riche de la possibilité d'achever le discours (Mcroczyński, 2014 : 228) Ces tentatives d'interruption ne réussissent toutefois pas toujours et dans certaines situations, l'auditeur-riche ne s'approprie pas le rôle de locuteur-riche. Il s'agit alors d'un chevauchement, c'est-à-dire que pendant un bref instant de l'interaction, plusieurs personnes parlent en même

temps, autrement dit toutes ces contributions se superposent dans la discussion (Mcroczyński, 2014 : 231).

Méthodologie

Après une première partie qui a permis de relever les principales caractéristiques de l'allemand oral, nous nous concentrons sur l'étude de deux exemples concrets en lien avec la langue orale que nous tirons de notre mémoire professionnelle rédigée lors de notre formation pour l'enseignement de l'allemand au secondaire II à la HEP Vaud (2023).

Nous comparons ici une émission radiophonique enregistrée dans le moyen d'enseignement *Mit uns. Deutsch für Jugendliche* (document didactique) et un extrait de podcast adressé à un public germanophone (document authentique). L'exemple choisi est tiré du podcast *Gemischtes Hack* produit par le comédien Felix Lobrecht et le présentateur TV Thomas Schmitt et a été choisi en raison de sa grande popularité. Leur concept, *Fünf schnelle Fragen an...*, prend la forme d'une interview et ces extraits ressemblent donc à la structure des interviews tirées de *Mit uns. Deutsch für Jugendliche*. Ainsi, les variables communes des deux documents sont à la fois l'organisation de la séquence en question-réponse et l'accent mis sur l'unité auditive verbale, sans image ni matériel vidéo. Il est toutefois important de souligner que, bien qu'il s'agisse de la même structure, les exemples diffèrent dans leur genre : dans le support didactique, l'intervieweur, un journaliste, s'adresse à une experte scientifique. Dans le podcast, au contraire, deux amis se posent mutuellement des questions. Le choix de ces deux documents, leurs points communs et leurs différences sont particulièrement importants pour la méthodologie de comparaison de ce travail car, selon Zelditch (1971 : 267), une analyse comparative ne peut seulement se faire si les deux éléments de comparaison ont des variables communes. Pour notre analyse, ces variables communes sont à la fois l'organisation de la séquence en question-réponse (interview) et l'accent mis sur l'unité auditive verbale, sans support visuel.

Après la sélection des documents de deux genres de texte différents, nous avons traité le matériel et décidé de le coder.

Questionner la langue, sa normativité et ses variétés.

Nous avons systématiquement mis par écrit et converti les caractéristiques qui se rapportent à notre analyse qualitative (Bardin, 2013: 134), comme les phases d'intonation, les indications de pauses ou les éléments phonétiques en utilisant les conventions du *Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT2)* (Annexe 1).

Le document didactique: *Mit uns. Deutsch für Jugendliche*

Notre exemple (Figure 1) est tiré de la deuxième leçon du moyen d'enseignement. Il s'agit d'une émission de radio sur l'amitié, présentée par le modérateur (MO) et la psychologue Dr. Regina Paulus (PA).

Lorsque nous comparons le document avec les critères de pertinence, nous constatons que cette activité répond à la liste évoquée par de Lemeunier (2006: 6–8). Tout d'abord, le thème de l'exercice est adapté au public visé puisqu'il répond aux centres d'intérêts des apprenant-es, à leur âge et à leur niveau de langue. De plus, les paramètres de la situation de communication apparaissent clairement dans l'introduction du module et certains éléments non verbaux comme le titre de l'exercice facilitent également la compréhension des élèves. Ensuite, l'émission peut être exploitée pédagogiquement car il est possible de parler du thème de l'amitié en préparation à l'écoute et ainsi faire des hypothèses. Enfin, le thème de l'extrait peut être un déclencheur intéressant pour une production orale ou écrite ultérieure, les apprenant-es pourraient, notamment, discuter le thème de l'amitié en groupe.

L'extrait (Figure 1) représente l'introduction à l'émission radio. Tout d'abord, il est intéressant de relever que l'extrait ne présente pas de chevauchements entre deux contributions et les ellipses syntaxiques sont également absentes. Notons également qu'il existe beaucoup de pauses qui signalent le début d'une nouvelle construction syntaxique (phrase principale ou phrase subordonnées, l. 6–8). Ensuite, il est intéressant de noter qu'il n'existe pas de variation dans la position du verbe dans une phrase. Celui-ci se trouve après le sujet (*ich grüsse sie*, l. 5, *das heisst/ sie habn*, l. 11, *sie finden*, l. 13) et des ellipses, qui surgissent fréquemment pour le pronom *ich* dans l'allemand parlé,

```

01 MO:   HALLO und herzlich willkommen zu LIVE (-)
02       in unserer heutigen sendung wollen_wir über FREUNDSCHAFT
03       sprechen (.)
04       unsere interviewpartnerin ist die psychologin doktor
05       regina paulus .
06 PA:   ich grüsse sie
07 MO:   frau doktor paulus (-)
08       wie ist das eigentlich mit der freundschaft (.)
09 PA:   WARUM oder WIE werdn menschen freunde -
10       nun ja:
11       freunde teiln normalerweise etwas (.)
12       das heißt sie habn ähnliche meinungen den gleichen
13       HUMOR_die gleichen hobbys -
14       und was natürlich auch ganz wichtig ist (.)
15       sie finden sich sympathisch .

```

Figure 1

Extrait «Mit_unsB1+Kursbuch_Track_03_Lektion_02_A3» tiré de *Mit uns. Deutsch für Jugendliche*.

ne sont pas appliqués dans cet extrait. Nous pouvons ensuite relever de légères modifications phonétiques car la voyelle finale en [ə] disparaît (*habn*, l. 11). Enfin, nous pouvons également mettre en évidence la particularité de la prononciation de l'adjectif *wichtig* dans cet extrait (l. 12) car la locutrice PA ne procède pas à la prononciation durcie du *-ig* en [ik], PA prononce, bien au contraire, la syllabe finale avec [iç]. Il s'agit d'une variété de l'allemand qui est particulièrement fréquente au nord et au centre de l'Allemagne (AdA, Runde 1³).

Au quotidien, l'allemand parlé se définit par son hétérogénéité et ses variations, la prononciation du mot *wichtich* dans cet exercice d'écoute présente alors une première introduction à ce phénomène et représente les modifications phonétiques de l'allemand orale qui sont une de ces composantes essentielles. Somme toute, l'exemple issu du document didactique marque différentes modifications de prononciation mais néglige totalement les signaux d'écoute et les différentes particules de gestion de la conversation.

Le document authentique: *Gemischtes Hack*

Tout comme le moyen d'enseignement, le podcast *Gemischtes Hack* répond aux nombreux critères de Lemeunier (2006: 6–8). En effet, le podcast est adapté au public visé, par rapport à leur âge, leur niveau de langue et leurs centres d'intérêts. De plus, le contenu socioculturel est pertinent car il permet de présenter et discuter des éléments interculturels. Le document peut également être un bon

3 AdA = Elspaß, S. & Möller, R. (2003ff). Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA). <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-1/f14a-c/>

```

01 FL: tommy wir gehen direkt nahtlos in die äh in die fünf
schnelln fragen
02 TS: gerne
03 FL: denn ich habe wieder fünf schnelle fragen vorbereitet
04 TS: [bitte ]
05 FL: [und eine ] ((...))
06 TS: lass die erstmal kurz WIRKn so:
07 TS: ok
08 FL: und_dann dann guckn_wa_mal tommy (.)
was machst du (.)
weil dus irgendwann mal so gelernt hast (.)OHNE zu wissen ob das
überhaupt so was BRINGT oder funktioniert (.)
weissste wie ich mein? ((...))
09 FL: zum BEIspiel hab ich mir irgendwann_mal angewöhnt von meinm VATA
dass man in NUDelwassa SALZ und imma n_schwupp olivenöl rinmacht.
11 TS: ah oliven(.) ja -
12 FL: also SCHWAS zum beispiel
13 TS: [sti:mt ]
14 FL: [und ich ] und ich glaube
15 TS: supa beispiel
16 FL: und ich glaube die idee is äh dass die nudeln dann irgendwie nich
so verkleben aber das kann ich überhaupt nich bestätign weil (.)
ich hab dann irgenwann mal äh ohne olivenöl gekocht (-)
gar kein negativen effekt also das is exakt dasselbe
17

```

Figure 2

Extrait « #221 » tiré de Gemischtes Hack (44:01- 44:57)

déclencheur de production orale. Les apprenant-es pourraient, par exemple, se poser les mêmes questions que les deux podcasters et créer une véritable interaction. Cependant, si cette ressource devait être exploitée pédagogiquement, l'enseignant-e devrait effectuer un travail supplémentaire d'étayage didactique concernant le contexte et les paramètres de la situation de communication pour faciliter la compréhension et soutenir l'apprentissage des apprenant-es.

Ce premier extrait (Fig. 2) est particulièrement intéressant en raison de son ellipse syntaxique l. 17, FL coupe la phrase *ich hab dann irgenwann mal äh ohne olivenöl gekocht avec gar kein negativen effekt* sans répéter que c'est justement l'absence de l'huile d'olive qui n'avait aucun effet sur le goût de ses pâtes. Le locuteur FL n'a pas besoin de répéter cet élément, par un *das*, par exemple, car le locuteur TS comprend l'explication avec le contexte syntaxique et sémantique de la contribution précédente.

Nous pouvons dans un premier temps souligner les similitudes entre le document authentique et le document didactique car l'extrait de podcast (Fig. 2) contient également de nombreuses modifications

phonétiques comme *guckn_wa_mal*, (l. 8), *meinm*, (l. 10), *bestätign*, (l. 16). Dans le domaine phonétique, il est également intéressant de soulever la prononciation de *ich* par *ick* (l. 16). Il s'agit ici d'une variation de prononciation de l'allemand, issu de l'Allemagne de l'est (AdA, Runde 2⁴).

Dans un deuxième temps, il est particulièrement intéressant de relever l'ellipse syntaxique de cet extrait. FL coupe la phrase *ich hab dann irgenwann mal äh ohne olivenöl gekocht avec gar kein negativen effekt* (l. 17) sans répéter que c'est justement l'absence de l'huile d'olive qui n'avait aucun effet sur le goût de ses pâtes. Le locuteur FL n'a pas besoin de répéter cet élément par un *das*, par exemple, car le locuteur TS comprend l'explication avec le contexte syntaxique et sémantique de la contribution précédente.

Ajoutons à cela que, contrairement au moyen d'enseignement, l'interlocuteur TS signale à FL à plusieurs reprises qu'il peut garder le droit de parole, tout en signalant son attention et son écoute dans la discussion (*bitte*, l. 4, *stimmt*, l. 13).

En comparant les débuts des deux extraits audios (didactiques et authentiques), le début du podcast révèle une autre différence importante: les nombreux chevauchements et d'interruptions (Fig. 3 l. 5; 7-8):

```

01 FL: [kennst du so ]
02 TS: [hallo zusammen hallo]
03 FL: kennst du so leute [die so]
04 TS: [stefan] hi:
05 FL: kennst du s [o ]
06 TS: [erika grüss dich ]

```

Figure 3

Extrait « #11 » tiré de *Gemischtes Hack* (0:24-0:47)

En effet, FL introduit son deuxième modérateur dans les premières lignes de cet extrait. Lorsqu'il fait une petite pause pour rire, TS interprète cela comme une procédure de gestion de la conversation et décide d'entamer une phrase. Sa contribution chevauche cependant avec FL. Ce chevauchement se poursuit pendant plusieurs secondes, car FL répète le même début de question quatre fois avant de (re)conquérir le droit de parole. Contrairement aux exemples de *Mit uns. Deutsch für Jugendliche*, la procédure de gestion de la conversation n'est pas régulée dans cet extrait.

⁴ AdA = <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-2/f25c/>

Et quel apport pour l'enseignement ?

Cette partie du travail a permis de présenter les critères de pertinence qui facilitent la sélection des documents dans l'enseignement des LCE. Notre analyse montre ainsi l'importance de la représentation de la langue orale dans l'activité langagière de réception orale. Bien que les exemples soient issus du même genre de texte (interview), certaines différences (linguistiques) ont pu être constatées, comme une variation dans les modifications phonétiques, syntaxiques et dans les méthodes de gestion de la conversation. Nous avons également souligné que les interjections et les particules de conversation sont plus différenciées dans l'extrait de podcast que dans le moyen d'enseignement. Certaines de ces différences s'expliquent d'une part par les variations (géographiques) de l'allemand oral, comme la prononciation. D'autre part, les différences linguistiques s'expliquent par les différents contextes de productions des deux extraits. Dans le document authentique, les deux présentateurs se connaissent et travaillent ensemble. Il s'agit, par conséquent, d'une conversation informelle et d'un langage de proximité (Koch & Oesterreicher, 1985). L'exemple du manuel didactique, bien au contraire, présente une conversation de deux professionnels et le langage plus formel est marqué par la distance et l'autorité (Schwitalla, 2012 : 21). Mais quelles conclusions tirer pour l'enseignement ?

La langue orale varie en fonction de la géographie et du contexte. Ces variations doivent impérativement être prises en compte lors du choix des documents pour l'enseignement-apprentissage des LCE. C'est pour cette raison que nous souhaitons compléter le sixième critère de Lemeunier (2006 : 8) concernant le contenu linguistique : « Le document, fournit-il un bon exemple pour les modifications prosodiques, phonétiques, syntaxiques et/ou organisationnels spécifiques pour le domaine étudié (oral ou écrit) ? ».

Avec cet ajout dans la liste des critères, il serait possible de souligner les spécificités de l'activité langagière, ici la variété linguistique de l'allemand oral. En parallèle, ce nouveau point dans la liste permettrait de développer « la capacité d'une utilisation authentique de la langue dans de vraies situations de communications liées au monde réel » (Alrabadi, 2012 : 6). A travers les représentations de la langue

orale, celle-ci est utilisée et surtout représentée dans des situations de communication réelles ce qui constitue une motivation pour les apprenant-es. De plus, cet ajout favorise la prise de conscience chez les enseignant-es (et chez les apprenant-es) des variations géographiques et contextuelles de l'allemand.

Dans une situation d'enseignement concrète, le podcast pourrait se présenter comme un objectif d'apprentissage lors d'une activité de réception orale (exemple : à la fin de la période, les élèves sont capables d'identifier les informations principales de l'exemple choisi, ou encore les élèves pourront eux-mêmes discuter du genre ou de l'oralité de la langue). Ajoutons à cela que les podcasts pourraient également donner suite à une nouvelle séquence d'enseignement qui aurait un but précis, la production d'un podcast par groupe sur un thème précis (production/ interaction orale).

Conclusion

Cette contribution résume donc les caractéristiques principales de l'allemand oral et propose, en parallèle, d'ajouter un critère aux listes existantes dans le but de souligner les spécificités linguistiques aux différentes activités langagières. Nous aimerions souligner deux avantages de notre approche : premièrement, la prise en compte des spécificités linguistiques du choix des ressources étudiées peut ainsi servir d'outil pour l'utilisation authentique de la langue dans des situations de communications réelles. Deuxièmement, notre ajout contextuel peut introduire certains éléments de la variation de l'allemand parlé dans les cours de langue-culture, comme les différences linguistiques liées au contexte de production ou encore géographique.

Bien que notre ajout aux listes de critères déjà existantes rende le choix des ressources plus complexe, il s'agit d'une étape nécessaire pour parvenir à questionner la langue, sa normativité et ses variétés. Il s'agit, cependant, d'une première étape qui devrait être complétée par une description détaillée des divers documents utilisés dans l'enseignement au niveau gymnasial.

La prise de conscience chez les enseignant·es (et chez les apprenant·es) des variations géographiques et contextuelles de l'allemand.

Bibliographie

Sources

Breitsameter, A., Klaus, L., Seuthe, C., Thomasen, M. (2017). *Mit uns. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch*. Hueber Verlag.

Lobrecht, F., Schmitt, T. Podcast. *Gemischtes Hack*. Spotify. <https://open.spotify.com/show/7BTOsF2boKmlYr76BelijW>

Littérature

AdA = Elspaß, S. & Möller, R. (2003ff). *Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*. <https://www.atlas-alltagssprache.de>

Alrabadi, E. (2012). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1494>

Auer, P. (1993). Zur Verbspitzenstellung im Gesprochenen Deutsch. *Deutsche Sprache* 21, 193-222.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. www.coe.int/lang-CECR

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. www.coe.int/lang-cecr

Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J., Sénéchal, K., & Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Didactica.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e édition, nouvelle édition). Presses universitaires de Grenoble.

Duncan, S. & Fiske D. (1977). *Face-to-face interaction*. Erlbaum.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe — Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36 (1), 15-43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>

Lemeunier, V. (2006). Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique. U: Franc Parler. <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm>

Mroczynski, R. (2014). *Gesprächslinguistik : eine Einführung*. Narr. Schmidt.

Schwitalla, J. (2012). *Gesprochenes Deutsch : eine Einführung* (4., éd.). Erich Schmidt.

Vogrig, J.-N. (2021). Documents authentiques, documents fabriqués : enjeux pour l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 40 (1), 1-10. <https://doi.org/10.4000/apliut.8741>

Zelditch, M. (1971). Intelligible comparisons. In: Vallier, I. (éd.), *Comparative Methods in Sociology: Essays on Trends and Applications*, 267-308). University of California Press. <https://doi.org/10.2307/jj.8085322.11>

Annexe 1: Critères formels pour la transcription

- police Courier New
- 10 pts
- uniquement des minuscules (les majuscules sont réservées aux marques d'accent et d'intonation)
- les écarts phonétiques sont saisis dans leurs particularités

Transcriptions :

- °h h° inspirations ou expirations
- äh öh signaux de retard (ou pauses) sont transcrits
- : les allongements d'une syllabe
- ((soupire)) mettent en avant les actions et événements non verbaux
- << rire >> commentaire sur un élément paraverbal
- (?) intonation de montée haute,
- (,) intonation pour une montée moyenne,
- (-) pour un ton constant,
- (;) pour une descente moyenne,
- (.) pour un ton bas
- HALlo majuscules mettent en avant la syllabe accentuée
- [hallo] parole simultanée

SCHRIFTBILDlichkeit ; ET SI DES POSTS INSTAGRAM ÉTAIENT UNE OCCASION DE RÉFLÉCHIR EN L1 SUR LA LANGUE ÉCRITE AU SECONDAIRE 1 ?

In diesem Text analysieren wir einen Korpus von Posts des Sängers und Youtubers Joyca, um eine Reihe von Phänomenen vorzuschlagen, die die Schülerinnen und Schüler beobachten sollen: a) die Merkmale des Instagram-Posts im Allgemeinen, d. h. die technischen und materiellen Zwänge dieses Mediums sowie die sprachlichen Verwendungen, die sie offenbaren; b) die Positionierung seines Enunziators und die Merkmale seines Adressaten; c) das Verhältnis von Text und Bild. Anschließend untersuchen wir Möglichkeiten des Umschreibens, um die Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, über die Einbettung dieser Posts in einen Produktionskontext und über das Verhältnis dieser Posts zu Schriften nachzudenken, die aus Kommunikationskontexten stammen, die den Gebrauch einer sogenannten Standardnorm erfordern.

● Roxane Gagnon
| HEP Vaud
Vincent Capt
| HEP Vaud

Partant du fait que le numérique est de plus en plus présent dans notre société et que les réseaux sociaux occupent une place prépondérante dans la vie des élèves – selon l'étude JAMES (Süss & Waller, 2022), plus de 98 % des 12-19 ans seraient inscrits à un réseau social –, nous prenons l'initiative d'en faire de potentiels alliés pour l'éducation (Manca & Ranieri, 2013), en tirant profit de la motivation qu'ils génèrent chez les élèves (Pujiati et al., 2019). L'exploration didactique de cette pratique sociale qui prend essentiellement la forme de publication de messages ou *posts*, mêlant des images et du texte sous forme de légendes et de commentaires, est également une manière de diminuer les écarts entre les pratiques scolaires et les pratiques extrascolaires de la communication, ainsi qu'une façon d'identifier un certain nombre de contenus langagiers potentiellement enseignables, ici au regard du fonctionnement de la langue dans le plan d'études romand (PER, L1 36) et de la production écrite (PER, L1 32) en contexte numérique.

Ce type d'approches a déjà été exploré par la recherche linguistique ou en didactique des langues et a fait l'objet de propositions sur la base de pratiques sociales, telles que les blogs, les SMS, le slam ou les fanfictions (Béguelin, 2012; Richard & Lacelle, 2020; Lacelle et al., à paraître). Il s'inscrit un peu en marge d'un discours communément partagé selon lequel « Internet et les réseaux sociaux annoncent et précipitent le déclin du français » (Gallimard, 2023: 36) et interprètent les écritures numériques comme révélatrices de « la grande facilité d'adaptation et d'innovation en français » (Ibid., p. 37). Certains linguistes vont même jusqu'à traiter les écrits numériques comme une variété de français à part entière, car « elles engagent une vision nouvelle de l'écrit, avec ses propres normes et ses propres pratiques » (Abeille & Godard, 2021: 2237).

En Suisse romande, pour ce qui concerne le secondaire obligatoire (cycle 3, soit des élèves de 12-15 ans), un des objectifs listés dans le volet « Fonctionnement de la

langue» (L1 36) du *Plan d'études romand* (CIIP, 2010) incite à amener les élèves à distinguer les normes et les variations dans des productions langagières diverses. Sur cette base, les commentaires, les publications sur les réseaux sociaux pourraient constituer des corpus authentiques dont les élèves du secondaire sont proches, voire auteur-e-s, et dont ils-elles peuvent s'emparer pour observer la langue en contexte. Sur le plan des contenus enseignables et assignables à la discipline du français, que nous apprennent les pratiques de communication sur les réseaux sociaux numériques? Pour répondre à cette question, nous proposons d'investir un dispositif exploratoire, inspiré de l'approche inductive (Chartrand, 1995; Parisi & Grossmann, 2009), qui place l'élève du cycle 3 dans une posture de découverte, de recherche et d'analyse réflexive. Il s'agit de l'amener à porter attention aux modalités sémiotiques et aux réalisations linguistiques propres à la *communication médiée* (Panckhurst, 2006), à y réagir, pour ensuite identifier des usages, les catégoriser et les discuter. Les productions numériques sont au cœur de vifs débats actuellement, en particulier pour ce qui concerne l'exposition des élèves aux écrans (voir à ce sujet le rapport Surgeon, 2023): nous insistons sur le fait qu'une approche essentiellement analytique et réflexive de ce type de productions vise surtout à rendre à leur égard les élèves plus outillés et vigilants, voire critiques. Nous visons essentiellement le travail sur la représentation de la langue et de son fonctionnement, lequel favorise chez les élèves des pratiques langagières plus conscientes (Chiss & David, 2011).

Nous mènerons l'analyse autour d'un corpus de *posts* récents (2022-2023), liés au compte *Instagram* d'un artiste et youtubeur suivi et apprécié par les jeunes adolescents: Joyca, connu pour ses mises en scène de soi stylisées plus ou moins ironiques. Cette analyse permettra, dans un premier temps, l'identification d'un ensemble de phénomènes à faire observer par les élèves:

1. Nous inscrivant dans une approche par genres, il s'agira de dégager les caractéristiques du *post* d'une page *Instagram* de manière générale, notamment en pointant les contraintes techniques et matérielles de ce médium, ainsi que les usages linguistiques qu'ils révèlent. Comment se

positionne son énonciateur? Comment entre-t-il en relation avec son destinataire? Comment caractériser ce destinataire? Quel rapport le texte et l'image entretiennent-ils?

2. Dans l'idée d'interroger le rapport de ces *posts* à l'écrit dit normé, il s'agira de déterminer quelles variations sont explorées relativement aux normes de l'écrit standard, essentiellement à quatre niveaux: i) la syntaxe; ii) le lexique dont les emprunts à l'anglais, par exemple, iii) la ponctuation (Gadet, 2007), iv) l'usage des signes iconiques (Abeille & Godard, 2021).

Dans un second temps, nous ouvrirons la réflexion sur les cibles exploitables didactiquement, surtout pour ce qui concerne la langue dans son lien avec la production écrite.

Une démarche inductive en 3 étapes

Suivant les principes d'une grammaire renouvelée, nous valorisons une maîtrise pratique de la langue, et délaissons l'apprentissage abstrait et décontextualisé de règles grammaticales, pour que les élèves puissent « communiquer efficacement dans diverses situations d'interaction » (Bulea Bronckart, 2022: 5). Cette focalisation sur la langue en usage, analysée et travaillée au sein d'activités de production et de compréhension de textes, vise à réduire les écarts entre la langue de l'élève et la langue de scolarisation (Simard & al., 2010; Chartrand, 1995).

De manière à construire des savoirs sur la langue et son fonctionnement en contexte, il s'agit ensuite de sonder les élèves à propos de leurs représentations et leurs connaissances autour des écritures numériques et de déterminer leurs capacités à comparer le fonctionnement de ces écrits relativement à d'autres écrits. Enfin, il est possible de leur proposer une sélection de *posts* qui servent de cas problèmes à résoudre. Le processus suit ainsi 3 grandes étapes (Vincent & al., 2013):

1. La constitution d'un corpus vise à faire comprendre le fonctionnement d'un *post* en tant qu'unité de communication numérique et les rapports qu'y entretiennent les écrits et l'écrit normé. Le corpus doit présenter une grande variété de réalisations du



Le parcours de Roxane Gagnon a débuté par des études théâtrales puis journalistiques.

Après avoir enseigné le français au secondaire et le FLE à des fonctionnaires fédéraux au Québec, elle est venue en Suisse poursuivre des études doctorales à l'Université de Genève. Depuis 2015, elle est professeure HEP en didactique de l'oral à la HEP Vaud; ses domaines de prédilection sont l'oral, la grammaire (avec le projet GRAFE'Maire notamment) et la production écrite.



Vincent Capt est Professeur associé en Didactique du français à la Haute école pédagogique du Canton de

Vaud. Ses travaux portent sur l'enseignement de la lecture-écriture au primaire, notamment en contexte numérique. Il est notamment co-responsable d'un projet FNS sur l'enseignement en Suisse romande de la lecture des supports composites à 4 degrés scolaires.

phénomène à étudier. Idéalement, le corpus est extrait d'un texte qui a déjà été vu par les élèves.

2. Une suite de tâches à effectuer au cours desquelles les élèves observent, identifient, classent des phénomènes, exécutent des opérations et produisent de l'écrit.
3. L'élaboration de constats par les élèves, basés sur leurs observations et les opérations effectuées.

Analyse et démarche

Un des objectifs des réseaux socio-numériques est de capter l'attention des usager·ères de manière à les engager, les fidéliser et, surtout, influencer leurs comportements, leur manière d'agir et de penser. Chaque réseau socio-numérique fournit des outils de *selfdesign* ou de mise en scène/narration de soi (Goffman, 1959). Aussi, « la construction d'une identité personnelle en ligne se met en place par des formes différentes de narration de soi » (Ciranna, 2020 : 3). Ces outils concernent le type de plateforme, le destinataire visé, le registre utilisé, les potentialités visuelles et, bien entendu, la possibilité de ces formes/récits d'être réénoncées, commentées, copiées, partagées, transformées. Si le web social fournit un éventail de possibilités d'expression de soi, il mise cependant sur une mise en forme graphique du texte bien balisé qui permet un défilement rapide du texte.

2.1 Le post de la page Instagram : caractéristiques textuelles

Introduite après *Facebook*, la plateforme *Instagram* sert le partage d'images. Contrairement aux *stories*, éphémères, les *posts* constituent des publications permanentes qui s'affichent sur les profils *Instagram* des usagers et dans le fil d'actualité. Visuellement, les *posts* prennent la forme de « fenêtres » au format carré, agencés de telle sorte qu'elles forment des mosaïques d'images ou de vidéos. Le *post*, c'est une image ou une vidéo accompagnée d'un court texte, en rapport étroit avec le visuel. Ce texte sert de légende ou de didascalie, à l'image ou à un texte-hypertexte (Ciranna, 2020). Hybride de langue et d'image – ce qu'en allemand, on nomme *schriftbildlichkeit* –, le *post* autorise une expression immédiate (cf. Koch & Osterreicher, 2001 ; Doquet et al., 2022) ; il « donne à voir ». Ces

images commentées par de courts textes servent des visées esthétiques, communicationnelles ou sociales (Ciranna, 2020). Ils participent à la construction de l'identité numérique et donc à « une projection de soi qui cherche à faire de l'effet » (Cardon, 2019 : 182). Les autres utilisateurs peuvent ajouter des commentaires au *post* et ceux-ci sont affichés en bas du texte écrit par l'auteur, si l'on clique sur l'image du *post*. Le *post* sert à l'établissement des échanges de proximité, grâce à la facilité de prise de contact du virtuel, et, pour ce faire, il recourt à des formulations empruntées au registre familier et à des écritures plus ou moins standardisées pour des échanges rapides et spontanés, se rapprochant du rythme d'une conversation que l'on aurait avec un ou une ami·e (Gallimard, 2023 : 37). Sur le plan de l'inscription dans le temps, « les *posts* aident à construire un récit de soi stable, destiné à rester inscrit sur la plateforme et à être visualisé dans des moments plus éloignés dans le temps » (Ciranna, 2020 : 11).

2.2 Le corpus de posts de Joyca, vidéaste web, musicien, youtubeur

Pour illustrer nos propositions didactiques, nous avons fait le choix de nous arrêter, comme indiqué plus haut, sur la plateforme *Instagram* de Joyca¹. Youtubeur connu des élèves, influenceur et professionnel de la communication, Joyca a acquis sa popularité auprès des jeunes grâce à la publication de remix ou de parodies. Sur sa chaîne YouTube², il tente des recettes insolites, teste des produits. Il utilise l'humour et manie la langue avec habileté. Il cite ses sources, visibilisant ses références, entretenant la transtextualité³.

Voici un corpus de trois *posts*, que nous décrivons et analysons du point de vue de leur intérêt en vue d'une didactisation, telle que décrite plus haut.

Dans le *post* 1, l'ironie traverse l'entier de la première phrase. En dialogue avec la photographie, l'énoncé porte en dérision l'émotion impossible devant la Joconde en raison de l'afflux de touristes qui empêchent de voir « en vrai » le petit tableau. Seul le passage par le filtre de la technologie « j'ai zoomé dessus » permet de voir réellement le tableau. Du point de vue interprétatif, les deux premiers paragraphes invitent à une interrogation : avec la massification du tourisme, *quid*

¹ https://www.instagram.com/p/Ce6ogFcllZS/?img_index=1

² <https://www.youtube.com/@Joyca/videos>

³ Nous reprenons le terme de Genette (1982) : « tout ce qui met [un texte] en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (p. 7).

des visites sur site? Pour apprécier telle œuvre ou tel monument, voire tel environnement géographique, à quoi bon rejoindre la masse étouffante des autres touristes? Plus globalement, pourquoi nourrir un comportement consumériste et grégaire? Le dernier des trois paragraphes ouvre à une morale, invitant chacun-e à persévérer dans son domaine, même si le succès n'est pas immédiat et même si celui-ci semble aussi dépasser l'individu qui le poursuit.

Sur le plan de la syntaxe, on observe certaines formes d'allègements, que l'on retrouve aussi dans l'oral familier: on notera l'économie du «Première fois au Louvre»; l'absence de la négation; l'usage du «on»; la progression paratactique des énoncés «Anecdote (je ne sais pas trop si c'est vrai)». Concernant les aspects lexicaux, on remarquera l'emploi d'un registre familier («super bien», «j'ai zoomé», «les gens en avaient rien à foutre»). La tendance à se défaire de certaines marques de l'écrit se signale également par l'usage aléatoire de certains signes de ponctuation: l'absence de deux points, l'usage variable du point, de la virgule et des parenthèses. Ces opérations créent un style affranchi de certaines contraintes de l'écrit et de la langue perçues ici comme excessivement formelles. Elles renforcent par ailleurs l'effet de proximité avec les lecteurs, voire d'immédiateté dans la production même des énoncés.

Outre le travail sur la richesse interprétative du *post*, des propositions de réécriture pourraient être faites. Par exemple, on peut proposer aux élèves de réécrire le *post* en fictionnalisant des contextes qui requièrent le respect de normes de l'écrit standard (Bernié 1998) et l'adoption d'une plus grande homogénéité énonciative, par exemple on imagine que la visite du Louvre fait l'objet d'un compte-rendu dans une revue artistique. L'enseignant-e peut conduire une discussion autour des situations de communication qui imposent des normes de communication valorisant l'écrit standard et des situations qui autorisent des écarts à l'écrit standard. On peut d'ailleurs en profiter pour détailler avec les élèves les écarts qui sont autorisés, voire valorisés.

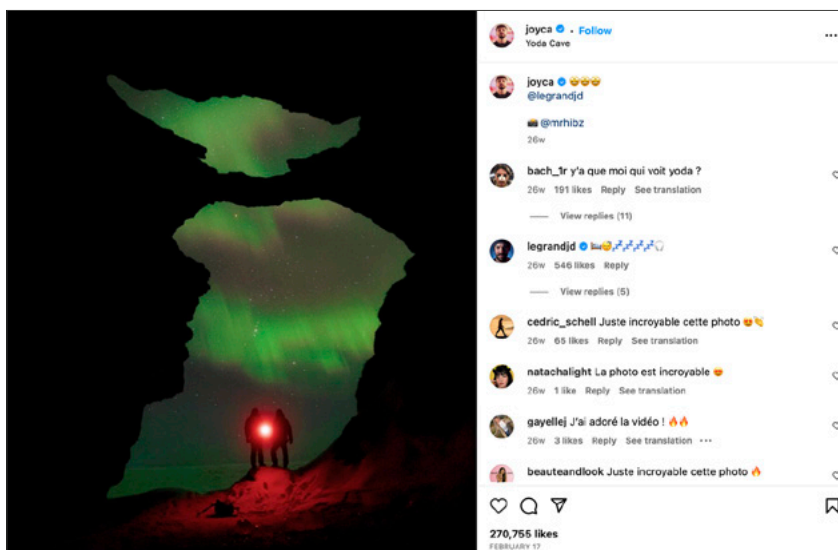
Dans les *posts* 2 et 2', Joyca accompagne la photo (une forme géologique creuse ouvrant sur un ciel animé par une aurore



Post 1 : Première fois au Louvre, j'étais bouleversé par la Joconde comme on peut le voir.
On la voit pas super bien, mais j'ai zoomé dessus après et on voit mieux
Anecdote (je sais pas trop si c'est vrai) : Pendant 400 ans les gens en avaient rien à foutre de la Joconde, donc persévérez dans la vie si vous pensez avoir une bonne idée

Post 1

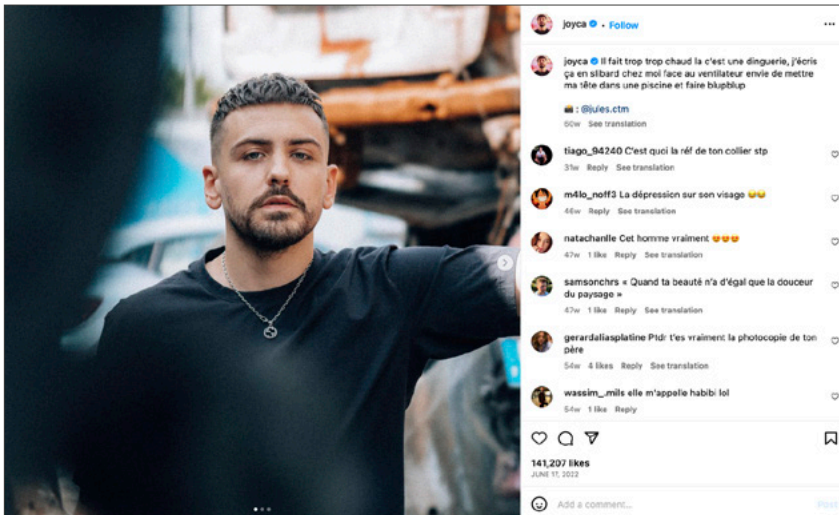
1^{re} fois au Louvres



Post 2 et 2' : Yoda Cave
😊😊😊
@le grandjd

Post 2

Yoda cave



Post 3: joyca @ Il fait trop chaud la c'est une dinguerie, j'écris ça en slibard chez moi face au ventilateur envie de mettre ma tête dans une piscine et faire blupblup

Post 3

Joyca a trop chaud

boréale que semblent admirer deux explorateurs-rices muni-e-s d'une lampe à infrarouge) d'un écrit lapidaire, en anglais *Yoda Cave*. L'inscription joue sur la référence au personnage du film au succès planétaire *Star Wars* dont la grotte imite la silhouette. Ici l'écrit, par l'intertextualité, attribue un sens à l'image. Son fonctionnement est proche de celui du titre d'une œuvre graphique. Le réseautage ou la métatextualité, raison d'être du *post*, mérite d'être relevée: «le commentaire qui unit un texte à un autre texte dont il parle» (Genette, 1982: 11). La photo a été prise par un autre instagrameur qui est vidéaste, @Le Grand JD; le *post* de Joyca vise à promouvoir le travail visuel du Grand JD et, du coup, de sa page Instagram dont est tirée la photo de la cave de Yoda.

Auprès des élèves, l'observation de ce *post* pourrait conduire à pointer la fabrique du titre (brièveté, accroche, accessibilité, recours à l'anglais), le légendage de l'image selon le genre textuel, ainsi que la diversité et la richesse des rapports iconotextuels. Concernant les signes iconiques (ou emojis), que les élèves mobilisent massivement dans leurs productions numériques authentiques sans disposer pour autant de connaissances réflexives sur leurs usages, il serait pertinent de montrer et d'explicitier le rôle d'accompagnement expressif des mots écrits que jouent les émoticônes. On pourrait, par exemple, demander aux élèves de remplacer ces émoticônes par du texte. On en

profiterait pour leur faire remarquer que, contrairement aux signes de ponctuation standards, les émoticônes ou emojis n'ont pas de position attendue et ne se lisent pas de manière linéaire (Abeille & Godard, 2021).

Le *post* 3 montre une exploitation de la fonction phatique du langage, qui vise à créer et maintenir le contact avec son interlocuteur; ici, Joyca parle «de la pluie et du beau temps». Le *post* devient une forme technonumérique du rituel des interactions orales thématissant la météo. C'est plus particulièrement la chaleur qui est support à la création d'une impression partagée. L'auteur exprime avec une certaine spontanéité son ressenti, notamment sur le plan physique, vis-à-vis des températures élevées, perçues également par la communauté de ses abonné-e-s. L'exploitation et la mise en scène médiatique transforment ainsi une expérience subjective ordinaire en une expérience commune, dans laquelle chacun-e se reconnaît: «l'exposition de soi est généralement considérée comme un acte éminemment individuel mais, sur le web, l'identité est largement hétéro-déterminée, c'est-à-dire construite par le regard des autres» (Cardon, 2019: 179). C'est aussi ce qui peut être interprété du contraste entre la photo et le texte: l'homme public, fier, vu en pleine rue et celui du texte, écrit dans l'intimité.

Sur le plan langagier, on retrouve des phénomènes exploités dans le *post* 1, comme les altérations de la ponctuation écrite (allègement syntaxique lié à la parataxe) ou le registre lexical («dinguerie», «slibard», «blupblup»). Dans ce cas, l'expression et l'exposition d'un vécu personnel, même banal, peuvent être intéressantes à explorer. Le fait de dévoiler dans un *post* un moment de vie, voire une part potentiellement intime de soi, participe des écritures contemporaines de la subjectivité, dont les apports, notamment sur le plan de la relation à la production écrite et au développement de la confiance et de la connaissance de soi, ont été montrés (Cardon, 2019).

De nombreuses suggestions de réécritures peuvent inspirer les élèves: réécrire le *post* sous plusieurs variations (à la manière des exercices de style de Queneau, par exemple). Dans un registre de langue littéraire, on aurait: «Cette hétéroclite climatique me fait perdre la raison.

Je ne me puis plus. Arborant un caleçon léger, j'écris ...». On peut demander à l'élève de raconter le récit de Joyca en adoptant le point de vue du narrateur extradiégétique: «La chaleur avait atteint son paroxysme. Dans l'appartement, le mercure affichait 30 degrés. La sueur de Joyca perlait sur les touches de son ordinateur...».

Schriftbildlichkeit: que retenir? Qu'en conclure?

Au terme de ces observations et de ces propositions de réécriture, à quels constats peut-on mener les élèves du secondaire I?

Tout d'abord, les diverses observations du corpus constitué ici devraient conduire les élèves à identifier certaines caractéristiques du *post* en tant que genre de texte. Par exemple, les élèves devraient comprendre que le contexte de communication dans lequel ces *posts* s'insèrent est régi par une contrainte de brièveté, un rapport texte-image riche de sens (notamment via l'intertextualité) et un positionnement, notamment énonciatif, qui vise principalement la création d'une relation de proximité avec le destinataire (lequel participe à la construction de l'identité numérique de l'instagrameur-se). Peuvent aussi être mis en lumière les usages de la ponctuation et des signes iconiques, ainsi que certaines spécificités linguistiques propres à l'écriture numérique des *posts*, en particulier aux niveaux lexical et syntaxique.

Ensuite, le choix du corpus est une invitation faite aux enseignant-e-s à s'intéresser voire à intégrer dans leur enseignement de la langue diverses pratiques sociales de leurs élèves, sans se les approprier pour autant. En connaissant et analysant certaines de ces pratiques, les enseignant-e-s pourront, dans une perspective disciplinaire, amener les élèves à adapter leur écrit à la situation de communication, les aider à choisir un registre de langue approprié en fonction du contexte, rendre accessibles et explicites les enjeux de la communication médiatique pour leur tranche d'âge.

Enfin, relativement à la démarche exposée ici, le travail décrit invite les collègues en didactique des langues, notamment en L1, à tenir compte des productions

naturelles contemporaines et à y identifier des enseignables, voire y trouver des sources pour élaborer certaines tâches d'une séquence. Ces productions peuvent en effet servir de base à la planification de l'enseignement, dans une démarche didactique «à rebours» (Lacelle & al., à paraître), et faisant alterner les phases de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation des phénomènes abordés.

Quant à savoir s'il faut enseigner le *post* en tant que genre textuel, la prudence nous paraît, à l'heure actuelle, être de mise. Pour en faire un genre enseignable, il est impératif que lui soient assignés didactiquement un but communicatif clair, une structure reconnaissable et des mécanismes de textualisation propres, affiliés par exemple à ceux de l'*Argumenter*. Parmi ces impératifs, nous avons insisté dans le présent article sur l'importance de travailler explicitement ce qui participe à la posture énonciative (qui écrit à écrit qui? En tant que? Dans quel but? Quelle image de soi veut-on créer?). Les oscillations du *post*, entre langue publique et privée, et entre écrit formel et informel, rendent particulièrement saillante la question du positionnement du scripteur. En classe de français, il importe d'observer et d'explicitement certaines variations surtout dans le but de stimuler, de motiver, la réflexion des élèves sur le fonctionnement de la langue écrite. Sur cette base, il paraît pertinent d'exploiter ces variations dans des productions écrites où se trouvent interrogées les contraintes qui s'exercent plus généralement sur l'écriture du français en contexte scolaire.

Références bibliographiques exhaustives

(Nous signalons avec un * les titres pouvant figurer dans une bibliographie restreinte.)

***Abeille, A. & Godard, D.** (2021). «Les écritures numériques». In : *Grande grammaire du français*. Vol. II. Actes Sud, pp. 2235-2254.

Béguelin, M.-J. (2012). La variation graphique dans le corpus suisse de SMS en français. In : S. Caddéo, M.-N. Roubaud, M. Rouquier, & F. Sabio (éds), *Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste*, Presses de l'Université de Provence, pp. 47-63

***Bernié, J.-P.** (1998). Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In : M. Brossard & J. Fijalkow (Dir.) *Apprendre à l'école, perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 155-197.

Bulea Bronckart, E. (2022). De l'action sur la langue à la langue en action : une réflexion sur et à partir des manipulations syntaxiques. *Forum Lecture*, 1. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/754/2022_1_fr_bulea_bronckart.pdf

***Cardon, D.** (2019). *Culture numérique*, Paris : Presses de Sciences Po.
DOI : 10.3917/scpo.cardo.2019.01

Chartrand, S.-G. (1995). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte ». In : S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Les Éditions logiques, pp. 195-221.

*Ciranna, S. (2020). Les évolutions du contenu textuel sur les réseaux sociaux numériques: une étude de la fonction *stories* d'Instagram. *Semen [En ligne]*, 49 | 2020

Chiss, J.-L. & David, J. (2011). *Didactique du français et étude de la langue. Le français aujourd'hui*. Armand Colin.

CIIP (2010). *Plan d'études romand*. CIIP. <https://www.plandetudes.ch>

*Doquet, C., Lefebvre, J, Mahrer, R et Testenoire, P.-Y. (2022). L'oral et l'écrit: si proches, si loin. *Linguistique de l'écrit*, 3, pp. 9-32. En ligne: <https://hal.science/hal-03981777/document>

*Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Ophrys (L'Essentiel en français).

Gallimard, A. (Dir.). (2023). *Le français va très bien merci*. Tracts 49, Gallimard.

*Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Le Seuil.

*Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday Anchor Books.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. In: G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Éds), *Lexikon der romanistischen Linguistik (LRL)*: 1/2, Tübingen, Niemeyer, pp. 584-627.

*Lacelle, N., Acerra, E. & Richard, M. (en préparation). *De la production numérique à la reconceptualisation didactique: démarche à rebours*. Peter Lang.

Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487-504. <https://doi.org/10.1111/jcal.12007>

*Panckhurst, R. (2006). Le discours électronique médié: bilan et perspectives. In: A. Piolat (Dir.), *Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre avec Internet* (p. 345-366). Solal Éditeurs. Récupéré de <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00286914>

*Parisi, G. & Grossmann, F. (2009). Démarche didactique et corpus en classe de grammaire: le cas du discours rapporté. *Reperes* [En ligne], 39 | 2009, <http://journals.openedition.org/reperes/843>.

Pujiati, H., Zahra, & Tamela, E. (2019). The Use of Instagram to Increase Students' Motivation and Students' Competence in Learning English. *Proceedings of the 1st International Conference on Education Social Sciences and Humanities (ICESHUM 2019)*. <https://doi.org/10.2991/iceshum-19.2019.103>

Richard, M. et N. Lacelle (dir.) (2020). *Croiser littératie, art et culture des jeunes. Impacts sur l'enseignement des arts et des langues*. Presses de l'Université du Québec.

Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.

Süss, D. & Waller, G. (Éds) (2022). JAMES. Rapport sur les résultats de l'étude JAMES 2022. ZHAW. Université des sciences appliquées de Zurich. https://www.swisscom.ch/content/dam/swisscom/de/about/unternehmen/nachhaltigkeit/medienkompetenz/documents/rapport_james_2022fr.pdf

The U.S. Surgeon General's Advisory (2023). *Social Media and Youth Mental Health*. <https://www.hhs.gov/sites/default/files/sg-youth-mental-health-social-media-advisory.pdf>

Vincent, F., Dezutter, O. & Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive? *Québec français*, 170, 93-94. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n170-qf0918/70522ac.pdf>.



“TUTTO IL BELLO DELLA VARIETÀ”

● Giuliana Santoro
| HSLU Luzern



Giuliana Santoro, laureata in Lettere classiche, insegna italiano come lingua straniera al centro linguistico della Hochschule Luzern e alle scuole medie del canton Uri. Fa un dottorato in Linguistica italiana all'università di Basilea.

Il sole era già basso quando la donna, con passo felpato, si avvicinò al portone, lo spinse con forza e dopo aver lanciato un ultimo sguardo indietro scomparve al suo interno, lasciando dietro di sé un acuto, sinistro cigolio.

La grande sala deserta era appena rischiaramata dalla fiammella delle candele disposte in ordine simmetrico nelle nicchie laterali.

Ci vollero diversi sguardi a destra e a sinistra per passare in rassegna l'enorme spazio davanti a lei; aveva appena appoggiato gli occhi sul maestoso organo che faceva mostra di sé vicino al pulpito quando lo vide: il vecchio confessionale in legno scuro era adagiato dietro la colonna corinzia.

La donna lo raggiunse con passo deciso mentre si slacciava il *paltò*.

Aperta in un baleno la porticina, appoggiò la borsa a terra e si inginocchiò.

“La stavo aspettando” – mormorò la voce dall'altra parte della grata. “Cosa l'ha condotta da me con tale urgenza?”

“Siamo soli, vero? - replicò la donna, con il respiro un po' affannato. “Vige ancora il segreto confessionale?” – lo incalzò, senza aspettare la conferma alla sua prima domanda. L'uomo annuì, poi, con un gesto della mano, la invitò a prendere la parola.

“Sono un'insegnante che ha commesso molti errori. Sono qui per chiedere perdono e cominciare una nuova vita. Tra l'altro domani c'è il colloquio con i genitori.”

“Che tipo di errori? – domandò l'uomo. “A volte capita di fare errori di valutazione, di dare una *nota* troppo bassa o di fraintendere *allievi e allieve*... Quello dell'insegnante è un mestiere difficile...”

“Io – ahimè – sono andata oltre, Padre. Ho tradito i miei studi, i principi deontologici, persino i testi fondanti della mia tesi di laurea, ho ignorato, anzi rinnegato...”

“Rinnegato chi?” – l’interruppe il prete, senza riuscire a nascondere una certa ansia.

La donna aprì la bocca per due volte, ma ogni volta i suoni, frammentari, si dispersero nell’aria prima di unirsi tra di loro per dare forma a una risposta. La signora abbassò il capo, come sconfitta.

“Coraggio, figliola, provi a buttare fuori quello che la tormenta” – la sollecitò con tono amichevole il sacerdote.

“Non riesco nemmeno a dirlo” – sospirò di nuovo la voce femminile. Attese qualche secondo, poi riprese, con voce più flebile, come se stesse parlando con sé stessa. “L’ho studiata per mesi all’università. Credevo in lei. L’avevo interiorizzata, eppure l’ho rinnegata. Ripetutamente, ostinatamente, per mesi. Lentamente, un po’ al giorno, ricacciando sempre più nell’angolo quel grillo parlante della mia coscienza d’insegnante.”

“Chi ha rinnegato, per diavole?” – l’incalzò il religioso.

“La... va... rietà”.

“La varietà?!”

“Sì, la varietà diatopica per l’esattezza” – precisò d’un fiato, come per togliersi il pensiero una volta per tutte.

Il sacerdote si accarezzò il mento, perplessito. “La varietà diatopica... sì, l’ho già sentita, ma non ricordo più dove. Mi spieghi meglio.”

“È un concetto chiave in linguistica: con essa si intende la variazione linguistica su base geografica, come la differenza tra il British English e l’angloamericano o, in Italia, le differenziazioni dialettali. È proprio in questo che ho molto peccato, padre, fingendo che esistesse un’unica varietà dell’italiano: la mia.”

“Ora mi è tutto più chiaro. Le sono grato per questo ripasso di linguistica; sa, l’ultimo esame l’ho dato decenni fa” – disse quasi con tono di scusa l’ecclesiastico. Per poi aggiungere: “Partiamo dall’inizio. Come si è impossessato di Lei il demone della varietà unica e assoluta?”

La donna ci pensò un attimo su e poi disse “Non saprei indicare un giorno preciso,

È un concetto chiave in linguistica:
con essa si intende la variazione linguistica
su base geografica, come la differenza
tra il British English e l’angloamericano o,
in Italia, le differenziazioni dialettali.

ma ricordo che si era all’inizio di settembre: ero rientrata da poco dalle vacanze in Italia quando mi chiamarono per una supplenza al liceo di Lugano. Non sono in Ticino da molto.”

“È venuto il momento di essere più precisa, figliola” – la interruppe il prete. “Di cosa si pente esattamente?”

“Di aver cominciato a correggere con una cattivissima matita rossa e blu tutti quelli che consideravo errori sesquipedali, solo perché...” – la donna si bloccò per coprirsi la faccia con le mani.

“Su, su, prosegua! Per quanto armata di lapis rosso non potrà aver commesso qualcosa di così grave.”

“Sì invece!” – replicò la donna alzando il tono della voce. L’indulgenza del prete la stizziva. “Ho corretto qualunque cosa deviasse dalla norma dell’italiano d’Italia, come se io stessa dovessi sciacquare i panni nell’Arno, per dirla con Manzoni, invece che nel Ticino, capisce? Che Orelli non me ne voglia!”

Dietro la grata l’anziano prete si ritrasse, come se avesse ricevuto un pugno.

Il movimento all’indietro non sfuggì alla donna, che invece si attaccò alla grata con entrambe le mani.

Ormai il più era fatto, tanto valeva confessare l’indicibile.

“Ebbene sì, ho corretto *mantello* con *cappotto*, *chifer* con *cornetto*, *la meteo* con *il meteo* dicendo che il sostantivo è maschile.”

“Ma... meteo viene dalla parola meteorologia che è femminile e poi in francese...” intervenne il prete.

La donna tirò dritto, come se non lo avesse sentito. Sembrava posseduta da un immenso bisogno di liberare la coscienza.

“Ho sostituito *non è evidente* con *non è facile* – continuò – non mi sono fermata nemmeno di fronte alla *Nati*, che ho sottolineato in rosso e sostituito con la parola *Nazionale*. Ho persino aggiunto l’apostrofo all’orario *alla una*.”

A essere sincera una volta ho corretto pure *Natel* con *cellulare* e un giorno, ma solo un giorno, *azione* con *offerta...*”

“Come ha potuto?” – sibilò il prete – “È la tripletta panelvetica più famosa in Svizzera!”

“Lo so, lo so, faccio pubblica ammenda. Ma non è finita qui: devo parlare ancora del *postale*, sostituito da *pullmann* e *autobus*, dei *garage*, ritrasformati in *officine*, delle *case anziani* tornate a essere *case di riposo*, delle *capanne* ribattezzate *rifugi*. Ho cassato i *classeur*, tramutandoli in *raccoglitori ad anelli*, ho chiesto alla classe di smettere di *comandare* e passare a *ordinare* piatti pronti o gelati.”

“Lei non ha rinnegato la variazione diatopica, Lei l’ha proprio cancellata, addirittura nel luogo in cui vive!” – esclamò il prete, che sembrava tramortito. La sua espressione ricordava quella di un pugile suonato, appoggiato alle corde, indeciso tra la voglia del riscatto e la seduzione del ko.

“Pensando di far loro giustizia ho persino corretto *bucallettere* con *cassetta della posta...*”

“Ma i suoi allievi non *avranno* mica *bocciato* la classe...” – riuscì a dire ancora il prete con un filo di voce.

“No, nessuno è *stato bocciato* e alla fine le *note* – sì, ho imparato a chiamarle così anch’io e non più *voti* – sono state abbastanza buone, nonostante le tante correzioni.”

“Basta così” – la pregò il prete. “Ho solo un’ultima domanda: è sinceramente pentita?”

La donna annuì, abbassando ripetutamente il capo. “Mi perdoni, La supplico. Ho sbagliato ma ho imparato la lezione. Prometto *di non più correggere* e, da oggi in poi, di rendere le mie classi sensibili e attente alle varietà. La consapevolezza delle differenze è fondamentale e la scuola è il posto giusto per impararla.”

Il prete si riavvicinò alla grata. La voce si fece più dolce, il viso disteso. “Come penitenza beva una gazzosa ticinese al giorno per una settimana, guardi un’intera stagione di *Frontaliers* e segua uno degli approfondimenti della RSI dedicati al dialetto.”

“È tutto?” – chiese la donna, sollevata, forse pregustando il sapore della gazzosa.

“Magari passi un weekend a Poschiavo e vada a sciare in Mesolcina” – aggiunse il prete, sogghignando appena.

“Lo farò senz’altro. E viva la varietà diatopica dell’italiano!” esclamò la donna, alzandosi di scatto dall’inginocchiatoio e sgattaiolando fuori felice, leggera e consapevole.

Ho sostituito *non è evidente* con *non è facile* –
continuò – non mi sono fermata nemmeno di fronte
alla *Nati*, che ho sottolineato in rosso e



Babylonia 2 | 2024

Quel meilleur moyen que de regarder les réalisations des élèves pour comprendre la manière dont leurs apprentissages progressent ?

La linguistique de corpus appliquée aux corpus d'apprenants de langue peut être vue comme une méthode de recherche empirique proche de l'expérience des enseignant-es de langue : écouter, lire, observer ce que font les élèves pour mieux comprendre leurs cheminements et les écarts avec les usages les plus courants. Mais l'analyse systématique de grands corpus permet en plus de montrer des tendances relativement indépendantes des contextes individuels et sont de ce fait très instructives sur les facteurs à prendre en compte dans l'élaboration des cours et du matériel didactique.

Ce numéro de Babylonia montre des résultats de ce domaine en plein essor et tellement prometteur. Qu'il s'agisse du développement des compétences lexicales, pragmatiques ou phonologiques des élèves ou encore des facteurs ayant un impact sur la qualité de leurs réalisations linguistiques, les auteur-es montrent ce que les corpus d'élèves leur ont dévoilé et les implications directes de ces connaissances pour une amélioration des pratiques enseignantes ou pour la rédaction de supports didactiques.

Nous vous souhaitons une lecture inspirante !

Les prochains numéros sur le coté :

3/2024 Questions de parents

1/2025 Using generative AI intelligently in foreign language teaching – or not?

2/2025 Alte Sprachen – Neue Sprachen: Neue Perspektiven ihrer Vernetzung

IMPRESSUM

EDITORE

Association Babylonia Suisse

WWW.BABYLONIA.ONLINE

GRAFICA

Acadabra communication visuelle
www.acadabra.ch

CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche
www.distillierigrafiche.ch
filippo.gander@gmail.com

AUTORI E AUTRICI DI QUESTO NUMERO

Manuela Atz | Centri Linguistici della provincia di Bolzano
emanuela.atz@scuola.alto-adige.it

Vincent Capt | HEP Vaud
Vincent.Capt@hepl.ch

Roxane Gagnon | HEP Vaud
roxanegagnon@yahoo.com

Sabrina Guhe | Universität Salzburg
sabrina.guhe@gmail.com

Isabelle Jouannigot | Université Montpellier III
Isajouannigot@free.fr

Aurora María García Martínez |
Universidad Autónoma de Madrid
auroram.garcia@uam.es

Yang Ni | Nankai University
yang.ni@nankai.edu.cn

Ann Peyer | PHZH
ann.peyer@phzh.ch

Yufeng Ruan | Nankai University
yufeng.ruan@nankai.edu.cn

Giuliana Santoro | HSLU
giuliana.santoro@hslu.ch

BABYLONIA 2|2024

Corpus d'apprenants

REDAZIONE

Cecilia Varcasia | Libera Università di Bolzano
Cecilia.Varcasia@unibz.it

Timothée Zaremba | enseignant d'allemand
et français LE et chercheur
timothee.zaremba@gmail.com

Alessandra Zurolo | Università degli Studi
di Napoli "Federico II"
alessandra.zurolo@unina.it

Matteo Casoni | OLSI
matteo.casoni@ti.ch

Sabine Christopher | OLSI
sabine.christopher@ti.ch

Anna Ghimenton | Université de Grenoble
anna.ghimenton@univ-grenoble-alpes.fr

Edina Krompák | PH Luzern
edina.krompak@phlu.ch

Amelia Lambelet | HEP Vaud
amelia.lambelet@hepl.ch

Karine Lichtenauer | Université de Genève
karine.lichtenauer@unige.ch

Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch

Flavio Manetsch | PH Fribourg
flavio.manetsch@edufri.ch

Elisabeth Peyer | KFM
elisabeth.peyer@unifr.ch

Verónica Sánchez Abchi | IRDP
veronica.sanchez@irdp.ch

Ingo Thonhauser | HEP Vaud
ingo.thonhauser@hepl.ch

