

# heteroglossia



Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà.  
Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali



# Heteroglossia n. 13

## *Malélingue*

Atti del Seminario "*Malélingue, Mauvaises langues, Bad Tongues and Languages*", Macerata 4-5 Aprile 2013

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

## *Heteroglossia* n. 13

Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà.

Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.

Direttore:

Hans-Georg Grüning

Comitato di redazione:

Mathilde Anquetil (segreteria di redazione), Alessia Bertolazzi, Ramona Bongelli, Ronald Car, Giorgio Cipolletta, Lucia D'Ambrosi, Armando Francesconi, Hans-Georg Grüning, Danielle Lévy, Natascia Mattucci, Andrea Rondini, Marcello Verdenelli, Francesca Vitrone.

Comitato Scientifico

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Alessia Bertolazzi (Università di Macerata), Ramona Bongelli (Università di Macerata), Edith Cognigni (Università di Macerata), Lucia D'Ambrosi (Università di Macerata), Lisa Block de Behar (Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay), Madalina Florescu (Universidade do Porto, Portogallo), Armando Francesconi (Università di Macerata), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg, Suisse), Karl Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum), Claire Kramsch (University of California Berkeley), Hans-Georg Grüning (Università di Macerata), Danielle Lévy (Università di Macerata), Natascia Mattucci (Università di Macerata), Graciela N. Ricci (Università di Macerata), Ilaria Riccioni (Università di Macerata), Andrea Rondini (Università di Macerata), Hans-Günther Schwarz (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), Manuel Angel Vasquez Medel (Universidad de Sevilla), Marcello Verdenelli (Università di Macerata), Silvia Vecchi (Università di Macerata), Geneviève Zarate (INALCO-Paris), Andrzej Zuczkowski (Università di Macerata)

ISSN: 2037-7037

Editore: eum, edizioni università di macerata, Centro Direzionale, Via Carducci 63/a, 62100 Macerata (Italia)  
info.ceum@unimc.it <http://eum.unimc.it>

© 2014 eum edizioni università di macerata

# « MALE LINGUE, MAUVAISES LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES »

Giovedì 4 e Venerdì 5 Aprile 2013

Antica Biblioteca, Piaggia dell'Università,2

## Seminario

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE. DELLA COMUNICAZIONE, DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI

CATTEDRA DI LINGUA FRANCESE E DELLE POLITICHE LINGUISTICHE

## MALE LINGUE



4 Aprile 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Ore 9.00 : accoglienza partecipanti

Ore 9.30 : apertura dei lavori

[Presiede Hans Georg Grüning](#)

Uoldelul Chelati

**Presentazione del seminario e delle istanze organizzatrici, dei partecipanti**

Danielle Lévy

**Entre “mauvaises” et “bonnes” langues, quelles frontières ? Introduzione ai lavori**

### LEZIONE

ALINE GOHARD RADENKOVIC

**LES MAUVAISES LANGUES : AU CROISEMENT DE LA GRANDE HISTOIRE ET DE LA PETITE HISTOIRE**

### INTERVENTI

Danielle Lévy

**“Odi et Amo”: le paradoxe des “mauvaises” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues**

Nazario Pierdominici

**Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e sull'esperanto**

Hans Georg Grüning

**Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto**

### DIBATTITO

\* Elaborazione di una foto di Jef Aerosol. Tratta da “10 photos pour Beaubourg”, Parigi, 6 maggio 2012

4 Aprile 2013 Pomeriggio 15.15 - 18.30

Presiede Mathilde Anquetil

**INTERVENTI**

Gabriella Almanza

**“L’argot”, lingua della *malavita* o costruzione dell’appartenenza ? Dall’*ergot*, terribile malattia medievale alla lingua familiare e ludica**

Agnese Morettini

**“*Ma qui non c’è scritto tutto quello che hanno detto!*” o la “mala” lingua dei sottotitoli : l’adattamento come pratica di esclusione o inclusione?**

Cristina Schiavone

**Le français en Afrique: langue *marraine* ou langue *marâtre* ?**

Sabrina Alessandrini

**Parlare come gli altri , competenza linguistica e contesti allo specchio: le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’autorappresentazione e nello sguardo degli autoctoni**

**DIBATTITO**

5 APRILE 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Presiede Danielle Lévy

**LEZIONE**

ALINE GOHARD RADENKOVIC

**PEUT-ON INTRODUIRE LES « MAUVAISES LANGUES » EN DIDACTIQUE DES LANGUES ? DÉMARCHES PENSABLES ET IMPENSABLES**

**INTERVENTI**

Ludovica Briscese

**“*Dio stramaledica l’inglese!*”: il “proper”english , i nuovi “inglesi” e l’apprendimento - insegnamento dell’inglese all’interno dell’educazione linguistica nella Scuola italiana oggi**

Silvia Vecchi

***Né nel bene, né nel male.* La “conflittualità linguistica” nel docente di lingue straniere: disagi e risvolti**

Mathilde Anquetil / Edith Cognigni:

***Errare paedagogicum est?* Disagio linguistico e concetto di errore tra discorso glottodidattico, immaginario degli apprendenti e prassi degli insegnanti**

**DIBATTITO**

## Indice

Danielle Lévy

*Male*lingue, une introduction / *Male*lingue, un'introduzione

Parte prima

**MALELINGUE : PERCEZIONE, STORIA, SOGGETTIVITÀ**

Aline Gohard-Radenkovic

“Les mauvaises langues”: au croisement de la Grande Histoire et de la petite histoire

Danielle Lévy

“*Odi et Amo*”: le paradoxe des “*mauvaises*” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e l'esperanto

Hans-Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

Gabriella Almanza Ciotti

Argot lingua del ‘male’? Nuove possibilità di ricerca

Agnese Morettini

“Subtitling”, “captioning” o “SDH”? Uno studio *corpus-based* sulla “mala” meta-lingua della sottotitolazione in ambito anglofono

Cristina Schiavone

Le français en Afrique : langue “marraine” ou langue “marâtre” ?

Sabrina Alessandrini

*Parlare come gli altri* : le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’auto-rappresentazione e nello sguardo degli autoctoni.

Parte seconda

MALELINGUE NELLA DIDATTICA

Aline Gohard-Radenkovic

Peut-on enseigner des langues pensées “mauvaises langues” dans le processus d’intégration socio-scolaire des élèves immigrés? D’apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables

Ludovica Briscese

*Dio stramaledica l’inglese!* Il “proper” English e i “nuovi inglesi” nell’educazione linguistica della scuola italiana oggi

Silvia Vecchi

*Né nel bene né nel male.* La “conflittualità linguistica” nei docenti di lingue: note per una prospettiva di ricerca

Edith Cognigni

*Errare paedagogicum est?* : disagio linguistico e percezione dell’errore negli apprendenti universitari di lingue straniere

Mathilde Anquetil

*Errare paedagogicum est ?* (2<sup>ème</sup> partie) : Alberto Sordi et l’examen de français, ou comment travailler sur les représentations de l’erreur

Danielle Lévy

*Malèngue, un'introduzione / une introduction*

*1. Motivi istituzionali e motivazioni scientifiche: costruire un continuum fra ricerca e insegnamento, fra ricercatori e studenti*

Questo volume rappresenta gli Atti di un Seminario tenutosi a Macerata la primavera del 2013 presso gli studenti di lingue (lingua francese, in particolare) di quella che solo due anni fa veniva ancora chiamata “Facoltà di Scienze Politiche”. È a loro che si rivolge la dedica ma è pure dedicato alla facoltà stessa, al suo essere da poco divenuta “Dipartimento delle Scienze della Politica, della Comunicazione, delle Relazioni Internazionali” e in modo allargato, alle facoltà di Scienze Politiche in Italia che hanno compreso e fatto nascere l’insegnamento delle lingue a livello universitario, la ricerca sulle lingue straniere, la didattica delle lingue come disciplina favorendo il contatto, per il tramite della pluridisciplinarietà, fra mondo moderno e lingue, storia e lingue.

Da quegli insegnamenti linguistici relegati, ancora fino a pochi anni fa, in facoltà penalizzate con la *mala*, graffiante denominazione di facoltà *non letterarie*, alcuni di noi, docenti studiosi nel campo delle lingue straniere, coscienti della condizione planetaria plurilingue e pluriculturale degli individui

e della società come pure delle situazioni di contiguità, mobilità, conflitto e mediazione che ne derivano, hanno cercato di istituire una formazione dottorale intitolata “Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali” che verterebbe sullo studio delle *tensioni* fra le iniziative educative et formatrici dei gruppi, le politiche nazionali e internazionali e la parola singola, ossia la voce degli individui e insieme sulla costruzione della coesione sociale, sulle modalità del riconoscimento o il disconoscimento della diversità e delle appartenenze. Una vera innovazione nel panorama universitario italiano, dove la ricerca in lingue trovava valore unicamente se riconosceva un’esclusiva paternità nella disciplina fondatrice, la linguistica generale, per poi, e solo poi, *applicarsi a*, oppure se si realizzava nel nobile territorio della letteratura. Quanto alla didattica delle lingue, ancillare e strumentale, lungi dal pretendere allora uno spazio disciplinare, ossia ad iscriversi in –oppure ad iscrivere– un campo, tentò, in seno alla nuova formazione dottorale, di coniugarsi con la posta in gioco dell’integrazione, della riuscita, dell’esclusione nella società moderna e postmoderna, pur cercando di fare spazio “bello” alla conoscenza delle lingue e alla loro trasmissione: lingua-testo e non pre(-)testo.

Da qui trarremo due linee che hanno a che vedere con il nostro discorso, tematica una, procedurale l’altra. Questo seminario tratta quindi della *malalingua* e sull’argomento torneremo in questa introduzione. Una visione gerarchizzata, categorizzata delle lingue interpella lo studioso “linguista” che pensa e insegna nei luoghi delle scienze della politica e delle relazioni internazionali; quanto alla norma, il parlare bene o male, essi interrogano il docente ben prima del discente.

D’altro canto, un seminario curato dai protagonisti di una formazione dottorale presso studenti di una laurea e di un master ambisce a stabilire un collegamento visibile e sincronico fra ricerca e formazione, alla riflessione sulla /sulle lingua/lingue.

In un momento in cui le valutazioni accademiche nazionali e internazionali gerarchizzano ed etichettano i “prodotti scientifici” secondo il luogo di produzione e in cui gli “atti” dei convegni, relativamente poco valorizzati, subiscono una mutazione in volumi tematici o monografici per raggiungere – in termini quantitativi – la visibilità e la notorietà, noi rivendichiamo qui pienamente la qualità di “atti” per i lavori che seguono, di *res acta*, realmente avvenuta, allo scopo di iscriverli nella continuità di un percorso didattico e scientifico, ammesso che ne esista uno. Ci siamo pertanto autorizzati un passaggio di frontiere immediato o meglio un traghettare tra la didattica delle lingue e la ricerca su lingue, sistemi e discorsi ma soprattutto fra studenti e ricercatori. L’“eccellenza” tanto decantata come finalità è da collocarsi all’inizio della carriera studentesca e noi abbiamo l’ambizione – utopica? – di rovesciare la scala in cui l’insegnamento nobile si situerebbe fuori delle mura, nei territori protetti delle scuole dottorali, fuori laurea, fuori master. Dichiarare quest’opera una *res acta* equivale a condurci alla *res agenda*, a nuove solidarietà universitarie internazionali quali l’accordo Erasmus concluso con l’Università di Rennes 2 con la mediazione dell’Università di Friburgo, presente a questo seminario e grazie ai servizi dinamici delle Relazioni Internazionali dell’università che accolse questo seminario.

## *2. Il contesto immediato d’insegnamento e di ricerca. Perché malelingue?*

L’insegnamento del francese impartito a Macerata agli studenti del Dipartimento di Scienze Politiche, di Relazioni internazionali e della Comunicazione tanto l’anno precedente quanto nel corso dell’anno del seminario (laurea, master) mira a un apprendimento della lingua “straniera” a partire dalla costruzione di competenze metadiscorsive e di strumenti semiotici applicati ad una tematica culturale, sociale, storica

*concernente la lingua*: una sorta di *mise en abyme*, una progressione *sincronicamente* articolata fra lingua, discorso sulla lingua e s(S)toria, con e senza maiuscola.

A livello della laurea, il corso verteva sul discorso anticoloniale in lingua francese degli attori della decolonizzazione («Utilizzare la *lingua del nemico* per farsi capire ieri, oggi»); quanto agli studenti di master, si sono trovati confrontati, attraverso l'analisi lessicale, grammaticale e discorsiva, con i mezzi istituzionali di intervento sul linguaggio e sull'immagine, come pure con l'immaginario e i diversi modi di rappresentazione – e di autorappresentazione – del femminile, nella lingua e nel linguaggio («Il francese al femminile. Dalla nozione grammaticale alla posta in gioco ideologica. Lingua, discorso e società»).

Forse ora appare più chiaro che il seminario tentava un dialogo a più livelli: fra i temi fondatori del dottorato sui livelli macro-, meso- e micro- delle lingue da una parte e i soggetti trattati con gli studenti *intra lauream*; fra pratica e rappresentazione delle lingue, quali appaiono nel collettivo e nell'individuo; rappresentazione e norma a un dato momento nel tempo, categorizzazione, esclusione; e infine fra studenti impegnati in un processo di apprendimento linguistico a più entrate (tematica, discorsiva, linguistica) e studiosi il cui contributo a monte e *periferico* in rapporto alle modalità puntuali della valutazione degli studenti universitari aveva lo scopo di ampliare il panorama storico e l'approccio metodologico alle lingue. Aggiungiamo che la formazione dottorale “Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali” era rappresentata dai suoi docenti, dottori e dottorandi, italiani e stranieri che portavano agli studenti di Scienze politiche e ad un ampio pubblico la loro ricerca e il loro approccio.

Che non ci si inganni: queste righe non vogliono essere né l'autocelebrazione di un'équipe e meno ancora una guida di virtuosi comportamenti bensì il frutto di un comportamento intrepido e la cronaca di una sfida didattica, in opposizione alle fratture fra i livelli dell'istruzione superiore, in cui vengono messi in questione quegli atteggiamenti che pongono la ricerca al di sopra e a monte dell'insegnamento. Naturalmente, questa messa alla prova è un omaggio ai nostri studenti, ai nostri sapienti allievi diventati dottori, a quei nostri colleghi che hanno accettato di mettersi in gioco salendo sul palco. Un successo? Nulla di certo. Le *buone* e le *cattive* lingue ce lo diranno un giorno...

### 3. *Malelingue: preparazione del seminario*

Senza entrare nel dettaglio dei nostri incontri, ci limiteremo a mettere in luce certi punti delle nostre discussioni allo scopo di chiarire al lettore le nostre scelte.

Questa giornata di studio trova origine in una battuta o un paradosso – visto che il nostro compito è quello di insegnare la “buona lingua” e di celebrare la bontà delle lingue – che ci ha coinvolti e “*Malelingue*” sembra esserci salito alle labbra prima ancora che abbiamo materializzato un pensiero. Le reazioni vivaci ed entusiaste dei colleghi e degli studenti ci davano l'impressione di aver come “alzato un coperchio”, aperto una scatola a sorpresa ma anche innescato un processo di liberazione. I molteplici suggerimenti rischiavano di farci perdere fra lingue malefiche, generatrici di male, temibili e lingue malate o impotenti, o in via di estinzione o al contrario lingue attive, che nominano e “fanno” nel momento in cui dicono, prescrivono e decidono della sorte dei locutori e dei muti separandoli.

E quando abbiamo voluto stilare l'espressione, si è presentata in italiano in un unico “boccone”, in una sola parola,

*malelingue*. Esiste certo in italiano – in due parole – le *male lingue* (o cattive lingue), sineddoche circoscritta ai locutori (= lingue viperine, serpentine) che criticano, calunniano e condannano ma non contiene il sovrappiù di senso che trabocca da *malelingue*. Sotto questo punto di vista, il passaggio all'inglese è rivelatore poiché *lingue* – come *languages* – si sdoppia in *tongues* e *languages*. E il nostro seminario richiamava il plurilinguismo che caratterizza la formazione dottorale e il discorso sulle lingue dei dipartimenti di scienze politiche.

Al di là quindi del carattere provocatorio, esplosivo e immediatamente polisemico di *malelingue*, è apparso che la parola si applicava alla lingua come prodotto e come sistema visto dagli altri o da sé, al linguaggio e ai discorsi come produzione in atto nella comunicazione, alle capacità e alle competenze psicofisiche della parola pronunciata e udita; ma pure alla valutazione didattica in senso ampio quando le lingue vengono percepite – anche qui dal soggetto stesso o dagli altri, insegnanti, politici, accademici – nel discorso corrente e nel discorso ufficiale come deficitarie, inadeguate, addirittura nocive per la comunicazione e per lo scambio.

Tale denominazione inquietante, vaga come “la forma dell’acqua”, tocca le lingue, i discorsi, le persone. Lo stesso soggetto giudice di sé o degli altri può subirne l’appellativo e indirizzarlo; e inoltre: ogni lingua in un dato momento può essere buona o cattiva, buona e cattiva. Nel suo fluttuare, la lingua è soggetta ai rovesciamenti, alla sua condanna. E alla sua redenzione?

#### 4. *Gli assi cominciano a delinearsi*

Mal parlare della lingua come prodotto e come sistema: fra designazioni e rappresentazioni, nel discorso comune e in quello ufficiale, privato, pubblico, la categorizzazione della cattiva lingua si nutre di criteri linguistici e di criteri esogeni, di una parola impensata. Essa emana dall’immaginario e dalle

rappresentazioni intime, dalle ideologie dichiarate e dalle rappresentazioni sussurrate. Chi e perché si arroga il diritto di mal parlare delle lingue? L'individuo? Il politico? Il più forte? L'espressione scaturisce dalle confluente più diverse: dalla storia delle lingue, dalla filosofia, dalle teorie del linguaggio, e dallo studio delle pratiche linguistiche. Dichiarare una lingua "cattiva" è costruire dei contesti, gerarchizzare, mettere al bando. Tali discorsi, descrittivi e prescrittivi che categorizzano ed escludono, tengono in genere le loro rappresentazioni nei teatri della storia dei paesi e dei popoli, nei salotti, a scuola o sulla scena intima dell'autorappresentazione. Ma tutto è fluido: tanto nel campo politico come in quello economico o educativo la buona lingua, madrina o mediatrice può variare; da "materna", può mutarsi in matrigna nel discorso che li riveste di attributi – dell'ordine dell'estetica, della morale, della logica, del politico in senso lato – : discorso che altro non è se non un immaginario reso discorso.

Utilizzare la lingua per "parlare male di"...: questo vasto campo della pragmatica, dell'analisi conversazionale e dell'analisi del discorso come pure del lessico aveva interpellato il gruppo nella sua fase preparatoria, dalla genesi linguistica e discorsiva del cattivo discorso alla sua costruzione passando per i suoi effetti, diffusione e derive. I nostri lavori di 20 anni sulle donne e il linguaggio, sul razzismo, la discriminazione e l'esclusione, su "noi e gli altri" che sono stati *tradotti* nella didattica nei nostri corsi avrebbero trovato posto in questo seminario. Sono stati toccati in tutti gli interventi ogni volta che si evocava l'oggettivazione nel discorso *vs* l'opacità, l'implicito o il sottinteso *vs* dichiarazione; come pure la presenza del giudice anonimo, del diritto di classificare a partire da una posizione di superiorità visibile, riconosciuta, imposta; ma abbiamo preferito lasciare per una sessione a venire una riflessione sulla fabbricazione *materiale* della *malalingua* e a partire da questi *Atti* la proponiamo ai nostri colleghi e a quanti ci hanno

raggiunti nella ricerca dal 2013, augurandoci che venga arricchita con l'aspetto comparativo che terrebbe conto delle differenze di una *malalingua* in due lingue vicine come il francese e l'italiano tenendo conto delle trappole della prossimità.

L'espressione "mal parlare" o "parlar male" (= le lingue) ha incontrato l'interesse del seminario preparatorio. Tuttavia per motivi puramente tecnici, non ci era concesso dare ampio spazio alle scienze dell'educazione e della formazione presenti e stimolanti nella nostra università e ne siamo dispiaciuti. La parola in difficoltà, il deficit linguistico sotto i loro aspetti psicolinguistici, cognitivi, anatomici, fisiologici, la patologia del linguaggio, o di quelle che colpiscono il linguaggio, la variabilità dei canoni estetici, gli atteggiamenti esterni di fronte a queste patologie, le risposte sociali, linguistiche e comunicazionali ai mal parlanti ed ai mal udenti rappresentano un oggetto di studio della formazione dottorale «Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali». Abbiamo tuttavia tentato, senza voler essere esaurienti, di rappresentarli.

Ma è nel campo dell'insegnamento delle lingue, quando s'iscrive in un sociale poco omogeneo o in mutazione, che abbiamo interrogato il mal parlare la/le lingue dell'allievo, dello straniero adolescente o adulto: il discorso del bambino, del discente s'iscrive in un processo, quello della lingua in fieri, l'esperienza della vita da fare o da rifare come nel caso della situazione di migrazione. Talora visto dal lato della Norma maiuscola, in relazione all'universalità, alla tradizione, alla stabilità, viene relegato al rango delle cattive lingue; talora percepito in riferimento a degli stadi di sviluppo, stabilisce delle "sottonorme" che lo rendono accettabile e udibile (vedi i discorsi istituzionali, il sopraggiungere delle competenze parziali, i quadri di riferimento ed i loro raffinati descrittori, la valutazione dei docenti, l'atteggiamento socio-discorsivo dei genitori). Questa nozione di sotto norma che introduciamo qui

riprende quella di uso nel senso ma introduce due parametri imprescindibili, la Storia, con o senza maiuscola, e la comunicazione.

### 5. *I contributi al Seminario e agli Atti*

È intorno alla nozione di frontiera e della rimessa in discussione del manicheismo sulle lingue che gli autori, gli stessi che ritroviamo nel corso della giornata di studi e negli Atti della percezione e della rappresentazione, dei conflitti tra le lingue, dei conflitti fra locutori e dei conflitti intimi dei soggetti che si sono focalizzati gli interventi secondo due linee direttrici. I titoli delle due sezioni coincidono con le lezioni di apertura della professoressa invitata **Aline Gohard**, collaboratrice da quasi 15 anni con la nostra formazione dottorale grazie alla cui iniziativa è stato concluso un accordo Erasmus con l'Università di Friburgo: «Le 'cattive lingue': all'incrocio della *Grande Storia* e della *piccola storia*» e «Si possono insegnare delle lingue considerate 'cattive lingue' nel processo d'integrazione socio scolastico degli studenti immigrati? Da apprendimenti impensati a percorsi didattici pensabili».

L'antico fervore che poneva nell'arrivo della parola quello della civiltà – leggi, invenzioni, arti, ricerche in campi sconosciuti... –, della coesistenza e della comunicazione fra gli uomini non teneva certo conto delle lingue ma della lingua, poiché tutto ciò che non era greco diveniva inudibile e confuso; la condanna di Babele che moltiplicava le lingue per confondere l'umanità non era certo stata d'aiuto e malgrado il pluralismo di San Gerolamo fino al plurilinguismo contemporaneo, il dibattito intimo pubblico progredisce a sbalzi. Le lingue hanno lo stesso valore? Quale contributo porta la voce di ognuno ai discorsi dichiarati? Come vivere con la *cattiva lingua* all'interno di sé? Quale esorcismo politico o psicanalitico può liberarci da questo male? Quali insegnamenti, quali valutazioni relativizzeranno il disagio relativo alla propria parola o a quella

di un discente quando viene sentita come inadeguata o imperfetta? Quali rimedi portare quando l'immaginario, l'ideologia e la politica concorrono, spesso senza volere, a rendere inferiori, addirittura a escludere in nome della *malalingua*?

Aline Gohard-Radenkovic apre una finestra sulle tensioni prodotte fra le lingue condannate ufficialmente nella storia collettiva e il vissuto intimo malgrado tali lingue nascoste a partire da studi e da testimonianze autobiografiche.

È in questa direzione che **Danielle Lévy** – «*Odi et Amo: le paradoxe des mauvaises langues. Perceptions individuelles, historiographie et politiques des langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord*» interroga la soggettività quando si fa giudizio sulle lingue, sulle sue lingue. Che cosa interviene nel desiderio o il rifiuto di una lingua per giungere a fabbricare un giudizio di valore, morale o estetico? Delle cause extralinguistiche, certamente veicolate dai discorsi anonimi, costruiscono un giudizio in cui il soggetto si trova sbalottato fra categorizzazioni contraddittorie. Considerata “buona” dal gruppo – o all'interno di sé – ma denigrata nel discorso pubblico, proclamata una risorsa del capitale identitario da una generazione mentre la precedente la poneva sul fronte nemico, si presenta come il sintomo stesso dell'evoluzione del soggetto e della storia. Ma rimane un “affare di famiglia” con le sue contraddizioni. Degli esempi tratti dal francese coloniale e postcoloniale nel Maghreb e in diaspora disegnano una rete complessa fra dialetti, lingue familiari, lingue dove il soggetto si cerca nei discorsi fluttuanti della storia.

Un esempio interessante che riguarda due lingue per certi aspetti paragonabili – lingue fabbricate o rifatte all'epoca dello Stato-Nazione –, l'ebraico moderno, destinato a fondare una nazione, e l'esperanto, che vuole riunire e pacificare i popoli dispersi, mostra che le ragioni strutturali svolgono spesso ruoli

secondari nelle scelte politiche e nella coscienza collettiva. **Nazario Pierdominici** ne ritraccia i destini opposti e la fondazione del discorso corrente, fra storia, simboli e immaginario nel testo “Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e l'esperanto”.

Ancora più esplicito nell'analisi del discorso negativo sulle lingue «*Parlar male* del parlare male», **Hans Georg Grüning** in un excursus comparativo fra le lingue latine e le lingue germaniche insiste sulla dicotomia fra “noi e gli altri” e spiega come il punto di vista del locutore il quale, identificandosi con la buona lingua”, nomina, categorizza, descrive, escludendone altre mediante l'uso di criteri provenienti dalla percezione del bello, del vero e del bene e dello stereotipo che universalizza ciò che di fatto è culturale, puntuale, soggetto a cambiamento.

L'intervento di **Gabriella Almanza**: «L'‘argot’, lingua della *malavita* o costruzione dell'appartenenza? Dall' *ergot*, terribile malattia medievale alla lingua familiare e ludica» – divenuta «‘Argot’ lingua del male? Nuove possibilità di ricerca» nel suo articolo – opera nel senso degli interventi precedenti. Pur facendo dell'etimologia l'aspetto prioritario ma non esclusivo, essa effettua un esame diacronico in campi quali medicina, storia dell'arte, sociologia allo scopo di capire ciò che ha portato l'argot a mettersi in scena come simbolo di ogni costruzione identitaria occulta o viceversa, in opposizione al sistema.

Con il suo intervento «La ‘mala’ lingua dei sottotitoli: l'adattamento come pratica di inclusione o esclusione? », diventato sotto una forma un po' differente l'articolo «*Subtitling, captioning or SDH?* La terminologia della sottotitolazione in ambito anglofono», **Agnese Morettini** ricercatrice traduttologa e traduttrice specializzata nella

produzione della sottotitolazione e della sua legittimazione tocca due volte il tema della *malalingua*: quella del debole di udito che ricorre alla lettura in sincronia con l'audiovisivo originale di difficile accesso, lettura di un testo necessariamente ridotto per permettere la sincronia, perciò quella del sottotitolo stesso e dello *scarto* intralinguistico rappresentato dalla riduzione necessaria. Di quale senso rendere conto? Quale estetica possibile in un discorso di economia? Qual è il rapporto che s'instaura fra il sistema linguistico e la rappresentazione? La sottotitolazione è una *malalingua* e per chi? Infine il suo articolo solleva il problema della denominazione della sottotitolazione in ambiente anglofono, vedendo nella terminologia stessa utili indirizzi per approfondire la percezione che hanno i professionisti della sottotitolazione della cattiva lingua dei male udenti o del mal parlare come pure dell'accessibilità audiovisiva vs dell'esclusione di questi ultimi.

«Le français en Afrique: langue *marraine* ou langue *marâtre* ?» fornisce a **Cristina Schiavone** l'occasione di rivolgersi direttamente agli studenti presenti fra il pubblico e di riprendere, dopo quella dell'amicizia, la metafora della famiglia così spesso presente quando si parla di lingue: materna, madrina, matrigna, la lingua educa, consola, lega, presiede allo sviluppo dell'individuo ma può respingerlo al margine della famiglia istituita. Il francese delle popolazioni subsahariane alla luce della Storia e sotto la penna degli scrittori ha occupato tutti questi ruoli, talora in diacronia, altre volte in sincronia oppure ciclicamente. È di questa relazione complessa e conflittuale che tenta di rendere conto a partire dalla letteratura africana e dalla posizione di certi scrittori, dal coloniale al postcoloniale.

Avvicinandosi nel tempo e nello spazio, **Sabrina Alessandrini**, le cui ricerche vertono sugli adolescenti figli dell'immigrazione – in particolare maghrebini – che vivono in

Italia e sulle forme di accesso all’“italianità” attraverso i diversi modi dell’integrazione e dell’adattamento – scolastico, linguistico, comportamentale – espone nel testo «Parlare come gli altri : competenza linguistica e contesti allo specchio: le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’autorappresentazione e nello sguardo degli autoctoni» la relazione fra la percezione dei codici linguistici, la loro utilizzazione e la costruzione dell’appartenenza al gruppo *vs* le dinamiche d’inclusione e di esclusione. Fra questi codici, i dialetti italiani locali, essi stessi oggetto di percezioni e di giudizi contraddittori presso gli italiani ma segni incontestati di appartenenza per l’autoctono, rappresentano l’oggetto di desiderio per l’ “italiano nuovo” in cerca d’identificazione.

Per la sua seconda lezione «Peut-on introduire les “mauvaises langues” en didactique des langues? Démarches pensables et impensables», **Aline Gohard-Radenkovic** apre la mattinata del 5 aprile alla didattica delle lingue collocandola al crocevia di percorsi complessi fra la ‘buona lingua’ da insegnare – altrimenti la missione non potrebbe compiersi – e le lingue possibili, quelle che consentono la comunicazione, la sopravvivenza, la visibilità. A partire dalla questione dell’“integrazione” degli stranieri mediante la lingua nelle classi di accoglienza o classi di appoggio per gli allievi arrivati di recente nel paese d’immigrazione, si chiede in realtà quale(i) lingua(e) insegnare per offrire loro tutte le possibilità d’inserimento, in particolare in paesi bi-plurilinguisti. Occorre insegnare una lingua oppure entrambe le lingue (le *buone* lingue) del bilinguismo locale? Bisogna insegnare la lingua di origine spesso percepita come cattiva lingua, per sostenere la scolarizzazione e rinforzare l’identità? Infine l’autrice pone i primi paletti per una lettura differenziata della nozione di bilinguismo secondo le diverse coppie di lingue alla luce del contesto.

Parodiando l'imperativo di un giornalista fascista degli anni '40, **Ludovica Briscese**, nel suo articolo «*Dio stramaledica l'inglese!*: il "proper" english, i nuovi "inglesi" e l'apprendimento-insegnamento dell'inglese nell'educazione linguistica della Scuola italiana oggi», affronta dalla sua posizione di anglista la questione dell'inglese imprigionato oggi nell'unanimità della sua accoglienza planetaria. La sua espansione in cui è malagevole distinguere nativi, non nativi e bilingui e nella quale la declinazione delle varietà e delle condizioni di produzione sfuggono al controllo dei locutori moltiplica le situazioni in cui si potrebbe trattare di *malelingue*: quale inglese insegnare? Esistono un buon e un cattivo inglese? L'inglese è un male per le altre lingue nel contesto dell'educazione plurilingue? A loro volta le altre lingue diventano *male* o per lo meno inutili? La *lingua franca*, l'inglese internazionale sono un cattivo inglese? La didattologa s'interroga qui sull'apprendimento di una lingua "invadente" nel quadro già complesso del plurilinguismo e dell'interculturale.

Per **Silvia Vecchi** «*Né nel bene, né nel male*. La "conflittualità linguistica" nel docente di lingue straniere: disagi e risvolti», nessuno sfugge al rischio della *malalingua*, nessuna immunità, niente salvezza per il docente perché lui che fu allievo, spesso un viaggiatore, talora un immigrato, un prodotto della storia, della geografia e del sociale non è al riparo dai conflitti fra le lingue chi ne attraversano l'esistenza – lingue imparate, acquisite, lingue rielaborate – del loro cammino incerto, delle traiettorie ripetute. Al di là dell'analisi autobiografica e delle attività riflessive di cui il docente tiene tuttavia conto per valutare la propria competenza linguistica e ricollocarla nel contesto dell'insegnamento, l'analisi mira alla ricerca e alla comprensione dei processi che nel corso della vita determinano il formarsi dell'identità professionale, culturale e umana dell'insegnante, la sua responsabilità educativa,

l'espressione delle componenti conflittuali del proprio sapere le lingue/sapere in lingue.

A chiudere il seminario c'erano **Mathilde Anquetil** e **Edith Cognigni**, che hanno presentato un intervento comune il cui titolo dotto «Errare paedagogicum est? Disagio linguistico e concetto di errore tra discorso glottodidattico, immaginario degli apprendenti e prassi degli insegnanti» è stato subito sdrammatizzato dalla presentazione della gustosa sequenza di un film culto del cinema popolare italiano in cui Alberto Sordi interpreta il ruolo di un vigile urbano francofilo costretto a sostenere un esame di francese per salire di grado. Definita dagli autori come un processo catartico e un luogo di identificazione per tutti gli studenti, la sequenza, affiancata da un'indagine effettuata fra degli studenti di Macerata, serve da punto di partenza per mostrare che la cattiva lingua genera disagio tanto nell'allievo come del docente.

Gli Atti di questo seminario offrono sotto forma separata i due contributi: quello di Mathilde Anquetil che verte sull'errore, la sua definizione, le scelte del correttore, l'approccio e il rimedio ma a monte sull'evoluzione in didattica della visione che se ne ha, da quella dell' "errore" (dove la parola "faute", in francese, richiama la colpa quanto l'errore) a quella della competenza che se ne va acquistando, della sua funzione mediatrice nell'interazione fra docente e discente. Ed è il passaggio dalla sanzione alla pedagogia (dell'errore) che ci propone teorizzandolo Edith Cognigni per la realizzazione di una didattica delle lingue adattata al discente. Ciò non toglie che le forme attuali del test con un questionario a risposte multiple riduce il rischio ma pure il diritto alla parola proferita, alla *malalingua* creativa.

## 6. Per concludere questa introduzione: sulle lingue “vive”

Nel momento in cui si pubblicano questi Atti si apre una nuova strada, quella della realizzazione di un accordo Erasmus fra l'Università di Macerata e l'Università di Rennes 2 e l'organizzazione di un secondo seminario per la prossima primavera (giugno 2015) su questo tema infinito. Si parlerà di discorsi ufficiali, di istituzioni, di discorsi ordinari e dei “maltrattamenti” della lingua attraverso la lingua, verso la lingua; della difficoltà a dire, a dirsi, anche delle maldicenze, sotto lo sguardo vigile dei didattologi, degli storici, dei sociologi, dei linguisti e degli specialisti della comunicazione.

Abbiamo provato un vero piacere impegnandoci insieme nella reciprocità della ricerca e dell'insegnamento; avendo cercato di dare ai nostri studenti l'idea del *movimento* delle lingue in un momento in cui paradossalmente, mentre le si dichiara tutte buone, molteplici, indispensabili alla circolazione delle idee e delle persone, vengono simultaneamente trascurate a “vantaggio” di un monolinguisimo di dubbia qualità in cui talora persino la lingua dei locutori locali non sa trovar posto; avendo cercato di mostrare la relatività, i rilanci, i colpi di scena che toccano le lingue. Volendole... vive.

E anche se è cosa evidente sarà ancora meglio dirla, poiché ringraziamo il dipartimento delle Scienze della politica, delle Relazioni Internazionali e della Comunicazione per l'attenzione offerta, nel corso degli anni, alle poste in gioco variabili delle lingue straniere e dell'italiano, come pure l'Ufficio dei Rapporti Internazionali dell'Università di Macerata nella persona del suo direttore Uoldelul Chelati Dirar, per il suo appoggio e la sua complicità.

Un grande ringraziamento a tutta l'équipe della formazione dottorale «Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturale», ad Aline Gohard-Radenkovic, per la sua costante mediazione, ad Anna Peluso, stagista INALCO che ha partecipato con entusiasmo alla realizzazione pratica del

seminario ed a Jeff Aérosol, artista, che ci ha concesso di elaborare, per farne il nostro logo, la foto tratta dalla sua mostra (Parigi, 6 maggio 2012) *10 photos pour Beaubourg*.

Un grazie ai nostri studenti.

(Continua...)

## *Malélingue, une introduction*

### *1. Les raisons institutionnelles et les motivations scientifiques: construire un continuum entre la recherche et l'enseignement, entre chercheurs et étudiants*

Ce volume représente les Actes d'un Séminaire qui s'est tenu au printemps 2013 à Macerata auprès des étudiants de langue (française, en particulier) de celle qu'on appelait il y a deux ans encore la "Facoltà di Scienze Politiche". Il leur est dédié et il est dédié à la faculté elle-même, à son devenir récent de "Département des Sciences de la Politique, de la Communication, des Relations Internationales" et plus largement, aux facultés des Sciences Politiques en Italie qui ont vu et fait naître l'enseignement *des* langues au niveau universitaire, la recherche en langues étrangères, la didactique des langues comme discipline et ont favorisé le contact, par le biais de la pluridisciplinarité entre le monde moderne et les langues, l'histoire et les langues.

De ces enseignements linguistiques qu'on cantonnait il y a encore quelques années dans des facultés qu'on pénalisait par la "méchante" dénomination de facultés *non littéraires*, certains d'entre nous, enseignants chercheurs dans le domaine des langues étrangères, conscients de la condition planétaire plurilingue et pluriculturelle des individus et de la société ainsi que des situations de contigüité, de mobilité, de conflit et de médiation qui en découlent ont cherché à édifier une formation

doctorale intitulée «Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali» qui porterait sur l'étude des *tensions* entre les initiatives éducatives et formatrices des groupes, les politiques nationales et internationales et la parole singulière, voire la voix des individus ainsi que sur la construction de la cohésion sociale, sur les modalités de la reconnaissance ou du déni de la diversité et des appartenances. Ce fut une innovation dans le panorama universitaire italien où la recherche en langues ne faisait sens que si elle reconnaissait son exclusive paternité à sa discipline fondatrice, la linguistique générale, pour pouvoir ensuite *s'appliquer à*, ou si elle se réalisait dans le noble territoire de la littérature. Quant à la didactique des langues, ancillaire et instrumentale, loin de prétendre à un espace disciplinaire, voire à s'inscrire dans – ou à inscrire – un domaine, elle tenta au sein de cette formation doctorale, de se conjuguer avec les enjeux de l'intégration, de la réussite, de l'exclusion dans la société moderne et post-moderne, cherchant cependant à faire la place "belle" à la connaissance des langues et à leur transmission : langue-texte et pas prétexte

De là nous ne dégagerons deux lignes qui ont affaire avec notre propos ici, l'une thématique, l'autre procédurale. Il est donc question dans ce séminaire, de *malalingua* et nous y reviendrons dans cette introduction. Une vision hiérarchisée, catégorisée des langues interpelle le chercheur néanmoins "linguiste" qui pense et qui enseigne dans les lieux des sciences de la politique et des relations internationales; quant à la norme, le bien ou le mal parler, ils interrogent l'enseignant bien avant l'apprenant.

Par ailleurs, un séminaire tenu par les protagonistes d'une formation doctorale auprès d'étudiants de licence et de master a l'ambition d'établir une jonction visible et synchronique entre la recherche et la formation aux langues, à la réflexion sur la/les langue(s).

A l'heure où les évaluations académiques nationales et internationales hiérarchisent et étiquettent les « produits scientifiques » selon leur lieu de production et où les « actes » de colloque, relativement peu valorisés, subissent une mutation en volumes thématiques ou monographiques pour atteindre – en termes quantitatifs – à la visibilité et à la notoriété nous revendiquons ici pleinement la qualité d'« actes » pour les travaux qui suivent, de *res acta*, réellement advenue, afin de les inscrire dans la continuité d'un parcours didactique et scientifique, s'il en est. Ainsi nous sommes-nous autorisés un passage de frontières immédiat ou plutôt un va-et-vient entre la didactique des langues et la recherche sur les langues, systèmes et discours mais surtout entre les étudiants et les chercheurs. L'« excellence » encensée comme finalité est à placer au départ de la carrière étudiante et nous avons l'ambition – utopique ? – de renverser l'échelle où l'enseignement noble se placerait « hors les murs » dans les territoires protégés des écoles doctorales, hors licence, hors master. Déclarer cet ouvrage comme « *res acta* », c'est afin de nous conduire à la *res agenda*, à de nouvelles solidarités universitaires internationales comme l'accord Erasmus conclu avec l'Université de Rennes 2 par l'entremise de l'Université de Fribourg, présente à ce séminaire et grâce aux services dynamiques des Relations Internationales de l'université qui accueillit ce séminaire.

## 2. *Le contexte immédiat d'enseignement et de recherche. Pourquoi malelingue ?*

L'enseignement du français dispensé à Macerata aux étudiants du Département des Sciences politiques, des Relations internationales et de la Communication aussi bien l'année précédente qu'au cours de l'année du séminaire (licence, master) vise un apprentissage de la langue « étrangère » à partir de la construction de compétences méta-discursives et d'outils sémiotiques appliqués à une thématique culturelle, sociale,

historique *concernant la langue*: une sorte de mise en abîme, une progression *synchroniquement* articulée entre la langue, le discours sur la langue et l'h(H)istoire, avec et sans majuscule.

Au niveau de la licence, le cours portait sur le discours anticolonial en langue française des acteurs de la décolonisation («Utiliser la *langue de l'ennemi* pour se faire entendre hier, aujourd'hui»); quant aux étudiants de master, ils ont été confrontés à travers l'analyse lexicale, grammaticale et discursive aux moyens institutionnels d'intervention sur le langage et sur l'image, ainsi qu'à l'imaginaire et aux différents modes de représentation – et d'autoreprésentation – du féminin, dans la langue et le langage («Le français au féminin. De la notion grammaticale à l'enjeu idéologique. Langue, discours et société»)

Il apparaît peut-être ainsi plus clairement que le séminaire tentait un dialogue à plusieurs niveaux: entre les thèmes fondateurs du doctorat sur les niveaux macro-, méso- et micro-des langues d'une part et les sujets abordés avec les étudiants *intra lauream*; entre la pratique et la représentation des langues telles qu'elles apparaissent dans le collectif et chez l'individu; entre la représentation et la norme à un moment donné ou dans le temps, la catégorisation, l'exclusion; enfin entre les étudiants pris dans un processus d'apprentissage linguistique à plusieurs entrées (thématique, discursive, linguistique) et les chercheurs dont la contribution en amont et *périphérique* par rapport aux modalités ponctuelles de l'évaluation des étudiants universitaires avait le but d'élargir le panorama historique et les méthodes d'approche. Ajoutons que la formation doctorale «Politique, Education, Formation linguistico-culturelles» était représentée par ses enseignants, docteurs et doctorants, italiens et étrangers qui apportaient aux étudiants de Sciences Politiques et à un public élargi leur recherche et leur démarche.

Qu'on ne s'y méprenne pas: ces lignes ne veulent être ni l'autocélébration d'une équipe et moins encore un guide de bonnes pratiques mais le fruit d'un comportement intrépide et la

chronique d'un défi didactique allant à l'encontre des fractures entre les niveaux de l'instruction supérieure où sont mises en question les postures qui placent la recherche au-dessus et en amont de l'enseignement. A coup sûr, cette mise à l'épreuve est un hommage à nos étudiants, à nos distingués élèves devenus docteurs, à nos collègues qui ont accepté de se mettre en scène. Une réussite ? Rien n'est certain. Les *bonnes* et les *mauvaises* langues nous le diront un jour...

### 3. *Malelingue : préparation du séminaire*

Sans entrer dans le détail de nos rencontres, nous nous limiterons à mettre certains points de nos discussions en lumière afin d'éclairer nos choix au lecteur.

Cette journée d'étude surgit à partir d'une boutade ou d'un paradoxe – car nos sommes censés enseigner la “bonne langue” et célébrer la bonté des langues – qui nous ont pris au jeu et «*Malelingue*» semble s'être porté sur nos lèvres avant même que nous ayons matérialisé une pensée. Les réactions vives et enthousiastes des collègues et des étudiants nous donnaient l'impression que nous avions comme “soulevé un couvercle”, ouvert une boîte à surprise mais aussi amorcé un processus de libération. Les suggestions étaient multiples et nous risquions de nous perdre entre les langues maléfiques, faiseuses de mal, redoutables et les langues malades ou impuissantes, ou en voie d'extinction ou au contraire les langues agissantes, qui nomment et “font” au moment où elles disent, prescrivent et décident du sort des parlants et des muets en les séparant.

Et lorsque nous avons voulu coucher l'expression par écrit, elle s'est présentée en italien en une seule “bouchée”, en un seul mot, *malelingue*. Certes, il existe, en italien – et en deux mots – le *male lingue* (ou mauvaises langues), synecdoque circonscrite aux locuteurs (= langues vipérines, serpentes) qui critiquent, calomnient et condamnent mais qui ne peut retenir le surcroît

de sens qui déborde des *malelingue*. De ce point de vue, le passage à l'anglais est révélateur puisque *lingue* – comme langues – se dédouble en *tongues* et *languages*. Et notre séminaire avait fait appel au plurilinguisme qui caractérise la formation doctorale et le discours sur les langues des départements de sciences politiques.

Au-delà donc du caractère provocateur, explosif et immédiatement polysémique de *malelingue*, il est apparu que le mot s'appliquait à la langue comme produit et comme système vu par les autres ou par soi, au langage et aux discours comme production en acte dans la communication, aux capacités et aux compétences psychophysiques de la parole prononcée et entendue ; mais également à l'évaluation didactique au sens large quand les langues sont perçues – là aussi par le sujet lui-même ou par les autres, maitres ou décideurs – dans le discours courant et dans le discours officiel comme déficitaires, inadéquates, voire nocives pour la communication et pour l'échange.

Cette dénomination inquiétante, floue comme «la forme de l'eau» atteint les langues, les discours, les personnes. Le même sujet juge de soi ou des autres peut en subir l'appellatif et l'adresser ; et encore : toute langue à un moment ou à un autre, peut être bonne ou mauvaise, bonne et mauvaise. Dans la mouvance, la langue est sujette aux renversements, à sa condamnation. Et à sa rédemption?

#### 4. *Les axes commençaient à se préciser*

Mal parler de la langue comme produit et comme système : entre désignations et représentations, dans le discours commun et dans le discours officiel, privé, public, la catégorisation de la mauvaise langue se nourrit de critères linguistiques et de critères exogènes, d'une parole impensée. Elle émane de l'imaginaire et des représentations intimes, des idéologies déclarées et des

représentations susurrées. Qui et pourquoi s’arroge-t-on le droit de mal parler des langues ? l’individu ? Le politique ? Le plus fort ? L’expression jaillit des confluences les plus diverses : de l’histoire des langues, de la philosophie, des théories du langage, et de l’étude des pratiques langagières. Déclarer une langue «mauvaise», c’est construire des contextes, hiérarchiser, mettre au ban. Ces discours, descriptifs et prescriptifs qui catégorisent et excluent tiennent généralement leurs représentations sur les théâtres de l’histoire des pays et des peuples, dans les salons, à l’école ou sur la scène intime de l’autoreprésentation. Mais tout est dans la mouvance: que ce soit dans les domaines du politique, de l’économique, de l’éducatif, la bonne langue, marraine ou médiatrice, peut varier; de «maternelle », elle peut se muer en marâtre, dans le discours qui les affuble d’attributs – de l’ordre de l’esthétique, de la morale, de la logique, du politique au sens large – : discours qui n’est qu’un imaginaire mis en discours.

Utiliser la langue pour «parler mal de... »: ce vaste domaine de la pragmatique, de l’analyse conversationnelle et de l’analyse de discours ainsi que du lexique avait interpellé le groupe dans sa phase préparatoire, de la genèse linguistique et discursive du méchant discours à sa construction en passant par ses effets, diffusion et dérives. Nos travaux des 20 années sur les femmes et le langage, sur le racisme, la discrimination et l’exclusion, sur «nous et les autres» qui ont été “mis en didactique” dans nos cours auraient trouvé leur place dans ce séminaire. Il en a été question, transversalement, dans toutes les communications chaque fois qu’on évoquait l’objectivation dans le discours *vs* l’opacité, l’implicite, le sous entendu, *vs* déclaration; de même la présence du juge anonyme, du droit de classer à partir d’une position entendue, reconnue, imposée de supériorité; mais nous avons préféré laisser pour une session à venir une réflexion sur la fabrication *matérielle* de la *malalingua* et à partir de ces *Actes* nous la proposons à nos collègues et à ceux qui nous ont rejoint dans la recherche depuis 2013, en souhaitant qu’on l’enrichisse

de l'aspect comparatif qui tiendrait compte des différences dans la mise en place d'une *malalingua* dans deux langues proches comme le français et l'italien en tenant compte des pièges de la proximité.

L'expression «mal parler» ou «parler mal» (=les langues) a rencontré l'intérêt du séminaire préparatoire. Cependant pour des raisons purement techniques, il ne nous était pas permis de donner un espace ample aux sciences de l'éducation et de la formation présentes et stimulantes dans notre université et nous le regrettons. La parole en difficulté, le déficit langagier sous leurs aspects psycho linguistiques, cognitifs, anatomiques, physiologiques...), la pathologie du langage, ou de celles qui affectent le langage, la variabilité des canons esthétiques, les attitudes externes face à ces pathologies, les réponses sociales, linguistiques et communicationnelles aux mal parlants et aux mal entendants représentent un objet d'étude de la formation doctorale «Politique, Education, Formation linguistico culturelles». Nous avons tenté toutefois, sans ambition d'exhaustivité, de les représenter.

Mais c'est dans le domaine de l'enseignement des langues, quand il s'inscrit dans un social peu homogène ou en mutation, qu'on a interrogé le mal parler la/ les langue/s de l'élève, de l'étranger adolescent ou adulte: le discours de l'enfant, de l'apprenant s'inscrit dans un processus, celui de la langue entrain de se faire, l'expérience de la vie à faire ou à refaire comme c'est le cas en situation de migration. Tantôt vu du côté de la Norme majuscule, en relation avec l'universalité, la tradition, la stabilité, il est relégué au rang des mauvaises langues; tantôt perçu en référence à des stades de développement, il établit des "sous-normes" qui le rendent acceptable et audible (voir les discours institutionnels, l'avènement des compétences partielles, les cadres de référence et leurs descripteurs raffinés, l'évaluation des enseignants l'attitude socio-discursive des parents). Cette notion de sous norme que nous introduisons ici rejoint sans la calquer celle

d'usage au sens où elle introduit deux paramètres incontournables, l'Histoire, avec ou sans majuscule et la communication.

### 5. *Les contributions au Séminaire et aux Actes*

C'est autour de la notion de frontière et de la remise en question du manichéisme sur les langues que les auteurs, les mêmes, que nous retrouvons au cours de la journée d'études et dans les Actes, de la perception et de la représentation, des conflits entre les langues, des conflits entre les parlants et des conflits intimes du sujet que se sont focalisées les interventions sur deux directrices. Les titres des deux sections coïncident avec les leçons d'ouverture de la professeure invitée **Aline Gohard**, collaboratrice depuis près de 15 ans avec notre formation doctorale à l'initiative de laquelle a été conclu un accord Erasmus avec l'Université de Fribourg : «“Les mauvaises langues” : au croisement de la *Grande Histoire* et de la *petite histoire*» et « Peut-on enseigner des langues pensées “mauvaises langues” dans le processus d'intégration socio-scolaire des élèves immigrés? D'apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables».

La ferveur antique qui plaçait dans l'avènement de la parole celle de la civilisation – lois, inventions, arts, recherche dans des domaines inconnus... , de la coexistence et de la communication entre les hommes ne tenait certes pas compte des langues mais de la langue car tout ce qui n'était pas grec devenait inaudible et confus ; la condamnation babélique qui multipliait les langues pour confondre l'humanité n'avait pas arrangé les choses et malgré le pluralisme de Saint Jérôme jusqu'au plurilinguisme contemporain, le débat intime ou public progresse par à-coups. Les langues se valent-elles? Quelle contribution la voix de chacun apporte aux discours déclarés? Comment vivre avec la *mauvaise langue* à l'intérieur de soi? Quel exorcisme politique ou psychanalytique peut nous délivrer de ce mal? Quels

enseignements, quelles évaluations vont relativiser le malaise relatif à sa propre parole ou à celle d'un apprenant quand elle est ressentie comme inadéquate ou imparfaite? Quels remèdes apporter quand l'imaginaire, l'idéologie et la politique concourent souvent sans le vouloir à inferioriser, voire exclure au nom de la *malalingua* ?

Aline Gohard-Radenkovic ouvre une fenêtre sur les tensions produites entre les langues officiellement condamnées dans l'histoire collective et le vécu intime dans et malgré ces langues enfouies à partir d'études et de témoignages autobiographiques

C'est sur ce tracé que **Danielle Lévy** – «*Odi et Amo: le paradoxe des mauvaises langues. Perceptions individuelles, historiographie et politiques des langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord*» – interroge la subjectivité quand elle se fait jugement sur les langues, sur ses langues. Qu'est-ce qui entre en composition avec le désir ou le rejet d'une langue pour en arriver à fabriquer un jugement de valeur, moral ou esthétique? Des causes extralinguistiques, certainement véhiculées par les discours anonymes construisent un jugement où le sujet se trouve ballotté entre des catégorisations contradictoires. Considérée comme "bonne" par le groupe – ou à l'intérieur de soi – mais dénigrée dans le discours public, proclamée comme une ressource du capital identitaire par une génération tandis que celle qui la précédait la mettait du côté de l'ennemi, elle se présente comme le symptôme même de l'évolution du sujet et de l'histoire. Mais elle reste une «affaire de famille» avec ses contradictions. Des exemples tirés du français colonial et post colonial au Maghreb et en diaspora dessinent une toile complexe entre dialectes, langues de famille, langues d'accueil où le sujet se cherche dans les discours mouvants de l'histoire.

Un exemple intéressant portant sur deux langues par certains aspects comparables – langues fabriquées ou refaites à l'époque

de l'Etat-Nation –, l'hébreu moderne, destiné à fonder une nation et l'espéranto, à réunir et à pacifier les peuples éclatés, montre que les raisons structurales ont souvent la part mineure dans les choix politiques et dans la conscience collective. **Nazario Pierdominici** retrace le destin opposé de l'une et de l'autre, et fondation du discours courant, entre histoire, symboles et imaginaire dans le texte «Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e l'esperanto».

Plus explicite encore dans l'analyse du discours négatif sur les langues «*Parlar male* del parlare male», **Hans Georg Grüning** dans un excursus comparatif entre les langues latines et les langues germaniques insiste sur la dichotomie entre “nous et les autres” et explique comment le point de vue du locuteur qui s'identifiant à la “bonne langue”, nomme catégorise, décrit, et en exclut d'autres par l'usage de critères provenant de la perception du beau, du vrai et du bien et de la stéréotypie qui universalise ce qui est en fait culturel, ponctuel, sujet au changement.

L'intervention de **Gabriella Almanza** «“L'argot”, lingua della *malavita* o costruzione dell'appartenenza? Dall'*ergot*, terribile malattia medievale alla lingua familiare e ludica» – devenue «“Argot lingua del male? Nuove possibilità di ricerca» dans son article, oeuvre dans le sens des précédentes interventions. Tout en faisant la part belle mais non exclusive à l'étymologie, elle effectue une enquête en diachronie dans des domaines tels que l'histoire de la médecine, l'histoire de l'art, la sociologie afin de comprendre ce qui a conduit l'argot à se mettre en scène comme le symbole de toute construction identitaire occulte ou au contraire, en opposition au système.

Avec son intervention «La ‘mala’ lingua dei sottotitoli: l'adattamento come pratica di inclusione o esclusione?» devenue

sous une forme un peu différente l'article «*Subtitling, captioning or SDH?* La terminologia della sottotitolazione in ambito anglofono», **Agnese Morettini** chercheur traductologue et traductrice spécialisée dans la production du sous-titrage et son bien-fondé, touche par deux fois au thème de la *malalingua*: celle du malentendant qui recourt à la lecture en synchronie avec l'audiovisuel original difficile d'accès, lecture d'un texte nécessairement réduit pour permettre cette synchronie et donc, celle du sous-titre lui-même et de l'*écart* intralinguistique représenté par cette réduction nécessaire. De quel sens rendra-t-on compte? Quelle esthétique possible dans le discours d'économie? Quel est le rapport qui s'instaure entre le système linguistique et la représentation? Le sous-titrage est-il une *malalingua* et pour qui? Enfin son article soulève la dénomination du sous-titrage en milieu anglophone, voyant dans la terminologie même des indices utiles pour approfondir la perception que les professionnels du sous-titrage ont de la mauvaise langue des malentendants ou du mal parler ainsi que de l'accessibilité audiovisuelle *vs* exclusion de ces derniers.

«Le français en Afrique: langue *marraine* ou langue *marâtre*?» fournit à **Cristina Schiavone** l'occasion de s'adresser directement aux étudiants présents dans le public et de reprendre, après celle de l'"amitié", la métaphore de la "famille" si souvent présente lorsque l'on parle de langues: maternelle, marraine, marâtre, la langue éduque, console, relie, préside au développement de l'individu mais peut le repousser à la marge de la famille instituée. Le français des populations subsahariennes à la lumière de l'Histoire et sous la plume des écrivains a occupé tous ces rôles, parfois en diachronie, d'autres fois en synchronie ou en boucle. C'est de cette relation complexe et conflictuelle qu'elle tente de rendre compte à partir de la littérature africaine et de la position de certains écrivains, du colonial au post-colonial

Avançant dans le temps et se rapprochant dans l'espace, **Sabrina Alessandrini** dont les recherches portent sur les adolescents issus de l'immigration – maghrébine en particulier – vivant en Italie et sur les formes d'accès à l'"italianité" par les différents modes de l'intégration et de l'adaptation, scolaire, linguistique, comportementale... expose dans le texte «Parlare come gli altri : competenza linguistica e contesti allo specchio: le lingue e i dialetti dei "nuovi italiani" nell'auto-rappresentazione e nello sguardo degli autoctoni » la relation entre la perception des codes linguistiques, leur utilisation et la construction de l'appartenance au groupe *vs* les dynamiques d'inclusion et d'exclusion. Parmi ces codes, les dialectes italiens locaux, eux-mêmes objets de perceptions et de jugements contradictoires auprès des italiens mais signes incontestés d'appartenance pour l'autochtone, représentent l'objet du désir pour l'"italien nouveau" en quête de son identification.

Par sa deuxième leçon «Peut-on introduire les "mauvaises langues" en didactique des langues? Démarches pensables et impensables» **Aline Gohard-Radenkovic** ouvre la matinée du 5 Avril à la didactique des langues en la situant à la croisée de chemins complexes entre la 'bonne langue' à enseigner – faute de quoi la mission ne saurait s'accomplir – et les langues possibles, celles qui permettent la communication, la survie, la visibilité. A partir de la question de l'"intégration" des étrangers par la langue, dans les classes d'accueil ou classes d'appui pour les élèves nouvellement arrivés, elle se demande en effet, quelle(s) langue(s) enseigner pour leur donner toutes les chances d'insertion, notamment dans des pays bi-plurilingues? Faut-il leur enseigner une langue ou les deux langues (les "bonnes langues") du bilinguisme local? Faut-il enseigner la langue d'origine souvent perçue comme mauvaise langue, pour soutenir leur scolarisation et renforcer leur identité ? Enfin l'auteure pose les jalons pour une lecture différenciée de la notion de

bilinguisme selon les couples de langues mis en lumière en regard du contexte.

Parodiant l'impératif d'un journaliste fasciste des années '40, **Ludovica Briscese** dans son article «*Dio stramaledica l'inglese!*»: il "proper" english, i nuovi "inglesi" e l'apprendimento-insegnamento dell'inglese nell' educazione linguistica della Scuola italiana oggi» aborde de sa posture d'angliciste la question de l'anglais aujourd'hui emprisonné dans l'unanimité d'accueil que lui réserve la planète. Cette expansion où il est malaisé de distinguer natifs, non natifs et bilingues et où la déclinaison des variétés et des conditions de production échappent au contrôle des locuteurs multiplie les situations où il serait question de *malelingue*: quel anglais enseigner? Y a-t-il un bon ou un mauvais anglais? L'anglais est-il mauvais pour les autres langues en contexte d'éducation plurilingue? Les autres langues à leur tour deviennent-elles mauvaises ou pour le moins inutiles? La *lingua franca* l'anglais international, sont-ils un mauvais anglais? La didacticienne se penche ici sur l'apprentissage d'une langue "envahissante" dans le cadre plus complexe du plurilinguisme et de interculturel.

Pour **Silvia Vecchi** «*Né nel bene, né nel male. La "conflittualità linguistica" nel docente di lingue straniere: disagi e risvolti*», nul n'échappe au risque de la *malalingua*, aucune immunité, pas de salut pour l'enseignant car ce dernier qui fut élève, souvent voyageur, parfois immigré, produit de l'histoire, de la géographie et du social n'est pas protégé des conflits entre les langues qui traversent son existence – langues apprises, acquises, langues réélaborées – de leur cheminement incertain, des trajectoires réitérées.

Par delà l'analyse autobiographique et les activités réflexives que l'enseignant tient toutefois en compte pour évaluer sa compétence linguistique et la replacer en contexte d'enseignement, l'analyse vise à la recherche de la

compréhension des processus qui président à la formation le long de la vie de l'identité professionnelle, culturelle et humaine de l'enseignant, à sa responsabilité éducative, à l'expression des composantes conflictuelles de son savoir les langues/savoir en langues.

En clôture **Mathilde Anquetil** et **Edith Cognigni** avaient présenté une intervention commune dont le titre docte «*Errare paedagogicum est?* Disagio linguistico e concetto di errore tra discorso glottodidattico, immaginario degli apprendenti e prassi degli insegnanti» fut rapidement dé-dramatisé par la présentation d'une succulente séquence d'un film culte du cinéma populaire italien où l'acteur Alberto Sordi interprète le rôle d'un agent de police francophile obligé de passer un examen de français afin de monter en grade. Définie par les auteures comme un processus cathartique et un lieu d'identification pour tous les étudiants, la séquence, appuyée sur une enquête effectuée auprès des étudiants de Macerata sert de point de départ pour démontrer que la mauvaise langue engendre le malaise du côté de l'élève comme du côté du maître.

Les Actes de ce séminaire offrent sous forme séparée les deux contributions : celle de Mathilde Anquetil portant sur l'erreur sa définition, sur les choix du correcteur, sur son traitement mais en amont sur l'évolution en didactique de la vision qu'on en a, de celle de la "faute" à celle de la compétence en chemin, de sa fonction médiatrice dans l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Et c'est le passage de la sanction à la pédagogie (de l'erreur) que nous propose en le théorisant Edith Cognigni pour la réalisation d'une didactique des langues à la mesure de l'apprenant. Il n'en reste pas moins que les formes actuelles du test par questionnaire à solutions multiples réduisant la production, réduit certes le risque mais aussi le droit à la parole proférée, à la *malalingua* créatrice.

## 6. *Pour conclure cette introduction: des langues “vivantes”*

Au moment où paraissent ces Actes, une nouvelle voie s’engage, celle de la réalisation d’un accord Erasmus entre l’Université de Macerata et l’Université de Rennes 2 et la mise en place d’un deuxième séminaire au printemps prochain (juin 2015) sur ce thème infini. Il sera question de discours officiels, d’institutions, de discours ordinaires et des “maltraitements” de la langue par la langue, contre la langue; de la difficulté à dire, à se dire, des médisances aussi, sous le regard vigilant des didacticiens, des historiens, des sociologues, des linguistes et des spécialistes de la communication.

Nous avons éprouvé un vrai plaisir en nous engageant ensemble dans la réciprocité de la recherche et de l’enseignement ; en ayant cherché à donner à nos étudiants l’idée du *mouvement* des langues à un moment où paradoxalement alors qu’on les déclare toutes bonnes, multiples, indispensables à la circulation des idées et des personnes, elles sont simultanément délaissées au “profit” d’un monolinguisme de qualité douteuse où parfois même la langue des locuteurs du lieu ne sait trouver sa place ; en ayant essayé de montrer la relativité, les retournements, les coups de théâtre qui affectent les langues. En les voulant... vivantes.

Et, si cela va sans dire, cela ira mieux encore en le disant: nous remercions le département des Sciences de la politique, des Relations internationales et de la Communication pour l’attention soutenue, au fil des ans, aux enjeux variables des langues étrangères et de l’italien, ainsi que le Bureau des Rapports Internationaux de l’Université de Macerata dans la personne de son directeur, Uoldelul Chelati Dirar, pour son appui et sa complicité.

Un grand merci à toute l’équipe de la formation doctorale «Politique, Education, Formation linguistico-culturelles», à

Aline Gohard Radenkovic pour sa médiation constante, à Anna Peluso, stagiaire INALCO qui a participé avec enthousiasme à la réalisation pratique du séminaire et à Jeff Aérosol, artiste, qui nous a permis d'élaborer pour en faire notre logo la photo extraite de l'exposition *10 photos pour Beaubourg*.

Merci à nos étudiants.

(à suivre...)



Aline Gohard-Radenkovic

## “Les mauvaises langues”: au croisement de la Grande Histoire et de la petite histoire

### *Résumé*

Vous avez dit “mauvaises langues”? A partir d’études et de témoignages autobiographiques, nous tâcherons de cerner les liens et processus en tension entre des statuts assignés à des langues condamnées et souvent interdites à certains moments de l’histoire collective ou la *Grande Histoire*, et le vécu au quotidien de ces langues cachées, étouffées, oubliées, ou au contraire langues marranes, transmises, revendiquées par l’histoire familiale, individuelle ou la *petite histoire*. Pour ce, nous nous appuierons sur six exemples, trois analyses (auto)biographiques issues de publications à des fins de recherche et trois (auto)biographies familiales extraites de publications pour le grand public. Nous tenterons d’identifier ce qu’est une “mauvaise langue”, en restituant brièvement le contexte et en nous posant la question suivante: quelles sont les conditions socio-historiques qui font émerger à un moment donné dans un contexte donné, ce statut de “mauvaise langue” vécu par les individus ou un groupe d’individus dans une collectivité spécifique? Quels sont les processus mis en œuvre par un groupe sur un autre groupe d’individus qui lui permet de le réprimer, de le stigmatiser, voire de l’annuler, en raison de cette(ces) appartenance(s) linguistique(s), partie constitutive de ses appartenances identitaires, jusqu’à parfois l’en déposséder.

## *Riassunto*

Avete detto “male lingue”? A partire da studi e testimonianze autobiografiche, cercheremo di individuare i legami e i processi in tensione tra gli statuti assegnati a lingue condannate e spesso proibite durante alcuni momenti della storia collettiva o *Grande Storia* e il vissuto quotidiano di queste lingue nascoste, messe a tacere, dimenticate, o al contrario lingue madrine, trasmesse, rivendicate dalla storia familiare, individuale o *piccola storia*.

A tal fine ci baseremo su sei esempi, tre analisi (auto)biografiche tratte da pubblicazioni destinate al grande pubblico. Cercheremo di identificare che cosa è una “mala lingua”, ritracciandone brevemente il contesto e ponendoci la seguente domanda: quali sono le condizioni socio-storiche che fanno scaturire a un determinato momento e in un determinato contesto lo statuto di “mala lingua” vissuto dagli individui o da un gruppo d’individui in una specifica collettività? Quali sono i processi messi in atto da un gruppo verso un altro gruppo d’individui che si permette di reprimerlo, stigmatizzarlo, addirittura annullarlo, a causa di questa(e) appartenenza(e) linguistica(che), parte costitutiva delle sue appartenenze identitarie, fino ad arrivare talvolta a espropriarlo di quelle appartenenze.

## *Abstract*

Have you said “poor languages”? This article identifies the links and processes in tension between the statuses assigned to doomed and often forbidden languages at certain times in collective history or *Great History*, and the daily experience of these hidden, stifled, forgotten, or on the contrary godmother languages which are passed on and claimed by the family, individual or *small history* by using studies and autobiographical testimonies. In order to do so, we will base this on six examples, three autobiographical analyses from publications used for research and three family (auto)biographies taken from publications for the general public. We will identify the notion of “poor language” by briefly reconstructing the context and by asking the following question: What are the socio-historical conditions that initiate, at a certain moment in a certain context, the status of “poor language” experienced by individuals or groups of people in a specific community? What are the processes implemented by a group, allowing it to repress, stigmatize, even dissolve another group of individuals as far as attempting to dispossess them due to this/these linguistic background(s) that constitute their identity affiliations?

Un grand nombre de travaux et nos propres constats ont montré que les pratiques d’une langue dans le cadre de la famille, d’un groupe social restreint, que nous avons appelé la “petite histoire”, sont étroitement liées à l’histoire d’un groupe social ou d’une collectivité plus large que nous avons désignée par la “Grande Histoire”. C’est en abordant l’ouvrage de Fanny Duthil qui porte sur l’histoire de femmes aborigènes enlevées très jeunes à leur famille par des missionnaires blancs en Australie (2006) que ce postulat du croisement, ou plutôt de l’enchâssement de la petite histoire dans la Grande Histoire, s’est imposé à nous. L’auteure s’interroge sur cette rencontre entre subjectivité et objectivité historico-sociales et leurs liens pensables (jusque là impensés) d’interdépendance.

Comment dans le cas de l’autobiographie aborigène, la subjectivité peut-elle devenir une source d’objectivité et de connaissance scientifique? A quel moment l’histoire devient-elle Histoire? Dans quelle mesure et jusqu’à quel point le récit autobiographique et le récit historique peuvent-ils coexister à l’intérieur d’un même espace? En dénonçant subjectivité de l’autobiographie et en la rejetant hors du domaine de l’Histoire, ne passerait-on pas à côté d’une réalité historique de première main?<sup>1</sup>

Avec ces mêmes questionnements à l’esprit, nous nous appuyons à notre tour sur six exemples, trois analyses (auto)biographiques issues de publications à des fins de recherche et trois (auto)biographies familiales extraites de publications pour le grand public. A travers ces genres autobiographiques différents, nous tenterons d’identifier ce qu’est une “mauvaise langue”, perçue, déclarée et vécue comme telle, en restituant brièvement le contexte et en nous posant la question suivante: quelles sont les conditions socio-historiques qui font émerger à un moment donné dans un contexte donné, ce statut de “mauvaise langue” vécu par les individus ou un groupe d’individus dans une collectivité spécifique, à laquelle ils appartiennent de fait ou s’identifient? Quels sont les processus

<sup>1</sup> Duthil 2006, pp. 3-4.

mis en œuvre par un groupe sur un autre groupe d'individus qui lui permet de le réprimer, de le stigmatiser, voire de l'annuler, en raison de cette(ces) appartenance(s) linguistique(s), partie constitutive de ses appartenances identitaires, jusqu'à parfois l'en déposséder?

*De la notion de “mauvaise langue” à celle de “méchante langue”*

En nous rendant au Québec et au Canada, nous avons eu l'occasion de découvrir un ouvrage<sup>2</sup> de Chantal Bouchard intitulé, *Méchante langue*. La légitimité linguistique du français parlé au Québec, dont le titre a tout de suite attiré notre attention. On pourrait avancer que l'auteur fait du Bourdieu appliqué sans d'ailleurs le citer une seule fois. En effet toute sa démonstration s'articule autour de la notion de la “légitimité” d'une norme linguistique alors en vigueur jusqu'à la Révolution française des deux côtés de l'Atlantique, qui va se retrouver progressivement stigmatisée jusqu'à devenir une “mauvaise langue”, voire “une méchante langue”, pour reprendre son titre.

L'auteure interroge ce phénomène et se demande: «Comment et pourquoi le français parlé au Québec a-t-il perdu en l'espace d'une soixantaine d'années presque toute légitimité?» en ajoutant «A qui la faute?». Pour ce, l'auteure étudie l'évolution de la norme en France entre 1700 et 1840 et tente de cerner ce qui s'en écartait dans le français québécois de 1840. Elle pense être en mesure de désigner quelques “coupables” et voilà ce qu'elle en dit:

Les transformations sociales considérables provoquées par la Révolution ont dévalué assez brutalement le bon usage de la haute société de l'Ancien Régime qui avait été le modèle linguistique pour la société qui s'était

<sup>2</sup> Séjour de recherche sur l'invitation de l'Institut des langues officielles du bilinguisme (ILOB) à l'Université d'Ottawa en octobre et novembre 2012.

développée sur les rives du Saint-Laurent. Ces transformations avaient promu un nouveau modèle, celui de la bourgeoisie parisienne, qui. À cause des guerres entre la France et l'Angleterre, n'avait pas été présenté aux Canadiens, coupés de leur mère-patrie depuis 1763. En outre la classe supérieure de la colonie l'ayant en grande partie quittée, bien des usages propres à la couche populaire s'étaient à peu près généralisés chez les Canadiens. Par ailleurs, le seul groupe de Français venus en assez grand nombre au Canada entre 1789 et 1830 était formé de religieux, des prêtres réfractaires qui refusaient de prêter serment à la République. Or ceux-ci étaient sans doute des locuteurs du français de l'Ancien Régime, et bon nombre d'entre eux se sont consacrées à l'enseignement. Ils ont dû contribuer à perpétuer cette variété de langue dans la toute petite classe lettrée du Québec<sup>3</sup>.

Les lettrés français auraient donc doublement trahi leurs compatriotes, les uns québécois en quittant le pays après la victoire des Anglais et les abandonnant à l'emprise d'une Eglise catholique conservatrice qui maintiendra une mise à l'écart les Canadiens français des grands changements sociolinguistiques, entretenant ainsi une forme d'illettrisme au sein des couches populaires; tandis que les autres lettrés de France se moquaient de «l'écrivain canadien qui se trahira toujours par le manque de certitude dans l'expression, par le défaut d'audace... par cette espèce de timidité et de gaucherie propres à ceux qui ne se sentent pas sûrs de l'instrument qu'ils manient... jusque dans l'incorrection même»<sup>4</sup>. Ces lettrés ont donc pleinement participé au déclasserment social de la variété canadienne en la taxant de "méchante langue". On peut comprendre que les Québécois aient vécu un sentiment de dépossession qui a rendue impensable pendant longtemps l'idée d'une norme québécoise du français. Et même de nos jours, ce débat reste encore de très grande actualité.

<sup>3</sup> Bouchard 2011, pp. 159-160.

<sup>4</sup> Arthur Buies, *Chronique 1888*, cité par Bouchard 2011, p. 163.

*De la notion de “mauvaise(s) langue(s)” à celle de “bilinguisme nocif”*

Nous avons vu qu’une “mauvaise langue” n’existait pas en soi et qu’elle s’inscrivait toujours dans un binôme oppositionnel “langue légitime vs langue non légitime”, “bonne langue vs mauvaise langue”. Nous nous référons maintenant au bel ouvrage d’Andrée Tabouret-Keller, intitulé *Le bilinguisme en procès* (1840-1940). L’auteure s’intéresse aux conditions d’émergence de la conception d’un “bilinguisme nocif”, qui persiste jusqu’à nos jours, en se penchant sur deux contextes, celui de l’Alsace qui lui tient à cœur (je reviendrai sur cet exemple plus loin) et celui du Pays de Galles dès le XIX<sup>e</sup> siècle sur lequel je vais m’arrêter.

L’auteure analyse le compte-rendu d’une enquête qui eut lieu entre 1846-47 sur les écoles du Pays de Galles (*Report of the Commission on the State of Education in Wales 1877-48*). Raison de cette enquête? Les rapports entre Anglais et Gallois étaient devenus source de difficultés sans nombre tant pour les élèves que pour les maîtres et leurs parents, et de manière plus générale, pour la majorité des populations tant rurales qu’urbaines: pour les hommes politiques (anglais), la situation linguistique représentait un casse-tête dont aucun compromis ne venait à bout.

Mais pour comprendre ces rapports conflictuels, il nous faut faire un rapide retour sur l’histoire de liens entre l’Angleterre et le Pays de Galles: Les Actes de l’Union au XVI<sup>e</sup> siècle rattacha le pays de Galles (qui était jusqu’alors un dominion) contre son gré, au Royaume d’Angleterre et fit de l’anglais la seule langue officielle des tribunaux et des affaires publiques. Son application conduisit à marquer et à creuser l’écart entre les classes possédantes, la gentry (locale) qui maîtrisait les deux langues et le reste de la population. L’auteure pointe le problème comme suit:

La valorisation inégale de chacune des langues (anglais et gallois) aboutit dès le XVIII<sup>e</sup> siècle à une double trame qui organise les représentations de la situation linguistique: une trame économique et sociale, qui oppose richesse et éducation associées à l'anglais, à pauvreté et ignorance associées au gallois, et une trame religieuse qui oppose l'anglicanisme associé à l'anglais à des groupes variés de dissidences associées au gallois<sup>5</sup>.

Pourtant, la Bible a été traduite en gallois et a rencontré un succès considérable auprès des habitants de tout âge (218 écoles ont ainsi permis à 150.000 personnes à lire), contrairement aux écoles anglicanes où l'anglais était enseigné de manière médiocre et sans rapport avec l'environnement des petits Gallois. Mais ces quelques succès éducatifs ont été vite réduits à néant par une industrialisation croissante et une exploitation sauvage des working classes au XIX<sup>e</sup> siècle, rendues à une telle pauvreté qu'elles se sont insurgées lors d'émeutes violemment réprimées en 1845.

La Commission d'enquête ne peut se comprendre que dans le cadre de cette révolte des miséreux:

La nécessité de changer cette situation conduit directement aux trois évaluations officielles de l'éducation galloise, culminant dans « l'infâme enquête de 1847 » (Jones 1973) (*infamous* = soit humiliant et offensant), menée par des Commissaires de sa Majesté et qui est restée "infamous" dans les mémoires galloises collectives<sup>6</sup>.

En visitant les villages et les écoles, les inspecteurs locaux et les commissaires de la Reine sont choqués par le dénuement de la population et par l'ignorance dont font preuve les élèves: les uns constatent les méfaits d'une d'instruction donnée dans une langue que les enfants ignorent (l'anglais), tandis que les autres regrettent l'abandon de la langue galloise qui va de pair avec l'amenuisement de la croyance en Dieu. Les enseignants sont également touchés par ce double illettrisme:

<sup>5</sup> Tabouret-Keller 2011, p. 21.

<sup>6</sup> Tabouret-Keller 2011, p. 27.

Les livres de classe, quand il y en a, sont en anglais, langues que les maîtres, pour la plupart d'origine galloise, ignorent quoiqu'ils la déchiffrent avec une bonne prononciation. Ils en connaissent que les mots courants de la Bible, leur propre langue est pauvre, ils sont incultes. La paraphrase de l'anglais par le gallois, ou inversement, n'est pas usuelle, il se peut même que la pratique de la traduction soit inconnue de certains. De telles conditions, «il résulte un obstacle inévitable pour le développement mental de toutes les branches du savoir»<sup>7</sup>.

Deux partis se dégagent des trois commissaires. Celui dont le commissaire anglican se fait l'avocat, à savoir que l'instruction devrait se faire exclusivement en anglais, ne mentionnant le gallois ni comme une réalité sociale ni comme un problème pédagogique; cet avis est largement partagé par les membres de la Commission. Plus réaliste que les autres, le Révérend Pugh critiquera les conditions générales de la vie de populations rurales arriérées ainsi que le fossé entre la langue du scolaire et celle des familles. Car il a pu constater que «pour autant que les paysans gallois se préoccupent de l'instruction quotidienne de leurs enfants, ils sont partout anxieux de les voir instruits en anglais»<sup>8</sup>.

Ce Révérend propose dans ce sens une solution qui s'apparente fort à un bilinguisme où la fonction sociologique de chaque langue serait bien définie:

Le gallois n'est pas contaminé par une littérature infidèle ou licencieuse, et une portion considérable et influente du clergé local, tant dissident que l'église instituée (église anglicane) souhaite que le gallois soit encore enseigné de manière populaire. Il devrait rester la langue des choses sacrées, l'anglais celle des choses séculières car il restera impossible de rendre les vérités de la religion acceptables d'une autre manière<sup>9</sup>.

... mais il n'a été guère entendu. La grande majorité n'est pas favorable au bilinguisme gallois-anglais et va même jusqu'à

<sup>7</sup> Tabouret-Keller 2011, p. 30.

<sup>8</sup> Tabouret-Keller 2011, p. 33.

<sup>9</sup> Tabouret-Keller 2011, pp. 32-33.

parler de sa nocivité. C’est donc la langue du pouvoir royal qui va être choisie et définitivement imposée.

C’est dans ce contexte que l’on assiste à l’émergence d’une conception d’un “bilinguisme nocif” qui perdure jusqu’à aujourd’hui dans l’inconscient collectif<sup>10</sup>. Ce bilinguisme conflictuel semble être en fait constitué ici de “deux mauvaises langues”, qui s’annulent l’une et l’autre et qui engendrent une double ignorance, parce qu’aucune de deux langues n’est maîtrisée, ni par les maîtres ni par les élèves, ni encore moins par les familles. Ces “mauvaises langues” s’inscrivent dans une colonisation intérieure qui a déstructuré les cohésions économiques, sociales et identitaires par une non-langue des individus et des familles, vécues encore sur le mode de la souffrance et de la confusion de nos jours.

En témoigne le texte de Bärbel Treichel, qui retrace les héritages de cette double dépossession, à travers l’histoire biographique de John et de Gerald et leurs rapports au Welsch (gallois) et à l’English dans son article: «Suffering from One’s own Multilingualism. Biographical Processes of Suffering in their Linguistic Expression in Narrative Interviews with Welsh Speakers of Welsch and English»<sup>11</sup>.

As far as their language biographies are concerned, each informant takes a completely different path. For John, Welsh is his first language. He feels himself treated very unjustly when, in secondary school, English becomes the language of instruction. Gerald is a learner of Welsh as a second language. He went through his early schooling and in his education in his L1, English. After finishing his university education, he tackles the learning of Welsh, and a great deal of effort goes into that biographical project. At the time of the interviews, each man had developed into some of a “cultural entrepreneur”, in that both

<sup>10</sup> Sentiment de souffrance de langues qui perdure, même si le gallois a été officiellement reconnu dans le cadre de la Charte des langues régionales et minoritaires, sous la pression des politiques de l’Union européenne.

<sup>11</sup> Treichel 2004.

of them (in terms of profession and conviction) are now dedicated to the mediation of the Welsh language and culture<sup>12</sup>.

Ce que ne distingue pas clairement l'auteure dans son étude, ce sont les conditions de reconquête de cette langue "infâme" comme la dénommaient les Anglais<sup>13</sup>: pour Gerald, il s'agit, après avoir fait toutes ses études en anglais jusqu'à l'université, venant vraisemblablement d'une couche urbaine anglicisée depuis plusieurs générations, de s'approprier le gallois comme une langue seconde, selon un acte volontaire, et de s'investir dans sa transmission. Ce parcours n'a strictement rien à voir avec celui de John qui, venant vraisemblablement de la campagne, a été privé de sa langue première, le gallois, en arrivant dans le secondaire (situé en ville sans doute). Cette dépossession a eu des conséquences non négligeables sur son parcours social: il n'a pas continué ses études supérieures, en fait il ne pouvait pas continuer ses études dans une langue qu'il a subie, et qui excluait *de facto* la sienne. On pourrait donc parler ici de dommages directs d'un colonialisme intérieur. Car si pour Gerald, il s'agit d'un "bilinguisme additif", en revanche pour John, il s'agit clairement d'un "bilinguisme soustractif".

Si la chercheuse a raison de s'intéresser dans son analyse à «how the informants meet this discontinuity in their narrative introductions, and how they work on it, how they carry on their discussions and integrate the discontinuity into their narratives», en revanche on peut lui reprocher de mettre au même niveau le vécu de ces discontinuités sociolangagières. Il manque dans ses analyses deux types de (re)contextualisation: une recontextualisation socio-historique (même brève) des rapports entre les collectivités coexistant sur un même territoire, où les langues ont représenté et représentent encore l'un des enjeux majeurs de pouvoir et de tension, ainsi qu'une recontextualisation des informants dans leur parcours, nous

<sup>12</sup> Treichel 2004, pp. 54- 55

<sup>13</sup> Voir Tabouret-Keller 2011.

restituant dans les grandes lignes leur background linguistique, familial et social, qui peut ainsi faire comprendre les “bifurcations” langagières vécues comme des choix ou des non choix (Baudouin 2010).

L’analyse de biographies langagières peut s’avérer être une sorte de thérapie aux narrateurs sollicités, quand ils expriment leurs souffrances de/en langues, et devenir un possible lieu de reconstruction de soi comme l’affirme l’auteure à la fin de son article. Toutefois, malgré nos tentations, nous ne devrions pas nous focaliser sur la seule analyse discursive de récits-témoignages en faisant l’impasse sur la petite histoire individuelle enchâssée dans l’Histoire locale, elle-même au cœur de l’Histoire nationale.

*La “mauvaise langue” ou “langue interdite, langue honteuse”*

Nous allons nous tourner vers l’autobiographie de Mona Ozouf, *Composition française. Retour sur une enfance bretonne* (2009) qui se déroule en Bretagne comme son sous-titre l’indique.

Dans cette situation, la grand-mère de l’auteure aura une fonction cruciale de transmission tant des légendes attachées au pays que de la langue, auprès de sa petite-fille. Que nous dit Mona Ozouf sur les rapports au breton et au français dans la famille, traduisant des rapports plus larges de la société bretonne à ces deux langues?

Et puis il y a la langue. Quand mon père recommandait à ma grand-mère de ne me parler que breton, il n’exprimait pas seulement une méfiance vis-à-vis de sa belle-mère, mais un fait de psychologie collective. Le français pour, pour elle comme pour tant de ruraux, était la langue de la promotion sociale Celle qui ouvrait les portes de l’enseignement, de la poste, de la ville, des mérites et des lieux où la vie est moins lourde ; la pratique exclusive du breton, en

revanche était synonyme de mépris et de misère. Tant que mon père a vécu – ma grand-mère avait pour chose rare chez elle, du respect, qu’elle exprimait en disant qu’il aurait dû être prêtre<sup>14</sup>.

Grâce au combat de son père, très engagé dans la reconnaissance de la langue et de la culture bretonnes (en lançant notamment la rédaction d’un journal local: *Ar Falz*), cette “mauvaise langue”, cette langue que l’on a longtemps cachée, cette langue longtemps interdite à l’école de la République, cette langue et ces appartenances stigmatisées et vécues comme “honteuses” sont au contraire devenues une raison de fierté pour sa fille:

C’est, je le sais, l’œil fixé sur cette aurore qu’a travaillé mon père. C’est pourquoi je lis aujourd’hui avec une sympathie fraternelle, en mesurant l’écart qui séparait mon enfance de la leur, les récits de mon compatriote Léonard Jean Rohou et, comme ceux de Pierre-Jazek Hélias, même si ce dernier est un peu préservé pas sa belle humeur cornouaillaise. Dans leurs écrits passe souvent l’évocation du mépris longtemps montré à leur langue, à leur accent, à leurs manières, des quolibets qu’ils ont dû endurer, et qu’ils ont intériorisés. Rien à la maison ne nous est plus familier, et objet de commentaires plus navrés, que le type du “Breton honteux”. Ce ne sont du reste pas les paysans aliénés que nous incrimons, mais l’espèce bien plus méprisable des «tudgentil», les petits bourgeois honteux de leur appartenance<sup>15</sup>.

La narratrice a pourtant vécu ces contradictions et tensions entre la langue de l’école et la langue de la maison, entre les valeurs que chacune charriait, la première revendiquant l’expression de l’unité et de l’universalité, la deuxième permettant l’expression de la particularité et de la singularité:

Entre l’école et la maison, en revanche, les relations étaient plus compliquées. Certes l’école, au nom de l’universel, ignorait, et en un sens humiliait la particularité. Et la maison, au nom des richesses du particulier, contestait l’universel de l’école qu’elle soupçonnait d’être menteur: l’école ne professait-elle pas en réalité sans le dire une particularité aussi, la française, qu’elle enveloppait, ou dissimulait, dans le manteau de l’universel? D’autre

<sup>14</sup> Ozouf 2009, p. 68.

<sup>15</sup> Ozouf 2009, p. 97.

part, s’il arrivait à l’école et à la maison d’user des mêmes mots, c’était en leur donnant des significations bien différentes. La liberté de l’école était sans équivoque possible la liberté des individus, obtenue par l’abstraction des différences; celles de la maison étant la liberté d’un groupe humain particulier, la liberté des Bretons, à nulle autre pareille, une liberté collective proche du privilège<sup>16</sup>.

Ce texte n’est pas sans nous rappeler une autre autobiographie (que l’on pourrait presque qualifier d’autobiographie langagière), celle de l’écrivaine Gabrielle Roy, mais dans une toute autre configuration socio-historique que celle abordée précédemment. Provenant d’une minorité francophone du Manitoba dans le Canada anglais dans les années cinquante du siècle dernier, l’auteure, alors âgée de quinze ans, doit quitter son village et son cocon minoritaire, pour se rendre dans une école de futurs maîtres d’école en milieu complètement anglophone. Elle se prépare à s’ériger en défenseuse d’une langue non seulement minoritaire mais aussi minorée et méprisée. Elle raconte:

Dans ma classe, d’environ soixante-quinze élèves, nous n’étions que cinq ou six élèves de langue française, dont deux jeunes filles de la campagne, si timides qu’un regard de la part de n’importe lequel des professeurs les faisait déjà rentrer sous terre. Qu’espérer de pareilles recrues? Je vis dès l’abord que si jamais j’étais contrainte à livrer bataille ici, ce serait avec une bien petite armée. Car, pour quelque temps, l’école m’apparut un champ de bataille à venir, et pas autre chose. Jusqu’ici la tactique à employer contre l’adversaire anglais avait été le tact, la diplomatie, la stratégie fine, la désobéissance polie. Maintenant, j’imaginai le temps venu de croiser le fer<sup>17</sup>.

C’est à l’occasion d’un long discours de bienvenue tenu par le directeur, le docteur Mackintyre, un vieux professeur de psychologie d’origine écossaise, vantant les mérites du développement personnel de l’enfant et que, conséquemment, l’école devait être au service de l’enfant et non le contraire, que Gabrielle Roy ose lever la main pour déclarer:

<sup>16</sup> Ozouf 2009, pp. 147-148.

<sup>17</sup> Roy 1984, p. 82.

Je me levai. Mes genoux tremblaient et avaient peine à me soutenir. Mais il n’y avait pas à reculer. Ce serait maintenant ou jamais que je ferais ma profession de foi. Ma voix s’éleva toute faible comme dans un grand vide sonore, d’où elle me revenait de très loin, rendue étrange et toute méconnaissable.

Je suis bien d’accord, Monsieur, disais-je, que l’éducation de l’enfant doive d’abord tenir compte de sa personnalité propre.

- Eh bien, fit-il, tout sourire, je vois que vous avez parfaitement suivi le cours. Avez-vous quelque chose à ajouter?

Oui ceci: que je vois entre la théorie et la pratique une effroyable contradiction. Prenez le cas, par exemple, d’un petit enfant de langue français qui arrive pour la première fois de sa vie à l’école, et c’en est une de langue anglaise. De force, dès l’entrée, on va le mettre dans le moule à fabriquer de petits Canadiens anglais. Quelle chance a-t-il jamais d’atteindre l’épanouissement de sa personnalité?

Un silence de mort m’entourait. J’avais touché le sujet maudit. Malheur à celui par qui le scandale arrive. J’avais que toute la classe se détournait de moi. Le docteur Mackintyre m’enveloppait d’un regard surpris mais où il n’y avait ni animosité ni réprobation<sup>18</sup>.

Dans le lexique utilisé par l’auteure, qui, on en conviendra, est celui du combat et de la guerre, on retiendra dans ce passage un renversement de situation étonnant et audacieux si on songe à l’époque. Ainsi, ces rapports inégaux entre les langues bénéficient d’un silence tacite des dominés - processus que Bourdieu désigne par la violence symbolique de l’institution, où le seul fait d’évoquer cette situation est un quasi sacrilège et vous exclut à jamais de la majorité. La “mauvaise langue”, la langue de l’adversaire, la langue de l’ennemi, n’est pas celle du dominé ici mais celle du dominant !

<sup>18</sup> Roy 1984, pp. 83-84.

*La “mauvaise langue” ou “langue de l’ennemi, langue de la trahison”*

Nous avons choisi pour ce cas, la biographie familiale de Pascale Hugues, petite-fille de Marthe et de Mathilde. L’histoire d’une incroyable amitié, qui se déroule en Alsace après avoir été annexée par l’Allemagne pendant la guerre de 1870, reconquise par les Français après la Première guerre mondiale, repassant sous le contrôle du IIIème Reich pendant la Seconde guerre mondiale puis à nouveau rétrocédée à la France à la Libération.

Que sont devenues ces familles alsaciennes, le plus souvent mixtes, où l’on parlait tour à tour français, alsacien et allemand à la maison, dans la rue, au travail ou avec les amis sans y penser? Comment ont-elles vécu tous ces passages forcés d’un territoire à un autre, d’une histoire nationale à une autre, d’une langue à une autre, d’une “bonne langue à une mauvaise langue”, puis “d’une bonne langue à une mauvaise langue” selon la position des acteurs (tantôt du bon côté tantôt du mauvais côté) qui peuvent vivre à tout moment ce retour du balancier?

Mathilde de famille allemande et Marthe de famille française, toutes deux alsaciennes plus ou moins bilingues, trilingues avec l’alsacien, vivant à Colmar, dont les familles sont amies, alors jeunes filles en âge de se marier aux lendemains de la Première Guerre mondiale. Au moment du retour de l’Alsace dans le giron français en 1918, voilà ce qu’écrivait l’auteure sur la manière dont les familles et la collectivité alsacienne tentent de “négocier” ce passage:

Adèle (mère d’origine belge de Mathilde qui a épousé un Allemand d’Alsace) n’a pas tout de suite compris les conséquences du passage de l’Alsace à la France pour son mari allemand et sa fille Mathilde. Elle attend la paix depuis longtemps. Elle se met à parler haut et fort en pleine rue. Depuis le début de la guerre les autorités allemandes ont interdit aux Colmariens de parler la langue de l’ennemi: Adèle a tremblé bien souvent en lisant l’affiche (en allemand) placardée en ville: «Nouvel avertissement! Les personnes qui

parlent français dans la rue ou les établissements publics seront considérées comme ennemies et arrêtées. Cet avis est aussi valable pour les dames». Mais maintenant elle se vante: sa fille Mathilde ne savait pas un mot d'allemand avant d'aller à l'école. «Dans ma famille», racontait Mathilde, «on a toujours parlé français. Ma mère passait son temps à lire le *Larousse*. Elle ne savait pas bien l'allemand. Elle mettait toujours un «h» là où il ne fallait pas<sup>19</sup>.

Plus loin, Anna Hugues montre que tous les efforts sont mobilisés par la collectivité et par les individus pour éradiquer la langue allemande, langue de l'ennemi, pire encore, langue de la trahison. Il faut donc en effacer de manière radicale toutes les traces possibles de cette «infamie»:

La maison d'édition strasbourgeoise Singer, rue de la Mésange, propose une méthode rapide (en allemand): «Vite! Apprenez le français! Le Petit Français. Nouvelle édition. Grammaire. Verbes (réguliers et irréguliers). Conversation. Expressions courantes à la maison, dans les administrations, dans le commerce, dans l'armée etc. frs. 2,50 porto 45 cts.» Des cours de français gratuits sont organisés sous la direction du personnel militaire français dans les différents quartiers de la ville. L'allemand, langue que parlent les Alsaciens, devient officiellement une langue étrangère<sup>20</sup>.

Que se passe-t-il avec les langues de l'Alsace avec le retour des Allemands en 1940 et la récupération de l'Alsace:

Ce sont les mêmes scènes, les mêmes adieux déchirants (qu'en 1918), mais à l'envers. Cette fois-ci ce sont les Français qui quittent l'Alsace. Mathilde, l'Allemande, reste à Colmar et regarde Marthe, la Française, partir. Pour la seule fois de leur longue vie commune, mes grands-mères sont séparées. Pendant cinq ans, le lien est rompu. Seule Alice maintient le contact. Quand elle rencontre Mathilde en ville, elle lui donne des nouvelles de son amie en exil. Marthe reste française. Mathilde redevient allemande. Les fils de Marthe sont Scouts de France, la fille aînée de Mathilde entre au Bund Deutscher Mädel. Les fils de Marthe vont au lycée Descartes. Ils ne parlent ni l'allemand, ni l'alsacien. Les filles de Mathilde vont à la Herrade Landsberg Höhere

<sup>19</sup> Hugues 2009, pp. 38-39.

<sup>20</sup> Hugues 2009, p. 40.

Schule, nouveau nom du lycée Camille Sée. Elles parlent allemand dans la rue, français et alsacien à la maison<sup>21</sup>.

Au retour de l’Alsace au moment de la Libération, comment les uns et les autres se sont-ils reconstruits avec le temps:

Après son mariage (avec un Alsacien français catholique), Mathilde avait joué à être française. Elle avait tout fait pour en plus dépareiller. Elle avait camouflé ses origines allemandes sous des tailleurs coquets de Parisienne. Mathilde a passé sa vie à vénérer la France [...] Seule la langue trahissait Mathilde. Parfois un germanisme venait troubler son français impeccable. Elle disait «le manger» (la nourriture: *das Essen*), «monter en haut et descendre en bas» (monter et descendre: *oben und unten steigen*), «elle me prend avec» (elle m’emmène: *Sie nimmt mich mit*), «Allez, viens! Fais donc avec! (Allez viens! Viens donc participer à notre excursion: *Komm! Mach doch mit!*), «elle était toujours pour elle» (elle était solitaire et peu causante: *sie war immer für sich*). Ces scories à peine perceptibles, ces bouts de phrase étrangement agencés, cette manière particulière de tourner les mots la trahissaient. Mathilde mangeait «un *Strück*» (un morceau) et buvait «un *Schluck*» (une gorgée). Toute sa vie, elle a appelé des endives des chicorées, les poireaux des porées et juré *Donnerwetter!*, en faisant rouler les «r» dans le fond de sa gorge. Mathilde torpillait le français. Plus elle vieillissait, plus Mathilde osait parler allemand. Quand elle était morose, sentimentale ou simplement pensive, c’est l’allemand qui lui remontait aux lèvres<sup>22</sup>.

Cet exemple montre que les frontières linguistiques comme les frontières géographiques qui ont été dressées par les hommes (les gouvernants et les militaires), du fait des aléas de la Grande histoire, peuvent être d’une part mobiles, d’autre part perméables. Ces langues enfouies dans une sorte de *no man’s land* intime, parce que langues déclarées de l’ennemi (extérieur qui peut devenir intérieur par ce jeu des frontières mobiles), habitent, investissent l’histoire d’un individu comme elles habitent, investissent l’Histoire d’une ou plusieurs collectivités partageant un même espace. Et comme toute langue enfouie (étouffée) au plus profond de soi, elle peut remonter à la surface

<sup>21</sup> Hugues 2009, p. 199.

<sup>22</sup> Hugues 2009, pp. 267-286.

quand la volonté de répression du soi langagier perd le contrôle sur l'irrépressible expression du soi identitaire.

*Conclusion. Les pratiques marranes des “mauvaises langues” au carrefour de la petite histoire et de la Grande Histoire*

Les contextes politiques et les situations sociolinguistiques que nous avons abordés sont différents mais présentent toutefois des similarités. Langues qui sont légitimes et ne le sont qu'à un moment donné dans un espace donné, ou celles qui ne l'étaient pas mais le deviennent, ces langues tantôt interdites et stigmatisées, tantôt maudites et punies, relevant même de l'infamie parce que liées à l'idée de trahison, sont au cœur de toutes les tensions et de tous les enjeux identitaires nationaux qui n'admettent ni double appartenance ni double loyauté et qui conséquemment n'admettent pas la co-existence de deux langues ou plusieurs langues. Dans tous les cas, elles peuvent engendrer, sous les pressions unitaires des dominants, des déstructurations sociales et économiques, des fractures sociales et identitaires sur le plan collectif et régional, des blessures profondes, des peurs et des dénis de langues et des dénis de soi sur les plans familial et individuel.

Nous l'avons montré, la conception de “mauvaises langues” est une conception d'une “communauté imaginée” (Anderson 2002/1983) et ne peut se “penser” qu'en confrontation avec celle d'une “bonne langue également imaginée” au sein d'un même territoire et dans la carte mentale d'une collectivité; ces “méchantes langues”, qui sont tour à tour moquées, méprisées, stigmatisées, éliminées, cachées, interdites, honteuses, maudites au sein des collectivités et par les familles mêmes, peuvent selon les aléas de l'histoire et les acteurs dominants en présence, devenir à leur tour de “bonnes langues”.

Le fait d’être du “mauvais côté” peut encourager, dans certaines situations, à passer du côté de la résistance au niveau familial, communautaire, régional ou individuel, en développant des pratiques de contournement, de transgression, de clandestinité, de maquis, ce que nous appelons, pour notre part, des “pratiques marranes”, où la transmission des valeurs et de la langue/des langues se font malgré les interdits et les dangers, exprimant des revendications, des reconquêtes identitaires.

Nous ne pouvons pas nous empêcher de nous tourner à nouveau vers Mona Ozouf qui nous donne une explication de ces processus en tension entre unité et diversité, comme suit:

Cette nation culturelle, où cohabitent de fortes personnalités régionales, n’a cependant cessé de faire valoir ses droits à l’existence, de faire entendre sa voix marginale. Emmanuel Berd, en rappelant que l’Alsace n’est pas devenue allemande, que l’occitan, le basque et le breton ont «résisté à des siècles de persécutions violentes ou larvées», fait remarquer que les sociétés modernes sont enclines à éradiquer les différences, tant elles y sont poussées par la logique de l’égalité; mais une logique égarée, qui confond l’égalité avec la ressemblance, voire avec la similitude. Il [Emmanuel Berd] conclut que la différence est trop profondément instillée dans la nature des hommes pour qu’on puisse prétendre l’en extirper; à la France unitaire les vieux «pays» s’obstinent à rappeler qu’elle a sans doute vaincu, mais sans les réduire<sup>23</sup>.

Nous nous trouvons actuellement au cœur d’un dilemme insoluble, dû à la Chute du mur, la chute d’UN mur, mais pas n’importe lequel, celui de Berlin en 1989, qui a paradoxalement entraîné l’érection d’une multitude de nouvelles frontières au sein d’anciens espaces nationaux ou fédéraux jadis partagés. Rappelons que dans ces empires ou blocs, la diversité y était reconnue, officielle et “gérée” selon des lois de protection précises, même si elle s’inscrivait dans des relations asymétriques mais où chaque langue et chaque “minorité linguistique” avaient leur place<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Ozouf 2009, pp. 14-15.

<sup>24</sup> Caratini 1990, cité par Duisekova, Skakova et Gohard-Radenkovic (à paraître).

A l'heure de la démultiplication des murs (murs ghettos, murs bunkers, murs d'argent, murs sécuritaires, etc.) entre deux pays certes mais aussi au sein d'une même société (Quétel 2012), comment concilier la reconnaissance de la diversité existante (linguistique, sociale, culturelle, "ethnique", etc.) et l'unité nécessaire à une nation – surtout quand il s'agit de nouvelles entités nationales issues des ruines de grands blocs impériaux, qui doivent se construire un patrimoine commun (même minimal) auquel chaque citoyen puisse s'identifier pour se sentir représenté dans son nouvel espace reconstitué.

Quelle(s) langue(s) choisir qui puisse(nt) contribuer à la cohésion sociale et politique d'une collectivité, sans retomber dans des politiques d'exclusion des différences au nom de l'égalité et de l'unité, comme le dénonce ci-dessus Ozouf? Comment éviter que la langue n'alimente de nouveaux types de "guerre des langues" (souvent non déclarée et donc souterraine), sachant que les conceptions officielles du plurilinguisme ne nous ont pas apporté de solutions convaincantes pour maintenir une coexistence pacifique, voire même ont pu produire des résultats contraires aux principes même dont ces politiques du respect de la diversité se réclament (Gohard-Radenkovic 2010, 2012).

Comment réconcilier les espaces langagiers et identitaires privés avec ceux des espaces publics sans qu'il y ait ni ingérence violente de l'Etat, ni débordement de l'intime, les deux mouvements étant producteurs de crispations identitaires ethnocentrées et d'exclusions de l'autre, et donc d'affrontements, comme on peut le voir pour d'autres types d'appartenances comme les revendications identitaires confessionnelles ou politiques? Le vieux docteur Mackyntire (évoqué par Gabrielle Roy), qui la convoque dans son bureau, lui conseillera la prudence en "milieu ennemi" tout en restant fidèle à sa langue première, lui dit à ce sujet:

Language which is the road to communicate has created more misunderstanding in the world than any other cause, except the faith<sup>25</sup>.

La question des langues, et de leurs rôles dans nos sociétés, doit être repensée car elle garantit la cohabitation – pacifique – des citoyens. Il faudrait donc parvenir à en redéfinir et à en négocier les modalités de co-existence, mais sans angélisme, c’est-à-dire en gardant à l’esprit que toute langue s’inscrit *de facto* dans une relation asymétrique qui ne doit pas obligatoirement reproduire la fameuse malédiction babélique.

## *Bibliographie*

### *Ouvrages scientifiques*

- Anderson B. (2001), *L’imaginaire national. Réflexions sur l’origine et l’essor du nationalisme*. Paris: Poche / La Découverte (traduit de: *Imagined Communities*, Verso, London, 1983).
- Baudouin J.-M. (2010), *Recherche biographique en formation des adultes: bifurcation, transition et développement de l’agentivité*, in *Actes on-line du Congrès de l’AREF*, Université de Genève, sept. 2010. <<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Recherche%20biographique%20en%20formation%20des%20adultes.pdf/view>>.
- Bouchard C. (2011), *Méchante langue. La légitimité linguistique du français parlé au Québec*, Québec: Presses de l’Université de Montréal.
- Caratini R. (1990), *Dictionnaire des nationalités et des minorités en U.R.S.S.*, Paris: Larousse, cité par Dusekova, K., Skakova, A. avec Gohard-Radenkovic (à par.), *The New Language Policies in Kazakhstan and their Impact on the Status of Languages: Between Unity Management and Diversity Management*, in Friedli, A., Ruegg, F. & Gohard-Radenkovic, A. (eds), *The contribution of social sciences to minority issues in multicultural post-socialist countries*, Berlin: Freiburg Studies in Social Anthropology / LiT Verlag.

<sup>25</sup> Roy G. (1999, 3<sup>ème</sup> éd.; 1996; 1984). *La détresse et l’enchantement. Autobiographie*, Québec: Boréal Compact (diffusion Seuil, France), p. 84.

- Duthil F. (2006), *Histoire de femmes aborigènes*. Paris: Le Monde / PUF.
- Gohard-Radenkovic A. (2012), *Contrepoint: Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité*, «Alterstice», 2, coord. par A. Gohard-Radenkovic, M. Gremion, P. Yanaparsart et J. Veillette, Uni Laval, Québec, <<http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI>>.
- Gohard-Radenkovic A. (2010), *Politiques de gestion de la pluralité linguistique : leurs effets sur les logiques des institutions et les logiques des individus*, in Ruegg F., Boscoboinik A. (eds), *From Palermo to Penang. A Journey into Political Anthropology / De Palerme à Penang. Un itinéraire en anthropologie politique. Hommage Christian Giordano*, Berlin: Freiburg Studies in Social Anthropology / LiT Verlag, pp. 119-135.
- Tabouret-Keller A. (2011), *Le bilinguisme en procès (1840-1940)*, Limoges (France): Edition Lambert-Lucas.
- Treichel B. (2004), *Suffering from One's own Multilingualism. Biographical Processes of Suffering in their Linguistic Expression in Narrative Interviews with Welsh Speakers of Welsh and English*, in Franceschini et Miecznikowski, *Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues*, Bern: Transversales / Peter Lang, pp. 47-79.
- Quétel C. (2012), *Murs. Une autre histoire des hommes*, Paris: Perrin.

### *(Auto)biographies citées*

- Hugues P. (2009). *Marthe et Mathilde. L'histoire d'une incroyable amitié*. Paris: J'ai lu / Edition des Arènes.
- Ozouf M. (2009). *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*. Paris : NRF / Gallimard.
- Roy G. (1999, 3<sup>ème</sup> éd.; 1996; 1984). *La détresse et l'enchantement. Autobiographie*, Québec: Boréal Compact (diffusion Seuil, France).



Danielle Lévy

*Odi et Amo*: le paradoxe des “mauvaises” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

### *Résumé*

Le fait de détester une langue ou de l'aimer, de la considérer bonne ou mauvaise est un fait exclusivement subjectif? Qu'est-ce qui entre en composition avec le désir ou le rejet d'une langue pour en arriver à fabriquer un jugement de valeur, moral ou esthétique? Des causes extralinguistiques, certainement véhiculées par les discours courants collectifs, politiques, économiques, idéologiques... construisent un jugement sur les langues où le sujet se trouve ballotté entre des catégorisations contradictoires portant sur une ou plusieurs de ses langues. Considérée comme “bonne” par le groupe ou l'intérieur de soi mais dénigrée dans le discours public, proclamée comme une ressource du capital identitaire par une génération tandis que celle qui la précédait la mettait du côté de l'ennemi, elle est le symptôme même de l'évolution du sujet et de l'histoire. Mais elle reste avant tout une “affaire de famille”, maternelle ou marâtre qu'elle soit, avec laquelle elle s'identifie.

La chose se complique quand la politique des langues, prise entre idéologie et propagande, produit un discours de légitimation qui fossilise les sensations et les jugements. Et que l'historiographie s'en mêle. Nous sommes partie de l'«excellence» du français au siècle des Lumières des Idéologues du 18<sup>ème</sup> siècle – et de la condamnation à mort des “méchantes langues”, les dialectes – pour évoquer ensuite son extension à l'époque coloniale dans le cadre complexe des langues et des dialectes en Afrique du Nord. Nous nous sommes focalisée sur les juifs d'Afrique du Nord (XIX<sup>ème</sup> - début XX<sup>ème</sup> siècle) et leur relation

ambigüe à l'arabe et au français à la lumière de la politique linguistique de la France de l'époque, puis de l'historiographie moderne. Nous rappelons ensuite une enquête menée dans les années 90 en Italie auprès d'immigrés maghrébins qui prenaient conscience de leur patrimoine plurilingue, revalorisant à distance 'leur' français, et étayant ainsi la notion post-coloniale de 'sérénité linguistique'. Nous ouvrons enfin la réflexion sur la complexité de situation linguistique du Maroc aujourd'hui quand le berbère et les dialectes locaux (*darja*) revendiquent un espace culturel que l'arabe classique après l'Indépendance a rétréci.

### *Riassunto*

Odiare o amare una lingua, considerarla buona o *mala* (= cattiva) rileva esclusivamente dalla soggettività? Che cosa subentra nel desiderio o nel rigetto di una lingua e ne trasforma la percezione intima in un giudizio di valore morale o estetico? Sono cause extralinguistiche probabilmente veicolate dai discorsi correnti, collettivi, politici, economici, ideologici... a costruire un giudizio sulle lingue dove l'individuo è sbalottato tra categorizzazioni contraddittorie che si vede applicarsi a una o a più lingue del suo *bagaglio*.

Considerata 'buona' dal gruppo di appartenenza o valorizzata dentro di sé ma denigrata nel discorso pubblico, proclamata risorsa del capitale identitario da una generazione mentre quella che la precede la poneva accanto al nemico, la lingua è il sintomo per eccellenza dell'evoluzione del soggetto e della storia. Ma prima di tutto è un "affare di famiglia", che sia materna o matrigna, con la quale s'identifica.

La cosa si complica quando la politica delle lingue incastrata tra ideologia e propaganda produce un discorso di legittimazione che fossilizza le sensazioni e i giudizi. E maggiormente s'intreccia quando la storiografia aggiunge il suo punto di vista. Esordiamo in questo lavoro con l'*eccellenza* del Francese nel l'Ottocento dei Lumi e degli Ideologi che si proclama tale mentre condanna a morte le "cattive lingue" – ossia i dialetti – per proseguire evocando l'estensione del francese all'epoca coloniale nel quadro complesso delle lingue e dei dialetti dell'Africa del Nord. Ci focalizziamo poi sugli Ebrei autoctoni (Ottocento - inizio Novecento) e la loro relazione ambigua nei confronti dell'arabo e del francese alla luce della politica linguistica allora vigente e della storiografia moderna. In seguito, ricordiamo un'indagine-svolta condotta negli anni '90 in Italia presso degli immigrati maghrebini mentre prendono coscienza del loro patrimonio – o capitale – plurilingue, rivalorizzando a distanza, nel tempo e nello spazio, il "loro" francese e di conseguenza consolidando il concetto postcoloniale di *serenità linguistica*. Infine

desideriamo aprire la riflessione sulla complessità della situazione linguistica nel Marocco contemporaneo ora che il Berbero e i dialetti locali come la *darija* nazionale, un tempo chiamata “arabo dialettale” rivendicano uno spazio culturale notevolmente ridotto dalla lingua araba classica dopo l’Indipendenza del paese.

### *Abstract*

Is the fact that one hates or loves a language, one regards it as good or bad an exclusively subjective phenomenon? What is it which combines with the desire or reject of a language to produce in the end an aesthetic, moral or value judgment? Extra linguistic factors, certainly brought by the prevailing collective, political, economic, ideological discourses... build up a judgment on languages in which the individual finds himself torn between conflicting categorizations over one or several of his languages. One language might be regarded as "good" by the group or by himself but still be despised by public opinion. It could be claimed as a valued asset of one's identity by a generation whereas the previous one considered it on the side of the enemy. It is the very symptom of the evolution of the individual and of his history. But it remains above all a “family matter” whether it is recognized as a mother tongue or the tongue of the “cruel stepmother”.

Things get more complicated when the language policy, caught between ideology and propaganda, produces a discourse which legitimates and fossilizes both feelings and judgments. And when historiography also comes into play.

We started with the “excellence” of the French language of the age of enlightenment and ideologues of the 18th century – and with the death sentence for the “bad languages”, the dialects, and we continued with the extension of French in the colonial period within the complex environment of the languages and dialects of North Africa. We focused on the Jews of North Africa (19th century - beginning of the 20th) and their ambiguous relation with Arabic and French in the light of the linguistic policy implemented by France at that time, and in the light of modern historiography. We then recall a survey which had been carried out in the 90s in Italy among North African immigrants who were becoming aware of their linguistic capital, giving more value to ‘their’ French language, although far away, and supporting the post-colonial notion of linguistic ‘well being’.

We conclude by opening a reflection on the complexity of the linguistic situation in Morocco today when Berber and the local dialects (*Darija*) claim a position that has been challenged by classical Arabic after the independence.

(à paraître)



Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e l'esperanto

### *Riassunto*

Le lingue sono strumenti di comunicazione e sistemi di segni fissati arbitrariamente a livello sociale. Avversare o promuovere una lingua non ha dunque senso da un punto di vista scientifico. Il fatto che delle lingue possano essere sostenute o criticate riflette piuttosto una critica politica o sociale alla realtà che in quella lingua si esprime.

### *Abstract*

Languages are arbitrarily structured communicative systems, shaped through usage by speakers. Therefore opposing or promoting languages has no real scientific meaning. Criticizing or supporting languages though can be instrumental in voicing political or social support to groups speaking those languages.

## *Introduzione*

Con questo breve articolo intendo affrontare il tema delle lingue e delle appartenenze nel discorso comune. In Europa l'idea dell'identità nazionale si esplica giuridicamente anche sul piano linguistico, trovando lo Stato la propria legittimazione nel principio nazionale e nell'unità di terra, popolo e lingua. Per questo gli Stati, garanti del patto sociale, si danno spesso anche delle politiche linguistiche le quali, attraverso la diffusione scolastica e l'uso nell'amministrazione e nei media della “lingua ufficiale”, sono volte a promuovere e rafforzare il senso di identità e di appartenenza dei cittadini alla collettività.

E se lo Stato stesso promuove un patriottismo di tale o tal altra natura, un determinato senso di appartenenza che si esprime anche attraverso l'uso della “lingua nazionale”, la “buona lingua”, allora dovrebbero esistere anche criteri di valutazione oggettiva che permettano di stabilire cosa non sia “buona” lingua, bensì, giocando un po' sulle parole cosa sia “mala” lingua. In un certo senso tutte le lingue straniere sono un po' “male lingue” (si pensi all'aspettativa di una completa assimilazione anche culturale e linguistica da parte di alcuni nei confronti di chi, nato altrove, va a risiedere in un paese a lui straniero) e questa nozione viene talvolta registrata e si manifesta nel vissuto degli individui.

Prendendo l'esperanto e l'ebraico come riferimenti per la loro natura peculiare di lingue che si vogliono una culturalmente neutrale e l'altra culturalmente marcata come lingua di Israele, si cercherà di identificare quali siano gli argomenti principali che possono condurre ad opporsi a un dato idioma. Tra l'altro l'esperanto viene anche osteggiato per motivi politici (e forse psicologici), il che rende tale lingua costruita un interessante caso sociolinguistico. E l'ebraico mi servirà da “controprova” nelle conclusioni per quello che intendo dire sull'esperanto.

## *Osservazioni sull'arbitrarietà del segno e sulla natura dell'indagine (socio)linguistica*

Occorre innanzitutto ricordare l'unico vero dogma della linguistica: *l'arbitraire du signe*. Con Ferdinand de Saussure per “arbitrarietà del segno” si intende la natura del rapporto tra significante e significato:

Le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement: *le signe linguistique est arbitraire*<sup>1</sup>.

Per arbitrario non si intende ovviamente che ciascun locutore possa decidere quale debba essere il segno. Poco più avanti Ferdinand de Saussure precisa:

Le mot *arbitraire* appelle aussi une remarque. Il ne doit pas donner l'idée que le signifiant dépend du libre choix du sujet parlant (on verra plus bas qu'il n'est pas au pouvoir de l'individu de rien changer à un signe une fois établi dans un groupe linguistique); nous voulons dire qu'il est *immotivé*, c'est-à-dire arbitraire par rapport au signifié, avec lequel il n'a aucune attache naturelle dans la réalité<sup>2</sup>.

Il segno linguistico è convenzionale ed emerge nell'uso quotidiano della lingua, considerata in quanto fenomeno sociale, senza possedere alcuna relazione di consequenzialità o causa-effetto o altro con l'oggetto cui si riferisce. Prendiamo la parola

<sup>1</sup> «Il legame che unisce il significante al significato è arbitrario, o ancora, poiché intendiamo per segno il totale risultante dall'associazione di un significante a un significato, possiamo dire più semplicemente: *il segno linguistico è arbitrario*.» Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, p. 100. La traduzione in italiano è quella dell'edizione del *Corso di linguistica generale* del 1967, curata da Tullio de Mauro, p. 85.

<sup>2</sup> «La parola *arbitrarietà* richiede anche un'osservazione. Essa non deve dare l'idea che il significante dipenda dalla libera scelta del soggetto parlante (si vedrà più in basso che non è in potere dell'individuo cambiare in qualcosa un segno una volta stabilito in un gruppo linguistico); noi vogliamo dire che è *immotivato*, vale a dire arbitrario in rapporto al significato, col quale non ha nella realtà alcun aggancio naturale.» Ibidem, rispettivamente p. 101 per l'originale francese e p. 87 per la traduzione.

“tavolo”: in essa non è rilevabile nulla che possa essere ricondotto alle caratteristiche o alla natura di un tavolo se non il fatto che arbitrariamente la comunità dei locutori italofoeni la usa per evocarne l'idea generale. La cosa è ugualmente vera per qualunque altra parola dell'italiano o di qualunque altra lingua, che utilizzerà termini diversi per esprimere le idee più varie.

Lo stesso avviene e può essere verificato a livello morfosintattico. La cosiddetta *-ing form* inglese serve a sottolineare l'idea dell'azione in corso, ma la scelta in sé di tale forma e non di un'altra è convenzionale (e d'altronde *-ing* può voler dire tanto “azione presente qui e ora”, quanto “azione futura che mi propongo di compiere”).

I modi di dire, differenti da lingua a lingua, spesso addirittura intraducibili da una lingua all'altra e comprensibili solo attraverso la conoscenza più generale del mondo che sta dietro a un dato idioma, sono ciò che fa forse risaltare al meglio l'arbitrarietà dei segni linguistici, così come delle reti di significazione all'interno delle quali essi si pongono. *To have a bee on one's bonnet* oppure *hat*, cioè “avere una fissazione” è qualcosa il cui senso profondo sfugge al locutore non anglofono. Forse l'ape è metaforicamente l'idea che “ronza” in testa? Allo stesso modo in italiano si dice “far saltare la mosca al naso” cioè “insinuare il dubbio”: qui è la mosca, insetto fastidioso, a metaforizzare il dubbio? E perché però “al naso”. Qualunque sia la spiegazione, la cui ricerca va lasciata all'etimologo, la metafora adottata è comunque arbitraria e convenzionale. Per esprimere quella certa idea si usa quella formula e non un'altra.

Il principio dell'arbitrarietà del segno ha delle conseguenze dirette su ciò che la linguistica può aspirare ad essere e su ciò che dovrebbe evitare di voler essere. La linguistica è una disciplina descrittiva e non può essere normativa. Il linguista si pone come compito di descrivere scientificamente in sincronia e in

diacronia la lingua nei suoi vari aspetti (fonetico, morfo-sintattico, ma anche pragmatico e sociologico) per come questi sono attestati e si evolvono, non quello di predicare come essa debba o non debba essere impiegata. Le “regole” sono infatti convenzioni generali, tra l'altro esse stesse soggette a evoluzione nel tempo, fissate provvisoriamente e in maniera arbitraria da parte di un corpo collettivo, quello dei locutori.

Il grammatico e la grammatica si danno anch'essi come compito quello della descrizione del sistema linguistico, visto però in chiave esclusivamente sincronica, in un determinato punto dell'asse temporale. La diacronia e l'uso contestualizzato della lingua sfuggono al loro campo. Questo naturalmente non vuol dire che le opere puramente grammaticali o le descrizioni strutturali non abbiano valore. Esse ci attestano gli stadi di una lingua e ne rappresentano ciò che è più appariscente e più immediatamente descrivibile. La descrizione grammaticale/strutturale sincronica di una lingua, se si vuole, è un sottoinsieme degli approcci complessivamente adottabili nel descrivere e cercare di rappresentare il fenomeno linguistico, ma non basta da sola ad esaurire la questione.

Il *grammar nazi*, il “nazista della grammatica” secondo l'ironico modo di dire inglese, cioè il pedante sempre pronto a gridare alla violazione della norma e a richiamarvi al *bon usage*, per il suo stesso modo di porsi mostra di non avere compreso l'intima natura del fenomeno linguistico. Egli scambia le regole contingenti con i modi evolutivamente mutevoli (e quindi provvisori) attraverso i quali la lingua in verità allude o evoca, comunicando modelli e descrizioni metaforiche del mondo continuamente soggetti alla necessità di essere interpretati.

La questione delle “buone” e delle “male” lingue si pone esattamente qui: alla luce di quanto detto sulla natura arbitraria e immotivata del segno può sembrare curioso che tra le tante

cose esistenti al mondo, proprio le lingue possano avere degli “oppositori”. Criticare (o anche esaltare) una lingua in se stessa non ha senso: una lingua è solo un'arbitraria rete semantica di significanti che si richiamano l'un l'altro e che si organizzano tra loro secondo regole anche quelle arbitrarie e mutevoli. Eppure nel caso dell'esperanto esiste chi promuove la lingua e chi vi si oppone, facendolo talvolta con argomenti i quali, nel loro mantenersi sul piano strettamente strutturale, mancano il bersaglio e non riescono a entrare in profondità nel merito non solo linguistico, ma anche politico e sociale delle questioni.

Può avere senso caso mai criticare la realtà sociale fotografata da un particolare uso linguistico, considerando il codice di comunicazione per quel che esso rappresenta: lo strumento attraverso il quale organizziamo la nostra conoscenza del mondo; e considerando lo specifico uso linguistico per quel che esso porta alla luce in quanto indicatore di rapporti di forze all'interno del gruppo o tra gruppi.

### *L'esperanto*

Internet si pone ormai da tempo e definitivamente come un *mare magnum* di dati pubblicamente disponibili sugli argomenti più disparati. La qualità dei materiali che vi sono reperibili è spesso (anche se non sempre) scadente, poiché chiunque abbia un punto di accesso alla rete vi può pubblicare liberamente di tutto. Il filtro, un tempo stringente, che è rappresentato dai comitati di lettura delle case editrici e dal *peer review* dei colleghi non trova impiego sistematico in Internet.

Se da un lato Internet non può assicurare la qualità dei materiali che raccoglie al proprio interno, dall'altro la rete si configura essa stessa, in sé, come un *corpus* aperto, smisurato e praticamente inesauribile di documenti che ci attestano il discorso

comune su un numero infinito di questioni, eventuale oggetto di indagine. Per il fatto di fondarsi su un'ampia base di testi partenza, il *data mining* e il *text mining* che nel corso di una data ricerca possono essere effettuati sull'insieme di questi contenuti online, analizzandoli attraverso potenti strumenti informatici di concordanza, permettono di inferirne conclusioni generali statisticamente affidabili. Per quanto in scala molto più ridotta, in considerazione degli scopi e della portata di questo breve lavoro, ci si avvarrà anche qui di un approccio analogo. Di esperanto si parla molto in rete, pro e contro. L'intenzione dell'articolo è quella di passare in rassegna e analizzare gli argomenti *contro* di coloro i quali avversano l'esperanto e lo considerano una mala lingua.

L'esperanto è infatti una *lingua problematica*, ed è probabilmente la sola lingua (o quanto meno l'unica lingua della quale chi scrive sia a conoscenza) rispetto alla quale attualmente vi sia chi sente la necessità di *opporsi*. Di certo essa è una lingua carica di significati simbolici e di importanti implicazioni anche politiche. Gli stati nazionali europei, ad esempio, tendono a promuovere ciascuno politiche linguistiche che favoriscano il proprio idioma nazionale. Quali sono dunque i motivi principali di opposizione all'esperanto? Quali sono i punti deboli di questo idioma pianificato che nella visione comune rendono l'esperanto una lingua criticabile rispetto ad altre lingue nazionali?

Un semplice esperimento che chiunque può fare è di effettuare una rapida ricerca in rete interrogando Google. Per questo articolo, dedicato all'opposizione all'esperanto "mala lingua", ho semplicemente sottoposto al motore di ricerca Google un'interrogazione con la stringa *I hate Esperanto*<sup>3</sup>. Nel momento in

<sup>3</sup> <<https://www.google.com/#q=i+hate+esperanto>>. I risultati dell'interrogazione non sono necessariamente costanti nel tempo. Nel resto dell'articolo gli indirizzi web in nota per praticità verranno indicati in forma accorciata, tranne che nella sitografia finale ove saranno ripristinati nella loro interezza.

cui la domanda fu inoltrata il motore di ricerca restituì come risposta una pletora di siti, tra i quali la pagina sull'Esperanto di *Conservapedia* e quella della voce *Criticism of Esperanto* della *Wikipedia* inglese. Per brevità, mi rifarò ai contenuti di questi due soli siti, che riassumono ed esemplificano bene l'insieme delle posizioni contro l'esperanto comuni in rete. Come già ricordato poco sopra, il fatto che Google non ci restituisca necessariamente delle opinioni informate o specialistiche, o che *Wikipedia* sia stata criticata da più parti per il fatto di essere aperta a contributi di chiunque e quindi anche di non esperti, in questo caso non rappresenta un problema. Anzi, ai fini delle riflessioni esposte qui, ciò risulta essere un vantaggio, visto che è del discorso comune che ci si sta occupando.

### *Commento alle due revisioni di Wikipedia e Conservapedia*

Mentre *Wikipedia* per il mandato che si è data deve attenersi a una neutralità di fondo e si limita ad attestarci delle posizioni terze, *Conservapedia* non è neutrale. Il suo nome ci dice chiaramente a quale parte politica si rivolga e le opinioni espresse dal sito, di parte, rispecchiano una visione politica.

Nella voce *Criticism of Esperanto*<sup>4</sup> di *Wikipedia* la critica mossa da alcuni nei confronti della lingua internazionale viene ricondotta, tra gli altri argomenti, ai seguenti.

#### (1) Mancanza di neutralità:

<sup>4</sup> Cfr. <<https://tinyurl.com/otlclbm>>. La natura eternamente provvisoria delle voci in *Wikipedia* fa sì che il loro testo non sia stabile nel tempo. Il collegamento riportato in questa nota rinvia alla revisione n. 572625592 del 12 settembre 2013 di "Criticism of Esperanto", utilizzata per la stesura di questo articolo. Questi materiali, come tutti quelli dell'enciclopedia libera online *Wikipedia*, sono soggetti a diritto d'autore secondo quanto previsto dalla licenza libera CC BY-SA-3.0, in cfr. <<https://tinyurl.com/keow2sx>>.

Lack of neutrality - As noted above, Esperantists often argue for Esperanto as a culturally neutral means of communication. However, it is often accused of being Eurocentric. This is most often noted in regard to the vocabulary, but applies equally to the orthography, phonology, and semantics, all of which are thoroughly European<sup>5</sup>.

## (2) Artificialità;

Artificiality - On the other hand, speakers of Western European languages often complain that the orthography and endings in Esperanto can be significantly different from their etymological cognates in national European languages, more so than in many competing constructed languages. [...] This is a result of using derivation to reduce the core vocabulary that needs to be learned, and helps non-European speakers<sup>6</sup>.

## (3) Ricorso a segni diacritici;

Special characters - While Esperanto is written in the Latin alphabet, it uses six modified letters (ĉ, ĝ, ĥ, ĵ, ŝ, ŭ) not found in other languages or the ISO Latin-1 character set, and these have caused problems with typesetting. For many this is Esperanto's prime fault. Zamenhof purposely created unique letters to have a phonemic script which was not too much like those of existing national languages, but critics have argued that the philosophy of *one character – one sound* does not justify new characters. Zamenhof recommended the use of the digraphs "ch", "gh", "hh", "jh", "sh", and "u" when reproducing these letters proves difficult, but in practice the diacritics were often written in by hand after typing a document. With the recent advent of computer fonts and especially Unicode support, however, the problem has largely been resolved. Today digraphs have been relegated to email and

<sup>5</sup> «Mancanza di neutralità - Come ricordato poco sopra, gli esperantisti spesso sostengono che l'esperanto sia un mezzo neutrale di comunicazione. Comunque esso è spesso accusato di essere eurocentrico. Ciò viene rimarcato la maggior parte delle volte in relazione al vocabolario, ma [la critica] si attaglia ugualmente all'ortografia, alla fonologia e alla semantica, tutte completamente europee».

<sup>6</sup> «Artificialità - D'altro canto i locutori delle lingue dell'Europa occidentale spesso lamentano il fatto che l'ortografia e le desinenze in esperanto possono essere anche significativamente differenti dai loro equivalenti etimologici nelle lingue nazionali europee, anche più che in altre lingue pianificate [...] Ciò è frutto del ricorso alla derivazione per ridurre il vocabolario minimo che occorre apprendere e aiuta i locutori non europei».

chatrooms, with either Zamenhof's system or the more computer-friendly x-convention being used<sup>7</sup>.

### (5) Inutilità degli accordi grammaticali

Unnecessary case and number agreement - Speakers of languages without grammatical case or adjectival agreement frequently complain about these aspects of Esperanto. In addition, in the past some people found the Classical Greek forms of the plural (nouns in *-oj*, adjectives in *-aj*) to be awkward, proposing instead that Italian *-i* be used for nouns, and that no plural be used for adjectives. These suggestions were adopted by the Ido reform<sup>8</sup>.

*Conservapedia*<sup>9</sup> riporta critiche di natura simile. La sezione *Criticism* della sua voce *Esperanto* recita:

One of the main criticisms of Esperanto is the use of the accusative case. [. . .] Another criticism relates to the use of the accented letters Ĉ, Ĝ, Ĥ, Ĵ,Ŝ,Ŝ,

<sup>7</sup> «Caratteri speciali - Sebbene l'esperanto sia scritto in caratteri latini, esso usa sei lettere modificate (ĉ, ĝ, ĥ, ĵ, ŝ, ŭ) che non esistono nelle altre lingue o nell'insieme dei caratteri ISO Latin-1, che hanno causato problemi di composizione. Per molti questo è il principale difetto dell'esperanto. Zamenhof creò intenzionalmente delle lettere uniche per ottenere una grafia fonetica che non fosse troppo simile a quella delle lingue nazionali già esistenti, ma i critici hanno sostenuto che la filosofia di *un carattere – un suono* non giustificava necessariamente dei nuovi caratteri. Zamenhof raccomandava l'uso di lettere doppie: ch, gh, hh, jh, sh e u quando riprodurre tali lettere risulti difficile, ma in pratica i segni diacritici venivano spesso aggiunti a mano dopo avere dattiloscritto un documento. Con l'avvento recente dei *font* e specialmente de supporto a Unicode, comunque, il problema è in larga misura superato. Oggi le lettere doppie sono relegate alle email e alle chat, sia secondo il sistema di Zamenhof, sia secondo la convenzione delle "x", più pratica al computer".

<sup>8</sup> "Inutilità dell'accordo per caso e per numero - I locutori di lingue senza caso grammaticale o senza accordo dell'aggettivo si lamentano frequentemente di questi aspetti dell'esperanto. Inoltre in passato alcuni hanno trovato le forme greco classiche del plurale (*-oj* per i nomi, *-aj* per gli aggettivi) troppo pesanti e hanno proposto invece che per i nomi si usasse l'italiano *-i*, mentre non vi fosse un plurale dell'aggettivo.. Tali suggerimenti sono stati adottati nella riforma dell'Ido".

<sup>9</sup> Cfr. <<http://www.conservapedia.com/Esperanto>>. «Una delle maggiori critiche all'esperanto è l'uso del caso accusativo [...] Un'altra critica va all'uso delle lettere con i diacritici : Ĉ, Ĝ, Ĥ Ĵ,Ŝ, e Ŭ [...] Inoltre, molti linguisti hanno criticato l'esperanto per il fatto di combinare esclusivamente elementi di lingue indoeuropee. Le lingue asiatiche furono largamente ignorate nel creare questa lingua, rendendo eccezionalmente difficile per quei parlanti madrelingua l'apprendimento dell'esperanto».

and Ü. [. . .] Furthermore, many linguists criticized Esperanto for combining elements of only Indo-European languages. Asiatic languages were largely ignored in creating the language, making it exceptionally difficult for native speakers of such languages to learn Esperanto.

Molti di questi esempi attestano l'esistenza di una critica dell'esperanto declinata in chiave essenzialmente lessicale, grammaticale o strutturale. Cioè da alcuni viene criticato, per la sua forma o per il suo uso, il segno stesso dell'esperanto, che dovrebbe godere invece dell'insindacabilità derivante dal principio di arbitrarietà. Il punto (2) sull'artificialità della lingua internazionale, ad esempio, indica come elementi discutibili la forma delle desinenze e l'ortografia delle parole, non abbastanza vicine ai loro corrispettivi in altre lingue europee. Il punto (5) ci riporta critiche operate nei confronti della lingua per il sistema di accordi scelto. Le desinenze alla greca secondo questa linea di pensiero sono *awkward*, “goffe” o “scomode”. *Conservapedia* ricorda l'esistenza in esperanto dell'accusativo.

Anche l'alfabeto e la forma della notazione delle parole, come registrato da *Wikipedia*, sono stati oggetto di disamina, ma le considerazioni relative alla mancanza di *fonts* adeguati non era certo pertinente quando il PC era ancora di là da venire (e oggi con l'adozione di Unicode e dei caratteri UTF-8 il problema è del tutto risolto anche in ambito informatico). La riforma dell'ortografia dell'esperanto fu uno dei motivi che portò alla separazione dell'ido dal filone principale.

Perché mai, ci si potrebbe chiedere, una grafia dovrebbe essere migliore di un'altra? O perché le desinenze di questa specifica lingua difetterebbero nel non essere abbastanza simili ad altre desinenze? E cosa ci sarebbe di scomodo nelle desinenze alla greca? Perché mai nessun grecista ha sentito il bisogno di criticare il greco classico per quelle stesse desinenze? La forma in *-oj*, tra l'altro, risulta analoga a una delle desinenze del *dimotiki*, che oltretutto non ha neppure una pronuncia completamente

fonetica. Perché mai l'italiano sarebbe un modello intrinsecamente migliore?

La risposta sta forse in quella breve annotazione in *Wikipedia* che risponde alle critiche: “*These suggestions were adopted by the Ido reform*”. L'idea che una lingua possa essere riformata è ciò che mosse gli idisti nel voler “migliorare” l'esperanto, a partire dall'ortografia<sup>10</sup>. La stessa idea della riforma e di un possibile miglioramento di una lingua equivale però a introdurre considerazioni di valore in un campo che non è loro proprio. Se Zamenhof arbitrariamente decise che la sua lingua pianificata dovesse possedere determinate caratteristiche, e se quella lingua ha effettivamente mostrato di funzionare nelle cerchia dei suoi entusiasti, non vi sarebbe nessun motivo di forza maggiore tale da dover imporre migliorie, perché il segno è per definizione arbitrario. Naturalmente si può voler cambiare, o creare altro, ma l'affermazione che ciò sia *opportuno* o *necessario* appare infondata, alla luce del fatto che nessuna lingua funziona perché logica, bensì funziona perché una propria comunità di parlanti (per quanto ristretta) pragmaticamente la usa.

Zamenhof decise delle regole per la sua lingua, che doveva essere improntata ad una semplicità, sistematicità e logicità di fondo, convinto che tali regole ne avrebbero facilitato l'apprendimento. Paradossalmente l'esperanto si è affermato in una cerchia di entusiasti, e sembra funzionare per loro, ma non per i motivi preconizzati dal padre dell'idioma internazionale, essi stessi deboli e criticabili oggi sul piano sociolinguistico. E l'ido, derivato dall'esperanto, funziona tra i propri locutori per gli stessi motivi non meglio di come l'esperanto funzioni per gli altri (in effetti l'ido possiede una base di parlanti più ristretta), per quanto nelle intenzioni dei riformatori esso sia se possibile

<sup>10</sup> L'ido è una lingua internazionale creata nel 1907 dai francesi Louis Coutrat e Louis de Beaufront con l'intento di razionalizzare l'ortografia e la grammatica dell'esperanto, da cui deriva.

ancora più semplice dell'esperanto. Né l'idea che una delle due lingua sia migliore dell'altra può essere sostenuta con argomenti rispettosi della natura del fenomeno linguistico.

Tra le critiche all'esperanto ricordate nell'articolo dell'enciclopedia libera si trovano anche osservazioni di natura più chiaramente sociolinguistica. In tutti questi casi però il dibattito include anche le posizioni esperantiste, e non è possibile considerare queste voci “discorso comune”, quanto meno perché gli esperantisti sono parte in causa.

(a) l'assenza di una cultura esperantista di riferimento:

Esperanto has no culture - This criticism is leveled by people who wish to learn a foreign language to gain access to or insight into another culture. Esperanto speakers maintain that Esperanto does have an international culture, *interculture* or Esperanto culture, developed over the past century, which includes among Esperanto music and other things, a significant original literature that provides the Esperanto community with a common background — a distinctive feature of any cultural community<sup>11</sup>.

(b) i modi nei quali l'esperanto viene presentato, forse eccessivamente allettanti:

Difficulty in achieving fluency - Key figures within the Esperanto movement have lamented how few learners of the language progress to a high level of fluency. [...] The problem may be one of overmarketing. Esperanto is often presented as “easy to learn”, which many students misunderstand as “can be learned without effort”. Learning Esperanto is relatively easy [...] However, fluency in Esperanto requires an automatisisation of skills and

<sup>11</sup> «L'esperanto non ha cultura – Questa critica è mossa da chi studia una lingua straniera per ottenere accesso a un'altra cultura o una sua migliore comprensione. Gli esperantisti sostengono che l'esperanto ha una cultura internazionale, la cultura dell'esperanto o *intercultura*, sviluppatasi durante il secolo scorso, che comprende musica e altro, una significativa letteratura originale che offre alla comunità esperantofona *un background* comune – caratteristica distintiva di ogni comunità culturale».

therefore extensive practice, as does fluency in any human language, despite Esperanto's systematic grammar<sup>12</sup>.

(c) l'eventuale impatto dell'esperanto sull'ecosistema linguistico mondiale:

Esperanto counteracts linguistic diversity - As noted above, some Esperantists feel that if Esperanto were widely used, linguistic diversity could more easily be defended. [...] Critics counter that Esperanto could simply take over from national languages and continue the destruction of linguistic diversity that is already taking place. The very ease of acquiring Esperanto might even accelerate the process<sup>13</sup>.

(d) Lessico non invariante rispetto al genere;

Not gender-neutral - Esperanto is frequently accused of being inherently sexist, because the default form of some nouns is masculine while a derived form is used for the feminine, which is said to retain traces of the male-dominated society of late 19th-century Europe of which Esperanto is a product<sup>14</sup>.

Il punto (d) si pone a metà tra l'essere una riflessione sull'uso in un contesto sociale della lingua e un giudizio di merito che investe invece ciò che per definizione è arbitrario e immotivato.

<sup>12</sup> «Difficoltà nel conseguire la padronanza – Importanti figure del movimento esperantista hanno lamentato come pochi degli studenti che si applicano alla lingua progrediscono fino a un alto livello di padronanza. Il problema potrebbe essere di pubblicità ingannevole. L'esperanto viene spesso presentato come “facile da apprendere”, che molti studenti fraintendono nel senso di “apprendere senza sforzo”. Imparare l'esperanto è relativamente facile [...] Però la padronanza dell'esperanto richiede l'automatizzazione delle abilità e quindi lunga pratica, come per qualunque lingua umana; ciò nonostante la sistematicità grammaticale dell'esperanto».

<sup>13</sup> «L'esperanto influisce negativamente sulla varietà linguistica – Come notato sopra, alcuni esperantisti ritengono che se l'esperanto fosse ampiamente utilizzato, si potrebbe difendere più facilmente la varietà linguistica. [...] I critici controbattono che l'esperanto potrebbe semplicemente sostituirsi alle lingue nazionali continuando la distruzione della varietà linguistica già in corso. Proprio la facilità con la quale si apprende l'esperanto potrebbe accelerare il processo».

<sup>14</sup> «Non invariante rispetto al genere - L'esperanto è spesso accusato di essere intrinsecamente sessista, perché per difetto la forma del nome è maschile, mentre per il femminile si usa una forma derivata, il che registrerebbe tracce della società maschilista dell'Europa di fine XIX secolo, della quale l'esperanto è un prodotto».

Il sistema del genere grammaticale, presente in molte lingue, è qualcosa che è dato a livello sociale. Nessuno andrebbe mai a criticare l'italiano sul piano grammaticale per avere nomi maschili e nomi femminili. D'altronde se il sistema di derivazione della forma femminile a partire dal maschile è arbitrario, la sensibilità che matura all'interno di un dato gruppo può trovare espressione anche in una lettura o in una rilettura sociologica delle implicazioni di una data forma (si pensi all'analogo caso in italiano sull'uso di "ministro" e "ministra").

Di questi quattro punti appare poi interessante collegare tra loro i primi due. In effetti, come già accennato, l'esperanto funziona tra chi lo usa non perché semplice (come si sottolinea giustamente qui parlare una lingua non è conoscerne la grammatica), ma perché questa lingua soddisfa i bisogni comunicativi della propria comunità di parlanti. In effetti, sebbene la cosa sia sconosciuta ai più, esiste una cultura dell'esperanto, il cosiddetto *esperantujo*, che però si potrebbe sostenere va contro l'idea della lingua internazionale in quanto svincolata dalle culture. D'altronde l'esperanto non appartiene a qualcuno in particolare, e nulla vieta di legarlo ipoteticamente a più di una cultura, come avviene per altre lingue, quali il francese, l'inglese o il russo. Il fatto che l'esperanto si sia dato una cultura non nega necessariamente la sua vocazione cosmopolita.

Forse per questa vocazione l'esperanto è una lingua problematica e non gode del gradimento delle amministrazioni statali sotto le quali vivono gli esperantisti. E' una cosa nota come in casi estremi gli esperantisti siano stati perseguitati per il loro attaccamento a una lingua che voleva se stessa come nazionale. L'ideologia di quella lingua veniva considerata pericolosa, ad esempio, nella Germania nazista, ma anche nell'URSS di Stalin. Senza giungere a estremi simili, nell'UE odierna i vari stati si ergono a difesa delle proprie lingue nazionali, e certo

non vi è interesse a promuovere una lingua senza cannoniere quale è l'esperanto.

*Conservapedia* ci attesta un discorso culturalmente marcato sull'esperanto, che entra indirettamente nel merito del valore politico e sociale della lingua di Zamenhof. Nella sezione *History and Current Status* della sua voce *Esperanto* si trova la seguente affermazione:

The intended role of Esperanto as a lingua franca has yet to be realized – English has become, to all intents and purposes, the language of international politics and commerce. Nevertheless, national Esperanto organizations exist in all English-speaking countries<sup>15</sup>.

L'esperanto non serve, perché esiste già l'inglese, anche se si trovano esperantisti in tutti i paesi anglofoni. In queste poche righe si avverte lo spirito del sito, conservatore e patriottico, nel riferirsi dei destini della lingua che è stata portata dagli USA ad avere un ruolo preminente nella diplomazia e nel commercio. E queste righe mostrano al di là di ogni dubbio quanto sia importante prestare attenzione al valore politico dell'uso di una data lingua (esperanto o altro), naturalmente senza trascurare, ma neppure limitandosi al piano strutturale.

### *L'ebraico*

In passato, durante la sua riattivazione, anche l'ebraico ebbe degli oppositori, sebbene su un piano e per motivi diversi dall'esperanto. Oggi una vera "opposizione" alla lingua ebraica non esiste se non come fenomeno marginale. Invece il tipo di considerazioni che capita di ascoltare riferite all'ebraico continuano ad essere interessanti per come esse spesso riflettono e tradisco-

<sup>15</sup> «Il ruolo di *lingua franca* pensato per l'esperanto deve ancora compiersi – l'inglese è divenuto, a tutti gli effetti, la lingua della politica e del commercio internazionali. Nondimeno, vi sono organizzazioni esperantiste in tutti i paesi anglofoni».

no il mondo più ampio delle convinzioni non solo linguistiche, ma anche politiche, di chi le esprime. Quel che preme sottolineare è che le posizioni che si incontrano nel discorso comune sull'ebraico entrano solitamente nel merito delle questioni socio-linguistiche che accompagnano l'uso della lingua, e mi appaiono dunque come più rilevanti, o se si vuole meno marginali rispetto agli argomenti spesso utilizzati dagli "anti-esperantisti" nei confronti dell'esperanto.

Vale la pena di ricordare sommariamente i tre principali casi storici di opposizione all'uso dell'ebraico come lingua di comunicazione. Questi sono gli argomenti dei laici sionisti *in primis*, poi quelli dei religiosi. Infine quelli della convenienza di una scelta piuttosto che di un'altra rispetto alle potenze europee.

L'opposizione di parte del laico sionismo all'uso dell'ebraico per il ricostituendo stato degli ebrei ha padri inattesi quanto nobili. Herzl, il fondatore stesso del sionismo, non fu interessato all'adozione dell'ebraico come lingua di comunicazione quotidiana.

Vielleicht denkt jemand, es werde eine Schwierigkeit sein, daß wir keine gemeinsame Sprache mehr haben. Wir können doch nicht Hebräisch miteinander reden. Wer von uns weiß genug Hebräisch, um in dieser Sprache ein Bahnbillett zu verlangen? Das gibt es nicht. Dennoch ist die Sache sehr einfach. Jeder behält seine Sprache, welche die liebe Heimat seiner Gedanken ist. Für die Möglichkeit des Sprachenföderalismus ist die Schweiz ein endgültiges Beispiel. Wir werden auch drüben bleiben, was wir jetzt sind, so wie wir nie aufhören werden, unsere Vaterländer, aus denen wir verdrängt wurden, mit Wehmut zu lieben.

Die verkümmerten und verdrückten Jargons, deren wir uns jetzt bedienen, diese Ghettosprachen werden wir uns abgewöhnen. Es waren die verstohlenen Sprachen von Gefangenen. Unsere Volkslehrer werden dieser Sache ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Die dem allgemeinen Verkehre am meisten nützende Sprache wird sich zwanglos als Hauptsprache einsetzen. Unsere

Volksgemeinschaft ist ja eine eigentümliche, einzige. Wir erkennen uns eigentlich nur noch am väterlichen Glauben als zusammengehörig<sup>16</sup>.

Il sionismo in quanto dottrina laica veniva visto con molta ostilità dagli ambienti religiosi ortodossi dell'ebraismo. E se il sionismo era in linea di massima indifferente ai destini dell'ebraico, altri nazionalisti muovevano per la completa riattivazione di questa lingua. Anche l'uso mondano della lingua santa usciva però dai confini del lecito per il mondo religioso, tanto più che le donne tradizionalmente non potevano ricevere una formazione religiosa in ebraico. Quando nel 1891 Eliezer ben Yehuda fondò a Safed la prima scuola femminile in ebraico, l'istituto fu fatto oggetto di *herem* (scomunica)<sup>17</sup>; in alcuni ambienti ortodossi l'opposizione all'uso dell'ebraico si è continuata sino ad oggi, parallelamente a quella al sionismo.

Infine la Palestina ottomana degli inizi del XX secolo vide una vera e propria guerra delle lingue che contrappose l'ebraico al francese da un lato e al tedesco dall'altro. Il francese godeva di un grande prestigio nell'area di influenza turca, quindi anche tra gli ebrei sudditi dell'impero. Si pensi agli sforzi della francofona *Alliance israélite universelle* per la diffusione della lingua francese in Palestina e in Nord Africa. Durante l'amministrazione

<sup>16</sup> «Forse qualcuno pensa che sarà un problema, non avere più una lingua in comune. Fra noi non possiamo ancora parlare in ebraico. Chi di noi conosce abbastanza l'ebraico da poter chiedere un biglietto delle ferrovie in ebraico? Non è possibile. Tuttavia la questione è molto semplice. Ognuno conserverà la sua lingua, l'amata dimora dei propri pensieri. In quanto alla possibilità di un federalismo linguistico, la Svizzera costituisce un esempio indiscutibile. Anche laggiù rimarremo ciò che siamo ora, così come non cesseremo mai di amare con malinconia le patrie, dalle quali siamo stati allontanati. Ci disabituieremo a queste lingue da ghetto con i loro gerghi avvizziti e scarni, di cui ci avvaliamo ora. Erano le lingue segrete dei prigionieri. I nostri maestri dedicheranno attenzione a questa questione. La lingua maggiormente utilizzata si inserirà spontaneamente come lingua principale. La nostra collettività nazionale è davvero peculiare e unica. Ci riconosciamo in vero ancora affini solo nella fede dei padri.» *Der Judenstaat*, sezione *Sprache*. Ringrazio la prof.ssa Rita Baldoni per il cortese aiuto prestato nella traduzione.

<sup>17</sup> William Chomsky, *Hebrew: the Eternal Language*, p. 236.

ne turca il francese fu per un certo periodo, in virtù della propria connotazione universalistica, un fiero avversario dell'ebraico. D'altronde la presenza di sionisti tedeschi germanofoni e le attività della *Hilfsverein der deutschen Juden* portò anche il tedesco ad essere considerato come una lingua praticabile per gli ebrei dell'area<sup>18</sup>.

In tutti questi casi, a differenza di quanto spesso avviene per l'esperanto, le implicazioni sociolinguistiche e la natura delle contrapposizioni ideali furono solitamente ben chiare ai partecipanti alla disputa. Coloro i quali sostennero e coloro i quali si opposero non lo fecero per motivi superficiali di presunta “giusta” o “migliore” pratica linguistica su un piano meramente grammaticale e strutturale, assolutizzando modi d'uso in realtà arbitrari e contingenti. Al contrario è evidente che la lingua veniva intesa come segno di qualcosa d'altro, più ampio, in grado di travalicare i confini del mero codice. Discutere di ebraico si o no significava discutere della relazione tra lo stato degli ebrei e l'eredità culturale nazionale, così come della relazione tra quello stato e gli altri stati. Herzl non intendeva ricostituire l'antica Israele storica, bensì desiderava restituire agli ebrei uno stato nazionale moderno, che si ponesse alla pari con le altre nazioni del mondo e che con queste dialogasse. Nella sua ottica l'umanesimo ebraico non aveva bisogno specificamente della lingua ebraica per trovare espressione.

Oggi riflettere sull'ebraico continua in effetti ad essere un modo indiretto di parlare di politica. Sottolineare la continuità linguistica dell'ebraico israeliano rispetto ai suoi stadi precedenti, pur nell'evoluzione diacronica, ha la valenza politica collaterale di ancorare l'odierna Israele nella propria eredità culturale e nel passato diasporico del popolo ebraico. Ciò in un'ottica tipi-

<sup>18</sup> *Ibidem*, pp. 239-244. Si veda anche Rachel Simon, *Between Two Worlds: Education And Acculturation Of Ottoman Jewish Women*, in *A Social History of Late Ottoman Women*, a cura di Duygu Köksal, Anastasia Falierou, p. 119.

camente europea (e mediterranea): quella degli stati nazione che sorgono al fine di raccogliere entro i propri confini il proprio popolo, inteso come un gruppo demografico linguisticamente o culturalmente uniforme.

Ad esempio un articolo pubblicato dal *Daily Mail* e reperibile sul sito del giornale, il *Mail Online* ci parla della scoperta di antichi manoscritti ebraici in Afghanistan<sup>19</sup>. Il legame tra lingua e identità viene affermato già nel titolo: “Collection of ancient Hebrew manuscripts discovered in Afghanistan provide evidence Jewish people lived in country 1,000 years ago”. I manoscritti in ebraico sono prova della presenza del popolo ebraico, in quell'area. Nell'articolo viene commentata l'importanza storica e culturale del rinvenimento e si parla dell'acquisizione di questi documenti da parte della Biblioteca Nazionale di Israele. Il tono generale dell'articolo sulla “*genizah* afghana”<sup>20</sup> è interamente basato sugli assunti ovvi che gli ebrei siano un popolo e che una struttura quale la Biblioteca Nazionale del loro stato si debba occupare della questione di salvaguardare questi antichi manoscritti.

Nel resoconto vengono ricordate le parole del direttore accademico della Biblioteca Nazionale di Israele, secondo il quale i documenti, che registrano tipici nomi ebraici, possono essere riferiti allo “*Yiddish of Persian Jews*”, lo yiddish degli ebrei di Persia. L'esperienza e la realtà linguistica degli ebrei est europei viene usata per spiegare quale fosse la situazione delle comunità in Afganistan. Il concetto è che al di là dei confini geografici ci si trova di fronte a uno stesso popolo e a una stessa cultura.

<sup>19</sup> Mario Ledwith, *Collection of ancient Hebrew manuscripts discovered in Afghanistan provide evidence Jewish people lived in country 1,000 years ago*, «Mail Online», 3/1/2013 (articolo aggiornato il 4/1/2013), in <<https://tinyurl.com/avcxr4v>>.

<sup>20</sup> Nell'ebraismo i testi contenenti il Nome divino non possono essere distrutti e quando ormai non sono più utilizzabili vanno raccolti in un apposito magazzino (detto *genizah*), solitamente annesso a una sinagoga, oppure seppelliti, lasciando la pergamena o la carta al processo naturale di decadimento.

Il destino degli ebrei di Afghanistan viene riassunto in queste poche righe:

The Jewish community in the region at the time lived largely like others in the Muslim world, as a 'tolerated minority' that was treated better than under Christian rule, according to the academic. Afghanistan's Jewish community numbered as many as 40,000 in the late 19th century, after Persian Jews fled forced conversion. By the mid-20th century, only 5,000 remained and most emigrated after Israel's creation in 1948<sup>21</sup>.

nelle quali l'emigrazione quasi definitiva della comunità ebraica viene messa in relazione con la creazione dello Stato di Israele. Il *Daily Mail*, un quotidiano a diffusione generale e non specificamente indirizzato a una platea ebraica o israeliana di lettori, adotta la visione comune per la quale uno stato nazionale si prende cura naturalmente della propria popolazione dovunque le persone si trovino. Israele in queste righe appare come la naturale e legittima espressione delle aspirazioni ebraiche, analogamente a quanto avviene per altre nazioni e popoli.

Il conflitto in Medio Oriente ruota tra l'altro intorno alla legittimità di Israele, in quanto stato, agli occhi delle cancellerie e dei governi arabi. Nel modello dello stato nazionale, per il quale l'elemento linguistico è uno dei pilastri della sovranità, discutere di lingua è anche inevitabilmente discutere di altro. Proprio come difenderlo o anche solo dare per scontato l'ebraico può essere un modo di sottolineare la continuità culturale ebraica e manifestare appoggio al paese medio orientale, così criticarlo o sminuirne il ruolo può essere un modo di criticare lo Stato di Israele.

<sup>21</sup> «La comunità ebraica della regione a quel tempo viveva, come altre comunità nel mondo musulmano, da 'minoranza tollerata' che veniva trattata meglio che sotto dominio cristiano, secondo l'accademico. La comunità ebraica dell'Afghanistan comprendeva 40,000 persone alla fine del XIX secolo, dopo la fuga degli ebrei persiani dalle conversioni forzate. A metà del XX secolo ne rimanevano solo 5000 e la maggior parte emigrò dopo la creazione di Israele nel 1948.»

Di seguito si vedrà come il discorso sulla lingua possa effettivamente divenire una metafora dell'opposizione politica a Israele. Il riferimento qui è a un filo di discussione che si sviluppa sotto ad un articolo del *blog* Mondoweiss, un sito statunitense in inglese che tratta di questioni medio orientali con un taglio *liberal*. Il sito è solitamente critico delle politiche israeliane, soprattutto di quelle dei governi conservatori del paese. Alle discussioni che seguono la pubblicazione di nuovi articoli partecipano in genere persone interessate a quell'area, ebrei e non ebrei, israeliani e no, sostenitori della sinistra ma spesso anche della destra. Anche la discussione riportata qui sotto appare perfettamente esemplificativa di come le questioni linguistiche possano intrecciarsi alle valutazioni politiche, mentre la coscienza del significato della lingua è in questo caso molto alta. Naturalmente anche osservazioni più semplicistiche o di corto respiro fanno occasionalmente capolino qua e là nel dibattito, ma nel complesso per i critici come per i sostenitori la comprensione della valenza politica della lingua sembra essere più viva che nel caso dell'esperanto.

L'articolo che dà il la alla discussione su Mondoweiss è molto breve<sup>22</sup>.

Yet another instance of 'fluent Hebrew and some knowledge of Arabic', by Philip Weiss on December 8, 2009

The Washington Post names Janine Zacharia of Bloomberg News to take over its Jerusalem office:

Janine is as comfortable in the Middle East as she is in Washington, having begun her career in Jerusalem as a correspondent for the Jerusalem Report and Reuters. She speaks fluent Hebrew and has some knowledge of Arabic.

I lettori e i frequentatori del blog reagiscono alle parole “*some knowledge of Arabic*”, percepite come ambigue, dando il via a una lunga discussione sulla relazione, sulle somiglianze e sulle

<sup>22</sup> Philip Weiss, *Yet another instance of 'fluent Hebrew and some knowledge of Arabic'*, «Mondoweiss», 8/12/2009, <<https://tinyurl.com/nwp7jnb>>.

differenze tra l'arabo letterario moderno e i vari arabi locali (i “dialetti”), sulla vicinanza o meno tra ebraico e arabo, sulla natura dell'ebraico e su molto altro.

Un partecipante alla discussione menziona l'influsso dello yiddish sugli esiti evolutivi dell'ebraico israeliano, ravvisando in ciò la causa di una deviazione della lingua dalla sua natura semitica e spiegando con ciò l'assenza di comprensibilità reciproca tra arabo ed ebraico<sup>23</sup>.

James B., 8/12/2009 8:28 pm - Finally, Hebrew and Arabic are similar, but they are also incredibly different, this is largely due to the large amount of Yiddish structure and vocabulary that has entered modern Hebrew. Now if modern spoken Hebrew had stuck to its purely Semitic roots, then the crossover between Arab and Hebrew might not be so difficult =P

Secondo le parole di J.B. la poca somiglianza e l'assenza di reciproca intelligibilità tra arabo e ebraico vanno ricondotte allo stravolgimento dell'originaria natura semitica della lingua ebraica, rivelatasi troppo permeabile allo yiddish. L'idea che l'ebrai-

<sup>23</sup> In realtà la non comprensione dell'ebraico da parte di un locutore arabofono e viceversa non dipende, a parere di chi scrive, dall'influsso delle lingue indoeuropee sull'evoluzione dell'ebraico. La causa risiede piuttosto nella struttura morfosintattica profonda delle lingue semitiche. In questa famiglia linguistica le parole si compongono di morfemi discontinui consonantici (“radici”) che determinano il campo semantico generale cui appartengono le parole; e di altri morfemi discontinui, gli “schemi vocalici”, i quali applicati alle radici precisano il significato delle singole parole. Ad esempio S-P-R in ebraico è la radice delle parole riconducibili al campo semantico del “contare”. *Mispar* (con prefisso *mi-*) significa “numero”. *Sofèr* (con alternanza p/f) è uno “scrittore”: colui che racconta, cioè enumera fatti; *sefer* è un “libro”, scritto da un *sofer*. La stessa radice esiste anche in arabo ed è attestata nella parola *sifr*, che vuol dire “zero”, dalla quale ci viene l'italiano “cifra”. Già da questo esempio si capisce quanto possa essere complesso per un non esperto riconoscere che *sofer* in ebraico e *sifr* in arabo sono parole in realtà connesse etimologicamente, o addirittura intuire il significato dell'una a partire da quello dell'altra. Il quadro è ulteriormente complicato dal fatto che spesso una radice in ebraico copre un campo semantico non esattamente corrispondente a quello della radice etimologicamente equivalente in arabo, e che gli schemi di vocalizzazione sono comunque diversi nelle due lingue. Di conseguenza, anche se una comunanza etimologica esiste, la comprensione reciproca rimane al di fuori della portata dei locutori e non è possibile capire una delle due lingue a partire dall'altra.

co moderno non sia realmente una lingua naturale riecheggia anche nelle parole di un altro partecipante alla discussione:

James N., 9/12/2009 09:02 am - Shmuel, et al: Have you ever read the autobiography of Eliezer Ben-Yehuda, (who invented modern Hebrew)? It is truly a remarkable story of a remarkable man, and also quite revealing, as when he arrives in Palestine and plunges into depression when he discovers people already living there. I also was astonished to learn that he often imported Arabic words into modern Hebrew when he couldn't find anything he could use from the ancient language? One state solution, anyone?<sup>24</sup>

Secondo James N., Eliezer Ben Yehuda, caduto in depressione per la presenza di abitanti in Palestina, ha *inventato* l'ebraico moderno e per fare ciò ha utilizzato anche parole prese in prestito dall'arabo. In queste poche righe vengono riassunti alcuni *topoi* del dibattito sul MO, che bisogna conoscere per comprendere ciò che l'autore di questo intervento pensa e sta affermando.

1. Ben Yehuda si deprime per la presenza di persone in Palestina. L'allusione è alla nota disputa se la Palestina ottomana fosse davvero una terra in decadenza o meno; e alla polemica demografica che si è scatenata in merito tra i due campi contrapposti filo-israeliano e filo-palestinese<sup>25</sup>. Mentre gli uni sottolineano lo stato di abbandono della terra al tempo degli ottomani e lo sviluppo che ha investito quella parte di Medio Oriente con la ricostituzione di Israele, gli altri pongono l'accento sull'esistenza nell'area di centri abitati e insediamenti arabi, implicitamente negando

<sup>24</sup> «Shmuel e gli altri: avete mai letto l'autobiografia di Eliezer Ben Yehuda (che ha inventato l'ebraico moderno)? È la storia davvero notevole di un uomo notevole, ed è anche piuttosto rivelatrice, visto che quando arriva in Palestina cade in depressione allo scoprire che c'è già gente che vive lì. Sono anche rimasto sorpreso nell'apprendere che spesso egli ha importato parole arabe in ebraico moderno, quando non riusciva a trovare altro da usare nell'antica lingua. Un solo stato per tutti, che ne dite?».

<sup>25</sup> Si veda ad esempio [Ami Isseroff], *The Population of Palestine Prior to 1948*, «Mideast Web», in <<https://tinyurl.com/qjnho>>.

legittimità allo stato ebraico che secondo tale interpretazione si costituirebbe *in nuce* come un'impresa coloniale.

2. Ben Yehuda arricchisce il vocabolario ebraico di prestiti arabi, quindi non ebraici bensì propri alla popolazione locale. L'ebraico da Ben-Yehuda in poi non sarebbe più dunque veramente del tutto ebraico (*the ancient language*), ma una lingua *inventata*, un ibrido potremmo dire.

E dunque se, secondo questa narrativa, i sionisti si sono presi una terra e addirittura la lingua del nuovo stato è stata inventata grazie anche all'apporto dell'arabo, ecco che la soluzione politica al conflitto si prospetta come conseguenza dell'analisi linguistica: James N. si chiede perché non adottare come soluzione il principio “due popoli uno stato”?

Al primo intervento quello di James B. un lettore del sito, che adotta lo pseudonimo di *wondering Jew* (“l'ebreo perplesso”, un gioco di parole su *wandering Jew*, “l'ebreo errante”) reagisce sottolineando come

wondering Jew, 8/12/2009 11:13 pm – There are very few Yiddish words that have entered the modern Hebrew language.

Cioè “sono pochissime le parole che dallo yiddish sono entrate in ebraico”. Se sottolineare le differenze tra l'ebraico di oggi e le sue forme precedenti è un modo di alludere ad una asserita artificialità della varietà israeliana della lingua (e quindi forse anche dello stato che la usa), difenderne la continuità e la legittimità come strumento di comunicazione può equivalere a prendere posizione a favore dello stato. E anche lo pseudonimo adottato indurrebbe a considerare che l'“ebreo perplesso” è dubbioso non solo circa la valutazione espressa da James B. sull'ebraico, ma anche circa la linea politica che emerge da quelle parole

James B. altrove nella discussione usa esplicitamente la presenza di varietà dialettali nello spazio arabofono per controbattere alla *Zionist notion* dell'esistenza di una unità culturale panaraba, che renderebbe praticabile l'eventualità dell'espulsione della popolazione palestinese dai territori controllati da Israele, e del suo trasferimento altrove nel mondo arabo. Anche qui vediamo emergere, espressa per il tramite di una descrizione sociolinguistica ideologicamente marcata, una valutazione politica generale

James B., 8/12/2009 08:39 pm – Finally, these large dialectal differences between Arabic speaking peoples flies in the face of the Zionist notion that all Arabs are the same and that Arabs have 22 different countries they can all live comfortably in. The truth is that the Arabs like the Europeans are an incredibly diverse group of people who share a few cultural, religious, and linguistics traits, much like modern day Europeans do today<sup>26</sup>.

James B., 8/12/2009 11:10 pm – I made the point because it flies in the face of Zionist mythologizers who claim that the people who identify as Arabs today are one single ethnic group who all came from Saudi Arabia. They then use that mythology to justify pushing the Palestinians into other countries simply because “All Arabs are the same right!” “Palestinians would LOVE to live in Jordan!”<sup>27</sup>

L'idea che si rileva rispetto all'arabo dai vari interventi che compongono il lungo dibattito, sembra essere quella dell'esistenza di una polarità tra l'arabo letterario moderno (*Modern Literary Arab, MLA*) e le varie parlate locali, con alcuni dei commenti che sottolineano principalmente le differenze tra i

<sup>26</sup> «Da ultimo, queste grandi differenze dialettali tra i popoli di lingua araba contraddicono la nozione sionista che tutti gli arabi sono uguali e che gli arabi hanno 22 stati dove possono comodamente vivere. La verità è che gli arabi, come gli europei, sono un gruppo di persone incredibilmente diversificato che condividono alcuni tratti culturali, religiosi e linguistici, più o meno come fanno gli europei.»

<sup>27</sup> «Ho sottolineato il punto perché contraddice i creatori sionisti di miti, la cui tesi è che le persone che oggi si identificano come arabi rappresentano un solo gruppo etnico proveniente dall'Arabia Saudita. Poi usano quel mito per giustificare il fatto di spingere i palestinesi in altri stati solo perché 'gli arabi sono tutti uguali, no?' 'I palestinesi AMEREBBERO vivere in Giordania!'».

dialetti e altri che ricordano come la comunicazione reciproca non sia comunque impossibile grazie alla lingua letteraria. La tendenza che i vari interlocutori mostrano è quella di paragonare la situazione delle lingue locali a base araba con ciò che avviene nelle aree romanze: tanto tra i dialetti arabi tanto tra le parlate neolatine esiste un certo livello di intercomprensione, pur nella diversità di fondo tra i vari idiomi.

Nelle righe citate di James B., in particolare, il ruolo dell'arabo e le varietà linguistiche all'interno dello spazio arabofono vengono letti come elementi di identificazione rispetto a Israele e all'ebraico. Nelle sue parole è possibile riconoscere all'opera quelle dinamiche di semplificazione del dato che permettono di descrivere come omogeneo o meno l'elemento culturale, e che sono alla base del formarsi delle comunità umane in quanto enti percepiti come oggettivamente reali.

Da un lato egli rivendica la differenza tra le culture arabe in diverse parti del Medio Oriente e del Nord Africa. La cosa non viene espressa in maniera esplicita, ma sembra ragionevole ipotizzare che per la definizione della varietà culturale araba, secondo le categorie di questo partecipante al dibattito, un fattore importante venga identificato nell'esistenza di amministrazioni statali. A giudicare dall'esempio portato (i palestinesi non possono seriamente essere felici di vivere in Giordania, perché quello non è il loro paese), è l'esistenza di una pluralità di paesi arabi a incarnare e rendere riconoscibile tale varietà, nell'ottica tradizionale che vuole lo stato nazionale come controparte politica del gruppo. Vediamo dunque trasparire da queste righe il noto modello che vuole un popolo rappresentato da uno Stato nazionale e da una lingua. I palestinesi parlano sia arabo sia dialetto e non possono essere rappresentati da altri stati. I sionisti hanno colonizzato la terra e la controllano, utilizzando una lingua propria diversa dall'arabo.

Dall'altro James B. afferma che la realtà da lui descritta *flies in the face* delle idee secondo lui propugnate e diffuse dai creatori sionisti di miti. Le parlate sviluppatesi in area arabofona, i molti dialetti propri ai molti paesi arabi, provano la varietà culturale interna al mondo arabo, contraddicendo la tesi attribuita ai sionisti secondo la quale gli arabi rappresenterebbero un gruppo culturalmente monolitico; e che, possedendo gli arabi molti paesi già per loro, i palestinesi potrebbero essere trasferiti fuori dai territori controllati da Israele. Evidentemente qui sono le molte correnti del pensiero sionista, sviluppatesi nel secolo scorso ad essere considerate come un tutt'uno indistinto<sup>28</sup>. La parola stessa “sionismo” non viene intesa nel significato proprio del termine, bensì nell'accezione generale, ampiamente attestata e dalla connotazione negativa, di sostenitore dello stato israeliano; *mutatis mutandis* la parte avversa (in questo caso quella israeliana) viene così a sua volta ad essere descritta come un blocco unico e monolitico, e in questo caso è tutto lo spettro delle posizioni sul conflitto esistenti in Israele a non trovare apparentemente rappresentazione.

Per quanto le posizioni “pro” o “contro” l'ebraico (in questi esempi principalmente “contro”) siano in genere di carattere sociolinguistico e politico, non semplicisticamente strutturale e contingente, mostrando così il livello di consapevolezza degli interlocutori rispetto alle implicazioni del fenomeno linguistico, anche in questa discussione capita di incontrare l'espressione di considerazioni di più corto respiro.

Craig, 8/12/2009 7:37 pm – Considering that Hebrew and Arabic are closely-related languages, it's not at all difficult to have “some knowledge” of one if you are fluent in the other. The radical difference between their alphabets is the hardest part.

<sup>28</sup> Non sono genericamente i “sionisti” a sostenere l'eventualità del cosiddetto *transfer* dei palestinesi verso la Giordania o verso altri paesi arabi, ma una parte ben precisa e definita dello spettro politico in Israele.

Questa persona si pone sul tradizionale piano grammaticale e strutturale della valutazione linguistica e addirittura identifica come rilevante l'uso di alfabeti differenti. Gli alfabeti utilizzati per registrare le lingue posseggono un significato culturale e una rilevanza antropologica che li rendono certamente oggetti degni di studio e approfondimento; però non sono essi stessi in quanto tali un elemento di interesse strettamente linguistico. Gli alfabeti svolgono un compito strumentale, trascrivono il parlato, ma volendolo sono intercambiabili tra loro. L'alfabeto ebraico quadrato è stato adattato a scrivere lo spagnolo, lo yiddish, il greco; i caratteri arabi anch'essi sono stati utilizzati per scrivere lo spagnolo; noi usiamo l'alfabeto latino per trascrivere parole arabe, ucraine, russe o ebraiche. Il serbocroato addirittura può essere legittimamente scritto sia in caratteri latini, sia in caratteri cirillici. E viceversa la comunanza a livello alfabetico non rende comprensibili tra loro l'ebraico e lo yiddish, o il farsi e l'arabo. Ci si può chiedere se il partecipante al dibattito, anglofono, sia capace di capire l'islandese solo in virtù della comunanza alfabetica tra le due lingue germaniche.

### *Conclusioni*

Il fatto che nel discorso comune sull'esperanto si usino argomenti che appaiono non completamente scientifici nel loro selezionare il solo aspetto in fondo meno rilevante, ci parla innanzitutto di chi costruisce tale discorso appoggiandosi alla tradizionale visione normativa di una lingua grammaticalmente monolitica, definita e descrivibile nella sua struttura, ma svincolata dal contesto d'uso.

Dagli esempi addotti in *Wikipedia* e in *Conservapedia* (che rappresentano piuttosto fedelmente l'insieme di posizioni tipicamente espresse sull'esperanto da chi ad esso si oppone) si evince facilmente che il taglio critico degli anti-esperantisti è principalmente grammaticale; esso tende a lasciare fuori una

serie di questioni sociolinguistiche che non sarebbero considerate irrilevanti nello studio di nessuna altra lingua. I punti criticati sono in genere solo l'ortografia, la grammatica e il vocabolario. Mi sembra dunque che nell'essere queste sostanzialmente critiche di natura "normativa", esse eludano la questione più ampia posta dalla lingua esperanto, cioè quello delle sue potenzialità socio-politiche. Zamenhof creò l'esperanto al fine di permettere una comunicazione tra individui al di là delle frontiere e non per soddisfare un bisogno estetico di regolarità grammaticale.

È l'approccio tradizionale alle lingue, quello grammaticale, che fa capolino qui, e che è stato lungamente accettato anche in Italia come il solo valido anche in didattica, forse per effetto dell'insegnamento del latino e del greco classico secondo tale metodo. I limiti del modello grammaticale sono quelli di non riuscire da un lato a spiegare compiutamente – neppure allo stesso livello strutturale - il fenomeno dell'evoluzione linguistica, un lento smottamento diacronico da uno stadio all'altro attraverso l'uso di forme che necessariamente si pongono al di fuori dello standard contingente. E dall'altro quello di non rendere adeguatamente conto dei modi di trasmissione del significato secondo le regole d'uso pragmatiche necessarie per interagire adeguatamente con il contesto. Va sottolineato che di semplificazione in senso grammaticale soffrono talvolta anche le stesse opere degli esperantisti, quando mostrano la loro lingua come semplice da apprendere perché con poche regole e senza eccezioni. Tale visione va superata. Le lingue non esistono nel vuoto, ma in un contesto sociale d'uso.

Un'osservazione indiretta che si può poi operare a partire da *Conservapedia*, (sito appunto conservatore, il che naturalmente non rende necessariamente progressista l'esperanto) è come esista un problema politico - che qui traspare in maniera evidente - rappresentato per molti da una lingua non riconducibile a un'amministrazione statale. Si vedano le parole sull'inglese - e

non l'esperanto - che si afferma nel mondo, e si avverta l'orgoglio patriottico di essere dietro a tale espansione. Questo per ricordarci ancora che non solo di struttura, grammatica e norme si tratta, bensì che le lingue sono strumenti di potere, come accennato all'inizio; e che lo Stato promuove la "buona lingua", cioè lo standard (criterio normativo) da diffondere per ampliare la propria area d'influenza anche sulle coscienze, uno standard cui è necessario adeguarsi per essere considerati cittadini, se non addirittura buoni cittadini o persone autorevoli (e programmaticamente l'esperanto non ha dietro di sé uno Stato).

L'ebraico invece ha avuto dietro di sé prima una tradizione religiosa, poi anche un'iniziativa politica, e oggi la lingua è appoggiata e usata da un'amministrazione statale. Nel corso della propria storia recente come lingua riattivata l'ebraico, al pari dell'esperanto ha avuto degli oppositori, ma in questo caso tra le righe delle critiche a una lingua (cosa in sé bizzarra, vista la convenzionalità e arbitrarietà dello strumento comunicativo) è possibile leggere in trasparenza prima la critica (mossa da diversi angoli) al progetto politico e oggi quella dello stato.

La riattivazione dell'ebraico come lingua della comunicazione quotidiana in Israele non è stata auspicata dai padri fondatori della nazione, bensì è avvenuta indipendentemente dalla loro volontà. I primi sionisti, Herzl in primo luogo, non erano favorevoli alla riattivazione dell'ebraico, da loro considerato una lingua classica e non rispondente alle necessità della comunicazione quotidiana. Anche il mondo dell'ebraismo religioso tradizionale - che si opponeva al sionismo - era contrario all'uso sistematico della lingua santa in condizioni e a fini mondani. E come nel caso dell'esperanto sono stati gli entusiasti a fare la differenza, qui con maggiore successo.

Come abbiamo visto ancora oggi la valenza politica dell'ebraico è ben presente sia agli occhi dei suoi sostenitori, sia dei

suoi critici, anche se considerazioni di natura puramente strutturale emergono inevitabilmente anche quando si parla di questa lingua semitica, visto il peso che l'approccio puramente grammaticale evidentemente deve avere sulle visioni linguistiche di moltissimi ancora ai giorni nostri.

A ben vedere l'atteggiamento nei confronti della lingua, sia questa la "propria" o quella dell'"altro" (dell'avversario o addirittura del nemico) ci parla di politiche linguistiche e degli individui che muovono quella critica, piuttosto che delle reali o più probabilmente presunte mancanze di una dato idioma.

### *Bibliografia e sitografia*

- Chomsky W. (1957), *Hebrew: the Eternal Language*, Philadelphia: Jewish Publication Society of America.
- Herzl T. (1896), *Der Judenstaat, Versuch einer modernen Lösung der Judenfrage*, Leipzig und Wien: M. Breitenstein's Verlags-Buchhandlung. Disponibile anche in rete, <<http://www.gutenberg.org/files/28865/28865-h/28865-h.htm>>.
- Jordan D. K. (1987), *Esperanto and Esperantism: Symbols and Motivations in a Movement for Linguistic Equality*, «Language Problems & Language Planning», Austin, 1987, 11(1), pp. 104-125. (ristampa: Humphrey Tonkin (ed.), *Esperanto, interlinguistics, and planned language*. Lanham, MD: University Press of America, 1997, pp. 39-65. Disponibile anche in rete: <<http://anthro.ucsd.edu/~dkjordan/scriptorium/esperantism.html>>.
- Piron C. (1994), *Le défi des langues - Du gâchis au bon sens*, Paris: L'Harmattan.
- Piron C. : raccolta online di articoli sull'esperanto: <<http://claudepiron.free.fr/articles.htm>>
- de Saussure F. (1916), *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot; trad. it. di Tullio de Mauro, *Corso di linguistica generale*, Roma: Laterza, [1967] 2009.
- Simon R. (2013), *Between Two Worlds: Education And Acculturation Of Ottoman Jewish Women*, in *A Social History of Late Ottoman Women: New Perspectives*, a cura di Duygu Köksal, Anastasia Falierou, Leiden: Brill.

Zaft S. (2002), *Esperanto: A Language for the Global Village*, Esperanto Association of Ireland. Disponibile anche in rete: <<http://www.esperanto.ie/en/zaft/zaft.html>>.

### *Siti on line citati*

Voce *Esperanto*, in *Conservapedia, the Trustworthy Encyclopedia*, in <<http://www.conservapedia.com/Esperanto>>.

Voce *Criticism of Esperanto* (revisione n. 572625592) in *Wikipedia, the Free Encyclopedia*, in <[https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Criticism\\_of\\_Esperanto&oldid=572625592](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Criticism_of_Esperanto&oldid=572625592)>; (URL della versione corrente: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Criticism\\_of\\_Esperanto](https://en.wikipedia.org/wiki/Criticism_of_Esperanto)>).

Ledwith M. (2013), *Collection of ancient Hebrew manuscripts discovered in Afghanistan provide evidence Jewish people lived in country 1,000 years ago*, «Mail Online», 3/1/2013 (articolo aggiornato il 4/1/2013) in <<http://www.dailymail.co.uk/news/article-2256870/Hebrew-documents-Taliban-stronghold-reveal-evidence-Jewish-communities-living-Afghanistan-1-000-years-ago.html>>.

Weiss P. (2009), *Yet another instance of 'fluent Hebrew and some knowledge of Arabic'*, «Mondoweiss», *The War of Ideas in the Middle East*, 8/12/2009, in <<http://mondoweiss.net/2009/12/yet-another-instance-of-fluent-hebrew-and-some-knowledge-of-arabic.html>>.

[Ami Isseroff], *The Population of Palestine Prior to 1948*, «Mideast Web», in <<http://www.mideastweb.org/palpop.htm>>.

Hans-Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

### *Riassunto*

Partendo da divagazioni semantiche comparative sulle male e buone lingue con la differenza fra lingue neolatine (lingua nel doppio significato) e lingue germaniche, dove soprattutto il tedesco distingue fra “Sprache” (language) e “Zunge” (tongue), si mette il focus sul parlare male, su come parlano male gli altri, sui modi di espressioni linguistiche che si sono codificate in parole e formule, cominciando da “barbaro” per poi arrivare a “Kauderwelsch”, “vache espagnole” o “Petit nègre”. La percezione del “parlare male” come “offesa all'orecchio delicato” di chi ascolta, arriva a classificare le lingue in “buone lingue” (per eleganza, musicalità ecc.), in riferimento per lo più alla lingua materna, e in “male lingue” (brutte, dure ecc.), parlate dagli altri, stereotipi che però possono, secondo mode, miti e dominanze culturali e politiche, anche cambiare.

### *Abstract*

Starting from comparative semantic digressions about ‘good’ and ‘bad’ language including differences among neo-Latin languages (the language of double meaning) and Germanic languages where German especially distinguishes between ‘language’ and ‘tongue’, this paper focuses on ‘speaking badly’ by looking at linguistic expressions that are codified in words and formulas. Beginning with the “Barbarians” and proceeding to the “Kauderwelsch”, “vache espagnole” and “Petit Nègre”, the perception of

‘speaking badly’ as offending the sensitive ear of the listener ends up classifying languages as ‘good languages’ (for elegance, musicality etc) with reference to mainly the mother tongue, and ‘bad languages’ as ugly, hard etc spoken by others. These are stereotypes, however, that can change according to current myths and dominant cultural and political ideas.

## 1. *Riflessioni linguistiche semantiche sulle “male lingue”*

Del titolo del seminario, proposto sulla locandina in tre lingue, la variante italiana e quella francese sono simili, perché usano soltanto una unica espressione “male-lingue” per l'italiano e “mauvaises langues” per il francese. Queste espressioni possono essere intese in maniera polisemica. La versione inglese del titolo usa invece una doppia espressione “bad tongues and languages” che riproduce i due significanti che nelle versioni italiana e francese erano compresi nelle sole parole “male lingue” e “mauvaises langues”.

Il gioco di parole, il gioco polisemico con “male lingue” e “mauvaises langues”, era probabilmente la scintilla che ha fatto scatenare l'idea iniziale del seminario. Poi fu proposto come titolo. Funziona in italiano e in francese perché nelle lingue romanze la *lingua* è concepita sia come lo strumento (anatomico), utilizzabile sia per mangiare che per parlare, e metonimicamente come espressione individuale (parole) come il risultato del parlare in generale (la langue). Nella variante inglese “bad tongues and languages”, aggiunta per completezza (del resto oggi senza un titolo inglese non si può presentare una manifestazione scientifica) abbiamo invece due termini: “language” (langue) come sistema linguistico e “tongue” come strumento anatomico e nel senso di “parole” saussuriano. Come l'inglese anche il tedesco in quanto lingua di stirpe germanica deve ricorrere a due parole distinte “Sprache” e “Zunge” (“Zunge” infatti ha la stessa radice germanica di “tongue”) per tradurre il titolo, perdendo l'affascinante possibilità del gioco polisemico. La traduzione in tedesco sarebbe poi “Böse Zungen und Sprachen”. Mentre l'aggettivo “böse” è adatto e si trova infatti come traduzione di “malelingue” nei dizionari: “Böse Zungen”, non va altrettanto bene per esprimere il “male” come specificazione delle lingue e dei linguaggi poiché l'aggettivo “böse” è connotato soprattutto dalla malignità, dalla cattiveria e dalla malvagità e poi da qualcosa di spiacevole, sgradevole.

Dobbiamo dunque cambiare l'aggettivo per “Sprachen” ad es. con il risultato finale del titolo: “Böse Zungen und schlechte Sprachen”. Il termine “Zunge” del resto nel medioaltotedesco occupava un arco semantico molto più ampio di oggi e comprendeva sia la lingua come strumento del parlare che come sistema linguistico. Oggi quest'ultimo significato è sostituito dal termine “Sprache”, che pure già esisteva nel medioaltotedesco, e, se viene usato, si tratta di un uso poetico un po' antiquato o in alcuni modi di dire come “Engelszungen” (lingua degli angeli). Si tratta qui di un uso trasmesso dalla traduzione luterana della Bibbia (1. lettera ai corinzi 13, 1): “Wenn ich mit Menschen- und mit Engelszungen redete, und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönend Erz oder eine klingende Schelle”<sup>1</sup>. Sappiamo che formule antiche, soprattutto quelle legate alla liturgia e al linguaggio biblico, nella lingua tedesca sono penetrate in maniera massiccia grazie alla traduzione della Bibbia di Lutero e conseguentemente i modi di dire che ne derivano conservano spesso significati che altrimenti sono spariti. Oltre a “Engelszungen” si è conservato l'uso di “Falsche Zunge” “false lingue” nel senso di “lingue biforcute”, espressione che ci interessa perché molto vicino alle “böse Zungen” del tema del nostro seminario. Nella Bibbia, soprattutto nel libro di salmi abbondano passi che alternano la condanna delle “male” e “false” lingue (salmo 52, 4 sg.):

4. Deine Zunge trachtet nach Schaden und schneidet mit Lügen wie ein scharfes Schermesser. 5. Du redest lieber Böses denn Gutes, und Falsches denn Rechtes. 6. Du redest gerne alles, was zu verderben dient, mit falscher Zunge»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> *Die Bibel, NT*, p. 202.

<sup>2</sup> *Ibid.* A.T., p. 573: 4. Tu escogiti rovina; la tua lingua è come una lama affilata, o artefice d'inganni. 5. Tu preferisci il male al bene, la menzogna invece della giustizia. 6. Tu preferisci ogni parola di rovina, o lingua fraudolenta.

Comunque il termine "Zunge"/"Lingua", corredato dall'aggettivo "falsch" o "böse", è nella Bibbia usato nel senso saussuriano di "parole", se preceduta da aggettivi come "neue" o "andere" o se non si usano aggettivi "Zungen" assume il significato saussuriano di "langue".

Torniamo all'uso odierno di "Böse Zunge": in un processo metonimico (strumento > persona) il significato si è ristretto, non significa più lo strumento della lingua, caratterizzato come "maligno", ma è passato alla persona caratterizzata da "maledicenza", come del resto anche la mala lingua in italiano viene definita nei dizionari solo con questo significato (nel Larousse francese viene spiegata come "langue de vipère", "lingua di vipera"). Nelle "malelingue" "Böse Zungen" invece non è per forza compresa – anche se in qualche maniera sottintesa – la connotazione della menzogna. Il limite fra i due significati è molto sottile. Infatti la "maledicenza" o come si dice nel linguaggio giuridico la "diffamazione" o "calunnia", che in tedesco si chiama "üble Nachrede", appare come concetto del non veritiero, del falso e menzognero. In inglese si usa "scandal" come sappiamo dalla commedia di Richard B. Sheridan *The School for Scandal* (*La Scuola della Maldicenza*). In questa commedia la maldicenza viene alzata al grado di una competenza artistica che nella società londinese della seconda metà del Seicento viene praticata anzi "insegnata" da una schiera di "maestri della maledicenza"<sup>3</sup>.

Il doppio senso del nostro titolo (in italiano) che utilizza lingua come sistema linguistico proprio di un gruppo di parlanti e distinto da altri gruppi non esiste tuttavia "ufficialmente" e non è codificato dai dizionari.

Comunque questo meccanismo del doppio senso, anche se non è codificato nei dizionari, funziona anche in francese la

<sup>3</sup> Cfr. Papetti V. (2002), *La Maldicenza di Sheridan*, introduzione a Richard B. Sheridan: *La scuola della Maldicenza*, Milano: BUR, p. 16.

“mauvaise langue” o in spagnolo “mala lengua” o in portoghese “malalingua”. Il doppio senso scaturisce dal contesto di un seminario che riflette oltre sulle “male lingue” sull'accettazione delle lingue in generale e sulla loro classificazione in “buone” o “cattive”.

C'è da notare che anche al termine negativo “mala-lingua” nei dizionari non corrisponde uno positivo “buona lingua”, anche se il *Battaglia* (s.v. Lingua 9) lo vede come uso ironico di “mala lingua”. Ma già “lingua” da sola ha il significato delle “capacità di esprimersi”, una buona lingua (sempre intesa metonimicamente secondo il modello di “una buona forchetta”) è dunque qualcuno che sa usare bene la lingua, per difendersi, offendere ecc. come suona anche la canzone popolare “femminista” *Sebben che siamo donne*: “abbiam delle belle buone lingue abbiam delle belle buone lingue sebben che siamo donne paura non abbiam abbiam delle belle buone lingue ben ci difendiamo.” e

La lingua come arma, la conosciamo sempre nei modi di dire come : “Ne ferisce più la lingua che la spada” o nella locuzione greca: “la spada ferisce il corpo, la parola lo spirito”.

Ci limitiamo a questi accenni per circoscrivere il campo semantico delle “male lingue” a persone “maligne” che parlano male degli altri. Adesso vogliamo entrare nel campo delle lingue che vengono considerate come “male”, cioè considerate inferiori, soprattutto in riferimento alla propria lingua. La lingua è uno dei fattori e/o simboli identitari di un popolo o di una nazione e come tale il giudizio sulla lingua diventa spesso un giudizio sul cosiddetto carattere nazionale. Parlar male della lingua degli altri serve per diffamare gli altri e soprattutto per dimostrare la propria superiorità. Questi giudizi sono per lo più pregiudizi e in parte si sono fissati nel lessico stesso del linguaggio comune.

## 2. *Parlare male del “mal parlare”*

Anche per il mio contributo, scegliendo un titolo come *Parlar male del “mal parlare”*, ho cercato di giocare con le parole, unendo i due ambiti della nostra ricerca, quella della “böse Zunge” / maldicenza, cioè il cattivo o maligno giudizio sulle lingue ritenute “cattive” o “brutte” o “menzognere” e sul modo di parlare di persone, categorie di persone o addirittura di popoli. Per iniziare il discorso vorrei proporre una massima che dice che esiste un’interdipendenza fra il giudizio sulle lingue e la simpatia/amicizia oppure l’odio per le persone, gruppi di persone o popoli che parlano la lingua, riassumendo il concetto nella formula: odi il popolo – odi la lingua, odi la lingua – odi il popolo.

Il parlar male del mal parlare è pane quotidiano: il nostro giudizio sul parlare di singole persone, soprattutto se in posizione di rilievo con apparizioni in televisione, spesso poi raccolte e divise in categorie, classi, caste ecc. ... – penso soprattutto ai politici, giornalisti, giuristi e altri professionisti – è assai distruttivo: inizia dal semplice parlare male, poiché ad esempio non si conosce l’uso del congiuntivo, si sbagliano i termini, non si completano le frasi. Il malcapitato è classificato “ignorantone” o con simili epiteti e il suo parlare è descritto, dando qualche esempio, come “radebrechen, kauderwelsch” in tedesco, “petit nègre, vache espagnole” in francese, mentre l’italiano non possiede, per quanto ho appurato dei termini specifici per il parlar male, ma piuttosto per il parlare in modo incomprensibile “parlare arabo”, o “masticare (male)”. Se invece il parlare male riguarda una categoria specifica, in questo caso l’italiano ha coniato diverse termini spregiativi assai precisi e comprensibili – mentre i termini francesi in questo campo sono più originali e sofisticati – come “politichese” (“langue de bois”), “burocratese” (charabia, baragouin, cacographie, amphigouri, galimatias, pataquès, jargon, pathos, tortillage, sabir, babélisme, grimoire), “giornalese” et quant’altro.

In questo studio metterò il focus sul parlare male del parlar male di popoli, cioè sui cattivi, maligni giudizi sulla lingua di altri popoli, giudizi spesso determinati da atteggiamenti xenofobi, da odio (nemico eterno, *Erbfeind*) o da un sentimento di superiorità culturale e qualche volta razzista, pregiudizi che possono anche cambiare con il contesto storico culturale. Mi limiterò a due ambiti culturali quello tedesco/italiano e quello tedesco/francese.

Abbiamo già dei giudizi sulle lingue fossilizzati in parole o in modi di dire dove spesso non si riconosce più l'origine, come “Kauderwelsch” o “vache espagnole”, il termine più conosciuto è quello onomatopeico di “barbari”, la denominazione comune di tutti i non greci da parte dei greci (antichi) a causa del loro parlare incomprensibile – per i greci!

Che una lingua sia incomprensibile dipende anche dall'importanza della lingua. Mentre lingue come l'inglese o il francese non provocano nella persona che ascolta la percezione di una lingua incomprensibile ci sono piccole lingue che pochi conoscono e capiscono, e sono questi che si prestano e che vengano scelte per indicare negativamente la parlata incomprensibile. Una lingua di queste è ad esempio il romancio dei Grigioni e più precisamente del capoluogo Chur / Coira che nel dialetto tirolese si pronuncia Kauer. Per i tedeschi è dunque il “Welsch” di Coira il “Kaurer-Welsch”, che poi tramite contaminazione con il termine dialettale “kaudern” (chiacchierare) è diventato “Kauderwelsch”, il termine per indicare un modo di parlare incomprensibile.

Questa etimologia è del *Duden*, mentre Krüger Lorentzen nel dizionario *Deutsche Redensarten* (700) mette il termine in collegamento anche con “kauderwelsche Lamperter”, intermediari finanziari lombardi, in quanto “kaudern” come verbo avrebbe proprio il significato di “fare l'intermediario”. Ci sarebbe stata una contaminazione fra le due etimologie. Abbiamo come punto in comune il “welsch”, nella forma del

romancio, una lingua romanza difficilmente comprensibile per i tedeschi<sup>4</sup>.

Un po' diverso è il discorso se esaminiamo l'origine dell'espressione francese "parler comme une vache espagnole" che è documentata fin dal 1640. Ci sono diverse ipotesi: la più accreditata è quella del parlare il francese come un "basco spagnolo", dunque il basco, come appartenente ad una lingua antica completamente sconosciuta alla maggior parte dei vicini spagnoli e francesi, per avvicinare poi l'espressione alla forma trasmessa nel femminile: si presume che per "vache espagnole" servisse come modello la forma femminile "basca spagnola". Altre ipotesi riconducono la "vache" ad una forma di "basse espagnole", cioè "serva" spagnola, ma anche qui mancano pezzi d'appoggio. Una terza ipotesi interpreta la "vache" come una parola genericamente spregiativa per designare qualcosa di volgare e di poco valore. Inoltre si nota che anche la specificazione nazionale "espagnole" ha una connotazione spregiativa, legata ad un comportamento poco raccomandabile, come lo vediamo esemplificato tramite un'altra espressione francese: "payer à l'espagnole" che corrisponde in tedesco à "sich auf französisch empfehlen", in inglese "to take French leave" o in italiano "filarsela all'inglese". Questo dimostra che il comportamento non corretto viene considerato appartenente alla gente straniera, come anche il male, la malattia viene da fuori: il "mal francese", "Franzosenkrankheit", "mal de Naples" come si denominava la sifilide.

Comunque rimane il fatto che il sostantivo, qualunque sia l'etimologia, è accompagnato dall'aggettivo "espagnole", al quale trasmette il senso spregiativo della locuzione.

Più semplice è la storia e l'uso antico e attuale dell'espressione "parler petit nègre". Nella mia edizione del *Petit Larousse* del 1959 sotto la voce "Nègre, Nègresse" è citata

<sup>4</sup> Krüger-Lorenzen 2008, pp. 207 ss.

anche l'espressione con la définition: «*Petit nègre*. Langage élémentaire des nègres des colonies, *et par ext.*, mauvais langage». Si tratta dunque di una lingua semplificata che rivela la sua origine colonialista, secondo una ideologia colonialista e razzista l'unico modo di parlare (il francese, lingua ritenuta superiore) di cui sono capaci i popoli africani colonizzati. Non basta poi la considerazione che quella africana (“nègre”) sia una razza inferiore, non capace di formulare pensieri e enunciati in una lingua complessa e raffinata, anzi soltanto capace di esprimersi su un registro infantile.

Il parlare con soli sostantivi al nominativo e verbi all'infinitivo è certamente molto usuale quando si parla con stranieri. Questo modo di “parler petit nègre” (o “piti nègue” o “français tirailleur”) viene usato soprattutto sul posto di lavoro con i lavoratori immigrati. Il “petit nègre” è dunque non solo una riduzione del francese ma anche delle altre lingue europee con una storia coloniale o come paesi di immigrazione. Sembra comunque che nell' Ottocento nelle colonie francesi sia stata la lingua franca o lingua veicolare. Si trattava di una versione semplificata del francese, utilizzata e insegnata<sup>5</sup> ad esempio nell'esercito francese ai soldati indigeni e in generale per semplificare la comunicazione con gli indigeni. Il significato fu poi allargato per designare altre lingue semplificate. Abbiamo anche altre forme di linguaggi semplificati che comunque hanno una connotazione meno razzista, come il Pidgin-English.

<sup>5</sup> Una codificazione e ufficializzazione del *petit-nègre* ha messo in opera l'amministratore coloniale, africanista e linguista Maurice Delafosse (1870-1926) che ha pubblicato diversi testi sulle lingue africane (soprattutto della Costa d'Avorio) e riguardante la questione della forma specifica del francese parlato nelle colonie, appunto il *petit-nègre*, che definisce come una «simplification naturelle et rationnelle de notre langue si compliquée» (*Vocabulaire comparatif de plus de 60 langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire*, 1904, Paris: Leroux, p. 263).

### 3. *Il parlar male delle lingue altrui nella letteratura*

Ho scelto tre casi per dimostrare la mia ipotesi che il parlar male della lingua è legato a un sentimento di disprezzo o di odio per il popolo e viceversa.

Se vogliamo procedere in ordine cronologico, il primo esempio riguarda un episodio inserito nel romanzo di formazione goethiano *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (Anni di apprendistato di W.Meister). All'inizio del cap.16 del libro V la compagnia si intrattiene sul teatro francese. Si nota che Aurelie non partecipa alla discussione. Wilhelm chiede il motivo di questa assenza. Aurelie dice di non poter nè ascoltare nè dare un giudizio poichè il suo cuore è lacerato. Poi afferma: «Ich hasse die französische Sprache von ganzer Seele» (odio la lingua francese con tutta l'anima) e continua dando la colpa a un amico, sospettato di infedeltà:

Während der Zeit unserer freundschaftlichen Verbindung schrieb er Deutsch, und welch ein herzliches, wahres, kräftiges Deutsch! Nun da er mich los sein wollte, fing er an Französisch zu schreiben, das vorher manchmal nur im Scherze geschehen war. Ich fühlte, ich merkte, was es bedeuten sollte. Was er in seiner Muttersprache zu sagen errötete, konnte er nun mit gutem Gewissen hinschreiben<sup>6</sup>.

Il cambiamento del registro linguistico dalla madre lingua alla lingua straniera in momenti di coinvolgimento sentimentale, quasi con una funzione di alibi, si conosce anche tramite *La Montagna incantata* di Thomas Mann. Hans Castrop che malgrado la sua difficoltà del parlare francese lo usa nella sua

<sup>6</sup> Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, p. 59: «durante la nostra relazione amichevole scriveva (le sue lettere) in tedesco, ma che tedesco cordiale, sincero, forte! Quando invece voleva disfarsi di me, incominciò scrivere in francese, ciò che prima succedeva ogni tanto per scherzo. Io sentivo, avvertivo ciò che doveva significare. Dire nella sua lingua madre quello che doveva dire, lo faceva arrossire, adesso lo poteva buttar giù con la coscienza a posto».

confessione d'amore a Claudia (Madame Chauchat) spiega l'uso della lingua straniera in questo modo:

Moi, tu le remarques bien, je ne parle guère le français. Pourtant, avec toi je préfère cette langue à la mienne, car pour moi, parler français, c'est parler sans parler, en quelque manière, - sans responsabilité, ou comme nous parlons en rêve<sup>7</sup>.

Parlare nella lingua straniera dei suoi sentimenti allora deresponsalizza, concede una maggior libertà, coinvolge meno il sentimento, è un mezzo per nascondere l'indifferenza. È questo il rimprovero che Aurelie nel *Wilhelm Meister* rivolge in modo assai ironico al suo amico ma più ancora alla lingua francese che permette queste strategie menzognere. Sentiamo come Aurelie passa dall'accusa all'amico a quella alla lingua francese:

Zu Reservationen, Halbheiten und Lügen ist es eine treffliche Sprache; sie ist eine perfide Sprache! ich finde, Gott sei Dank! kein deutsches Wort, um perfid in seinem ganzen Umfang auszudrücken. Unser armseliges treulos ist ein unschuldiges Kind dagegen. Perfid ist treulos mit Genuß, mit Übermut und Schadenfreude. O, die Ausbildung einer Nation ist zu beneiden, die so feine Schattierungen in einem Worte auszudrücken weiß! Französisch ist recht die Sprache der Welt, wert, die allgemeine Sprache zu<sup>8</sup> sein, damit sie sich nur alle untereinander recht betrügen und belügen können.

Harald Weinrich che ha usato questo brano nel suo saggio *La Lingua Bugiarda* arriva alla conclusione che «se Aurelie con le sue “bisbetiche tirate” avesse ragione, la lingua tedesca sarebbe incline alla verità e quella francese all'inganno» (So wäre, wenn Aurelie mit ihren “launischen Äußerungen” recht

<sup>7</sup> Thomas Mann, *Der Zauberberg*, p. 465.

<sup>8</sup> *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, p. 60: «Per le reticenze, o per i mezzi termini, per le menzogne non c'è lingua più adatta: è una lingua perfida. Non trovo, ringraziamo Dio, alcuna parola tedesca in grado di esprimere perfido in tutta la sua estensione. Il nostro povero “treulos” (infedele) di fronte a esso è una innocente creatura. Perfido è infedele con gusto, con eccitazione e con gioia cinica. Oh, è davvero invidiabile la formazione di una nazione che sa esprimere in una unica parola così raffinate sfumature. Il francese è davvero la lingua del mondo degna di essere la lingua universale perché tutti possano mentirsi e ingannarsi a vicenda».

hatte, die deutsche Sprache der Wahrheit, die französische Sprache der Lüge zugetan)<sup>9</sup>.

Nel caso di Aurelie abbiamo un passaggio dall'odio per una persona che usa una lingua per "imbrogliare" all'odio della lingua stessa e del popolo che la parla.

Il secondo caso è quello di Vittorio Imbriani, scrittore napoletano della seconda metà del '800, professore di estetica e germanista, al quale si deve il gioco di parole *Traduttore traditore*, titolo di un suo saggio del 1868 sul traduttore del *Faust* di Goethe, Maffei. Imbriani ha impegnato la sua verve satirica per descrivere in una buona parte delle sue opere critiche, satiriche e narrative il carattere nazionale, le abitudini gastronomiche, stranezze di comportamento e non per ultimo anche la lingua dei popoli germanici vicini: tedeschi, austriaci e svizzeri. Effettivamente esisteva in Italia nella seconda metà dell'Ottocento una pressione culturale e politica da parte del mondo germanico che provocava una reazione di orgoglio nazionale un po' sciovinistica che si rivolgeva però soprattutto contro la esagerata ammirazione che alcuni intellettuali italiani avevano per la cultura (letteratura, filosofia) tedesca. Cercava di distruggere un mito e assumeva un atteggiamento di insofferenza contro tutto quello che è tedesco, insofferenza che si estende addirittura al vino, al modo di parlare e addirittura al modo di baciare, quando nella poesia dallo strano titolo: *Bevendo latte della Madonna*, che rappresenta però soltanto la traduzione di una sorta di vino molto comune e di bassa qualità, la "Liebfrauenmilch", dice:

... Invan, la ganza chiàcchiera,  
 Presso il fuoco, e 'l giallognolo  
 Renano asprigno m'offre, in verde calice.

<sup>9</sup> Weinrich 2007, p. 11.

M'offende, in lingua straniera,  
 D'amor lo invito; mi par morso d'àspide  
 Il bacio di gèrmaniche  
 Labbra, e la bobba rea mi raspa l'ùgola <sup>10</sup>.

Per Hans Castrop nella *Montagna Incantata* parlare d'amore in una lingua straniera (più precisamente in francese) è una strategia per togliere l'inibizione, il coinvolgimento sentimentale, come anche per Aurelia negli *Anni di apprendistato di W.Meister* le lettere scritte in un'altra lingua (e non in quella materna) aumentano la distanza, ma servono soprattutto per ingannare e mentire; qui, in Imbriani, il sentire parlare di amore in un'altra lingua è considerato addirittura offensivo.

Sembra, e qui i tre casi presentati sono assai vicini, che parlare d'amore si possa soltanto nella lingua materna, per quanto soltanto la lingua materna è sincera e affidabile.

Imbriani è forse il primo scrittore italiano che caratterizzava i tedeschi/svizzeri prendendo in giro il loro modo di parlare l'italiano, anticipando per esempio il fumetto *Sturmtruppen*<sup>11</sup> (fig. 1.), che però usava, per i soldati tedeschi e i tedeschi in genere, seguendo una tradizione satirica già affermata, soprattutto la desinenza “-en”. Un simile tratto stilistico appare anche nei primi fumetti americani di nome *Katzenjammer Kids*<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Imbriani, *Studi letterari e bizzarrie satiriche*, pp. 456 ss.

<sup>11</sup> Il fumetto *Sturmtruppen*, creato da Franco Bonvicini (Bonvi) godeva dalla prima apparizione in *Paese Sera* (2.10.1968) di una grande fortuna. Prendendo spunto da una raffigurazione satirica e comica delle truppe d'assalto tedesche della seconda guerra mondiale si cercava di colpire l'assurdità, la stupidaggine e soprattutto la disumanità della guerra in generale. Mezzi comici sono il linguaggio germanizzato (soprattutto l'uso della desinenza -en) e l'invenzione dei nomi e soprannomi dei personaggi: i soldati semplici come d'abitudine (prese dalla barzelette di guerra) si chiamano Fritz, Franz, Otto, poi c'è il Capitanen, poi nomi che evocano il mondo germanico storico mitologico con il soldato Sigfriedo Von Nibelunghen.

<sup>12</sup> *The Katzenjammer Kids* (più tardi noti con il nome *The Captain and the Kids*), il fumetto con i due monelli creati dal tedesco americano Rudolph Dirks (1877-1968) sul modello di *Max und Moritz* di Wilhelm Busch sono usciti per la prima volta nel dicembre 1897. I personaggi principali sono Mamma Katzenjammer, i suoi gemelli

– si tratta dei nipoti americani di *Max und Moritz* – dove specialmente "der Captain" viene caratterizzato da un forte accento tedesco attraverso la trasformazione di consonanti sonore in consonanti sorde (fig. 2.). Oggi però ambedue i fumetti, forse perché potrebbero essere considerati “politically incorrect” non vengono più pubblicati in nuove serie.



Fig. 1. *Sturmtruppen* (Bonvi '90, 5044)

Hans and Fritz, e The Captain. Il fumetto può essere considerato “etnico” in quanto tutti i personaggi parlano con un accento tedesco, utilizzando delle trasformazioni soprattutto dei consonanti, ma anche l'inserimento di paroline come l'articolo “der” Captain invece di “the” Captain.



Fig. 2. *Katzenjammer Kids* (1924)

<<http://www.yodaslair.com/dumboozle/katzies/katzdex.html>>

Imbriani è più variato, ma preferisce come maggiore caratteristica la pronuncia dura, esplosiva dell'accento tedesco, espressa dalla trasformazione di consonanti sonore in consonanti sorde (come già nel *Katzenjammer Kids*). Vediamo ad esempio la storiella inserita nel suo “Saggio di zoologia letteraria” *La Pulce*:

Si narra che una volta un bravo cantante, venisse preso in scambio per Papa Pio VII e costretto da certi pacchiani o cafoni francesi a impartir loro la benedizione. In Lombardia narrano che un qui-pro-quo simile accadesse a' tedeschi; i quali si lagnavano: *Pulece taliane, stare crosse e pianche e niente*

*saltare; stare calantuome, tofe mortere là trofare!*, prendendo i nostri pidocchi per pulci<sup>13</sup>.

Notiamo nella rappresentazione linguistica del tedesco che parla italiano la tipica tecnica del “Petit nègre” con il parlare all’infinito.

Imbriani non risparmia i tedeschi di altre “maldicenze”, scegliendo come bersaglio soprattutto i soldati: «con puochi soldi o baiocchi o crazie o grana o palanche trovi sempre da comperar quanti patatucchi occorrono per imbastire un esercito di schierani», e le prostitute tedesche: «che si profferiscono spontanee a turpitudini cui rade prestansi le puttane indigene», ma dà anche un giudizio complessivo su tutti quanti i tedeschi, austriaci, svizzeri che principalmente mette in rilievo le strane abitudini gastronomiche e le conseguenze sul metabolismo. Inizia con la costatazione lapidare: «Inoltre, gli alemanni vivon precipuamente pel ventre»<sup>14</sup>.

Torniamo con Karl Kraus al conflitto linguistico fra il francese e il tedesco, o in senso più largo fra il neolatino e il germanico/tedesco. La polemica si basa sulla tesi che le lingue neolatine facilitano il compito dello scrittore in quanto la lingua è già elegante e poetica per conto suo, mentre il poeta tedesco deve lottare con la lingua per trasformarla in poesia. Karl Kraus non entra in una polemica diretta con la lingua francese, ma parte dal presupposto che la lingua francese era colpevole di aver corrotto la lingua tedesca e in particolare il linguaggio giornalistico tedesco che principalmente si esprime tramite il feuilleton, una invenzione francese. In questo contesto Karl Kraus ha coniato la famosa affermazione: «Ein Feuilleton schreiben heißt, auf einer Glatze Locken wickeln»<sup>15</sup>. Ma la colpa di questa contaminazione viene attribuita a Heinrich Heine,

<sup>13</sup> Imbriani 1875, p. 11.

<sup>14</sup> Imbriani 1977, p. 161.

<sup>15</sup> Kraus 1986, p.39: «scrivere un feuilleton significa fare riccioli su una testa calva».

infatti il famoso saggio di Kraus del 1910 che contiene questa polemica s'intitola: *Heine und die Folgen (Heine e le conseguenze)*. Kraus con le sue metafore divertenti accusa Heine di aver trasformato la seria e profonda lingua tedesca in una lingua leggera e superficiale, dove l'orpello e l'ornamento sostituiscono la forma severa per esprimere un contenuto serio, una dissolutezza che si manifesta soprattutto nel feuilleton. Sentiamo Kraus:

Ohne Heine kein Feuilleton. Das ist die Franzosenkrankheit, die er uns eingeschleppt hat. Wie leicht wird man krank in Paris! Wie lockert sich die Moral des deutschen Sprachgefühls! Die französische gibt sich jedem Filou hin. Vor der deutschen Sprache muß einer schon ein ganzer Kerl sein, um sie herumzukriegen, und dann macht sie ihm erst die Hölle heiß. Bei der französischen aber geht es glatt, mit jenem vollkommenen Mangel an Hemmung, der die Vollkommenheit einer Frau und der Mangel einer Sprache ist. Und die Himmelsleiter, die zu ihr führt, ist eine Klimax, die du im deutschen Wörterbuch findest: Geschmeichel, Geschmeide, Geschmeidig, Geschmeiß. Jeder hat bei ihr das Glück des Feuilletons. Sie ist ein Faulenzer der Gedanken<sup>16</sup>.

### *Conclusion*

Con Karl Kraus abbiamo concluso gli esempi del parlar male del parlar male. Abbiamo visto che in tutti i tre casi (o quattro se consideriamo anche la *Montagna Incantata*) la lingua materna, la lingua della propria nazione, del proprio popolo nella scala dei valori sta al primo posto: per Aurelie (qui non

<sup>16</sup> *Ibidem*, pp. 36 e sg.: «Senza Heine non ci sarebbe il feuilleton: 'E questo il mal francese che ci ha importato. Con quanta facilità uno si ammala a Parigi! Come si allenta la morale della sensibilità linguistica tedesca! La lingua francese si dà a qualsiasi birbone. Davanti alla lingua tedesca uno deve essere un uomo tutto d'un pezzo per convincerla, e poi essa gli rende la vita un inferno. Nella lingua francese invece tutto va liscio, con assoluta assenza di impedimenti, ciò che per la donna significa perfezione, per la lingua invece è un difetto. E la scala di Giacobbe che porta a essa è una climax che trovi nel dizionario tedesco: adulazione, gioielli, flessibile, gentaglia. Presso di lei ognuno incontra il favore del feuilleton. È un pigrone del pensiero».

sono molto sicura che Aurelie rappresenti il pensiero di Goethe) la lingua tedesca è sincera, ed non si presta al mentire come la lingua francese. Anche per Hans Castrop della *Montagna incantata* usare la lingua straniera (il francese) in un discorso sentimentalmente impegnato deresponsabilizza chi parla, mentre la lingua materna impone, a causa del coinvolgimento sentimentale, un impegno più serio. Per Karl Kraus la lingua francese è duttile, facile per la produzione di testi e di poesie, ma per questo è anche più superficiale (“seicht”). Presa come modello da Heine e dai suoi seguaci giornalisti avrebbe corrotto la lingua tedesca, che è dura, ostica e chiede perciò a chi la usa un grande sforzo per renderla accettabile come testo letterario. Per questo motivo acquista uno spessore più grande e più profondità. Per Imbriani infine la lingua italiana è capace esprimere sentimenti, è uno strumento raffinato che gli altri (soprattutto i tedeschi), non sanno usare, perché abituati a una lingua “barbarica”.

Il discorso sulla “mala” lingua degli altri è legato al contesto storico o a esperienze personali e riflette un rapporto conflittuale con l'altro, un rapporto di difesa della propria lingua e conseguentemente della propria cultura contro la pressione culturale e spesso politica dell'altro. È segno non solo dell'amore per la propria lingua ma spesso anche indice di uno sciovinismo e di un sentimento di superiorità.

### *Bibliografia*

*Die Bibel oder die ganze heilige Schrift des Alten und des Neuen Testaments nach der deutschen Übersetzung D.Martin Luthers*, (ed. 1953), Stuttgart: Privileg. Württemb. Bibelanstalt.

Goethe J. W. (ed.1962), *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, München: DTV (Gesamtausgabe 16).

Imbriani V. (1877), *Fame usurpate. Quattro Studi*, Napoli: A.Trani.

Imbriani V. (1977 [1877]), *Il vicicomburio e altre novelle*, ed.da A.Palermo, Firenze: Valecchi.

- Imbriani V. (1875), *La Pulce. Saggio di zoologia letteraria*, Caranzano: Tip. dell'orfanotrofio.
- Imbriani V. (1907), *Studi letterarii e bizzarrie satiriche*, a cura di B. Croce, Bari.
- Kraus K. (1986 [1910]), *Heine und die Folgen. Schriften zur Literatur*, Stuttgart: Reclam.
- Krüger-Lorenzen K. (2008), *Deutsche Redensarten und was dahinter steckt*, München: Heyne.
- Mann T. (2012), *Der Zauberberg*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Weinrich H. (2007), *La Lingua bugiarda*, Bologna: il Mulino. (orig. ted. 2006), *Linguistik der Lüge*, München: Beck.



Gabriella Almanza Ciotti

Argot lingua del ‘male’? Nuove possibilità di ricerca

### *Riassunto*

Le riflessioni presentate nell’articolo che segue costituiscono la parte scritta dell’intervento esposto in occasione del seminario organizzato dal PEFLIC il 4 e 5 aprile dello scorso anno. È stato il titolo stesso del colloquio che, grazie alla suggestione esercitata, ha suggerito una nuova possibilità di interpretazione del termine *argot*.

Seguendo il concatenarsi di fatti anche differenti e lontani nel tempo attraverso i quali la parola *argot* ha acquistato la propria forma ed il proprio valore, la ricerca ha privilegiato l’indagine in ambiti disciplinari paralleli a quello della linguistica storica, ambiti come la storia della medicina e della storia dell’arte. Il percorso, che si fonda sull’ipotesi che il termine *argot* sia legato strettamente a ciò che la società medievale temeva di più e perciò alla nozione di ‘male’ e di ‘malattia’ è giunto, tra le altre cose, a permettere la possibilità di una nuova interpretazione di un’opera fondamentale all’interno della storia dell’argot letterario: *Le jargon de l’argot reformé*. È proprio grazie alla forza del suo significato, sedimentato in secoli di sofferenza, che il termine *argot*, ormai all’inizio del ‘600, poté ampliare la sua funzione criptica fino a raggiungere quella valenza emblematica e sociale che conserva intatta ancora oggi.

## Résumé

Les réflexions présentées dans cet article constituent la formulation écrite de l'intervention soutenue dans la séance du Séminaire international organisé par le PEFLIC le 4 et 5 avril 2013. Le titre même du colloque, 'le *male* lingue', grâce à la suggestion qu'il exerce, a évoqué une nouvelle possibilité d'interprétation du terme 'argot'.

En suivant l'enchaînement des faits de diverses sortes par lesquelles le mot a pris sa forme et sa valeur, la recherche a été conduite à travers des disciplines parallèles à la linguistique historique comme l'histoire de la médecine et l'histoire de l'art. Le parcours, fondé sur l'hypothèse que le terme 'argot' soit étroitement lié à ce que la société médiévale craignait le plus, c'est à dire 'le mal' en tant que maladie, a abouti, en outre, à la possibilité d'une nouvelle interprétation d'un ouvrage fondamental dans l'histoire de l'argot littéraire: *Le jargon de l'argot reformé*. C'est grâce à la force de son signifié sédimenté dans des siècles de souffrance qu'au début du XVIIe siècle le terme argot passa de la simple fonction cryptique à la fonction emblématique et sociale, fonction qu'il conserve intacte encore aujourd'hui.

## Abstract

The ideas presented in the article that follows constitute the written part of the talk given on the occasion of the seminary organized by PEFLIC on April 4 and 5 2013. It was the actual title of the meeting, which, thanks to suggestions made, inspired new possibilities of the interpretation of the term *argot*.

Following the connection of various events also distant in time through which the word *argot* acquired its own form and importance, the research led to fields of study such as historic linguistics, the history of medicine, as well as art history. Its path, which is based on the hypothesis that the term *argot* is strongly linked to that which medieval society feared most, thus to the idea of 'evil' or 'sickness', arrives, along with other things, at the possibility of a new interpretation of a key work on the history of the literary term *argot*: *Le jargon de l'argot reformé*. It is actually thanks to the strength of its meaning, grounded in centuries of suffering, that the term *argot*, starting from the beginning of the 17<sup>th</sup> Century, could extend its cryptic function to the point of acquiring an emblematic and social value that is still intact today.

## 1. *Una nuova ipotesi di ricerca*

Nessuna occasione è più propizia di quest'incontro sulle 'male lingue' per mettere al centro della discussione il termine *argot* interpretato e letto nella sua lunga storia come lingua del 'male'. Vorrei articolare la mia riflessione sul significato di *argot* esaminato non solo da un astratto punto di vista linguistico quanto piuttosto attraverso un'indagine, condotta velocemente sul filo della diacronia, in alcuni ambiti disciplinari differenti e solo apparentemente distanti dalla lingua quali la storia della medicina e la storia dell'arte. Non un discorso etimologico in senso stretto, ma un percorso che segua, come è scritto nella *Prefazione* di uno strumento sempre necessario alla ricerca quale il *Dictionnaire étymologique* di O. Bloch e W. Von Wartburg:

[...] l'enchaînemets des faits de diverses sortes par lesquelles le mot a pris sa forme et sa valeur<sup>1</sup>.

Una rilettura delle testimonianze che, nel complesso intreccio delle vicende storiche della società europea, e francese in particolare, tra Medioevo e Rinascimento, cerchi di capire come prende forma e valore un lemma denso di senso che ha il potere, ancora oggi, di essere simbolo di ogni situazione di disagio, di sofferenza e, in senso lato, di allontanamento dalla norma non solo linguistica. Questa prospettiva ci offrirà forse anche lo spunto per poter rispondere in modo diverso da quanto la ricerca ha fatto fino ad oggi a una domanda che gli studiosi si pongono da tempo a proposito della prima attestazione del termine *argot*, del 1628. Se le prime strategie linguistiche dell'esclusione di cui troviamo traccia nelle fonti scritte francesi e italiane del XV secolo, attestano l'uso di forme quali *Jobelin*, *Jargon*, *Gergo* e *Germanía* in Spagna, come e perché all'inizio del XVII sec. una breve opera, di secondaria importanza e fattura, *Le Jargon de l'argot réformé*, ma nel cui

<sup>1</sup> Bloch, von Wartburg 1932, *Préface*, p. VIII.

titolo per la prima volta si trova registrato il termine *argot*, diventa uno dei testi più diffusi e più letti in Francia tanto che ha avuto il maggior numero di edizioni rispetto a tutti gli altri testi a stampa nel '700? Che cosa è avvenuto nella storia della Francia tra il '500 ed il '600 che ha portato il lemma *argot* ad essere il simbolo di ogni costruzione identitaria occulta al sistema o che si erge in sua opposizione?

Ripercorrendo in modo forzatamente sintetico la storia di un vocabolo molto difficile ci accorgiamo che la sua etimologia ancora oggi appare non del tutto chiara, anche se l'autorevole F.E.W., a conclusione di una vastissima disanima<sup>2</sup>, sembra proporre una radice preromana, forse anche preceltica e ligure, \**arg*, estesa persino in tutta la penisola iberica, che indica tutto ciò che è aguzzo e costituito da spine.

All'inizio del secolo scorso<sup>3</sup>, Lazare Sainéan, il primo studioso cui si deve il grande merito di aver raccolto ogni documento storico o letterario, almeno fino ad allora conosciuto, in cui vi fossero tracce di *argot* antico sembra accogliere anche lui quest'ipotesi interpretando il vocabolo in questione come derivato dall'immagine dall'artiglio aguzzo, possibile strumento usato da ladri e scassinatori. Insomma, una metafora alla base di un procedimento linguistico di tipo criptico capace a sua volta di dare vita a un vastissimo, e vitale, sistema espressivo parallelo, simbolo ancora oggi di disagio sociale e di non accettazione della norma! Tutto ciò non è privo di suggestione ma sembra piuttosto insufficiente e fragile di fronte alla forza della continuità d'uso di un lemma che si identifica con tutta la capacità inventiva di un'intera fascia di popolazione di gran parte dell'Europa tardo medievale,

<sup>2</sup> F.E.W., t. XXII, 2, pp.11-12 e t. XXI, p. 120 e XXV, p. 183. In particolare, in questa ultima pag. il F.E.W. illustra la *couche* preceltica attraverso una amplissima documentazione con esempi tratti per lo più dal campo botanico; e, inoltre, si osservi la grande estensione del lemma *agrifolium*, in cui è presente già la metatesi della sillaba iniziale da \**arg*- ad *agri*-.

<sup>3</sup> Sainéan 1912.

rinascimentale e moderna! Accanto all'ipotesi \**arg* nel F.E.W.<sup>4</sup> si avvanza anche quella della possibile derivazione di *argot* da *ergot* 'sperone', lemma usato in zoologia che però ritroviamo attestato solo sporadicamente in alcuni documenti medioevali dal XII sec. in poi in senso proprio e comunque sempre al plurale, *les ergos*. Sarà solo dal XV sec. che il suo uso si estenderà anche all'ambito figurato come ci testimonia per primo Martial d'Auvergne nel 1440 scrivendo «dancer sur les ergots»<sup>5</sup>.

All'*ergot* inteso come 'sperone, escrescenza', e qui aumenta il nostro interesse anche se ora entriamo nel campo della medicina, si rifà la denominazione tecnica di ambito medico-biologico che ha selezionato e identificato sotto questo nome la causa di una delle malattie più gravi di tutto il Medioevo. Ci troviamo tuttavia nella seconda metà del XVII secolo e dunque molto più avanti nel tempo rispetto al lontano periodo dell'alto e del basso medioevo quando gli effetti di questa malattia erano devastanti e temuti da tutta la popolazione.

*Ergot* è, infatti, il nome comune dato per la prima volta nel 1676 da un medico francese, D. Dodart<sup>6</sup>, ad un fungo parassita delle graminacee. Dodart aveva trovato che in Sologne, nel cuore della Francia, gli abitanti chiamavano così una formazione parassitaria formata da piccolissimi cornetti scuri che spuntavano dalle spighe delle granaglie; tale denominazione di tipo popolare era dovuta sicuramente all'analogia con la forma uncinata degli speroni. Non era però così dovunque perché nella regione vicina i contadini chiamavano *blé cornu* lo stesso fenomeno infestante.

<sup>4</sup> F.E.W., t. XXII, 2.

<sup>5</sup> Martial d'Auvergne, *L'Amant rendu cordelier*, éd. Montaignon, 1643, II a, citato da Godefroy (1901).

<sup>6</sup> Lettre de M. Dodart de l'Académie Royale des Sciences, citata dal Tinassi nel «Giornale de' Letterati», Roma, MDCXXVI, p. 104.

In Sologna questo grano vien chiamato nella loro favella Ergots, e nel Gastonese Blé cornu<sup>7</sup>.

secondo quanto cita anche l'aggiornatissimo «Giornale de' Letterati» edito in quello stesso anno 1676 a Roma dal Tinassi.

La notizia della verifica degli effetti nocivi del grano infetto fatta dal dott. Dodart e diffusa contemporaneamente anche in Italia dovette avere una grande risonanza nella comunità scientifica del tempo e ciò rende lecito pensare che, anche se per analogia con gli speroni del gallo, *ergots*, gli abitanti della regione della Sologne erano arrivati a definire in tal modo i funghi che si moltiplicavano sulla segale e sulle altre spighe, non per questo dovevano avere avuto coscienza del loro effetto nocivo.

Sarà infatti questo stesso fungo che più tardi, ma solo più due secoli dopo, nel 1883, sarà scientificamente denominato come *claviceps purpurea*<sup>8</sup>.

La pianta che veniva aggredita e resa infetta dal fungo uncinato era per lo più la segale e la scienza moderna ha scoperto che tali specie di funghi contengono degli alcaloidi velenosi che producono gravi effetti sia sulle persone che sugli animali che mangiano farine contaminate dalle loro spore. Essendo infatti essi vasocostrittori compromettono gravemente la circolazione periferica delle estremità provocando effetti devastanti nelle persone e nelle comunità che ne fanno uso. Queste intossicazioni di origine alimentare erano molto frequenti nel Medioevo perché la segale, soprattutto nell'Europa del Nord, era denominata 'il pane dei poveri' in quanto era il cereale più diffuso e proprio quello più facilmente parassitato dalla *claviceps cornuta*. Quando accadeva, anche a causa della cattiva e lunga conservazione delle granaglie e delle farine nel timore delle ripetute carestie, poteva provocare una forma

<sup>7</sup> *Ibidem.*

<sup>8</sup> Sulla *claviceps purpurea* esiste un'ampia bibliografia sia dal punto di vista botanico sia da quello medico; tra gli altri si segnalano Colella 1969; Goodman Gilman *et al.* 1992; Meyers *et al.* 1976.

cancrenosa che arrivava fino alla completa mummificazione e alla perdita degli arti stessi, per lo più degli arti inferiori. Ricerche epidemiologiche più recenti hanno verificato che l'ergotismo gangrenoso<sup>9</sup> era comune soprattutto nella Francia settentrionale e centrale tra il IX e il XIV sec.: un piede o una gamba si infiammavano e la vittima avvertiva sensazioni di freddo alternate a violenti bruciori. Questo sintomo, nella grande approssimazione della medicina medioevale che osservava e classificava solo gli effetti esterni delle malattie non potendo identificare le cause, lo faceva conoscere anche come 'fuoco di Sant'Antonio', 'fuoco sacro' o 'male degli ardenti'. Nello stesso termine si comprendeva anche il meno pericoloso *herpes zoster* che per alcuni sintomi iniziali coincideva con gli effetti delle intossicazioni da segale infetta ma poi nell'*ergot* il procedere della malattia portava alla perdita dei tessuti che poteva variare dalla perdita delle unghie a quella di un intero braccio, di un'intera gamba. Seguiva spesso una gangrena viscerale che era rapidamente fatale. Le epidemie in Europa diminuiranno solo quando il grano rimpiazzerà la segale come alimento base e questo avverrà solo con la ripresa degli scambi commerciali, nel Rinascimento.

## 2. *Le antiche testimonianze scritte*

Alcune fonti mediche già parlano di ergotismo per una delle più gravi epidemie che si diffuse in Europa e di cui si hanno notizie certe, quella del 590<sup>10</sup>. Di questa situazione troviamo una testimonianza scritta nell'opera unica e inconfondibile di un contemporaneo, Gregorio Vescovo di Tours. Si tratta

<sup>9</sup> Esiste anche una forma diversa di ergotismo, quello che provoca dei disturbi allucinogeni. Sembra tuttavia che questa seconda forma sia stata più comune e diffusa nei paesi settentrionali, dal Belgio alla Germania, e che fosse diversa anche a causa delle differenti temperature.

<sup>10</sup> Meyers *et al.*, p. 128 e Russo 2005, p. 25.

dell'*Historiarum libri decem*<sup>11</sup>, uno straordinario racconto storico autobiografico, non fondato sullo studio della storiografia classica greca e latina, ma organizzato solo su dati che scaturivano dalla realtà, dalla memoria dello stesso Autore e dai suoi circuiti dell'oralità e perciò di grande importanza per l'autenticità della latino parlato con cui i dieci libri di storie sono scritti<sup>12</sup>.

Ci dice Gregorio a proposito del contagio:

[...] *invadit morbus exahustusque febre recremit*»<sup>13</sup>.

E, più precisamente, esattamente nell'anno 590, ci testimonia a proposito della rapida propagazione dell'infezione da Marsiglia a Lione:

*Nam tunc ferebatur, Masiliam a luae inguinaria valde vastare et hunc morbum usque ad Lugdunensis vicum Octavum nomine fuisse caeleriter propalatum*<sup>14</sup>.

Con straordinario intuito il Vescovo ordina al popolo di cambiare tipo di cibo e di mangiare solo: «*panem ordeacium*», cioè pane d'orzo.

È anche importante, al fine della nostra ricerca, notare il lemma che Gregorio adopera, nel suo latino ormai non più classico ma specchio della realtà linguistica del tempo: per indicare l'attacco della malattia, lo star male e perciò l'essere colpito in modo serio usa per lo più l'aggettivo *aegrotus*, 'malato', e anche il verbo *aegrotare*, 'ammalarsi':

*Massiliensia urbis contagio pessimo aegrota*<sup>15</sup>.  
*Agericus,(...), graviter aegrotaret*<sup>16</sup>.

<sup>11</sup> Gregorio di Tours, *Storia dei Franchi, I Dieci Libri delle Storie*, vol. II, ed. a cura di M.Oldoni, Napoli, Liguori, 2006, vol. I, Libri I-V; vol. II, Libri VI-X.

<sup>12</sup> Almanza Ciotti 2003-2005, pp. 223-234.

<sup>13</sup> Gregorio di Tours, Libro VIII, 12, p. 188.

<sup>14</sup> Ivi, Libro IX, 21, p. 292.

<sup>15</sup> Ivi, Libro IX, 22, p.294.

<sup>16</sup> Ivi, Libro IX, 23, p. 294.

Faileuba regina (...) egrotaret<sup>17</sup>.

Di un'altra grande epidemia, preceduta dalla sterilità delle viti, lascia memoria il Poeta Sassone nell'anno 809<sup>18</sup>.

Per noi tuttavia riveste un maggior interesse l'epidemia dell'856-7 in quanto di essa ci parla con fantasiose immagini Jacopo da Varazze nella sua *Légende dorée*, testo destinato ad influenzare tante scelte iconografiche degli artisti che seguiranno. In esso, anche se scritto nel XIII secolo<sup>19</sup>, sembra conservarsi ancora viva ed inalterata la memoria di quegli antichi, dolorosi, avvenimenti. Jacopo nel suo racconto dispiega a dismisura la metafora del fuoco, usa termini come *bruler*, *blesses*, parla di diavoli che entravano a bruciare le case, di preti in processione feriti da diavoli che lanciavano le pietre dall'alto e testimonia di aver letto tutto ciò in una cronaca della città di Mayence, ora nella Renania<sup>20</sup>. Egli racconta inoltre, che a Brescia si narrava ancora di quando per tre giorni e per tre notti era caduto sangue dal cielo e che in Gallia *les sauterelles*, le cavallette, avevano provocato la carestia, *la famine*, a causa della quale un terzo della popolazione aveva trovato la morte. Jacopo infatti, e come lui anche altri autori del suo secolo e di quello successivo, il XIV secolo, epoca delle grandi epidemie in Europa e della peste che provocano circa 25 milioni di morti<sup>21</sup>, accosta *le mal des ardents*, sia quello provocato dall'*herpes zoster* che quello provocato dall'*ergot*, al fuoco e ai dolori della dannazione eterna rappresentata nella sua fantasia, e non solo sua, dai diavoli: chi contraeva la malattia, magari per avere ingerito l'*ergot* assieme alla farina, nella totale ignoranza della sua pericolosità, era esposto a delle terribili sofferenze che

<sup>17</sup> Ivi, Libro IX, 38, p. 316.

<sup>18</sup> Si tratta del monaco Vitichingo di Corvey.

<sup>19</sup> Jacques de Voragine (1967), *La légende dorée*, voll. 1 e 2, Paris: Garnier-Flammarion.

<sup>20</sup> Cfr. Jacques de Voragine, II, p. 438.

<sup>21</sup> Russo 2005.

l'uomo del medio evo non sapeva spiegare se non con concetti legati al peccato e ai dolori della dannazione eterna.

Dopo l'anno 1000 le testimonianze si fanno sempre più frequenti anche perché il numero delle epidemie aumenta: pare che solo nell'XI sec. ve ne siano state quattro: rispettivamente negli anni 1042, 1066, 1089 quest'ultima chiamata anche «peste de feu»<sup>22</sup> e, infine, quella del 1094.

In questo luogo sarà sufficiente citare due tra le più significative testimonianze che, anche se sono diverse tra loro e se non riguardano ambiti omogenei, sono sempre legate all'*ergot* e alla sua diffusione. La prima, e più significativa in questo contesto, è tratta da un importante autore anglonormanno del XII secolo, Wace. Questi nel suo *Brut*, romanzo molto noto in quanto precede il ciclo arturiano di Chrétien de Troyes, capolavoro europeo della letteratura cortese, ci parla dell' '*egrot*', come della 'malattia'. L'autore anglonormanno non parla di 'peste', non di parla di 'famine', ma di *egrot*. Wace usa dunque questo sostantivo, derivato dall'aggettivo latino *aegrotum*, in senso generale, quasi volesse identificare in esso ogni tipo di malattia mortale. Tutto ciò è espresso chiaramente dalla frase: «(...) dont mainte gent d'egrot mourut»<sup>23</sup> che si potrebbe tradurre con «... per la qual causa molta gente morì del male».

Da un secondo punto di vista, quello della diffusione della malattia dovuta alle lunghe e cattive conservazioni delle granaglie e delle farine, perciò anche di quelle attaccate dalla *claviceps purpurea*, ha grande rilievo la testimonianza di

<sup>22</sup> Durante l'epidemia del 1089 è un anonimo cronista che descrive gli effetti dell'*ergot* in tutta la loro cruda verità, in Le Goff, Sournia 1987, p. 195.

<sup>23</sup> Cfr. Godefroy 1901. Nella medesima pagina del Godefroy si trova un ampio campo semantico di derivati da *aegrotum* che testimoniano la frequenza e l'uso di questi termini quando si parlava di 'male' e di 'malattia' soprattutto tra il XII e il XIV sec. Sono tutte forme in cui si alternano la a-e la e- iniziali: *egrot*, *engrot*, *angrout*, *engrotacion*, *egrotant*, *egrotement* s, *egroter* e *agroter* v., *egrotj* adj. Non è senza interesse notare che nella stessa pagina del Godefroy manca del tutto l'attestazione di *ergot* come 'sperone'.

Ruggero Bacone, vissuto nel XIII tra Oxford e Parigi. In una delle sue opere principali comunemente conosciute come DRAS, l'attento osservatore Ruggero che sta parlando dei prodotti nati su terreni non concimati che non marciscono così rapidamente come quelli che nascono su terreni concimati, aggiunge:

A questo proposito mi sono imbattuto in una certa parte del regno di Francia, in un monte, dove nasceva un frumento che veniva conservato nei granai per sette o otto anni<sup>24</sup>.

Quanto testimonia Bacone ci persuade della cattiva conservazione delle farine ed è compatibile con il concetto di città nel Medioevo, basato su minuscole aggregazioni autosufficienti di villaggi e di campagna. In questi nuclei arcaici, microcosmi inseriti nel vasto paesaggio agricolo, la necessità di conservare le granaglie per lungo tempo rendeva la popolazione facilmente attaccabile da epidemie silenziose e mortali quali quelle causate dalla *claviceps*.

### 3. *L'ergot e i pellegrinaggi*

Occorre considerare, inoltre, per meglio capire la diffusione dell'*ergot* in epoca medioevale che l'*herpes zoster*, o *mal des ardents*, il 'fuoco sacro', data la sua iniziale sintomatologia molto simile a quella dovuta all'ingestione della *claviceps cornuta*, si lega, sia in Francia che nell'Italia meridionale, al culto taumaturgico di Sant' Antonio abate, uno dei grandi padri spirituali del cristianesimo delle origini<sup>25</sup>. Nel periodo che precede immediatamente le crociate, quando il traffico delle reliquie dalla Terrasanta verso l'Europa, è elemento costante e importante sia per la fede che per l'identità dei luoghi, le spoglie di Antonio vengono trasportate da Costantinopoli, dove erano

<sup>24</sup> DRAS (*De retardatione accidentium senectutis*), in *De senectute*, a cura di I. Mazzini, 2004, p. 98.

<sup>25</sup> Non sarà forse inutile ricordare che la parola 'abbà' ha il significato proprio di 'padre spirituale'.

in possesso dell'Imperatore, fino al Delfinato. Nel 1071 Guigues de Didier fa traslare le reliquie del santo in un paesino nei pressi di Vienne, La Motte Saint-Didier, oggi Saint-Antoine-l'Abbaye<sup>26</sup>. Pochi anni dopo, nel 1088, Gaston de Valloire decide di costruire un *Hospitium* che si trasforma in seguito nell'ordine ospedaliero dei canonici di S. Antonio Abate, l'ordine Antoniano, approvato nel 1095 nel famoso Concilio di Clermont con la finalità della cura a pellegrini e ammalati. La vita di Antonio narra di una sua discesa agli inferi e di una sua vittoria sul male e da qui deriva il fatto che viene proclamato protettore *des ardents* da Urbano II, protettore di tutti coloro cioè che erano colpiti dall' *herpes zoster* o da avvelenamento per ingestione di farine alterate dalla *claviceps purpurea*, le due malattie che sarebbero rimaste ancora per lungo tempo indistinte. Il pellegrinaggio dei malati provenienti dalla Francia del Nord e dalla Germania verso Vienne e in tutta la valle del Rodano, è però destinato a godere di una fama eccezionale e a veder dunque aumentare notevolmente il numero dei pellegrini e la fama di Sant'Antonio. Accadeva infatti che le comunità colpite dalla *claviceps* si allontanassero dai propri villaggi, assieme anche alle loro bestie doloranti ed inferme, e che lungo il tragitto, con il cambiamento del cibo, i casi meno gravi si risolvessero, facendo gridare al miracolo.

Esiste un grande quadro che, se ben analizzato, condensa in immagini indelebili e molto esplicite la situazione di devozione e di paura per la malattia ancora esistente nel XV secolo: si tratta dell'ultimo trittico, il *Trittico delle tentazioni di Sant'Antonio*, dipinto dall'olandese Hyeronimus Bosch all'inizio del secolo successivo, probabilmente nel 1502-06, tavola ora conservata al Museu Nacional de Arte Antigua di Lisbona. In essa, nella parte intitolata *Le tentazioni di Sant'Antonio*, alcuni elementi citati in queste pagine emergono con notevole evidenza: la figura del santo è inginocchiata al centro del quadro, nello sfondo un

<sup>26</sup> Gelmetti 2007, p. 5.

bagliore di fiamme e di fuochi richiama la sua vita e le sue prerogative di santità, dalla sinistra sembra lentamente avvicinarsi a lui una strana figura che altro non vuole rappresentare che un malato di ergotismo accompagnato da due piccoli cani bianchi come il malato, uno dei quali ha la zampa posteriore destra gonfia e fasciata, quasi a significare e sottolineare che questa malattia colpiva anche gli animali di una medesima comunità quando erano nutriti con le stesse granaglie. Anche l'uomo ha la gamba destra avvolta da scomposte bende biancastre e appoggia il povero moncone della gamba su una piccola gruccia segno evidente che ormai non potrà più camminare.

Il tema degli storpi e dei loro orribili monconi sarà in seguito presente anche nell'opera di Pieter Bruegel il vecchio che intorno al 1558-59 dipinge *Gli storpi* e mette ancora storpi nella parte centrale della *Lotta tra carnevale e Quaesima*, anche se queste immagini sembrano diventare quasi un motivo ricorrente del suo realismo grottesco.

All'inizio del '500 è dunque lecito ipotizzare che *egrot*, 'la malattia', 'il male', parola che per effetto di un fenomeno linguistico molto presente e comune nelle lingue romanze, la metatesi<sup>27</sup>, poteva diventare anche *ergot*, o anche, nella sua variante di vocale iniziale dato che nel '500 il gruppo *er* è intercambiabile con il gruppo *ar-*, *argot*, significhi ancora e solo 'il male' che deturpa e avvilita. Questo avveniva soprattutto nel linguaggio dei pellegrini cui sappiamo si aggiungevano masse variegiate di *gueux*, pezzenti, di 'bianti' in senso lato, che solcavano lentamente le strade dell'Europa in cerca di una sopravvivenza meno amara. È in quest'epoca che la parola 'argot', diventata sinonimo per eccellenza di quella malattia ancora ben presente nella memoria collettiva, passa di bocca in

<sup>27</sup> La metatesi è piuttosto frequente nel lessico medico medioevale dove, ad es. *argimonia* diventa *agrimonia*, la metatesi è altresì un fenomeno altamente presente nel francese medioevale e lo è ancora nell'italiano dialettale, dove, ad es. *anelare* diventa *alenare*.

bocca nell'incessante trasmissione dell'oralità che non conosce forma scritta.

A riprova di quanto qui attestato si può facilmente riscontrare dai documenti contemporanei che le prime attestazioni della lingua scritta che troviamo nell'Italia e nella Francia del XV sec., e che ci testimoniano strategie e forme linguistiche legate all'esclusione di una parte della società dall'altra, riportano forme quali *jobelin*, *jargon*, *gergo*, varianti formali usate da autori importanti autori quali Villon o Pulci. Nel XVI si aggiunge a queste il lemma *germanía* in Andalusia<sup>28</sup>, mentre in Francia troviamo definizioni quali *gergon*, *blesque* e, infine, *blesquin* in quell'interessantissima opera che ci dà una descrizione della vita e del linguaggio degli esclusi, falsi mendicanti e falsi mercanti ambulanti, *gueux* e zingari, che costituivano una variopinta parte della società francese del tempo, e neanche la meno numerosa. L'opera, di sole quaranta pagine, è esplicitamente intitolata *La Vie genereuse des Mercelots, Gueuz et Boesmiens contenant leur façon de vivre, subtilitez et gergon, écrite au XVIème siècle*<sup>29</sup>: in essa non compare mai la parola *argot*.

#### 4. *Il cambiamento della società*

Nel '500 avvengono degli enormi cambiamenti nelle società occidentali, migliorano in senso generale le condizioni di vita e molto è dovuto, ad esempio, anche al grande fenomeno dell'urbanizzazione. Le masse dei vagabondi e dei senza tetto sono a poco a poco, e non senza resistenza da parte delle città, portati ad entrare nell'ordine delle mura urbane:

<sup>28</sup> Come testimonia più tardi, nel 1613, la novella *Rinconete y Cortadillo*, la più famosa delle *Novelas exemplares* di M. de Cervantes.

<sup>29</sup> Comunemente conosciuto come *La vie genereuse des gueux*, il testo è stato stampato a Lione nel 1591, cfr. Almanza Ciotti 2004, pp. 9-27.

Le XVIème est le siècle où l'urbanisation permet de concentrer la population dans les agglomérations de la ville, la mobilité des masses dont on a parlé commence à être modifiée en fonction du développement de l'urbanisation et des encadrements politiques»<sup>30</sup>.

Avviene un cambiamento anche nella nutrizione dei più poveri in quanto i mercati, le fiere, sono luoghi di scambio più veloci ed affollati; l'*ergot* sembra essersi allontanato<sup>31</sup> come malattia da quando il grano rimpiazza la segala con il miglioramento della qualità del cibo e con il cambiamento dell'economia che da agricola si avvia al capitalismo mercantile. Nelle città si organizzano ospizi e veri e propri ospedali per accogliere transitoriamente i malati nei periodi di grandi epidemie, la comunità laica comincia ad interessarsi della cura degli ammalati e dei pellegrini che invece prima erano affidati solo alla Chiesa, la medicina prende in considerazione 'come' si propagano le malattie e questo fatto aiuta a stabilire dei sistemi di quarantena che allontanano e fanno alquanto diradare le grandi epidemie medioevali.

Ma una parola quale *argot*, *ergot* non poteva scomparire dalla coscienza profonda delle masse con il mutamento, peraltro lento, delle condizioni di vita, anzi è in questo momento che il lemma amplia il suo significato e da 'malattia', 'male', passa ad indicare tutte le sue vittime vere o presunte, i malati, quel mondo di storpi, sofferenti e vagabondi, gli *aegroti*, che si affollavano di nuovo non solo sui sagrati dei santuari ma anche nelle zone speciali del nuovo tessuto urbano, *les cours des miracles*.

Tale ampliamento di senso lo troveremo documentato nel corso del '600 assieme ad una interessantissima testimonianza del persistere dell'antico significato di *argot* inteso come 'male' e 'malattia' nel linguaggio popolare. Nel 1651 troviamo infatti

<sup>30</sup> Ivi, p. 18.

<sup>31</sup> Ma casi di *ergot* sembrano essersi verificati ancora nel XX secolo, nel 1951, nella città francese di Pony-Saint-Esprit, cfr. *Claviceps purpurea* in <<http://it.wikipedia.org>> e Gelmetti 2007, p. 113.

attestata una variante del significato di *argot* che è continuazione diretta del lemma medioevale in quanto racchiude in sé ancora tutta l'angoscia provata nei confronti di quella malattia inspiegabile e deturpante. Nella sezione V dedicata agli innesti delle piante in un famoso trattato di giardinaggio dal titolo *Le jardinier français* di Nicolas de Bonnefons leggiamo:

Vous n'osterez l'argot qui reste au dessus de l'escusson que quand vous taillerez votre arbre, qui sera en fevrier de l'année suivante<sup>32</sup>.

In questo passaggio *argot* ha il significato ben preciso di 'ramo morto', parte che rimane senza linfa vitale e che perciò si secca dopo che è stato effettuato l'innesto.

Non è privo di interesse aggiungere che *Le jardinier français* è stato un manuale di giardinaggio molto popolare nel '600 tanto che ha avuto numerose riedizioni dopo la prima del 1651. È un testo che si inserisce nella tradizione del celebre *Mesnager de Paris*, del XIV sec., in quanto dedicato all'educazione delle donne nella loro qualità di 'ménagères', perciò a tutte le padrone di casa, ed ai borghesi in particolare. Da qui si evince che il registro linguistico ricercato ed usato dall'Autore è quello medio-basso in quanto è ritenuto essere molto ampio: il suo pubblico non è quello raffinato della corte, dei nobili e delle 'preziose' del suo tempo ma quello, ben più esteso, degli abitanti dei borghi e delle campagne che hanno contatto con il mondo contadino perché, come dice l'Autore stesso, il testo è scritto anche per i *vignerons* che aiuteranno le signore nei lavori più pesanti:

<sup>32</sup> *Le Jardinier français; qui enseigne à cultiver les arbre et herbes potagères, avec la manière de conserver les fruits et faire toutes sortes de confitures, conserve et masepans de Nicolas de Bonnefons*, Rouen, 1651, p.59 anche consultabile on line ma nell'edizione Vaultier, 1664, p. 59.

[...] pour que ces sortes de gens (quoy que grossiers) ne se laisseront pas de se façonner<sup>33</sup>.

In tale contesto la voce *argot* è inserita con il suo valore più popolare e diffuso nella lingua corrente del tempo per indicare una delle operazioni più comuni della civiltà contadina, quella del 'potare'.

Il significato di *argot* come di «partie du bois qui est au dessus de l'oeil» che incontriamo a più riprese nel *Jardinier* e che più tardi verrà anche registrato nell'opera di Furetière come: «portion de branche morte»<sup>34</sup>, sembra trasportare dal piano umano a quello botanico un'operazione che per secoli deve avere angosciato e riempito di sgomento l'animo di molta povera gente che inspiegabilmente si vedeva colpita, e spesso lo era tutta una famiglia, da una sintomatologia acuta che in breve tempo, dopo indicibili sofferenze, conduceva alla perdita di un dito, di una mano, di un arto; coloro che ne erano colpiti si vedevano costretti a rinunciare all'esistenza fino a quel momento condotta per affrontare una vita da diversi, da segnati dal destino nella carne e nell'animo. I loro arti mummificati diventavano scuri, venivano amputati e si staccavano senza perdita di sangue, proprio come in natura i rami vecchi delle piante, o le parti sopra gli innesti, diventano scuri, si seccano e cadono a terra.

Il parallelismo tra *l'argot*, ramo da potare, e gli arti dei malati di ergotismo è fin troppo evidente. Nel linguaggio popolare del '600 dunque, nel lessico legato alle operazioni di giardinaggio, persiste l'immagine della conseguenza ultima di quell'antico male medievale, *l'argot*, che, come il verbo che ne deriva *argoter*<sup>35</sup> acquista il senso di 'tagliare i rami morti' ed è un ampliamento metaforico costruito sull'esito più

<sup>33</sup> Cfr. Ivi, *Introduction*.

<sup>34</sup> Furetière 1694.

<sup>35</sup> Verbo registrato nei dizionari bilingui italiano-francese, quali quello di Cormon e Manni del 1868 per tutto il XIX secolo, e, ancora nel *Dizionario italiano-francese* di C. Ghiotti, uno dei più diffusi ed usati nelle scuole italiane del secolo scorso.

impressionante della malattia quando gli arti gangrenosi e mummificati, si perdevano, proprio come dei rami morti ormai da potare.

### 5. *Le langage de l'argot réformé*

Ma intanto, nel 1628, era stata data alle stampe un'opera dal titolo *Le langage de l'argot réformé*<sup>36</sup> nel cui titolo troviamo scritto per la prima volta il lemma, *argot*, che qui indica non solo una parte della popolo, *la corporation ou métier des gueux voleurs*, ma anche tutte le varie forme di esistenza di quella parte di popolazione che si considerava essere ai margini della società.

Dobbiamo tener conto che in Francia, dopo le guerre di religione, prende corpo, parallelamente al consolidamento dell'organizzazione statale e della monarchia, una forte contrapposizione sociale che vede da una parte lo Stato e dall'altra tutto quello che lo stesso Stato non riesce ad inglobare. La dicotomia della società si esplicita anche attraverso una diglossia popolare crescente, manifestazione di rivolta e di disagio sociale vissuto nella sofferenza. Infatti, quanto più nel corso del '500 la lingua ufficiale e comune per ragioni storico politiche diventava segno identitario, tanto più e parallelamente si sviluppava nei ceti sociali non integrati un'espressione linguistica che esprimeva la volontà di non integrazione al fine di restare al di fuori del sistema ufficiale.

*Le Langage de l'argot réformé* è la codificazione di tale opposizione in una delle sue prime forme esplicite e dichiarate. È uno scritto che parla di una cultura di opposizione e di resistenza rispetto alla norma e ai valori che si stavano affermando nella società contemporanea: più che a una funzione criptica esso assolve alla funzione identitaria dei locutori. I suoi

<sup>36</sup> *Le langage de l'argot réformé*, Tours, 1628, che conosciamo attraverso la ristampa della Slatkine fatta su una edizione di poco successiva.

eroi sono gli abitanti di una società speculare che ha la stessa struttura di quella verticistica che si stava consolidando nella Francia di quegli stessi anni pur rimanendo nel contempo gli attori di una vita drammaticamente insensata cui sembrano voler dare valore con parole arcane e misteriose quali, ad esempio:

«Tripeligourd, tripeligourd...»<sup>37</sup>.

Il successo dell'opera è dovuto in parte anche a quel *reformé*, participio passato, che all'orecchio dei contemporanei significava non solo 'tradotto', ma, soprattutto, 'non conforme al potere'. Proprio come la Riforma aveva avuto inizio e aveva trovato le sue ragioni di opposizione all'autorità affermata dalla Chiesa di Roma basandosi sulla necessità delle traduzioni della Bibbia e del Vangelo, così *Le Jargon de l'Argot reformé* vuole trovare la sua forza attraverso la verità della traduzione<sup>38</sup>. Non è perciò un'opera di denuncia della malavita e persino di 'tradimento' come è stato per lo più ipotizzato, ma un lavoro che restituisce e forma la coscienza unitaria degli appartenenti ad un gruppo che aveva una sua esigenza di differenziazione.

Concludendo, se leghiamo la storia dell'*argot* alla voce latina *aegrotum, aegrotare, aegrotans...* come leggiamo in Gregorio di Tours, se lo avviciniamo all'*egrot*, 'il male', come riporta Wace, e come nel '600 ci testimonia metaforicamente ancora il verbo 'potare', allora possiamo anche ipotizzare che alla base del suo significato vi è l'antico ricordo del dolore sedimentato in secoli di sofferenze e di paure per epidemie e forme di malattia che facevano migliaia, centinaia di migliaia di vittime, vi sono le fatiche dei lenti e pericolosi pellegrinaggi che gli esclusi dalla normalità compivano lungo i consueti cammini della fede sia in Francia che in Italia dopo aver abbandonato le proprie case e le

<sup>37</sup> Almanza Ciotti 1999, pp. 85-100.

<sup>38</sup> Questo spiega anche il fatto che alla fine si trovi un vero e proprio vocabolario in aiuto al lettore.

proprie cose. Questo mondo degli esclusi, della *pègre*, dei miseri e della miseria, quando la malattia più temibile, l'*ergot*, comincerà ad avere effetti meno letali grazie all'urbanizzazione ed alla conseguente organizzazione dell'igiene e della sanità, conserverà sempre quel termine con quel senso che lo identificava e che lo caratterizzava. Basterà pensare all'evoluzione di un vocabolo analogo come 'peste' ancora in uso in senso metaforico in molte locuzioni popolari, per vedere che la paura e la suggestione del male sono unificanti e persistono nella memoria collettiva, ieri come oggi.

### *Bibliografia*

- Almanza Ciotti G. (1999), *La vie genereuse des mercelots, gueuz et boesmiens e Le Jargon ou langage de l'Argot reformé*, *Studio comparativo*, in *Sedicesimi*, Roma: il Calamo.
- Almanza Ciotti G. (2003-2005), *Il proto-francese. Storia di una definizione*, «Romanobarbarica», 18, Roma: Herder Editrice e Libreria, 2003-2005.
- Almanza Ciotti G. (2004), *Armes et bagages des marginaux en voyage: le langage crypté et codifié*, in *La vie genereuse des mercelots, gueuz et boesmiens*, «Quaderni di filologia e lingue romanze», 19, 2004.
- Bloch O., von Wartburg, (1989 [1932]), *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris: P.U.F.
- de Bonnefons N. (2010 [1664]), *Le jardinier français; qui enseigne à cultiver les arbres et herbes potagères, avec la manière de conserver les fruits et faire toutes sortes de confitures, conserve et massepans*, ediz. Vaultier, 1664, Düsseldorf: Universität und Landesbibliothek 2010, <digital.ub.uni-duesseldorf.de/ihd/content/pageview/1432081>.
- Colella D. (1969), *Le epidemie di ergotismo nell'XI secolo*, «Pagine di Storia della medicina», 13, pp. 68-77, in <www.somorini.net>.
- Dodart D. (1676), *Lettre à l'Académie Royale des sciences*, «Giornale de Letterati», MDCXXVI.
- Furetière A. (1970 [1694]), *Dictionnaire universel*, 3 voll., réed. Genève: Slatkine Reprints.
- Gelmetti C. (2007), *Il fuoco di sant'Antonio: storia, tradizione, medicina*, Milan: Springer.

- Godefroy F. (1976 [1901]), *Lexique de l'ancien français*, Paris: Champion.
- Goodman Gilman A., Rall T.W., Nies A.S., Taylor P. (1992), *Le basi farmacologiche della terapia*, trad. il. di Montanaro N., Bologna: Zanichelli.
- Gregorio di Tours, *Storia dei Franchi. I Dieci Libri delle Storie*, ed. a cura di M. Oldoni (2006), Napoli: Liguori. voll. I Libri I-V, vol. II Libri VI-X.
- Jacques de Voragine (1967), *La Légende dorée*, voll. 1 e 2, Paris: Garnier Flammarion.
- Le Goff J., Sournia J.C. (1987), *Per una storia delle malattie*, Bari: Edizioni Dedalo.
- Le Jargon ou langage de l'Argot reformé comme il est a présent en usage parmi les bons pauvres, tiré et recueilli des plus fameux Argotiers de ce temps, composé par un Pilier de Boutanche, qui maquille en molanche em la vergne de Tours*, Genève: Slatkine Reprints, 1968, rist. dell'ediz. di Rouen, s.d. (1635 ?).
- Mazzini I., a cura di (2004), *De senectute, Testi di Galeno, R. Bacone e Cardano*, Torino: UTET.
- Meyers F.H., Iawetz E., Goldfien A. (1976), *Farmacologia medica*, trad. it. di P. Preziosi, Padova: Piccin editore.
- Russo R.G. (2005), *Le epidemie*, in <<http://mondimedievali.net/medicina/altomedioevo25.htm>>.
- Sainéan L. (1973 [1912]), *Les sources de l'argot ancien*, Paris 1912; réed. Genève: Slatkine Reprints.
- von Wartburg W. (1922), *Französisches etymologisches Wörterbuch*, 23 voll., Tübingen: J.C.B. Mohr; Basel: Hebing und Lichtenhahn, 1922 ss. (siglato F.E.W.).

## Appendice

Fig. 1. *Claviceps purpurea*

<[http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AClaviceps\\_purpurea\\_-\\_K%C3%B6hler%E2%80%93Medizinal-Pflanzen-185.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AClaviceps_purpurea_-_K%C3%B6hler%E2%80%93Medizinal-Pflanzen-185.jpg)>

Fig. 2. Hieronymus Bosch, *Trittico delle tentazioni di Sant'Antonio*, in

<[http://it.wikipedia.org/wiki/Tentazioni di sant'Antonio \(Bosch\)](http://it.wikipedia.org/wiki/Tentazioni_di_sant'Antonio_(Bosch))

<[http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AHieronymus\\_Bosch\\_007.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AHieronymus_Bosch_007.jpg)>

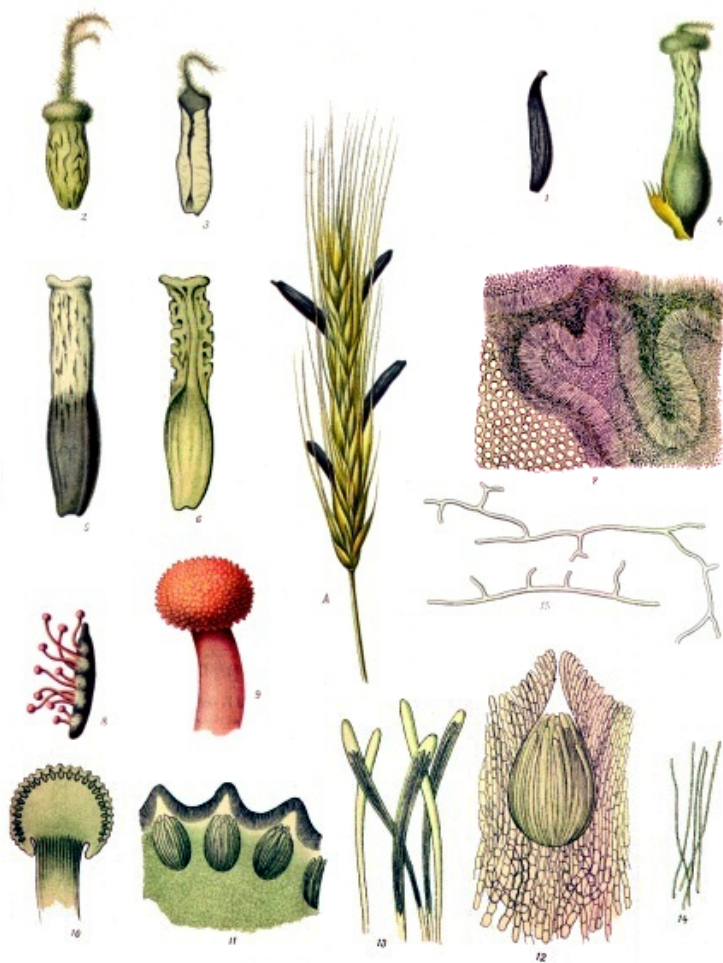


Fig. 1. *Claviceps purpurea*



Fig. 2. Hieronymus Bosch, *Trittico delle tentazioni di Sant'Antonio*

Agnese Morettini

“Subtitling”, “captioning” o “SDH”? Uno studio *corpus-based* sulla “mala” meta-lingua della sottotitolazione in ambito anglofono

### *Riassunto*

In ambito anglofono, la terminologia della sottotitolazione è al momento caratterizzata da incertezza e ambiguità, a causa del diverso uso che viene fatto dei termini indicanti tecniche di sottotitolazione diverse, in paesi diversi. Tale “mala” meta-lingua rischia di impedire una fruttuosa intercomprensione tra studiosi e professionisti che operano in questo campo a livello globale. Tuttavia, nonostante la rilevanza di tale argomento, la letteratura nell’ambito degli studi di Traduzione Audiovisiva sembra avervi dedicato poca attenzione. Per questo motivo, lo scopo del presente articolo è quello di esplorare gli usi della terminologia della sottotitolazione anglofona in ambito professionale, attraverso un’analisi linguistica e terminologica *corpus-based* svolta su 37 *job description* in lingua inglese, scritte da agenzie di sottotitolazione a livello globale. Lo studio rappresenta quindi un primo passo verso una migliore comprensione della problematica in questione, nonché verso un “buon” uso, quanto più consapevole e univoco possibile, della terminologia anglofona nell’ambito della sottotitolazione.

## *Abstract*

In the English context, the terminology of subtitling is currently characterised by approximation and ambiguity, due to the different uses of the terms indicating the different techniques of subtitling, in different countries. Such a “bad” meta-language may well undermine the mutual understanding between scholars and professional stakeholders, who work in this field on a global scale. Notwithstanding the importance of the issue raised, the specialised literature in the field of Audiovisual Translation has mostly neglected this topic so far. For this reason, the purpose of this study is to explore the uses of English subtitling terminology in the professional context, by means of a corpus-based linguistic and terminological analysis carried out on 37 job descriptions written in English by subtitling companies worldwide. This study thus helps to better understand the issue at hand, by offering some significant insights and providing food for thought about the “right” use of the English subtitling terminology, which should be as clear and unambiguous as possible.

## 1. Introduzione

Il 4 e 5 aprile 2013 si è svolto, all’Università di Macerata, il seminario intitolato *Male lingue, mauvais langues, bad tongues and languages*, volto a ragionare sulle caratteristiche, distinzioni e usi di lingue o accezioni linguistiche considerate “buone” o “male” da molteplici punti di vista. Tale iniziativa ha stimolato nell’autrice del presente articolo un collegamento con il proprio progetto di dottorato, il quale esplora l’ambito della sottotitolazione da un punto di vista professionale e didattico. In particolare, il tema del seminario ha offerto un’occasione di riflessione rispetto ai diversi usi della terminologia relativa alla sottotitolazione in ambito anglofono, con speciale riferimento alle due varietà principali dell’inglese, ossia quella britannica e quella nord-americana.

In effetti, mentre in italiano la distinzione tra sottotitolazione interlinguistica e sottotitolazione intralinguistica viene di solito evidenziata dai termini “sottotitolazione” e “sottotitolazione per non udenti” rispettivamente, in inglese vengono utilizzati termini ed espressioni diverse da diverse comunità di parlanti.

Come testimonia Neves (2005: 17-18), il termine *subtitling* si è originariamente imposto per designare, in ambito audiovisivo, la sottotitolazione interlinguistica, ossia la traduzione dei dialoghi da una lingua a un’altra, diversa dall’audio originale. Ma la situazione non è la medesima ovunque: infatti,

In countries such as the UK, where interlingual subtitling has had less relevance, the term “subtitle(s)” was to have a different meaning, due to the prominence of teletext subtitling for television. In this country subtitling is mainly *intralingual*, produced for the benefit of the hearing impaired and often considered to be a close written rendering of speech. Further to relaying orality, these subtitles usually provide complementary information, in the form of comments, to help deaf viewers gain access to sound effects (e.g., bell ringing) and colours to help identify speakers. (ivi 18, corsivo aggiunto).

Per disambiguare tra sottotitolazione interlinguistica e sottotitolazione intralinguistica, nel Regno Unito, e ora sempre di più in Europa, per quest'ultima si sono affermate espressioni come “Subtitling for the Deaf and Hard-of-hearing”, “Subtitling for the hearing impaired” o “subtitling for the deaf” (ivi 19), spesso abbreviate con l'acronimo *SDH*. Ciò nonostante, permane purtroppo una situazione di incertezza terminologica per cui il termine *subtitling* viene spesso utilizzato per indicare una o l'altra tecnica di sottotitolazione indistintamente (Clark 2002).

Negli Stati Uniti e in Canada, invece, la sottotitolazione intralinguistica è comunemente identificata con il termine *(closed)captioning*, il quale sta a indicare «[the] rendering of speech and other audible information in the written language of the audio. [...] Usually closed: Captions are encoded or invisible and must be decoded or made visible. Some captions are open and can't be turned off» (Clark 2008 [2003]).

Oltre alla diversa designazione, i *subtitles (for the deaf and hard-of-hearing)* sono in genere posizionati al centro in basso nello schermo e utilizzano i colori o le etichette identificative per indicare chi sta parlando sullo schermo, mentre i *captions* usano a tal scopo il posizionamento dei sottotitoli sullo schermo (ibidem).

Questa situazione di indecisione terminologica è aggravata ulteriormente dal fatto che, nel Regno Unito, il termine *caption* viene sì utilizzato, ma per segnalare le scritte visibili sullo schermo (Ivarsson 1992: 14), mentre il termine *subtitling* «in theaters and broadcasts in the U.S. [...] refers to something more akin to open captions, often in a different language from the sound track. On DVDs, it refers to something quite similar to closed captioning»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Robson 2004, p. 4.

La considerazione di Neves, per cui il quadro appena descritto «comes to prove that further thought needs to be given to the nomenclature in use in the field»<sup>2</sup>, non fa che rinsaldare la consapevolezza dell'autrice rispetto all'importanza che la terminologia ricopre nel definire una disciplina, soprattutto una disciplina giovane come la Traduzione Audiovisiva, e un ambito ancor più specifico e allo stesso tempo variegato come quello della sottotitolazione. Per questo motivo, l'autrice ha deciso di approfondire questo tema di ricerca, decisamente sottovalutato nella letteratura specializzata: muovendo dai dati raccolti nell'ambito del proprio progetto di tesi dottorale, è stata perciò svolta un'analisi linguistica *corpus-based*, finalizzata a scoprire come viene utilizzata la terminologia della sottotitolazione dalle aziende che offrono tale servizio in ambito anglofono. Tale finalità si traduce nella domanda di ricerca di questo studio, precisamente: Come viene utilizzata la terminologia anglofona della sottotitolazione in ambito professionale?

La presente esplorazione ha quindi due scopi principali: da un lato, quello di fornire una giustificazione empirica all'uso della terminologia della sottotitolazione nella tesi dottorale dell'autrice, dall'altro, questa ricerca auspica a che tale giustificazione empirica serva a promuovere un uso adeguato e coerente della terminologia inglese nell'ambito della sottotitolazione. Infatti, solo esaminando e chiarendo gli aspetti terminologici correnti più rilevanti relativamente alla sottotitolazione, con un riferimento particolare al contesto anglofono, è possibile passare da un uso incerto e ambiguo – “malo” per restare nel tema del presente volume – di questa meta-lingua, a un uso consapevole e univoco che renda più semplice l'intercomprensione tra studiosi e professionisti che, ormai, operano in un contesto sempre più globale e specializzato.

<sup>2</sup> Neves 2005, p. 18.

## 2. Metodologia

Il progetto di tesi dottorale dell'autrice è stato strutturato utilizzando il cosiddetto *mixed-methods multiphase design*<sup>3</sup>: ossia, sono stati condotti tre diversi studi sequenziali, aventi come oggetto di esame i principali attori economici e sociali coinvolti nell'attività e nel processo di sottotitolazione, vale a dire aziende (macro-livello di analisi), professionisti (meso-livello di analisi) e insegnanti (micro-livello di analisi) rispettivamente. I tre studi hanno previsto un'integrazione di metodi di raccolta e analisi dei dati appartenenti sia alla tradizione qualitativa che quantitativa, a partire dalla progettazione della ricerca, fino all'interpretazione finale, passando per l'analisi dei dati nel primo e nel terzo studio e la raccolta dei dati nel terzo studio.

In particolare, il presente articolo è basato sui dati raccolti nell'ambito del primo studio del progetto dottorale dell'autrice, volto ad esplorare principalmente il profilo personale e lavorativo nonché le competenze professionali richieste dalle aziende di sottotitolazione ai loro potenziali collaboratori. Tale studio, di natura prevalentemente qualitativa pur se sostenuto parzialmente da considerazioni di tipo quantitativo, è stato preceduto da un'analisi linguistica *corpus-based*<sup>4</sup>, finalizzata allo studio della terminologia utilizzata in ambito anglofono. Con l'obiettivo di rivelare i termini e le strutture più ricorrenti, tale esplorazione terminologica e linguistica ha interessato una selezione di termini ed espressioni, per mezzo di liste di parole, collocati, cluster e concordanze (Freddi 2014). Per questo scopo, è stato utilizzato il programma per l'analisi di concordanze gratuito, AntConc, versione 3.4.1.w<sup>5</sup>, nonché MS

<sup>3</sup> Creswell & Plano Clark 2011, p. 72.

<sup>4</sup> Freddi 2014, pp. 34-35.

<sup>5</sup> L'analisi è stata eseguita utilizzando la codifica Western "Latin1" (iso-8859-1).

Excel 2007 e SPSS versione 21 per la gestione e l’analisi statistica dei dati.

## 2.1 *Raccolta dei dati*

Il corpus utilizzato nel primo studio raccoglie documenti identificati come *job descriptions*, ossia documenti di offerte di lavoro diffusi su Internet, elaborati da aziende che operano nel settore della sottotitolazione su scala globale. Questa tipologia di documenti è stata scelta per due motivi: da un lato, le *job description* contengono per definizione le caratteristiche di profilo e competenze che un’azienda cerca nei propri collaboratori; d’altro lato, trattandosi di documenti redatti precedentemente all’inizio dello studio, i contenuti da analizzare non potevano essere influenzati dal ruolo dell’autrice in quanto ricercatrice. Inoltre, la raccolta dei dati è stata svolta a livello internazionale (macro-livello), sia per ottenere una prospettiva globale sui temi oggetto di indagine, sia perché molte aziende che operano nel campo della sottotitolazione sono multinazionali oppure operano in ogni caso al di fuori dei propri confini nazionali. Dato l’ampio respiro di questo primo studio, quindi, i dati raccolti ben si sono prestati ad essere analizzati anche da un punto di vista linguistico e terminologico.

I documenti sono stati raccolti tra il 26 ottobre 2012 e il 19 giugno 2013, utilizzando diverse chiavi di ricerca in varie lingue tramite motori di ricerca su Internet, prevalentemente tramite Google Search. Le *job description* sono quindi state scaricate da siti aziendali, *job directories*, ecc., sulla base della loro pertinenza con gli obiettivi di studio già evidenziati.

In totale, 48 documenti (i.e. unità di analisi, abbreviate con UAID) sono stati raccolti attraverso il metodo del *purposive*

*sampling*<sup>6</sup>, utilizzando tre criteri di inclusione: 1) disponibilità del documento su internet; 2) rilevanza rispetto allo scopo della ricerca; 3) diversificazione geografica dei documenti. Le *job description* sono poi state suddivise in tre gruppi sulla base di criteri tematici:

- CCSDH: 22 *job description* per lavori di sottotitolazione per non udenti (pre-registrata o pre-registrata e in diretta; intralinguistica);
- INTERSUB: 20 *job description* per lavori di sottotitolazione interlinguistica (pre-registrata; interlinguistica);
- ISDH: 6 *job description* per lavori di sottotitolazione interlinguistica per non udenti (pre-registrata o pre-registrata e in diretta; interlinguistica).

In totale, il corpus riunisce *job description* elaborate da 45 aziende in 16 Paesi su 5 continenti (vedi Tabella 1, sotto): gli Stati Uniti d'America sono risultati essere i più rappresentati, con 18 aziende. Il Regno Unito e il Canada hanno seguito con otto e sette aziende rispettivamente. Con due aziende ciascuno, il corpus ha contato l'Argentina e l'India. Infine, con una sola azienda, sono state incluse l'Australia, l'Egitto, la Francia, la Germania, Hong Kong (Cina), l'Indonesia, la Malesia, l'Olanda, la Nuova Zelanda, il Pakistan e la Spagna.

Cinque lingue sono state così rappresentate: inglese (n =37, 81,25%), francese (n = 6, 12,50%), spagnolo (n = 3, 6,25%), infine tedesco e olandese, con una sola *job description* ciascuno (2,08%).

<i>Gruppo</i>	<i>Documento</i>	<i>Azienda</i>	<i>Paese</i>	<i>Lingua</i>
CCSDH	UAID_01	Red Bee Media Limited	Regno Unito	Inglese
CCSDH	UAID_02	Vitac	Stati Uniti d'America	Inglese
CCSDH	UAID_03	Caption Max	Stati Uniti d'America	Inglese

<sup>6</sup> Cohen et al. 2007, p. 115.

CCSDH	UAID_04	Media Access Group	Stati Uniti d'America	Inglese
CCSDH	UAID_05	Media Access Group	Stati Uniti d'America	Inglese
CCSDH	UAID_06	Videojump Inc.	Stati Uniti d'America	Inglese
CCSDH	UAID_07	Current Us	Stati Uniti d'America	Inglese
CCSDH	UAID_08	Global Caption Inc.	Stati Uniti d'America	Inglese
CCSDH	UAID_09	Starz	Stati Uniti d'America	Inglese
CCSDH	UAID_10	Sync Media (Sb Productions)	Stati Uniti Pakistan	Inglese
CCSDH	UAID_11	Cpc	Stati Uniti d'America	Inglese
CCSDH	UAID_12	Tv5	Canada	Francese
CCSDH	UAID_13	Stecanada Inc.	Canada	Francese
CCSDH	UAID_14	Vision Globale	Canada	Francese
CCSDH	UAID_15	Pmt	Canada	Francese
CCSDH	UAID_16	Creative Post Inc.	Canada	Inglese
CCSDH	UAID_17	Closed Captioning Services Inc.	Stati Uniti d'America	Inglese
CCSDH	UAID_18	Caption It	Australia	Inglese
CCSDH	UAID_19	Adtext	Regno Unito	Inglese
CCSDH	UAID_20	Cinema Multimedia Communication	Francia	Francese
CCSDH	UAID_21	Vsi London	Regno Unito	Inglese
CCSDH	UAID_22	Ascent Media Group	Stati Uniti d'America	Inglese
INTERSUB	UAID_23	Sdi Media Canada	Canada	Inglese
INTERSUB	UAID_24	Global Listings Limited	Regno Unito	Inglese
INTERSUB	UAID_25	European Captioning Institute Limited	Regno Unito	Inglese
INTERSUB	UAID_26	Broadcast Text International	Regno Unito	Inglese
INTERSUB	UAID_27	Media Blasters	Stati Uniti d'America	Inglese
INTERSUB	UAID_28	Medi Lan Limited	Hong Kong (Cina)	Inglese
INTERSUB	UAID_29	Vsi Amsterdam	Olanda	Olandese
INTERSUB	UAID_30	Imaginables Inc.	Spagna	Spagnolo

<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_31</i>	<i>Zibanka Media Services Pvt Limited</i>	<i>India</i>	<i>Inglese</i>
<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_32</i>	<i>Sky Tech Sdn Bhd</i>	<i>Malesia</i>	<i>Inglese</i>
<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_33</i>	<i>Pt Global Informasi Bermutu (Global Tv)</i>	<i>Indonesia</i>	<i>Inglese</i>
<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_34</i>	<i>Magma Productora S.A.</i>	<i>Argentina</i>	<i>Spagnolo</i>
<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_35</i>	<i>Caption Group</i>	<i>Argentina</i>	<i>Spagnolo</i>
<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_36</i>	<i>Netflix</i>	<i>Stati Uniti</i>	<i>Inglese</i>
<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_37</i>	<i>Digicaptions India Private Limited</i>	<i>d'America</i>	<i>Inglese</i>
<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_38</i>	<i>Colortoon</i>	<i>India</i>	<i>Inglese</i>
<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_39</i>	<i>Softitler Canada Inc.</i>	<i>Egitto</i>	<i>Inglese</i>
<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_40</i>	<i>Deluxe Digital Studios</i>	<i>Canada</i>	<i>Francese</i>
<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_41</i>	<i>Titelbild Subtitling &amp; Translation GmbH</i>	<i>Stati Uniti</i>	<i>Inglese</i>
<i>INTERSUB</i>	<i>UAID_42</i>	<i>Glocal Media</i>	<i>d'America</i>	<i>Inglese</i>
<i>ISDH</i>	<i>UAID_43</i>	<i>Aberdeen Broadcast Services</i>	<i>Germania</i>	<i>Tedesco</i>
<i>ISDH</i>	<i>UAID_44</i>	<i>Sdi Media Usa</i>	<i>Regno Unito</i>	<i>Inglese</i>
<i>ISDH</i>	<i>UAID_45</i>	<i>Roundabout Entertainment Inc.</i>	<i>Stati Uniti</i>	<i>Inglese</i>
<i>ISDH</i>	<i>UAID_46</i>	<i>Caption Max</i>	<i>d'America</i>	<i>Inglese</i>
<i>ISDH</i>	<i>UAID_47</i>	<i>Tvnz</i>	<i>Stati Uniti</i>	<i>Inglese</i>
<i>ISDH</i>	<i>UAID_48</i>	<i>Red Bee Media Limited</i>	<i>Nuova Zelanda</i>	<i>Inglese</i>
			<i>Regno Unito</i>	<i>Inglese</i>

Tab. 1. Composizione del corpus del primo studio della tesi dottorale

Poiché l'attenzione in questo articolo è rivolta all'ambito anglofono, d'ora in avanti si farà riferimento esclusivamente al sottoinsieme di *job description* redatte in lingua inglese.

## 2.2 *Analisi dei dati*

Il primo passo dell’analisi è consistito nel selezionare una serie di parole ed espressioni che sarebbero state oggetto di esplorazione terminologica, ossia:

- subtitle, subtitled, subtitles, subtitling, subtitler, subtitlers, sdh;
- caption, captioned, captions, captioning, captioner, captioners;
- translate, translated, translates, translating, translator, translators, translation, translations.

Utilizzando queste parole ed espressioni, ne è stata osservata la frequenza attraverso delle liste delle parole più ricorrenti<sup>7</sup>: in questo modo, è stato possibile portare alla luce gli aspetti più rilevanti del materiale, laddove si è presupposto che “frequency conveys information about importance”<sup>8</sup>. Per rendere l’analisi più immediata, è stata elaborata inoltre una *stoplist*, ossia una lista predefinita di parole vuote da escludere dalla lista di frequenza<sup>9</sup>. Infine, le parole e le espressioni oggetto di studio sono state lemmatizzate, così da semplificare maggiormente la lettura dei dati rendendo più immediato il confronto tra gruppi di parole appartenenti allo stesso ambito lessicale (vedi Tabella 2, sotto).

<sup>7</sup> Le parole sono state categorizzate in fasce di frequenza, secondo questo criterio operativo: “Nella fascia alta si trovano le poche parole dalla frequenza massima, la fascia media comincia con la prima coppia di parole con la stessa frequenza e la fascia bassa contiene le molte parole a frequenza bassa e gli hapax” (Freddi 2014, p. 84, corsivo in originale).

<sup>8</sup> Schreier 2012, p. 155.

<sup>9</sup> La *stoplist* utilizzata in questo studio è stata elaborata a partire dalla *stoplist* in lingua italiana disponibile gratuitamente all’indirizzo <<https://code.google.com/p/stop-words/>> (ultimo accesso: 18/08/2014) nell’ambito del progetto “Stop words”.

Lemma		Forma lemmatizzata della parola
subtitle	→	subtitles, subtitled, subtitling
subtitler	→	subtitlers
caption	→	captions, captioned, captioning
captioner	→	captioners
translate	→	translates, translated, translating
translator	→	translators
translation	→	translations

Tab. 2. Lemmatizzazione delle parole ed espressioni prese in esame

Si è quindi proceduto ad esaminare le parole ed espressioni in relazione ai rispettivi collocati e, quando necessario ai fini dell'analisi, le concordanze hanno rappresentato un utile strumento di approfondimento contestuale.

### 3. Risultati

#### 3.1 Liste di frequenze

L'analisi del sottogruppo di *job descriptions* scritte in lingua inglese ( $n = 37$ ) ha prodotto una lista delle venti parole (i.e. *token*) più ricorrenti (*word types* = 1618; *word tokens* = 8192). Come si può vedere dalla Tabella 3 sotto, molte delle parole con frequenza più alta sono parole cosiddette “vuote”, che non veicolano cioè significati particolari, come ad esempio “and”, “to”, “of”, “the”, eccetera.

<i>Rango</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Parola</i>	<i>Frequenza relativa</i>	<i>Frequenza relativa (%)</i>	<i>Fascia di frequenza</i>	<i>Frequenza normalizzata per migliaio di parole (fnmp)<sup>10</sup></i>
1	441	and	0.054	5.383	Alta	54
2	350	to	0.043	4.272	Alta	43
3	253	of	0.031	3.088	Alta	31
4	218	the	0.027	2.661	Alta	27
5	159	a	0.019	1.941	Alta	19
6	149	in	0.018	1.819	Alta	18
7	101	or	0.012	1.233	Alta	12
8	98	for	0.012	1.196	Alta	12
9	92	with	0.011	1.123	Alta	11
10	76	work	0.009	0.928	Alta	9
11	73	english	0.009	0.891	Alta	9
12	66	be	0.008	0.806	Alta	8
13	63	ability	0.008	0.769	Alta	8
14	61	skills	0.007	0.745	Alta	7
15	60	as	0.007	0.732	Alta	7
16	57	expe-rience	0.007	0.696	Alta	7
17	56	is	0.007	0.684	Alta	7
18	52	are	0.006	0.635	Alta	6
19	50	excellent	0.006	0.610	Alta	6
20	47	an	0.006	0.574	Me-dium	6

Tab. 3. Lista delle venti parole più ricorrenti nel sottogruppo di *job descriptions* in lingua inglese (n = 37)

Osservando questa prima lista è difficile inquadrare l’argomento che ci si è proposti di analizzare attraverso il corpus – ossia la terminologia della sottotitolazione – anche se la presenza della parola “english” già indica la prevalenza della componente anglofona nella raccolta di testi, mentre le parole “work”, “ability”, “skills” ed “experience” rivelano l’essenza

<sup>10</sup> Per il calcolo delle frequenze normalizzate, è stata utilizzata la seguente formula:  
 $fnmp = \text{numero di occorrenze} / \text{numerosità del corpus o sottocorpus} * 1000.$

Il risultato è stato quindi arrotondato a zero cifre decimali.

della tipologia testuale scelta per questa analisi. Utilizzando la *stoplist* (*word types* = 1372; *word tokens* = 4741) di cui al Paragrafo 2.2., si ottengono quindi i risultati riportati nella Tabella 4 sotto.

<i>Rango</i>	<i>Freq.</i>	<i>Parola</i>	<i>Freq. Rel.</i>	<i>Freq. Rel.(%)</i>	<i>Fascia di freq.</i>	<i>Frequenza normalizzata per migliaio di parole (fump)</i>
1	76	work	0.016	1.603	Alta	16
2	73	english	0.015	1.540	Alta	15
3	63	ability	0.013	1.329	Alta	13
4	61	skills	0.013	1.287	Alta	13
5	57	experience	0.012	1.202	Alta	12
6	50	excellent	0.011	1.055	Alta	11
7	47	subtitling	0.010	0.991	Alta	10
8	40	captioning	0.008	0.844	Media	8
9	40	time	0.008	0.844	Media	8
10	37	knowledge	0.008	0.780	Media	8
11	37	subtitles	0.008	0.780	Media	8
12	36	language	0.008	0.759	Media	8
13	32	caption	0.007	0.675	Media	7
14	31	required	0.007	0.654	Media	7
15	29	software	0.006	0.612	Media	6
16	29	working	0.006	0.612	Media	6
17	26	translation	0.005	0.548	Media	5
18	26	video	0.005	0.548	Media	5
19	25	media	0.005	0.527	Media	5
20	25	quality	0.005	0.527	Media	5

Tab. 4. Lista delle venti parole più ricorrenti nel sottogruppo di *job descriptions* in lingua inglese (n = 37) con *stoplist*

Come è possibile notare dalla Tabella 4, sono comparsi in questa seconda lista alcuni termini relativi al campo lessicale della sottotitolazione, precisamente “subtitling” (la parole più frequente con 47 occorrenze, 10 per migliaio di parole),

“captioning” (fnmp = 8), “subtitles” (fnmp = 8), “caption” (fnmp = 7) e “translation” (fnmp = 5).

La stessa lista di termini è stata poi lemmatizzata in funzione dell’attività, del prodotto e dell’agente, così da permettere una visione più completa di tali termini (*word types* = 1360; *word tokens* = 4741).

<i>Rango</i>	<i>Freq.</i>	<i>Lemma</i>	<i>Frequenze delle forme lemmatizzate</i>							
1	107	<i>subtitle</i>	<i>subtitle</i>	19	<i>subtitled</i>	4	<i>subtitles</i>	37	<i>subtitling</i>	47
2	96	<i>caption</i>	<i>caption</i>	32	<i>captioned</i>	1	<i>captioning</i>	40	<i>captions</i>	23
12	35	<i>subtitler</i>	<i>subtitler</i>	12	<i>subtitlers</i>	23				
16	27	<i>translation</i>	<i>translation</i>	26	<i>translations</i>	1				
28	21	<i>translator</i>	<i>translator</i>	7	<i>translators</i>	14				
40	16	<i>translate</i>	<i>translate</i>	8	<i>translated</i>	6	<i>translating</i>	2		
49	13	<i>captioner</i>	<i>captioner</i>	7	<i>captioners</i>	6				
417	3	<i>sdh</i>								
821	1	<i>captionmaker</i>								

Tab. 5. Lista lemmatizzata delle venti parole più ricorrenti nel sottogruppo di job descriptions in lingua inglese (n = 37) con stoplist

I risultati, presentati nella Tabella 5 sopra, mostrano una decisiva prevalenza dei termini collegati a “subtitle” in quanto attività, al primo posto con 107 occorrenze totali e di quelli collegati all’attività di “caption”, al secondo posto con 97 occorrenze totali. Più dettagliatamente, in entrambi i gruppi di lemmi, le forme di gerundio con il suffisso “-ing”, che indicano il processo vero e proprio di sottotitolazione, costituiscono la maggior parte con 47 occorrenze per “subtitling” e 40 per “captioning”. Le parole “subtitles” (37) e “captions” (23) sono state sempre utilizzate nel corpus con funzione di sostantivo e non come terze persone dei verbi “subtitle” e “caption”. Anche le parole “subtitle” (19) e “caption” (32) non sono mai state usate come forme verbali, bensì come attributi di sostantivi. Allo stesso modo, i participi passati con suffisso “-ed” nelle parole “subtitled” e “captioned” – i quali contano le frequenze

più basse, 4 e 1 rispettivamente – sono sempre stati utilizzati come aggettivi e non come forme verbali nel corpus preso in esame.

I riferimenti all'agente, concretizzati nelle parole "subtitler/subtitlers" e "captioner/captioners", sono stati osservati più in basso nella graduatoria di frequenza (12° e 49° posto), a causa di frequenze più basse (35 e 13 occorrenze rispettivamente).

Oltre ai termini connessi all'ambito della sottotitolazione, anche l'area semantica della traduzione è stata esplorata, essendo intrinsecamente collegata all'oggetto di indagine. Il lemma "translation" si è posizionato al 16° posto della graduatoria, con 27 occorrenze relative alle forme lemmatizzate relative al prodotto traduzione, ossia "translation/s", dove 26 occorrenze sono riferite alla forma singolare del sostantivo. Al 28° posto si è attestato il lemma legato all'agente, con le forme "translator/translators" (7 e 14 occorrenze rispettivamente), dove invece la forma plurale del sostantivo è risultata prevalente. Solo al 40° posto della graduatoria è apparso il lemma "translate" (16) con le rispettive forme "translate" (8), "translated" (6) e "translating" (2). La prima di queste, "translate", è stata utilizzata con funzione verbale di infinito in tutte e otto le occorrenze, mentre il participio passato in "-ed" è stato utilizzato come aggettivo in quattro dei sei casi registrati e come tempo verbale composto nei due rimanenti.

Infine, molto in basso nella graduatoria, al 417° posto, è stato registrato un uso limitato (solo 3 occorrenze) dell'acronimo "SDH", abbreviazione di "Subtitling for the Deaf and Hard-of-hearing", sempre utilizzato nel corpus come attributo.

### 3.2 Analisi incrociate per gruppi e Paesi

Per avere un quadro più completo, sono state inoltre confrontate le liste di frequenza delle stesse parole (frequenze normalizzate) in funzione del gruppo di appartenenza delle *job description* e del Paese dell’azienda.

I grafici sottostanti mostrano tali analisi incrociate:

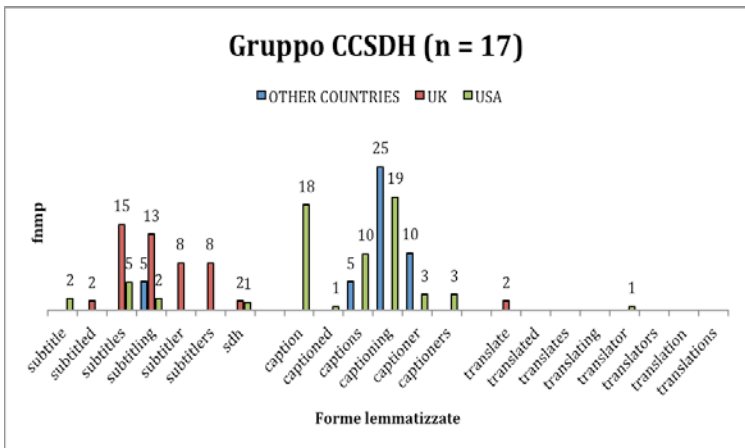


Fig. 1. Grafico delle frequenze normalizzate per migliaio di parole dei termini nel gruppo CCSDH, differenziati per Paese

Come è possibile notare osservando la Figura 1 sopra, i dati sembrano confermare la tendenza britannica di riferirsi alla sottotitolazione intralinguistica (gruppo CCSDH, n = 17) utilizzando le parole collegate al gruppo di lemmi “subtitle/subtitler/sdh”. In generale, però, queste parole non sono utilizzate in associazione con espressioni riferite ai destinatari del servizio, tranne in un caso:

UAID19:  
 .] 9[Experience with English *hard-of-hearing* **subtitles** is essential,]  
 10[familiarity with Swift

D'altra parte, l'inglese americano appare preferire i termini collegati al gruppo di lemmi "caption/captioner", pur se in alcuni casi è stato registrato un uso di termini collegati al gruppo di lemmi "subtitle/subtitler/sdh".

Negli altri Paesi la tendenza terminologica sembra imporre "captioning" su "subtitling" con un risultato schiacciante (fnmp = 25 contro fnmp = 5).

L'uso dell'acronimo "SDH" non sembra essere frequente nel corpus di dati raccolto e analizzato, dove è più frequente nel Regno Unito, anche se utilizzato anche da un'azienda americana. Al di fuori di Regno Unito e Stati Uniti, l'acronimo "SDH" non ha registrato nessun utilizzo.

Infine, è interessante osservare la presenza, seppur estremamente limitata, dei termini "translate" (UK, fnmp = 2) e "translator" (USA, fnmp = 1), in un gruppo di *job descriptions* dove dovrebbero ricercarsi capacità intralinguistiche e non interlinguistiche (quindi di traduzione). L'analisi delle concordanze, tuttavia, chiarifica l'uso di tali termini nel loro contesto:

UAID01:

complex issues and ideas] 81[<and> to **translate** <them> into clear, informative and faith

UAID22:

clear and legible checker notes and **translator** notes] 21[using Microsoft Word] 22[<to>

Come si può vedere, i due termini non sono stati utilizzati per indicare propriamente l'attività di traduzione, bensì hanno qui un significato generico.

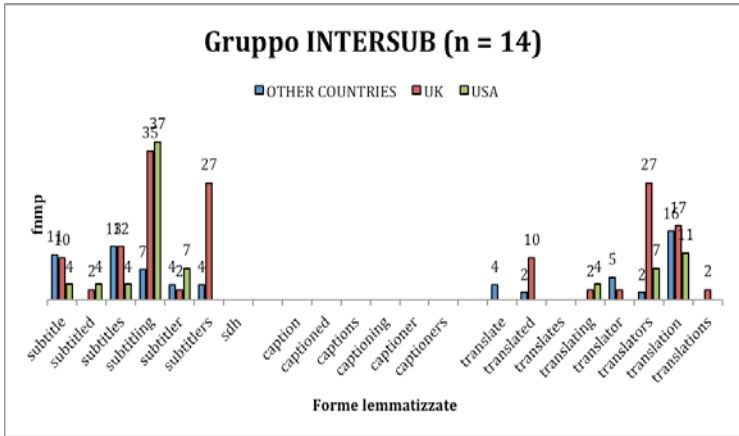


Fig. 2. Grafico delle frequenze normalizzate per migliaio di parole dei termini nel gruppo INTERSUB, differenziati per Paese

La situazione appare molto meno ambigua quando si analizzano i risultati del gruppo di *job descriptions* riguardanti la sottotitolazione interlinguistica (gruppo INTERSUB, n = 14). Come illustrato nella Figura 2, sembra esserci infatti accordo generale nel riferirsi alla sottotitolazione interlinguistica utilizzando termini collegati al gruppo di lemmi “subtitle/subtitler”, laddove “subtitling” è il termine più utilizzato sia nel Regno Unito (fnmp = 35) sia negli Stati Uniti (fnmp = 37). L’aspetto interlinguistico che caratterizza questa varietà di sottotitolazione è inoltre reso esplicito dal ricorso frequente a termini collegati al gruppo di lemmi “translate/translator/translation”, soprattutto in contesto britannico.

Prevedibilmente, in questo gruppo non sono mai state utilizzate parole collegate al gruppo di lemmi “caption/captioner” né l’acronimo “SDH”.

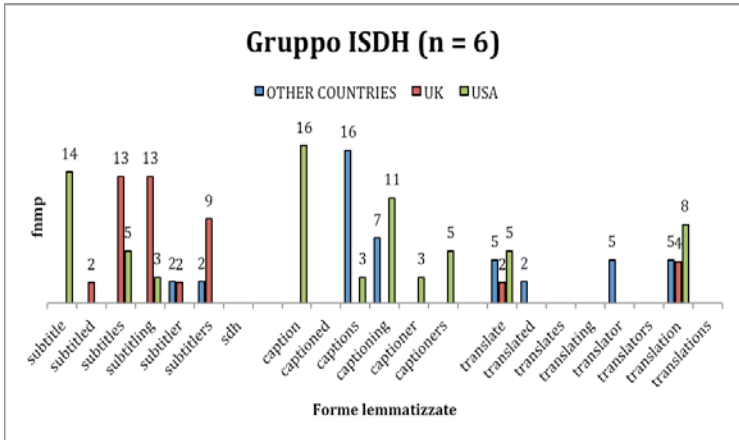


Fig. 3. Grafico delle frequenze normalizzate per migliaio di parole dei termini nel gruppo ISDH, differenziati per Paese

Il terzo e ultimo gruppo analizzato riguarda le *job description* dove erano richieste capacità e attività di sottotitolazione sia intralinguistica che interlinguistica (gruppo ISDH, n = 6). Come facilmente intuibile, in questo caso la situazione è risultata essere decisamente multiforme e rispecchia in qualche modo i risultati del gruppo CCSDH: le parole collegate al gruppo di lemmi “subtitle/subtitler/sdh” sono state utilizzate maggiormente dalle aziende britanniche, anche se vi sono stati casi d’uso di queste parole anche in due *job description* di aziende americane (UAID44 e UAID45), riferite, tuttavia, alla sottotitolazione interlinguistica, in quanto opposta alla sottotitolazione intralinguistica indicata con parole collegate al gruppo di lemmi “caption/captioner”. Più frequentemente, infatti, le aziende americane hanno preferito utilizzare termini collegati al gruppo di lemmi “caption/captioner” per indicare la sottotitolazione intralinguistica.

Trattandosi di un gruppo misto, si nota inoltre dalla Figura 3 una certa ricorrenza, pur se limitata, di termini collegati al gruppo di lemmi “translate/translator/translation”.

### 3.3 Parole chiave

Analizzando i risultati delle liste di frequenza e delle analisi incrociate, presentati nei paragrafi precedenti, è emerso un quadro per cui i termini collegati ai gruppi di lemmi “subtitle/subtitler/sdh” e “translate/translator/translation” sembrano essere utilizzati più frequentemente nel gruppo di *job description* di sottotitolazione interlinguistica, INTERSUB, mentre il gruppo di lemmi “caption/captioner” è sembrato essere più frequente nel gruppo di *job description* di sottotitolazione intralinguistica, CCSDH. Tale tendenza linguistica e terminologica è stata quindi verificata compiendo un’analisi delle parole chiave per ognuno di questi sottogruppi di *job description*, in relazione ai sottogruppi di *job description* restanti. Come illustrato nella Tabella 6 sottostante, le parole “captioning”, “caption” e “captions” figurano tra le venti parole chiave più frequenti nel gruppo CCSDH, rispetto ai gruppi INTERSUB e ISDH, mentre non appaiono termini relativi al gruppo di lemmi “subtitle/subtitler/sdh” e “translate/translator/translation”. Al contrario, tra le venti parole chiave più frequenti nel gruppo INTERSUB, rispetto ai gruppi CCSDH e ISDH, figurano i termini “translators”, “subtitling”, “translation” e “subtitlers”, ma non è presente alcun termine relativo al gruppo di lemmi “caption/captioner”.

Corpus di				Corpus di			
Gruppo		riferimen-	INTERSUB	Gruppo		riferimen-	CCSDH
analizzato:	CCSDH	to:	+ ISDH	analizzato:	INTERSUB	to:	+ISDH
Rango	Freq.	Keyness <sup>11</sup>	Parola chiave	Rango	Freq.	Keyness	Parola chiave
1	33	39.023	captioning	1	14	50.219	translators
2	26	29.5	caption	2	28	43.93	subtitling
3	19	22.548	closed	3	19	40.412	translation
4	14	16.475	files	4	32	29.62	english
5	42	13.618	work	5	12	29.124	native
6	9	13.489	audio	6	8	28.696	expert
7	18	12.966	video	7	8	28.696	inglese
8	10	12.151	file	8	8	28.696	kuala
9	10	12.151	hours	9	8	28.696	lumpur
10	10	12.151	production	10	11	26.001	freelance
11	5	10.635	converting	11	10	25.785	industry
12	5	10.635	equal	12	7	25.109	finnish
13	5	10.635	supervision	13	7	25.109	hindi
14	7	9.708	formats	14	19	24.545	language
15	7	9.708	pm	15	10	22.917	languages
16	11	9.388	familiarity	16	6	21.522	bahasa
17	18	9.107	software	17	6	21.522	danish
18	15	8.961	captions	18	6	21.522	malaysia
19	8	8.702	position	19	13	18.779	subtitlers
20	8	8.702	windows	20	5	17.935	content

Tab. 6. Le venti parole chiave più ricorrenti in ogni sottogruppo di job description, rispetto agli altri sottogruppi

<sup>11</sup> Il valore di keyness è stato generato utilizzando il test Log-likelihood (tutti i valori) disponibile nel programma Antconc.

Lo stesso tipo di analisi delle parole chiave è stato poi condotta sulle *job description* in base al paese di provenienza, considerando la tendenza notata nei precedenti paragrafi a utilizzare i termini relativi al gruppo di lemmi “subtitle/subtitler/sdh” e “translate/translator/translation” soprattutto nel Regno Unito e i termini relativi al gruppo di lemmi “caption/captioner” soprattutto negli Stati Uniti. La Tabella 7 sottostante fornisce un riscontro anche rispetto a tale osservazione, laddove è evidente che nelle *job description* originate nel Regno Unito, l’uso di termini quali “subtitlers”, “subtitling”, “translators” e “subtitles” è più frequente rispetto a quanto avviene nel resto delle *job description* analizzate; viceversa, nelle *job description* originate negli Stati Uniti, è più frequente l’uso di parole chiave come “caption”, “captioning” e “captioners”, rispetto a quanto avviene nelle restanti *job description* nel sottocorpus inglese.

Gruppo analizzato: UK		Corpus di riferimento: ER		Gruppo analizzato: USA		Corpus di riferimento: R	
Rango	Freq.	Keyness	Parola chiave	Rango	Freq.	Keyness	Parola chiave
1	20	45.421	subtitlers	1	32	75.914	caption
2	15	39.343	range	2	32	41.713	captioning
3	28	32.207	subtitling	3	25	38.954	software
4	16	26.532	team	4	23	38.153	video
5	7	21.627	finnish	5	20	31.821	closed
6	11	20.878	freelance	6	11	26.096	spanish
7	11	20.878	translators	7	15	24.727	files
8	8	18.918	standard	8	10	23.723	audio
9	20	18.902	subtitles	9	9	21.351	mac
10	6	18.538	bee	10	13	20.518	familiarity
11	6	18.538	change	11	8	18.979	equipment
12	6	18.538	danish	12	7	16.606	internet

13	6	18.538	london	13	9	15.578	windows
14	6	18.538	red	14	10	14.367	file
15	7	16.079	positions	15	6	14.234	captioners
16	8	15.669	works	16	6	14.234	limited
17	5	15.448	delivery	17	6	14.234	pc
18	5	15.448	swedish	18	8	13.428	preferred
19	6	13.276	business	19	5	11.862	burbank
20	6	13.276	soundtrack	20	5	11.862	content

Tab. 7. Le venti parole chiave più ricorrenti nelle job description rispetto al paese di provenienza

### 3.4 Co-occorrenze

Per concludere l'analisi dei singoli termini riferiti ai gruppi lessicali oggetto di ricerca, sono state esaminate le co-occorrenze dei termini collegati sia al gruppo di lemmi "subtitle/subtitler/sdh" sia al gruppo di lemmi "caption/captioner", per esaminare quanto e come le parole collegate a tali gruppi venissero utilizzate congiuntamente all'interno delle singole unità di analisi.

Una ricerca avanzata in AntConc, utilizzando le chiavi di ricerca "subtitl\*", "captio\*" e "sdh" ha evidenziato 9 unità di analisi (UAID05/06/08/11/16/22/44/45/47) in cui la co-occorrenza dei termini "subtitl\*" e "captio\*" avviene all'interno dello stesso segmento (18 casi)<sup>12</sup>.

UAID05

```
upervisor,] 9[the Caption Technician will produce captions and subtitles]  
10[for programs] 11[<and>
```

<sup>12</sup> Per scopi analitici relativi all'intero impianto del primo studio della tesi dottorale dell'autrice, ogni unità di analisi è stata suddivisa in unità di codifica, ossia segmenti di testo, in base a specifici criteri formali e tematici.

UAID06  
files] 30[for used in closed/open **captioning** and *subtitling*.] 31[This  
32[contract] p

UAID08  
corded programs,] 14[avoiding graphics, logos and *subtitles*.] 15[Time and  
place **captions** on screen

UAID11  
do post- production (not live) closed **captioning** and *subtitling* of videos]  
3[at our

UAID16  
12:30am.] 9[Previous experience in a closed **captioning**, transcription or  
*subtitling* environmen

UAID22  
1[**Subtitle** Closed *Caption* Editor] 2[Location:Burbank  
: High School] 6[We are seeking a **Subtitle**/Closed *Caption* Editor] 7[for  
our 8[Burban  
the origination] 10[<and> conversions of closed **captions** and *subtitles*.]  
11[Creating subtitles] 12  
a script is not provided.] 16[Converting **subtitles** to closed *captions* and  
vice versa,  
files and vice versa.] 18[<When> converting **subtitles** to closed *captions*  
and vice versa,] 19[  
and place names,] 24[<to> ensure accurate **subtitles** and *captions*.]  
25[OCRing PDF scripts, if  
new software quickly] 41[Excellent PC skills] 42[**Captioning**/*subtitle*  
experience preferred] 43[Ascen

UAID44  
services, including but not limited to **subtitles**, *captions*, games, etc.]  
11[Perform any n

UAID45  
1[Closed-**Caption** *Subtitle* Editor] 2[Location: Burbank-CA] 3  
ducation : Some College] 6[<Our growing> closed-**captioning** and  
*subtitling* department] 7[is searchi  
xperienced] editors] 9[<for> 10[full-time] Closed-**Caption**/*Subtitle* Editor  
positions.] 11[<In additio

positions.] 11[<In addition to> creating closed-**caption** and *subtitle* files,]  
12[editors will be

UAID47

-*subtitlers* Te Karere producers and reporters **Captioning** Manager  
**Captioning** team Maori and Pacif

Gli esempi riportati qui sopra, tutti contenuti in documenti originati negli Stati Uniti, ad eccezione di uno dal Canada (UAID16) e uno dalla Nuova Zelanda (UAID47), evidenziano la contrapposizione concettuale tra “subtitles” e “captions”, dove il primo sta ad indicare la sottotitolazione interlinguistica mentre il secondo quella intralinguistica, qui considerati come due prodotti diversi che configurano due professioni complementari, ma diverse.

La stessa contrapposizione concettuale è stata ritrovata in un solo caso, proveniente dal Regno Unito (UAID21), laddove al termine “subtitl\*” utilizzato per indicare la sottotitolazione interlinguistica è stato contrapposto l’acronimo “sdh” per indicare la sottotitolazione intralinguistica:

UAID21

4[Producing English spotting lists, **SDH** and English viewing *subtitles*]  
5[for corporate videos, broadcast mater

### 3.5 *Cluster*

Oltre ad esaminare i singoli termini nel corpus di *job description* inglesi in questione, è risultato interessante ai fini di un’analisi accurata considerare anche la frequenza di certe combinazioni di parole. A questo scopo, sono state estratte delle liste di *cluster* di due o tre parole.

Prendendo in considerazione i *cluster* con nodo a sinistra, relativamente al gruppo di lemmi “subtitle/subtitler/sdh”, si nota come molte delle espressioni così create si riferiscano alla denominazione della figura professionale di riferimento nonché al prodotto della sottotitolazione: *subtitle editor*, *subtitle*

*checkers, subtitle officer, subtitle translator, subtitling production assistants, subtitling specialist, subtitled television programmes, subtitled content, subtitled programming*, solo per citarne alcuni. Per quanto riguarda i *cluster* con nodo a destra, invece, è particolarmente interessante l'attenzione verso la qualità della sottotitolazione e la preparazione del candidato sottotitolatore: *coherent, clear subtitles, faithful subtitles, high quality subtitles, accurate subtitles, sympathetic subtitles, appropriate 11[english] subtitles, excellent subtitling; an experienced subtitler, skilled 6[freelance] subtitler*.

Per quando riguarda i *cluster* relativi al gruppo di lemmi "caption/captioner", laddove il nodo è a sinistra, torna la combinazione indicante la denominazione professionale: *caption editor(s), caption writer(s), caption technician, caption maker, caption supervisor, captioning coordinator, captioning editor, captioning manager, captioning specialist*. Analizzando i *cluster* con nodo a destra si nota, d'altra parte, la caratterizzazione dell'attività di sottotitolazione: *closed/open captioning, closed-caption, closed-captioning, closed captioning, closed caption(s), offline/closed captioning, offline closed captioning, offline caption(s), off-line caption, offline captioning, close captioners, closed captioners, offline captioner(s), post-production) captioner, video captioning, accessible captions, in-language captions, line 21 closed captions, appropriate captioning*.

Inoltre, i *cluster* riguardanti il gruppo di lemmi "translate/translator/translation" vedono spesso l'associazione dell'attività di traduzione a quella di sottotitolazione: *translated subtitles, translated subtitle files, translating 20[audiovisual material, translator / subtitler, translator-subtitler(s), translators/subtitlers, translators] 4[subtitling, translation / subtitling, translation of subtitles, translation subtitling process, translation/subtitle, translations] 3[subtitlers, subtitle translator, subtitles translation, subtitling translation*. Inoltre, diversi riferimenti si riferiscono all'occorrenza "freelance translator(s)".

Infine, la chiave di ricerca “for the deaf” con nodo a sinistra (cluster size min.8 max.8, min. freq. 1, min. range 1), ha riportato due *cluster* entrambi di frequenza pari a uno: “for the deaf and hard of hearing audience” e “for the deaf and hard-of-hearing audience”.

UAID03

caption] 8[broadcast or non-broadcast programs] 9[**for the deaf and hard of hearing audience.**]

UAID04

transcribe,] 13[<to> time and place captions] 14[**for the deaf and hard-of-hearing audience**]

La ricerca, concettualmente collegata alla precedente, del termine “impaired” ha dato come risultato due *cluster* uguali:

UAID01

] 70[An understanding of the difficulties hearing- **impaired** people face when watching television.] 71

UAID48

] 72[An understanding of the difficulties hearing- **impaired** people face when watching television] 73[

Tuttavia, come si nota dalle concordanze sopra riportate, le espressioni ricercate non sono mai state utilizzate in congiunzione con termini relativi ai gruppi di lemmi “subtitle/subtitler/sdh” e “caption/captioner” per dare vita a espressioni utilizzate frequentemente nella letteratura della Traduzione Audiovisiva, quali “subtitling for the deaf and hard-of-hearing” o “subtitling for the hearing impaired”.

#### 4. *Discussione e conclusioni*

Come anticipato nel paragrafo introduttivo, l’obiettivo del presente articolo era quello di esplorare ed esaminare i diversi utilizzi della terminologia relativa alla sottotitolazione da parte delle aziende che offrono tale servizio in un contesto anglofono (con particolare attenzione verso il Regno Unito e gli Stati Uniti), attraverso un’analisi linguistica *corpus-based*, svolta su un insieme di *job description* raccolto dall’autrice nell’ambito del suo primo studio del progetto di tesi dottorale.

I risultati di questa analisi hanno evidenziato che i termini relativi a “subtitling” sono in generale più ricorrenti: in particolare, i termini riferiti a “captioning” sono stati più frequenti nel gruppo CCSDH mentre quelli relativi a “subtitling” e alla traduzione sono stati più frequenti nel gruppo INTERSUB. Allo stesso modo, nei documenti dal Regno Unito i termini relativi a “subtitling” sono stati più frequenti, al contrario di quanto riscontrato nelle *job description* originate negli Stati Uniti, dove i termini relativi a “captioning” sono risultati più frequenti.

Più nello specifico, la sottotitolazione interlinguistica sembra essere stata unanimemente identificata con i termini relativi a “subtitling”, sia negli Stati Uniti che nel Regno Unito, dove è anche frequente un’associazione con i termini collegati al campo lessicale della traduzione. Per quanto riguarda invece la sottotitolazione intralinguistica, i risultati del presente studio hanno confermato la situazione di incertezza terminologia presentata nell’Introduzione, per cui termini diversi sono usati in base al Paese di provenienza della *job description*: mentre nei documenti di aziende britanniche sono stati prediletti i termini collegati al gruppo di lemmi “subtitle/subtitler/sdh”, dagli Stati Uniti è stata notata una tendenza a preferire i termini collegati al gruppo di lemmi “caption/captioner”. Tuttavia, sono state registrate delle scelte di termini collegati al gruppo di lemmi “subtitle/subtitler/sdh” anche in *job description* di aziende

statunitensi: ciò avvalorla la tesi di Neves<sup>13</sup>, la quale sostiene che «in the industry, the most common situation is the simple usage of the term “subtitling” regardless of the intralingual or interlingual language transfer situation or of the intended receiver perspective». Da un’analisi più approfondita delle co-occorrenze dei termini appartenenti sia al gruppo di lemmi “subtitle/subtitler/sdh” che al gruppo di lemmi “caption/captioner”, però, è emerso che spesso questi due gruppi lessicali sono stati utilizzati insieme – quasi sempre da aziende statunitensi – per indicare i due diversi servizi: la sottotitolazione interlinguistica, “subtitling”, da un lato, e la sottotitolazione intralinguistica, “captioning”, dall’altro.

Altri interessanti spunti di riflessione sono venuti dall’analisi dei *cluster* relativi alle combinazioni più frequenti di due o tre termini: innanzitutto, è stata osservata una grande varietà di espressioni utilizzate per riferirsi alla professione collegata all’attività di sottotitolazione, sia in relazione al gruppo di lemmi “subtitle/subtitler/sdh” che “caption/captioner”. Inoltre, la stessa molteplicità di espressioni è stata registrata rispetto ai termini collegati al gruppo di lemmi “caption/captioner”: in particolare, l’attività di “captioning” è spesso caratterizzata da aggettivi che la definiscono più specificatamente, come “closed” oppure “offline”. L’implicito significato interlinguistico dell’attività di “subtitling” si è esplicitato nel corpus con la frequente associazione tra i termini collegati al gruppo di lemmi “subtitle/subtitler/sdh” e quelli collegati al gruppo di lemmi “translate/translator/translation”. Infine, espressioni quali “subtitling for the deaf and hard-of-hearing” o “subtitling for the hearing impaired” non hanno trovato riscontro nel corpus analizzato, mentre un riscontro molto limitato si è avuto rispetto all’utilizzo dell’acronimo “SDH”, prevalentemente in

<sup>13</sup> Nieves 2005, p. 18.

contesto britannico e in contrapposizione a “subtitling”, inteso qui come sottotitolazione interlinguistica.

Per quanto i dati raccolti e analizzati confermino ed estendano le conoscenze già esistenti riguardo all’uso divergente dei termini oggetto di analisi in questo articolo, è necessario suggerire cautela nell’interpretazione delle conclusioni: infatti, il corpus utilizzato per questo studio, oltre a essere di dimensioni ridotte, è stato composto selezionando arbitrariamente documenti da Internet utilizzando scegliendo chiavi di ricerca ragionate dall’autrice. Si potrebbe suggerire quindi di approfondire lo studio della terminologia della sottotitolazione utilizzando tecniche di campionamento dei testi casuali, così che i risultati possano essere maggiormente generalizzabili.

In ogni caso, i risultati qui presentati sono significativi in quanto hanno evidenziato una chiara differenza di uso dei termini collegati ai gruppi di lemmi “subtitle/subtitler/sdh” e “caption/captioner”: sia Regno Unito che Stati Uniti si tende a identificare con il primo gruppo l’attività di sottotitolazione interlinguistica, mentre l’attività di sottotitolazione interlinguistica è comunemente indicata con “subtitling” nel Regno Unito e con “captioning” negli Stati Uniti.

Tale conclusione dà il la a ricerche terminologiche più approfondite in questo ambito, avendo già risposto al duplice scopo di questo studio: da una parte, infatti, ha contribuito a sostenere con dati empirici le scelte terminologiche applicate nella stesura della tesi dottorale dell’autrice; dall’altra, ha fornito dati empirici necessari per promuovere un “buon” uso della terminologia e della meta-lingua della sottotitolazione, specialmente in ambito anglofono, a beneficio di una comunicazione più chiara, immediata e univoca tra studiosi nel campo degli studi di Traduzione Audiovisiva e di sottotitolazione, nonché tra professionisti del settore, che sempre più si relazionano tra loro a livello globale.

## *Bibliografia*

- Clark J. (2002), *Comments on U.K. guidelines on “subtitling”*, <<http://joelclark.org/access/captioning/uksubs.html>>, novembre 2014.
- Clark J. (2003), *Understanding media-access terminology: A glossary of terms*, (2008 [2003]), <<http://joelclark.org/access/resources/understanding.html>>, novembre 2014.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., Dawson B. (2007), *Research methods in education*, Sesta edizione, Londra. New York: Routledge.
- Creswell J. W. & Plano Clark V. L. (2011), *Designing and conducting mixed methods research*, seconda edizione, Los Angeles, London: SAGE Publications.
- Freddi M. (2014), *Linguistica dei corpora*, Roma: Carocci.
- Ivarsson J. (1992), *Subtitling for the media: A handbook of an art*, Stockholm: Transedit.
- Neves J. (2005), *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*, Tesi dottorale, Università del Surrey Roehampton.
- Robson G. D. (2004), *The Closed Captioning Handbook*, Amsterdam: Focal Press Elsevier Inc.
- Schreier M. (2012), *Qualitative Content Analysis in Practice*, London: SAGE Publications.



Cristina Schiavone

*Le français en Afrique: langue “marraine” ou langue “marâtre” ?*

*Résumé*

Après un brève aperçu diachronique et synchronique sur la situation sociolinguistique en Afrique, on aborde la question de la perception des locuteurs africains francophones à propos de la langue française, à travers des exemples tirés des enquêtes sur le terrain et des témoignages des écrivains. De l'examen de ces exemples, on déduit quelques considérations sur la relation complexe des locuteurs avec une langue d'un poids historique indéniable, parfois conflictuel (langue marâtre), parfois conciliateur (langue marraine).

*Riassunto*

Dopo una breve introduzione sulla situazione sociolinguistica in Africa subsahariana, affronto la questione della percezione dei locutori africani francofoni della lingua francese, attraverso alcuni esempi tratti da indagini sul terreno e testimonianze di scrittori. Da tali esempi vengono tratte alcune conclusioni sul complesso rapporto dei parlanti con una lingua dal peso storico innegabile in questo continente, a volte conflittuale (*langue marâtre*), a volte conciliante (*langue marraine*).

## *Abstract*

After an introduction on the socio-linguistic situation in sub-sahel Africa, I address the issue of French Language perception by african french-speakers through examples from on-site observations and from writers statements. From these observations I draw conclusions on the complex relationship between african french-speakers and a Language whose historical weight in this continent is undeniable, relationship at times conflictual (*langue marâtre*), at times conciliatory (*langue marraine*).

... sentez-vous cette souffrance  
 Et ce désespoir à nul autre égal  
 D'appivoiser, avec des mots de France,  
 Ce cœur qui m'est venu du Sénégal ?  
 "Trahison", Léon Laleau<sup>1</sup>

L'intitulé si stimulant de cette journée m'a offert l'opportunité de donner à mon tour un titre et d'aborder le sujet des "mauvaises langues" dans un langage figuré, si l'on peut dire. Depuis longtemps on parle de langue maternelle/mère, depuis quelques temps les institutions de la francophonie parlent de langue "partenaire" (copain/fiancé/femme ou mari ?), alors pourrait-on parler également de langue "marâtre", ou langue "marraine", et pourrait-on parler, pourquoi pas, de langue "femme", de langue "maîtresse" et ainsi de suite, puisqu'il semble que la langue soit une "affaire de famille" ?

Peut-être suis-je la première à parler de langue "maîtresse", mais d'autres avant moi ont utilisé le mot "marâtre" (Assia Djebar, 1985: p. 239) et le mot "marraine" (Danielle Lévy 2000), comme on le verra dans la suite de ma communication. C'est justement à partir de leurs réflexions à propos de l'Afrique du Nord, que j'ai élaboré quelques considérations sur le même sujet, à propos de l'espace francophone de l'Afrique au sud du Sahara.

Après une introduction sur la situation sociolinguistique en Afrique subsaharienne dans un axe diachronique et synchronique, j'aborderai la question du rapport à la langue française des locuteurs africains francophones, à l'aide de quelques exemples, à savoir des échantillons d'enquêtes sur le

<sup>1</sup> Laleau L., *Musique nègre* (1931 ; 2003), Port-au-Prince: à compte d'auteur; Montréal: Mémoire d'encrier. Version consultée dans (1948), *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française*, dirigée par Léopold Sédar Senghor et préfacée par J.P. Sartre, Paris: PUF, p. 108.

terrain et des témoignages des écrivains. De ces exemples, il sera possible de tirer quelques conclusions plus nuancées et observer toute la complexité de la relation des locuteurs de cet espace avec une langue d'un poids historique tout à fait indéniable dans ce continent, parfois en tension, conflictuelle (langue marâtre), parfois en harmonie (langue marraine).

### *Marraine, marâtre: définitions*

D'abord, qu'est-ce qu'on entend généralement par "Marraine". Je cite la définition du Portail lexical du CNRTL – Centre National des Ressources textuelles et lexicales:

**Marraine** - Personne de sexe féminin qui tient un enfant sur les fonts baptismaux et qui est souvent appelée à remplacer les parents en cas de décès ou de carence de ces derniers. /qui protège quelqu'un et, en partic., l'aide à s'introduire ou à s'imposer dans un certain milieu./ qui préside à l'inauguration de quelque chose, qui lui donne son nom<sup>2</sup>.

A propos de "langue marraine", Danielle Lévy propose cette définition:

La langue "marraine" protège et coexiste sans se substituer; elle préside à un certain nombre de passages essentiels dans la vie d'un sujet ou d'une communauté, elle en assure – pas seule, pas exclusivement – les contacts avec le monde. Elle s'inscrit dans une pensée et dans une politique plurilingue<sup>3</sup>.

En ce qui concerne le mot "Marâtre", le Portail lexical du CNRTL dit:

**Marâtre** - Femme du père, par rapport aux enfants nés d'un précédent mariage. (Dict. xix<sup>e</sup> et xx<sup>e</sup>s.). – *En partic., péj.* Femme qui maltraite les enfants que son mari a eus d'un mariage précédent. Se dit . par extension, d'une mère qui n'a point de tendresse pour ses enfants, qui les traite durement. « Ce n'est

<sup>2</sup> Cfr. CNRTL, <www.cnrtl.fr>.

<sup>3</sup> Lévy 2000.

pas une mère, c'est une marâtre ». Dans les contes souvent la marâtre est méchante, cruelle et déteste les enfants<sup>4</sup>.

En Afrique du Nord, c'est principalement à Assia Djebar qu'on attribue l'utilisation de ce cet adjectif associé à la langue, la langue française, dans son roman *L'amour la Fantasia*: « Je cohabite avec la langue française [...]. Le français m'est langue marâtre. Quelle est ma langue mère disparue qui m'a abandonnée sur le trottoir et s'est enfouie ? [...] Langue-mère idéalisée ou mal-aimée [...] »<sup>5</sup>.

Notamment, dans ce roman, l'écrivaine algérienne considère la langue française comme un «cadeau empoisonné» car, si d'un côté le français est un moyen de se libérer de l'oppression patriarcale arabe, dont la langue arabe est porteuse, de l'autre côté, elle ouvre les portes à un autre monde, mais aussi une autre souffrance. À travers cette langue, elle découvre "l'Occident", un monde caractérisé par le racisme et les préjugés.

Malgré cela, cette langue imposée, de «cadeau empoisonné», donc langue "marâtre", se métamorphose en langue d'expression d'amour, de liberté, d'émancipation. Elle devient la "langue de mémoire", langue choisie, donc langue "marraine".

*Qu'en est-il de la langue française en Afrique subsaharienne ? Est-elle perçue en tant que marraine ou marâtre ? Est-elle considérée comme libératrice ou oppressive ?*

En Afrique subsaharienne, sans aucun doute au début de son implantation, lors de la colonisation, la langue française ne pouvait être que la langue de l'oppression et de la violence, une

<sup>4</sup> Cfr. CNRTL, <www.cnrtl.fr>.

<sup>5</sup> Djebar 1985, pp. 239-240 . Pour l'écrivaine, le français est sa troisième langue car sa première est le berbère et sa deuxième langue l'arabe, qu'elle-même considère finalement comme sa première langue marâtre.

des pires marâtres jamais vues au monde. L'instrument le plus violent mais aussi le plus efficace pour imposer la langue coloniale a été bien sûr l'école.

Voilà comment Boubacar Boris Diop, intellectuel de la deuxième génération, né en 1946, qui a lui aussi vécu directement l'expérience de l'école coloniale, synthétise avec des mots très efficaces la politique linguistique appliquée systématiquement dans les écoles de toutes les colonies françaises:

Tout d'abord, la politique coloniale de Paris s'est voulue dès le départ résolument assimilationniste. Pour fabriquer des "Français à peau noire", on n'hésitait pas à faire chanter aux écoliers africains *La Marseillaise* ou le célèbre et hallucinant "Nos ancêtres les Gaulois aux cheveux blonds et aux yeux bleus"; la géographie enseignée était celle de l'Hexagone, de même bien évidemment que son histoire: Vercingétorix, Aliénor d'Aquitaine et Cie; les seuls auteurs pris en compte dans les programmes scolaires étaient, on s'en doute, Clément Marot, Victor Hugo ou des poètes aujourd'hui bien oubliés, comme Sully Prudhomme et Albert Samain. Les enseignants, tous français, répétaient à l'envi que grâce à la colonisation, des routes, des hôpitaux et des écoles avaient été construits pour le seul bénéfice des Africains. Bref, le projet éducatif ne lésinait pas sur les mensonges, les trous de mémoire délibérés et la falsification historique pour arriver à ses fins néfastes<sup>6</sup>.

Plusieurs écrivains rappellent dans leurs témoignages et surtout dans la fiction, l'humiliation du "symbole", "outil coercitif de l'école" que l'enfant fautif d'avoir parlé sa langue maternelle devait porter sur lui, souvent autour du cou, s'exposant ainsi aux moqueries de ses camarades. Bernard Dadié, écrivain ivoirien de la première génération, dans le passage suivant tiré de son roman autobiographique *Climbié* (1956), exprime toute la violence psychologique dont les petits élèves africains étaient l'objet à l'école française, sous la colonisation:

<sup>6</sup> Cfr. Schiavone 2010, pp. 209-210.

Autour de Climbié, porteur du «Symbole», des élèves dahoméens mêlés à leurs camarades éburnéens, chantent en remuant les épaules :

«Tu parles Fanti, je te donne le symbole,  
Ah ! Ah ! je te donne le symbole.  
Tu parles Agni, je te donne le symbole  
Ah ! Ah ! je te donne le symbole.»

Et tous, les uns avec des cerceaux, des sacs en bandoulières, les autres, les livres en mains, allant, venant, tournant autour de lui, cornent aux oreilles :

«Tu parles Baoulé, je te donne le symbole.»

Debout sur le seuil, le Directeur sourit.

C'est la sortie de l'école. Et hors de l'enceinte scolaire chacun peut parler son dialecte. Mais Climbié pour avoir parlé N'zima, dans l'école même, se trouve porteur du symbole, Il ne peut se fâcher, les élèves qui le chahutent sont trop nombreux. Ses amis ne s'en mêlent pas, mais les plus agressifs sont bien ceux à qui il l'a plusieurs fois refilé. Alors il les regarde danser autour de lui, s'éloigner un à un, prendre chacun la route de la maison.

Le petit cube pèse lourd, si lourd, qu'il l'oblige à traîner le pas. [...].

Climbié rentre seul chez lui, abandonné par ses propres amis effrayés par la présence du symbole qu'il a en poche, parmi les billes et les toupies.

Ce midi-là, il ne mange pas, tellement il est pressé de se débarrasser de ce petit cube... S'il n'y réussit avant la sorite du soir, il restera à nettoyer la cour, à balayer seul toutes les salles de classes. Et le symbole est au fond de sa poche.

Climbié marche, la tête pleine d'idées, cherchant le moyen de se débarrasser au plus tôt de ce petit cube, si lourd parce qu'il est le symbole même de l'enseignement dispensé.

Le symbole ! Vous ne savez pas ce que c'est ! Vous en avez de la chance. C'est un cauchemar ! Il empêche de rire, de vivre dans l'école, car toujours on pense à lui. On ne cherche, on ne guette que le porteur du symbole<sup>7</sup>.

Une remarque mérite d'être faite à propos du mot "dialecte" utilisé par le narrateur. C'est un indice important, car il montre à quel point la politique assimilationniste de la France a agi sur les esprits des colonisés. Le roman est autobiographique. Il est facile de voir derrière le narrateur la voix de son auteur. Souvent les intellectuels de la première génération, scolarisés en français, ont intériorisé l'idée que les langues africaines, leurs

<sup>7</sup> Dadié 1956, pp. 20-21.

langues maternelles n'ont pas la même dignité que les langues d'Europe. À l'appui de cette considération, je citerai les spécialistes Amélie Hien et Michel Giroux qui récemment ont conduit une enquête à propos de la perception de la langue française au Burkina Faso:

Au nom d'une soi-disant supériorité de la langue française, on allait jusqu'à nier le nom de "langue" à celles qui étaient parlées localement, les qualifiant, non sans un certain mépris, de "dialectes" ou d'"idiomes". Leurs locuteurs se retrouvaient alors "en situation d'humiliation permanente" notamment à l'école où ceux qui avaient peine à s'exprimer en français se voyaient marginalisés<sup>8</sup>.

De fait, la colonisation, avec son attitude infériorisante vis-à-vis des langues africaines, a pu inculquer cette idée malsaine au point qu'aujourd'hui encore, il arrive que quand on demande à un Africain quelle est sa langue maternelle, il répond souvent, avec un ton très subtil de mépris vis-à-vis de sa langue L1, qu'il s'agit d'un "dialecte".

Dans tout le continent, les missionnaires qui étudiaient les langues africaines visaient souvent à les utiliser pour éduquer ou convertir les autochtones. Par exemple, au Sénégal, Jean Dard<sup>9</sup>, un instituteur français, a fondé en 1817 la première école d'Afrique noire francophone près de Saint Louis. Dans ses efforts pour enseigner la langue française aux étudiants africains, il a trouvé qu'il était plus facile d'enseigner le français à travers le wolof, la langue L1 des étudiants. Il a écrit le premier dictionnaire français-wolof/wolof-français, et aussi une grammaire comparative des deux langues<sup>10</sup>. Il a pris ces études comme outil dans sa pédagogie bilingue. Mais cette attitude positive envers les langues autochtones n'a pas eu de suite au Sénégal, ni ailleurs dans les colonies françaises. Dard a été

<sup>8</sup> Hien-Giroux, 2012.

<sup>9</sup> Cfr. Gaucher 1968.

<sup>10</sup> Voir références en fin d'article.

même rapatrié car considéré comme nuisible vis-à-vis du pouvoir colonial. L'administration française ne s'intéressait pas aux méthodes bilingues; son souci était de former des travailleurs africains qui parlent un français basilectal pour remplir les petits travaux de l'administration. Donc, en général la méthodologie d'apprentissage du français suivait les habitudes françaises, c'est-à-dire comme en France: elle était enseignée comme s'il s'agissait d'une langue L1<sup>11</sup>.

Les conséquences étaient prévisibles: cette méthode a échoué, naturellement, le taux élevé d'abandon scolaire l'a vite démontré. Toutefois cette politique linguistique a continué à peu près sur les mêmes principes presque jusqu'à nos jours.

Aujourd'hui, la majorité des pays africains, plus que des pays plurilingues et pluriculturels, sont des pays caractérisés par le plurilectalisme, c'est-à-dire par la pluralité de langues, de variétés et d'utilisations; ils sont aussi souvent plurigraphes. Cette richesse et complexité se manifeste et à l'oral et à l'écrit, à travers des pratiques verbales et scripturales variées<sup>12</sup>.

Le français a gardé le statut de langue officielle dans la grande majorité des ex-colonies françaises où elle est restée encore la langue de l'enseignement, des institutions et de l'administration.

De fait, dans tout le continent, le contact des langues a favorisé les processus de vernacularisation (territorialisation, acclimatation) et véhicularisation, et du français et des langues nationales les plus répandues. Bien sûr, avec quelques différences selon les pays. Pour offrir des exemples concrets, dans les pays où il y a une langue africaine parlée par la majorité de la population, comme au Sénégal, il existe ce que L.-J. Calvet appelle "diglossie véhiculaire": le wolof, véhiculaire

<sup>11</sup> Cfr. Daff 2004, p. 90.

<sup>12</sup> Cfr. Dumont 1998, Schiavone 2010.

bas, langue du marché informel et de la rue et le français, véhiculaire haut, langue des institutions. Pareillement au Mali, où le bambara figure comme langue nationale dominante.

Par contre, dans les pays où les langues véhiculaires basses sont plusieurs, comme par exemple la Côte d'Ivoire, le Congo et ailleurs, le français ne risque pas la concurrence d'autres langues et par conséquent il subit un processus de vernacularisation plus élevé.

En ce qui concerne le Cameroun, la situation linguistique est beaucoup plus complexe. L'*Atlas linguistique du Cameroun* (ALCAM) a recensé au moins 239 langues autochtones auxquelles il faut ajouter le français et l'anglais langues officielles, les véhiculaires que sont le *pidgin-english*, le *franglais* et le *camfranglais*, et plus de 400 dialectes, ce qui situe le Cameroun au deuxième rang africain, après le Nigeria, pour ce qui est de la diversité linguistique.

Pour ce qui est du Tchad, on enregistre au moins 120 langues nationales et 2 langues officielles: arabe littéraire et français. L'arabe classique n'est pratiquement pas parlé. Au nord du pays on parle l'arabe tchadien dialectal. Le français est presque une langue seconde et est parlé dans le sud du pays comme langue de travail, du gouvernement et des affaires<sup>13</sup>.

À partir des années 80, il arrive que dans certains pays comme le Sénégal, les langues nationales entrent en concurrence avec la langue officielle. C'est l'indice clair qu'au fond le français est encore perçu comme une langue étrangère (par exemple, 25% seulement des Ivoiriens parlent/écrivent en français!). Mais, il est certain aussi que la langue européenne, tant qu'elle reste, et surtout qu'elle est perçue comme la seule clef de la réussite scolaire, universitaire, professionnelle finalement sociale, n'est pas menacée. 'Si tu connais pas gros français-là, tu gagnes pas travaillé' voilà un exemple

<sup>13</sup> Cfr. «Le Français en Afrique», n. 20, 2005.

d'expression très fréquente au Burkina Faso qui peut être valable pour toute l'Afrique francophone<sup>14</sup>.

*Perception des locuteurs et des écrivains vis-à-vis de la langue française*

Nous reportons le cas d'étude mené par Amélie Hien chez des locuteurs burkinabés. L'étude a été réalisée en 2011 auprès d'une trentaine de répondants francophones de la région de Ouagadougou, capitale du Burkina Faso. La collecte des informations a été réalisée à travers des entrevues individuelles de type "semi-structuré". La spécialiste a exploré les usages et les rapports socio-affectifs liés à la langue française au Burkina Faso, elle est arrivée à la constatation que «pour certains la langue française est perçue comme un privilège, une richesse à sauvegarder ou faisant partie de son identité, alors que la majorité la considère plutôt comme le résultat d'une contrainte héritée de la colonisation et, partant, comme un facteur d'assimilation»<sup>15</sup>.

Les résultats sont que seulement pour 13,7% des interviewés, «Le français est une partie de ma culture, de mon identité». Mais 41,3% des répondants affirment que «Le français est une langue qui me rappelle l'histoire de mon pays, des événements comme la colonisation» :

(S4): «C'est parce qu'on a été colonisé par la France qu'on parle le français, sinon si c'était à choisir on pourrait quand même choisir une autre langue!»

(S7): «On me l'a imposé! On m'a envoyé à l'école, je ne savais pas ce que ça voulait dire. Arrivé, on me dit c'est le français, donc j'ai appris le français!

<sup>14</sup> Cfr. Prignitz (1994), *Les mots d'insécurité linguistique dans la communauté francophone au Burkina-Faso*, «Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain», 20, 1-2, pp. 71-83.

<sup>15</sup> Hien 2012.

Je n'ai pas choisi le français. C'est une langue qui m'a été imposée. Moi, je me rappelle très bien sous la colonisation, les chefs traditionnels allaient prendre les enfants de leurs serviteurs pour les envoyer à l'école et épargnaient leurs propres enfants. Ils disaient que l'Occident va gâter la tête de leurs enfants, qu'ils vont leur donner une culture autre que la nôtre.»

(S20): «Le français a été imposé par le colonisateur»<sup>16</sup>.

Pour en venir à la littérature, c'est à partir de la fin des années 60 que la majorité des écrivains se sont engagés dans un processus de réécriture de la langue française, détachée de toute contrainte normative, au point que certains parlent de subversion linguistique dans l'écriture littéraire. Mus par un sentiment d'inadéquation, ils partent à la quête d'un français africain, voire national. La volonté des écrivains est celle d'adapter le français à l'environnement socioculturel des locuteurs<sup>17</sup>. Le phénomène de *territorialisation* au niveau de l'oral, se fait de plus en plus croissant aussi dans l'écriture littéraire.

### *La parole aux écrivains subsahariens*

Boubacar Boris Diop (né en 1946) est un écrivain de la deuxième génération. Bien que du point de vue de la narration et du rythme il pratique dans sa prose une subversion du canon européen, son écriture se caractérise toujours par un français académique, récalcitrant vis-à-vis des xénismes, emprunts adaptés ou néologismes. Il a déclaré: «Pendant ces vingt dernières années, le français ne m'a posé aucun problème. Je suis de ceux qui l'ont toujours considéré comme une solution acceptable. Je n'ai jamais eu le sentiment de m'éloigner de mes racines africaines en adoptant une telle position»<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Cfr. Manessy 1995.

<sup>18</sup> Diop B. B. 2007, p. 168.

Après avoir écrit en français plusieurs œuvres, romans, pièces de théâtres et essais, en 2005 il publie son premier roman en wolof, *Doomi golo*. Il explique ce qui l'a poussé à écrire dans sa langue maternelle, surtout à faire l'effort d'apprendre à écrire dans cette langue qui est principalement orale. Son expérience de voyage et recherche dans le Rwanda du génocide l'a tellement marqué qu'il a décidé de réagir à l'impérialisme français en refusant d'utiliser la langue française (celle qu'il appelle d'un ton très polémique, "langue de la Françafrique"). Ce choc, trop déchirant pour lui, l'a amené à affirmer qu'il ne pouvait se réconcilier avec lui-même qu'à travers l'écriture dans sa langue maternelle: «Écrire en wolof est un moyen de se sentir sous ses pieds un sol ferme et rassurant»<sup>19</sup>.

Toujours dans le même essai il écrit: «après avoir publié des livres dans une langue étrangère, j'ai décidé d'en écrire aussi désormais en wolof.»

L'emploi du mot "étrangère", bien connoté, dévoile son point de vue sur la langue. Cela pourrait être un indice pour classer le français à nouveau dans la case des "langues marâtres" ?

La même posture caractérisait, d'ailleurs, Ousmane Sembène, écrivain africain de première génération. Le critique Samba Diop reporte que lors d'un entretien avec Sembène, à la question «pourquoi vous écrivez en français et pas en wolof ou en jola ?», Sembène répond d'ailleurs que:

Il écrit en français parce que le français est là, présent; quand il est né, il a trouvé cette langue dans son milieu; il est allé à l'école primaire où on [n'] enseignait que le français. [...] par conséquent, il l'utilise en attendant des jours meilleurs, c'est-à-dire le jour où les langues africaines comme le wolof seront élevées à un niveau littéraire convenable au même titre que le français<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Ivi, p. 169.

<sup>20</sup> Diop S. 2003, pp. 74-75.

B.B. Diop affirme ne pas partager toute forme d'hybridation entre les deux systèmes linguistiques (sur le modèle d'Ahmadou Kourouma) car il la considère un «aveu d'impuissance» et une forme de compromis avec le lecteur qu'il déclare inacceptable. Il ajoute à ce propos: «À force de se focaliser sur la réception du texte, on est venu à faire bon marché du simple plaisir d'écrire».

Au final, il en arrive à cette conclusion qui semble valable sous toute latitude :

Au fond, pour chacun de nous l'échange primordial a lieu entre les mots de sa plus lointaine enfance et lui-même: je parle ma langue maternelle car elle me parle depuis toujours, depuis la nuit de mon temps. En vérité ma voix est son pur écho, elle ne fait que lui répondre. Et les "mots de la tribu" sont, proprement, irremplaçables. Ils se meuvent au plus profond de l'être et s'en détourner revient à prêcher dans le désert<sup>21</sup>.

Son parcours de reconstruction identitaire se fait à travers la réappropriation de sa langue-mère, selon lui trop tôt volée et violée.

Koulsy Lamko, écrivain tchadien, plus jeune que B. B. Diop (né en 1959), lui fait écho avec ses paroles :

... Et m'assaille cette vérité dont nous, écrivains francophones avons peur : celle du silence. Parce que nous confondons le silence avec le vide, parce que nous avons peur que le silence nous révèle le vide en nous, ce vide qui nous habite, nous envahit, nous rend sourd à nous-mêmes. Ce silence auquel nous refusons la parole c'est celui qui risquerait de nous rappeler que le lien entre la mère et nous, le lien originel celui qui a construit le premier amour, le premier regard, la première écoute, le premier pas, c'est sans conteste la langue de la mère<sup>22</sup>.

Par contre, Nimrod, lui aussi écrivain du Tchad de la même génération que Koulsy Lamko, semble avoir une autre perception du français. On dirait d'un côté une langue plus que

<sup>21</sup> Diop B. B. 2009.

<sup>22</sup> «Repères-DoRiF», 2, 2012.

“marraine”, “mère adoptive”, de l’autre une langue “maîtresse”.

Interrogé par Sonia Rolley pendant un entretien sur RFI, Nimrod répond à la question sur ce que la francophonie et la langue française représentaient pour lui : «La langue française est la seule langue par laquelle je peux lire le monde et me lire moi même. C’est mon passeport»<sup>23</sup>.

Cette déclaration provoquerait probablement un motus de désapprobation chez Boubacar Boris Diop qui a toute autre opinion du français en tant que langue de création littéraire. Patrice Nganang, romancier camerounais en est arrivé à se moquer de son contemporain tchadien, en le qualifiant d’“auteur mort”, car «il écrit au XXe siècle comme un auteur du XVIIe »<sup>24</sup>. Evidemment, les avis et les points de vue sont très variés entre les écrivains, car ils sont influencés et par le vécu personnel et surtout par l’histoire de leur pays.

Voilà le témoignage d’Alem Kangni, écrivain et critique du Togo de la génération années 60:

Pour l’écrivain francophone que je suis, et en attendant le temps de la popularisation des écritures dans les langues africaines<sup>25</sup>, le Français reste la langue de connaissance d’une Afrique moderne et métissée, telle que la fiction pourrait la raconter. Ce n’est pas un projet facile. Sa pratique, depuis les années où je suis entré en littérature jusqu’à aujourd’hui n’a jamais fait fi totalement des résurgences d’une certaine oralité. Je veux dire ceci: d’un livre à l’autre, je crois que la plus grande conquête que j’ai jamais faite dans l’utilisation du Français demeure la maîtrise de ses respirations parlées, qui elles, sont incroyables. Au quotidien, je vis continuellement entre le Togo et la

<sup>23</sup> Entretien sur «R.F.I. », 10.04.2011.

<sup>24</sup> «Repères-DoRiF», 2, 2012.

<sup>25</sup> On est loin du temps où un certain Robert Cornevin pouvait déclarer dans le journal ivoirien «*Fraternité Matin*», 1<sup>er</sup> Avril 1980, p. 13: «La littérature africaine écrite en langues africaines, c’est la rigolade, elle ne peut être qu’une littérature subalterne.» Beaucoup d’encre a coulé sous le pont des langues africaines, cf. par exemple l’étude dirigée par Xavier Garnier et Alain Ricard, *L’effet roman. Arrivée du roman dans les langues d’Afrique*, «Itinéraires et Contacts de cultures», vol. 38, Université Paris 13, L’Harmattan, 2006.

France, et je parle plusieurs Français. Pas étonnant donc que chaque fois que je prends le stylo pour démarrer un texte, la polyphonie guette mon langage. Mais que vaut la polyphonie sans une discipline linguistique ? Or, la seule discipline qui existe pour un auteur francophone, je crois, est de se dire qu'il n'écrira jamais comme Hugo ni Flaubert mais simplement comme un auteur francophone. L'Histoire est passée par là, et elle a son poids !<sup>26</sup>

L'avis d'Abdourahman Waberi, écrivain de Djibouti (1965), est plus nuancé, mais il révèle toutes les contradictions de sa condition :

La langue de l'occupant recèle des privilèges insoupçonnés. La langue française est pour moi un espace de création mais aussi de traduction. En somme, la situation de l'écrivain des pays du Sud, qu'il vive dans son pays d'origine ou en exil, est ironique. Pire, elle défie le bon sens, le bel ordonnance de jadis prôné par Herder ou Renan (une langue, une terre, une nation). Et si devenir quelqu'un d'autre était une des façons les plus sûres de devenir soi-même ?<sup>27</sup>

L'auteur djiboutien, en soulignant les avantages de cette double appartenance linguistique, remarque en fait le caractère paradoxal de la condition de l'écrivain francophone africain.

L'écrivaine Fatou Diome, d'origine sénégalaise, née en 1968, considère sans aucun doute le français comme une langue marraine. Romancière de la génération qui n'a pas vécu sous la colonisation, et ayant vécu dans une région à majorité sérère, elle a ressenti plus fortement la domination du wolof que celle du français. Par conséquent, elle était attirée plutôt par l'apprentissage du français. Non seulement, donc, le français était la langue de la promotion sociale, de la communication internationale, mais surtout il s'agissait d'un choix fait en réaction au pouvoir glottophagique du wolof vis-à-vis du sérère. Riche d'une double culture, Fatou Diome se réclame à la fois et de Molière et de Senghor. Lors de ses échanges avec le public,

<sup>26</sup> Kangni 2012.

<sup>27</sup> Waberi 2012.

elle se plaît à rappeler que ses aînés ont eu la lourde tâche de revendiquer leur légitimité d'écrivains africains, mais que pour sa génération, il s'agit d'être écrivain tout court.

*Quelques considérations en guise de conclusion*

Il est indéniable que le français devient de plus en plus le lieu d'une identité plurielle dont les composantes sont de moins en moins en conflit entre elles. Autrefois seulement marâtre, mère dévorante, glottophage; aujourd'hui, de plus en plus marraine, quelques fois fiancée ou épouse, quelque fois aussi maîtresse, selon la perspective choisie.

Enfin, décrire «le jeu des appartenances multiples dont un individu peut se réclamer»<sup>28</sup> est un défi majeur auquel écrivains et critiques sont appelés à contribuer.

Aujourd'hui, l'espace francophone peut être, désormais, «un lieu de dialogue, de symbiose, d'appropriation et surtout de convivialité et de partage des identités et des différences»<sup>29</sup>.

Pour garder toujours la métaphore filée, j'aimerais conclure avec le témoignage d'Amara Lakhous, écrivain algérien plurilingue (berbère, arabe, français et italien) qui habite Rome, et écrit ses romans et en arabe et en italien. Il donne une définition originale, intéressante et très actuelle d'hybridité linguistique: «J'ai toujours vécu dans un pluralisme linguistique. Je ne peux donc pas vivre avec une seule langue. Un jour, aux États-Unis, ils parlaient des Musulmans, et j'ai dit 'voici un polygame, mais un polygame linguistique'»<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> Zarate 2008, p. 173.

<sup>29</sup> Daff 2003, p. 92.

<sup>30</sup> Lakhous 2013.

## Références

- Calvet L.-J. (1974), *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris: Payot.
- Calvet L.-J. (1993). *Véhicularité, véhicularisation*, in *Le français dans l'espace francophone*, sous la direction de Robillard, Didier de, Beniamino, Michel, t. 1, Paris: Champion, pp. 451-456.
- Dadié B. (1956), *Climbié*, Paris: Seghers.
- Daff M. (2003), *Vers une francophonie africaine de la copropriété et de la cogestion linguistique et littéraire*, «Glottopol» (3, janvier); 89-96.
- Dard J. (1825), *Dictionnaire français-wolof et français-bambara, suivi du dictionnaire wolof-français*, Paris: Imprimerie royale.
- Dard J. (1826), *Grammaire Wolofe ou méthode pour étudier la langue des noirs en Sénégambie suivie d'un appendice*, Paris: Imprimerie royale.
- Diop B. B. (2009), *Littérature et langues africaines*, version inédite.
- Diop B. B. (2007) *Écris-toi... Tais-toi*, in *L'Afrique au-delà du miroir*, Paris: Philippe Rey; pp. 163-172.
- Djebar A. (1985), *L'Amour, la Fantasia*, Paris: Livre de Poche.
- Dumont M. (1998), *Les enseignes de Dakar. Un essai de sociolinguistique africaine*, Paris: L'Harmattan.
- Gaucher J. (1968), *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone : Jean Dard et l'école mutuelle de Saint-Louis du Sénégal*, Paris: éditions Le Livre Africain.
- Hien A., Giroux M. (2012), *Le français au Burkina Faso: usages multiples et rapports socio-affectifs complexes*, «Repères DoRiF», n. 2, Voix/voies excentriques: la langue française face à l'altérité, volet n.1, Les francophonies et francographies africaines face à la référence culturelle française, Novembre 2012, <[http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=41](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=41)>
- Lakhous A. (2013), *Je suis un polygame linguistique !*, <<http://www.babelmed.net/agenda/220-francia/13264-je-suis-un-polygame-linguistique.html>>
- Laleau L. (2003), *Musique nègre. Port-au-Prince: à compte d'auteur*, 1931; Montréal: Mémoire d'encrier.
- Lévy D. (2000), *Statut des langues, langues "médiatrices", et attitudes xénophiles: fonction, perception et représentation du français, de l'italien et de l'étranger dans le phénomène d'immigration nord-africaine en Italie*, Actes du colloque ENS Saint Cloud, Centre Régional Haute Picardie.

- Manessy G. (1995), *Créoles, pidgin, variétés véhiculaires. Procès et genèse*, Paris: Éd. du C.N.R.S.
- Portail lexical du CNRTL (Centre National des Ressources textuelles et lexicales), <<http://www.cnrtl.fr>>, consulté le 29 mars 2013.
- Prignitz G. (1994), *Les mots d'insécurité linguistique dans la communauté francophone au Burkina-Faso*, «Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain», 20, 1-2, pp. 71-83.
- Schiavone C. (2010), *Dinamiche e diritti linguistici in Senegal*, in *Rovesciare Babele. Ecologia de economia delle lingue regionali e minoritarie/ Babel renversée. Écologie et économie des langues régionales et minoritaires*, Atti delle Terze Giornate dei Diritti Linguistici, a cura di Agresti G., D'Angelo M.P., Teramo-Faeto (Italie), 20-23 mai 2009, Roma: Aracne, pp. 207-224.
- Schiavone C. (2012), *Les francophonies et francographies africaines face à la référence culturelle française*, «Repères-DoRiF», 2, Voix/voies excentriques: la langue française face à l'altérité, volet n.1, pp. 1-12, <[http://www.dorif.it/ezine/show\\_issue.php?iss\\_id=3](http://www.dorif.it/ezine/show_issue.php?iss_id=3)> consulté le 10 octobre 2013.
- Zarate G. (2008), *Introduction : appartenances et lien social*, in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, eds G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch, Paris: Éditions des archives contemporaines, pp. 173-180.

Sabrina Alessandrini

*Parlare come gli altri*: le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’autorappresentazione e nello sguardo degli autoctoni

### *Riassunto*

Negli adolescenti italiani di seconda generazione, il repertorio linguistico-culturale è caratterizzato da una pluralità di risorse linguistiche – del paese d’origine (arabo, forme dialettali dell’arabo, francese) e del paese natale (italiano e forme dialettali dell’italiano) – entro cui operano differenze, relazioni, reciprocità.

Le influenze e le interdipendenze da esse scaturite si riversano sull’uso dei codici in questione, sulla loro buona o mala padronanza, sulle loro percezioni e rappresentazioni, motivo per cui ogni cambiamento importante nella struttura delle reti dei ragazzi può portare ad un mutamento nei loro usi linguistici. Viceversa, il livello di competenza linguistica e/o il buon o cattivo uso di un dato codice linguistico-comunicativo si legano all’appartenenza, alle dinamiche di inclusione/esclusione e all’adattamento sociale.

Il presente contributo si propone di analizzare l’influenza dei codici linguistici – padroneggiati, sentiti, desiderati, utilizzati – negli scambi comunicativi dei “Nuovi Italiani”, nei loro processi di socializzazione/integrazione e nei contesti d’interazione istituzionali.

## *Abstract*

For the second generation students the linguistic-cultural repertoire is characterized by a plurality of linguistic resources – heritage languages resulting from family transmission of historical, familiar and linguistic memory (Arabic, dialectal forms of Arabic, French) and birthplace languages (Italian, dialectal forms of Italian).

Within such complexity, differences, relationships and reciprocity operate.

Intertwining relationships influence the use of such codes, their good or bad mastery, their perceptions and representations. For this reason, any significant change in the networks among students can lead to a shift/alteration in their linguistic performance. Vice versa, the level of language proficiency and/or the good or bad use of a given communicative code are linked to membership, to dynamics of inclusion/exclusion and to social adjustment.

This paper aims to analyze the influence of linguistic codes – mastered, felt, pursued, used – in the “New Italians” communicative exchanges, in their processes of socialization, integration and in institutional contexts of interaction.

Nell’interrogare le dinamiche d’interazione linguistica e le ripercussioni delle stesse nell’auto-percezione identitaria, nella socializzazione e nell’integrazione dei “Nuovi Italiani” (ragazzi nati in Italia da famiglie d’immigrati francofoni), si vuol intendere per *Malalingua* una “lingua parlata male”, un “parlare male” dato da un lato dalla scarsa competenza linguistica in italiano – da cui scaturisce il desiderio di voler “parlare bene”, di voler “parlare come gli altri”, gli autoctoni – dall’altro dalla presenza di dialettalismi e variazioni linguistiche, i quali, per ragioni diverse, portano ad un medesimo desiderio di omologazione linguistica (usare lo stesso dialetto, lo stesso linguaggio “degli altri”) in quanto fonte di coesione sociale.

Gli esiti di questi due modi di parlare male – entrambi di ordine psicosociale e linguistico-culturale – sono dunque molto diversi, oseremmo dire opposti.

Nell’analizzare le reciproche interdipendenze fra lingue e culture nella costruzione identitaria e nell’appartenenza di adolescenti provenienti dalla migrazione, si cerca di situare tali rapporti nel contesto di acculturazione, alla luce delle dinamiche di socializzazione, di integrazione e delle relazioni che ogni lingua intrattiene con l’area linguistica, culturale, spaziale ad essa storicamente e geograficamente legata.

La langue a longtemps été le reflet et en même temps la machine productrice de sa propre culture, un domaine censé être délimité par des frontières territoriales et/ou sociales. Moyen de communication et d’expression, signe d’appartenance et d’inclusion, la langue permet aux hommes de se racheter en les sauvant de l’exclusion<sup>1</sup>.

Ogni cambiamento importante nella struttura delle reti dei ragazzi può portare ad un cambiamento nei loro usi linguistici: se un ragazzo frequenta prevalentemente il gruppo di autoctoni, il codice linguistico dominante sarà ben diverso da coloro che prediligono amici della stessa origine. L’uso di una lingua

<sup>1</sup> Callari Galli 2008, p. 261.

piuttosto che un'altra è infatti legato all' appartenenza e all'adattamento sociale:

Un locuteur/acteur plurilingue et pluriculturel agit et parle dans diverses communautés (scolaires, sociales, virtuelles etc.) et son expérience de l'interculturel est d'appartenances à diverses communautés qui sont à cheval entre plusieurs langues et cultures. Ces appartenances fournissent des ressources permettant de créer une identité plurilingue et pluriculturelle fondée sur l'usage et la pratique des langues. Dans certaines communautés, les compétences et les capacités intrapersonnelles se transforment en action sociale et [il] devient un acteur social qui s'intègre dans des groupes sociaux multiples<sup>2</sup>.

Quali sono dunque le lingue maggiormente usate, sentite, padroneggiate da questi ragazzi? In quali contesti? Quali sono gli esiti una buona o cattiva padronanza di un dato codice linguistico-comunicativo?

Partendo dal repertorio linguistico degli studenti e dalle loro relative percezioni, sono stati analizzati gli esiti psicosociali e culturali:

1. di una scarsa competenza linguistica
  - 1.1 nella lingua del paese natale (l'italiano)
  - 1.2 nella lingua d'origine.
2. delle variazioni linguistiche (forme idiomatiche e dialettali dell'italiano)
  - 2.1 in contesti d'interazione con coetanei (contesto extrascolastico)
  - 2.2 in contesto scolastico

Sulla base dei risultati ottenuti si è potuto verificare come e perché l'adolescente risenta delle implicazioni linguistiche, etniche e psicosociali in oggetto, quali siano le dinamiche espressive che ne derivano, quali strategie consapevoli o inconsapevoli mettano in atto per gestirle.

<sup>2</sup> Kern, Liddicoat 2008, p. 32

### 1. *Il repertorio linguistico dei “Nuovi Italiani”*

Attraverso questionari e interviste semistrutturate effettuate su un corpus di 27 adolescenti nati in Italia da famiglie d’immigrati francofoni (13 originari della Tunisia, 12 del Marocco, 1 del Congo e 1 delle isole Mauritius), si è cercato di rilevare il repertorio linguistico di ciascun individuo, alla luce delle risposte ottenute rispetto a consuetudini familiari, percorsi biografico – migratori, legami coetnici e/o con gruppi di autoctoni. I risultati ottenuti hanno permesso di stilare il seguente campionario:

Paese d’origine	ITALIANO	LINGUA D’ORIGINE	FRANCESE
Tunisia	13	12	10
Marocco	12	11	11
Congo	1	0	1
Mauritius	1	1	1
TOT.	27 100%	24 88,88 %	23 85,18 %

Tab.1. Campionario delle lingue e paesi di provenienza

I dati raccolti ci consentono di affermare che tutti i ragazzi conoscono l’italiano 100%, l’ 88,88% la/e lingua/e d’origine e l’85,18% il francese (L2 nei rispettivi paesi d’origine). Data la diversa provenienza degli studenti campione, la copresenza di più codici e le conseguenti appartenenze multiple necessitano di un repertorio verbale plurilingue che consenta la partecipazione a comunità linguistiche diverse<sup>3</sup>.

Si è cercato altresì di rilevare lo statuto di Lingua Materna e il livello di padronanza di ciascuna lingua nel repertorio dei ragazzi:

<sup>3</sup> Kinginger 2008, p. 52.

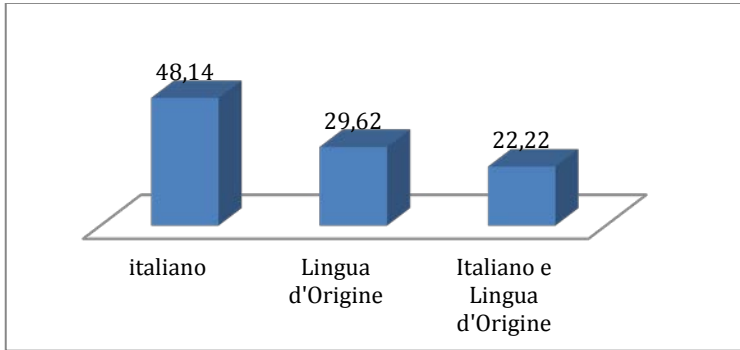


Fig. 1. Lingua materna

Su un corpus di 27 studenti, il 48,14% reputa l'italiano la lingua materna, il 29,62% il dialetto d'origine, il 22,22% vede la copresenza di ambo le lingue.

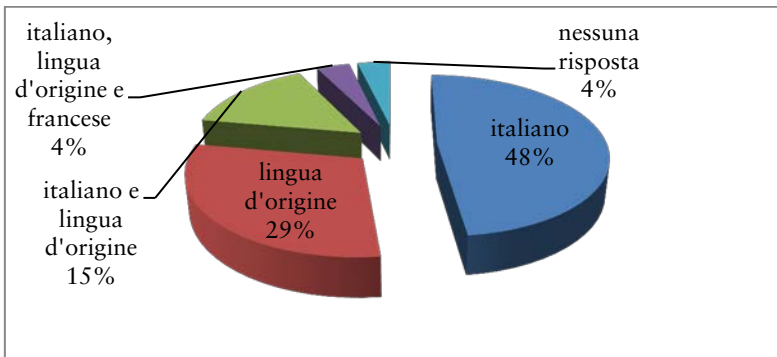


Fig. 2. Padronanza linguistica

I risultati relativi alla percezione dei soggetti sulla propria padronanza della lingua italiana e della/e lingua/e d'origine dimostrano come la lingua di più facile espressione rimanga l'*italiano* (48%) di cui si possiede una competenza orale e scritta, contrariamente alla conoscenza della *lingua d'origine* (29%), di cui soltanto una minoranza ha una competenza nella scrittura.

La copresenza di italiano e lingua d'origine costituisce il 15%, mentre la copresenza di italiano, Lingua d'Origine e Francese il 4%. Un ulteriore 4% è dato da coloro che non hanno fornito alcuna risposta al quesito.

In tale quadro complessivo caratterizzato dal plurilinguismo – e dalla pluriappartenenza – propria a questo gruppo di studenti, la padronanza linguistica, in interazione con aspetti psicosociali e culturali, contribuisce a determinare la costruzione identitaria, la stima di sé e la coesione sociale.

Ma cosa accade se e quando l'italiano è ancora *mal* parlato perché non perfettamente padroneggiato? E quando ad essere *mal* parlata è la lingua d'origine?

Nel caso in cui l'italiano sia ben padroneggiato, di quale italiano si tratta?

- Quello parlato a casa con i genitori: la cui competenza è talvolta lacunare o parziale, spesso contraddistinta dall'alternanza o combinazione di codici;
- Quello degli amici: caratterizzato da forme dialettali e idiomatiche;
- Quello auspicato a scuola: italiano standard richiesto negli interventi in classe e nelle interrogazioni

Se ciascun codice menzionato può rivelarsi nel contempo una buona o cattiva lingua, a seconda di contesti, relazioni e interazioni, è legittimo mettere in discussione il concetto stesso di *mala* lingua. Cos'è dunque una *mala* lingua? Un lingua ufficiale mal padroneggiata, una lingua nota ma “parlata male”?

Due aspetti sono in tal senso significativi: la competenza linguistica e la variazione linguistica, dalla cui interazione dipendono dinamiche d'inclusione e esclusione, di percezione identitaria, di stima di sé e di trasmissione/condivisione di valori.

## 2. *“Parlare come gli altri”: competenza linguistica*

Quando il “parlar male” è dato dal “fare errori” e dall’incapacità di esprimersi, la mancata competenza linguistica inibisce, ostacola la socializzazione e costituisce, per questo motivo, un fattore discriminante, da cui dipendono dinamiche di inclusione e/o esclusione con un determinato gruppo di locutori, assieme all’assunzione e/o la perdita di nuovi e antichi valori linguistico – culturali.

Nei vari contesti d’interazione linguistica, tale fenomeno è riscontrabile per tutti i codici facenti parte del repertorio linguistico dei ragazzi, in particolare l’italiano e il dialetto d’origine.

Andiamo ad analizzare per ogni singolo caso le reazioni e le esiti ad esso conseguenti.

### 2.1 *Italiano malalingua*

Non solo le difficoltà di espressione di ragazzi provenienti dalla migrazione nella loro interazione con gli autoctoni possono influenzare la propria percezione identitaria, ma certi aspetti strutturali dell’uso di una lingua rischiano di divenire oggetto di pratiche discriminatorie: che si tratti di inferiorità linguistica, di un accento straniero, di uno stile di conversazione diverso da quello dominante (Kramsch 2008)<sup>4</sup>, tali difficoltà rendono visibile un malessere personale e sociale che si riversa inevitabilmente sulla stima di sé, sulla costruzione identitaria e sui processi integrativi:

Non mi sento italiana, perché qualche volta ho trovato difficoltà ... a parlargli a ... non lo so [...] quindi dico ... mejo che non parlo con loro, mejo che sto zitta, sennò faccio una brutta figura! [...] Quando parlo con ... con le persone italiane che, gli uomini italiani mi blocco quando parlo perché [...]

<sup>4</sup> Kramsch 2008, p. 36.

Trovo che forse dico ... e che ho detto qualcosa di sbagliato [...] invece con gli amici tunisini dico quello che ... dico quello che penso. (Kadija)

La lingua “parlata male”, manifestazione della dominazione culturale, rappresenta un elemento di resistenza verso tentativi di socializzazione. Se le rappresentazioni dell’altro e del modello culturale veicolato dalla lingua possono portare al rifiuto o all’assunzione del plurilinguismo, le tensioni identitarie che ne derivano vanno intese (e comprese) come comportamenti xenofili in contesti di dominazione culturale (Kok Escalle 2008)<sup>5</sup>.

La lingua non è più un elemento che costruisce l’individuo, che struttura il suo pensiero, ma diviene il riflesso della percezione che se ne ha, la quale, a sua volta, è influenzata dalla struttura sociale esistente e dall’ideologia dominante (Hewitt 1986)<sup>6</sup>. Un’interazione linguistica deficitaria porta il soggetto ad autoescludersi piuttosto che a subire l’esclusione, a rendersi invisibile piuttosto che non essere visto, ad autocensurarsi piuttosto che non essere ascoltato.

Le conseguenze che ne derivano consistono in una percezione devalorizzante di sé e in un’auto marginalizzazione dal gruppo dominante. Sebbene rifiutata e respinta, questa invisibilità è infatti volontaria e corrisponde ad una fragile autostima pregressa.

Non solo la lingua italiana non è dunque in grado, da sola, a sollecitare nei ragazzi un buon processo integrativo, un’appartenenza all’italianità e ad incentivare un processo di riconoscimento verso la sua cultura e i suoi valori, ma allorché essa non venga ben padroneggiata, può costituirne l’ostacolo.

<sup>5</sup> Kok Escalle 2008, p. 389.

<sup>6</sup> Hewitt 1986, p. 201.

## 2.2 *Lingua d'Origine malalingua*

Per quanti non possiedono una buona competenza nella lingua d'origine, i principali elementi di problematicità riscontrati nella sua acquisizione sono facilmente attribuibili ad un fattore biografico e socioculturale (nascere e vivere in Italia). Per molti soggetti del gruppo di controllo infatti, la lingua creola, araba e/o i suoi dialetti, è considerata la lingua materna, pur riconoscendone, ognuno, una scarsa padronanza:

Perché me blocco sempre quando parlo l'arabo, me, me ... me dà proprio na ... come l'italiano adesso come parlo con te. Con l'arabo, me blocco, me fermo a cercà le parole non vado ... cioè , pure l'accento a ... tunisino non ce l'ho. (Mohamed)

Me ce impegno a parlà il tunisino a volte non ci riesco, dopo mi esce una parola in italiano e poi comincio a parlà a raffica in italiano. (Amira)

E sempre l'italiano, tanto ... so nato chi, so nato qua. [...] E ... infatti m'hanno ... De solito il dialetto bisogna, le lingue se fa 'mparà quando il bambino è piccolo, loro hanno sbagliato che non m'hanno fatto cresce con ... (Frensis)

Le reazioni alle lacune nella lingua d'origine seguono generalmente due direzioni:

1. Da un lato, essa acquisisce un valore simbolico innegabile, in quanto rappresenta la traccia delle origini. Malgrado un suo scarso utilizzo, molti sono infatti coloro che la rimpiangono, la desiderano, la cercano.
2. Dall'altro lato, buona parte degli studenti sembra non sentire il vuoto di tale perdita. Le ripercussioni di tale fenomeno si riscontrano prevalentemente :
  - nella propria percezione identitaria, ovvero il progressivo distacco dall'identità d'origine a favore di un'assunzione dell'identità italiana;
  - nella perdita di parte del patrimonio culturale originale, le cui lingue ne veicolano e i valori;

- nelle dinamiche di socializzazione e di integrazione, ovvero nell' allontanamento dai legami coetnici, a favore di una maggiore socializzazione con autoctoni.

Su quest'ultimo aspetto, numerosi studi sottolineano come il mantenimento di codici linguistico – culturali del paese d'origine abbia il merito di favorire una maggiore integrazione nel processo di socializzazione dei giovani. Inversamente, i ragazzi che trascurano o ignorano certi comportamenti linguistico- culturali del proprio paese sono portati ad assumere dei comportamenti problematici, anche in merito alla propria integrazione, alla propria autopercezione identitaria e alla propria stima di sé (Bindi, 2005):

Non si deve neppure trascurare il diritto fondamentale a mantenere una memoria linguistica e culturale forte rispetto al Paese di origine, memoria spesso, come si è già accennato, cancellata o rimossa dalla stessa famiglia oppure minimizzata nell'errata speranza che la cancellazione dell'origine possa facilitare l'inserimento nella nuova realtà di accoglienza. Non è un caso che, da più parti ormai, il bilinguismo venga considerato come un fattore positivo di integrazione e anche una garanzia di promozione individuale del giovane 'figlio dell'immigrazione', quale che sia il suo specifico percorso di arrivo nel Paese di accoglienza<sup>7</sup>.

Secondo i dati raccolti, nei giovani che non conoscono le forme dialettali d'origine si constata complessivamente una progressiva erosione dei valori culturali dei genitori e l'assunzione di una posizione ambivalente di fronte alla lingua e alla cultura stessa.

### 3. *Variazioni linguistiche dell' italiano: dialetto malalingua?*

Se prestiamo maggiore attenzione agli enunciati degli studenti interrogati, in particolare ad alcune variazioni

<sup>7</sup> Bindi 2005, p. 20.

linguistiche locali - “me<sup>8</sup> fermo a cercà le parole”, “me ce impegno a parlà”, “le lingue se fa ‘mparà” - ci accorgiamo che l’italiano parlato dai ragazzi è spesso lontano dalla sua forma ufficiale.

Le inflessioni dialettali sono assai numerose e riflettono modalità di apprendimento, contesti di utilizzo, interazioni di scambio verbale ben precisi. L’italiano, da molti considerato lingua materna, di maggior padronanza e di maggior efficacia negli scambi comunicativi, diviene allora una “malalingua”, una lingua “parlata male”. Tuttavia, gli esiti del *parlare male* differiscono al mutare dei contesti di azione e d’interazione, e divengono, a seconda dell’ambito, un elemento di unione o di ostacolo.

### 3.1 “Parlare come gli altri”. Il dialetto che unisce

Se è vero che i processi di identificazione hanno ragioni che affondano le proprie radici nella lingua, elemento attraverso cui passano processi di assimilazione (condivisione dello stesso codice linguistico-comunicativo) e differenziazione (verso coloro che invece ne restano estranei), come può essere definito il mal parlare dato da espressioni dialettali o inflessioni locali del parlato?

Il linguaggio utilizzato negli scambi comunicativi con amici e compagni di scuola, detto “giovanile”, è contraddistinto da frasi gergali e idiomatiche, lontane dal quell’italiano standard che spesso ci si aspetta dai Nuovi Italiani.

Forme più o meno marcate di dialettalismi sono state riscontrate negli enunciati di tutti gli studenti campione, alcuni dei quali hanno esplicitamente menzionato il dialetto come un vero e proprio codice facente parte del proprio repertorio linguistico:

<sup>8</sup> La sottolineatura evidenzia i tratti dialettali.

“ Allora io so ... il dialetto osimano, perché ... prima abitavo ad Osimo quindi ... cioè siccome ci sono nato ... ci sono cresciuto e ... l'ho imparato subito, sia dalle elementari a seguire, l'ho imparato subito”. (Shouelb)

La totalità dei componenti il corpus parla di fatto un italiano contraddistinto da sonore inflessioni regionali. Le forme dialettali rilevate variano dalle tipologie locali della provincia di Ancona a quelle foneticamente diverse che caratterizzano il maceratese.

Per questo motivo, i giovani “convenzionalmente” italofofoni si rivelano in realtà dialettofoni, le cui specificità linguistiche sollecitano riflessioni rispetto alle ripercussioni identitarie e integrative, nonché all'effetto specchio sortito negli autoctoni.

La lingua infatti, oltre a costituire uno dei tratti fondamentali dell'identità culturale, è anche un elemento di unione e di identificazione per/con il gruppo che la condivide e nella quale si riconosce:

La langue découpe et interprète dans le réel, ce qui est en accord avec les structures représentatives, les besoins et les intérêts des groupes, en conformité avec les modèles culturels qui les régissent. Puis, par sa fonction privilégiée de médiateur de la communication, elle fait partager dans l'espace ces modèles entre les membres du groupe. Enfin, elle est le principal support de la reproduction culturelle à travers le temps<sup>9</sup>.

Lo scrittore Diego Marani, nella prefazione al romanzo *A/ zanett inspirtà, 'Na fòla frarésa*, spiega come, con l'acquisizione di forme dialettali, queste popolazioni non soltanto partecipano alla costruzione di un legame sociale a livello locale, ma contribuiscono alla sopravvivenza e all'arricchimento della lingua stessa e della cultura popolare in essa insita:

Gli immigrati che incontriamo sulle nostre spiagge parlano un italiano sommario [...] spesso ci rivolgono la parola in ferrarese per venderci la loro merce.

In fondo sono più poliglotti di noi, sono liberi dalle inibizioni culturali di cui invece noi siamo succubi e parlano istintivamente la lingua che sentono più

<sup>9</sup> Camilleri 1985, p. 124.

opportuna in un determinato contesto. E se imparano il nostro dialetto, vuol dire che il ferrarese non è morto, che loro lo sentono come una lingua viva, una lingua che dà loro un accesso privilegiato a chi li ascolta.

Il dialetto diventa così per loro una lingua di integrazione più forte dell'italiano. (...) Così vivono e si muovono le lingue, portandosi dentro la vita di chi le parla<sup>10</sup>.

Il dialetto locale, così sentito e ravvivato, assume allora anche per l'autoctono una nuova forza di modernità, veicolo di coesione, risorsa nella cultura corrente e condivisa (Lévy 2008)<sup>11</sup>.

Ogni lingua veicola una cultura e beneficia di un'immagine collettiva e individuale. La sua acquisizione dipende, tra altri fattori, anche dalla voglia d'identificarsi con coloro che la parlano e dalla valorizzazione della cultura e del gruppo corrispondente:

Parler une langue, c'est parler la langue de l'autre – langue vivante par excellence, car les mots ont une vie sociale et culturelle, que Galisson appelle des 'charges culturelles partagées' (Galisson 1991) qui reflètent et donnent forme aux sensibilités des locuteurs, leurs souvenirs, leurs représentations de soi – même et des autres. Ces charges culturelles ont façonné l'imaginaire linguistique des membres d'un groupe d'acteurs sociaux vivant dans un même espace géographique ou historique<sup>12</sup>.

Tale dato conduce ad una riflessione sull'importanza dei rapporti intralinguistici, ovvero tra la lingua mobile, la lingua popolare e la lingua orale.

Affermare il valore della diversità linguistico – culturale porta a sostenere una promozione della pluralità, intesa non come esaltazione delle differenze, ma come volontà di riconoscere nella cultura corrente e condivisa un linguaggio universale e un vettore di comprensione reciproca, cercando di

<sup>10</sup> Marani 2011, prefazione.

<sup>11</sup> Lévy 2008, p. 73.

<sup>12</sup> Kramsch 2008, p. 35.

far interagire le diversità in funzione di una valorizzazione dell'identità (Musitelli 2009)<sup>13</sup>.

Conosciuta nella sua variazione dialettale, l'italiano, in specifici contesti d'interazione, favorisce l'inclusione meglio di quanto non lo faccia la sua “versione ufficiale”.

### 3.2 “Parlare male”: il dialetto che ostacola

Nell' analizzare l'opposizione tra un registro più sostenuto e uno più rilassato di un dato codice, tra l'utilizzo dell'uno piuttosto che dell'altro in relazione al contesto in cui il dialogo s'inscrive e/o all'interlocutore a cui ci si rivolge, non sono mancati studenti che hanno lamentato, in contesto scolastico, difficoltà linguistico-disciplinari legate allo scarto tra il registro dialettale da essi conosciuto – più frequentemente praticato e dunque padroneggiato – e uno più elevato, utilizzato e reclamato da alcuni insegnanti:

Però trovo difficoltà a capirli. La lingua è un po' difficile, parlano più difficile. (Hela)

I diversi registri e le relative difficoltà di espressione, risultato dell'influenza linguistico – culturale esercitata dal proprio ambiente familiare e comunitario, possono infatti compromettere la padronanza dell'italiano standard:

B: É perché lo parlo poco a casa, dopo ... [...]

S.A.: Quindi le difficoltà dell'italiano sono ...

B: Grammaticali diciamo.[...] No, perché ... io parlo il dialetto ... castellano, ‘ste robe chi’. (Brayen)

Nel suo enunciato Brayen attribuisce la povertà del proprio lessico e le conseguenti difficoltà espressive allo scarso utilizzo dell'italiano in ambito domestico e al disagio dovuto alla

<sup>13</sup> Musitelli 2009, p. 65.

presenza di dialettalismi. Aspetto, quest'ultimo, che potrebbe accomunarlo a qualsiasi autoctono della stessa classe sociale di appartenenza<sup>14</sup>:

I procedimenti retorici, gli effetti espressivi, le sfumature della pronuncia, la melodia dell'intonazione, i registri del lessico o le forme della fraseologia non esprimono soltanto (...) le scelte coscienti di un locutore [ma] tradiscono sempre, nel linguaggio stesso, un rapporto con il linguaggio comune a tutta una categoria di locutori perché prodotto delle condizioni sociali di acquisizione e di utilizzazione del linguaggio<sup>15</sup>.

Nella pedagogia tradizionale si è a lungo trascurata la realtà linguistica di partenza degli apprendenti, ovvero forme più o meno marcate di dialettalismi, di lingue minoritarie, di lingue straniere. Allo stesso modo vi è stata molta negligenza verso altre capacità simboliche e espressive, quali ad esempio il linguaggio non verbale (Costanzo 2003):

C'est le règne de ce que Calvino appellerait 'l'anti-langue', monolithe bureaucratique-littéraire enseignée à coups d'analyses grammaticales et logiques, de paradigmes verbaux et de règles syntaxiques, que les étudiants les plus chanceux, les héritiers de Bourdieu, n'apprennent à maîtriser que parce qu'elle correspond à des pratiques socioculturelles usuelles dans leur milieu familial<sup>16</sup>.

Se al dialetto viene riconosciuto un valore formativo e identitario, esso è tuttavia escluso dal processo educativo e lasciato alla sfera privata e interpersonale.

*L'Educazione Linguistica* deve partire dall'eredità socioculturale dell'alunno, non per assegnarlo a tale eredità ma per arricchirlo: «l'éducation au langage et à la langue (...) revient à éduquer à ce qui vit par et dans notre langage et notre langue : nos histoires et celles des autres»<sup>17</sup>. Essa s'inscrive in

<sup>14</sup> Si ritiene necessario precisare che i ragazzi interrogati provengono da famiglie socialmente ed economicamente svantaggiate, la cui condizione è ulteriormente inasprita da una scolarizzazione parentale pressoché assente.

<sup>15</sup> Bourdieu, Passeron 1972, p. 181.

<sup>16</sup> Costanzo 2005, p. 9.

<sup>17</sup> De Mauro 2001, pp. 164-166, in Costanzo 2005, p. 7.

un'Italia ancora oggi fortemente dialettofona, il cui plurilinguismo è facilmente assimilabile a quello europeo.

La riflessione sulla lingua e sulle sue forme dialettali vanno perciò sviluppate e coltivate fin dai primi anni di esperienza scolastica «arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici, e innestando così in ciò, nelle scuole postelementari, lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti [...] sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana»<sup>18</sup>.

La negligenza verso la realtà linguistica di partenza degli alunni, opera una trasformazione della diversità culturale, dialettale e sociale in svantaggio:

La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi. [...] Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana<sup>19</sup>.

Non riconoscendo la competenza linguistica di partenza dei ragazzi non si riconosce agli individui la loro identità, la loro cultura e la loro evoluzione, determinanti nei processi di socializzazione. Per questo motivo si auspica un'educazione bi-plurilingue, che valorizzi il repertorio linguistico di partenza in quanto indispensabile alla costruzione identitaria e fondamentale nel processo educativo, formativo e integrativo.

<sup>18</sup> De Mauro 1975.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

## *Conclusione*

L'analisi ha voluto illustrare i modelli legati alle teorie dell'identità linguistico – culturale nella stima di sé, nelle dinamiche di inclusione e esclusione e nei percorsi scolastici.

L'identità di un individuo o di un gruppo costituisce un processo in continuo movimento, attraversato da due vettori che operano simultaneamente: quello della somiglianza e della differenza, della continuità e della rottura, dell'omologazione e della differenziazione.

I ragazzi provenienti dalla migrazione sono collocati in un quadro di bi-pluriculturalismo conflittuale, in relazione diretta con un bi-plurilinguismo disuguale<sup>20</sup>.

La lingua, concepita come una fonte simbolica fondamentale, luogo di significati elaborati e condivisi, fornisce all'individuo un insieme di codici e di regole alle quali deve conformarsi, partecipa allo sviluppo delle identità individuali e collettive all'interno di contesti culturali specifici e contribuisce all'elaborazione di strategie e alla ricerca di soluzioni di fronte a conflitti che erigono barriere tra Noi e gli Altri (Camilleri 1990)<sup>21</sup>.

L'esito positivo scaturito dal confronto con l'altro è una delle condizioni importanti della mobilitazione identitaria, e spesso passa attraverso l'uso delle stesse forme di espressione. L'opportunità o la scelta di costruire legami tra membri dello stesso gruppo o di gruppi diversi è in stretta relazione con suddetto aspetto: se è vero che legami sono facilitati dalla condivisione della stessa lingua e delle stesse variazioni linguistiche, è altrettanto vero che una conoscenza parziale e/o deficitaria delle stesse può provocare (auto)isolamento e (auto)marginalizzazione.

Inoltre l'uso un particolare registro può facilitare la coesione sociale, ma può al tempo stesso ostacolare il successo scolastico

<sup>20</sup> Landry e Allard 1990, pp. 527-553.

<sup>21</sup> Camilleri 1990, p. 60.

quando non si conforma al modello richiesto dai percorsi didattici “standardizzati”, scompigliando alcune visioni eccessivamente rigide sulla buona e la *malalingua*.

Per questo motivo, è necessario che la cultura e la lingua della scuola si avvicinino a quelle degli studenti, e che facciano di quest’ultime una risorsa da valorizzare e una ricchezza da condividere *con* e *per* docenti e apprendenti.

### *Riferimenti bibliografici / References*

- Abou Sada G., Milet H. (1986), *Généralisations issus de la Migration: Mémoires et Devenirs*, in *Actes de la table ronde de Lille*, 12-14 Juin 1985, Paris: Arcantère.
- Alessandrini S. (2012), *G2: figli d’immigrati o nuovi italiani? Costruzione identitaria, formazione e integrazione delle seconde generazioni di adolescenti nati in Italia da famiglie d’immigrati francofoni*, Macerata: Tesi di dottorato discussa il 29 maggio 2012, pagine 565.
- Ambrosini M., Molina S. (2004), *Seconde generazioni. Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini M. (2005), *I figli dell’immigrazione, tutto sulle seconde generazioni in Sociologia delle migrazioni*, Bologna: Il Mulino.
- Bertucci M.M. (2010), *Prendre en compte les traits de la langue parlée dans la didactique de la langue*, in *Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations*, Document préparé pour le Forum Politique Le Droit des Apprenants à la Qualité et l’Équité en Education – Le rôle des Compétences Linguistiques et Interculturelles, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010, Division des Politiques Linguistiques Direction de l’Education et des Langues, Strasbourg: DGIV Conseil de l’Europe.
- Bindi L. (2005), *Gli studi sull’integrazione delle seconde generazioni*, in *Uscire dall’invisibilità, Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*, Roma: Comitato Italiano per l’UNICEF Onlus Direzione Attività culturali e Comunicazione.
- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire, l’économie de échanges linguistiques*, Paris: Fayard.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1972), *La riproduzione, Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini: Guaraldi.

- Callari Galli M. (2008) *Contrepoint : Images, Discours et Représentations Culturelles*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 261-264.
- Camilleri C. (1985), *Anthropologie Culturelle et Education*, Paris: Unesco.
- Camilleri C. (1990), *Stratégies Identitaires*, Paris: PUF.
- Costanzo E. (2005), *L'educazione Linguistica in Italia. Un'esperienza per l'Europa?*, «Lend», XXXIV, n. 5 (dicembre 2005), pp. 28-37.
- De Mauro T. (2001), *Apprendere nella società complessa*, in *Minima Scholaria*, Bari: Laterza.
- De Mauro T. (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. G.I.S.C.E.L., in <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.
- Goffman E. (1987), *Forme del parlare*, Bologna: Il Mulino.
- Gumperz J.J. (1982), *Language and Social Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadman N.H. (2004), *La Langue et la Frontière. La Double Appartenance et le Polyglottisme*, Paris: Denoël.
- Hewitt R. (1986), *White Talk Black Talk. Inter-racial friendship and communication amongst adolescents*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kern R., Liddicoat A., (2008), *De l'Apprenant au Locuteur/Acteur*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 27-34.
- Kinginger C. (2008), *Répertoires : décentrage expression identitaire*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 47-50.
- Kok Escalle M.C. (2008), *Introduction : histoire, pratiques et modèles*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 383, 390.
- Kramersch C. (2008), *Voix et Contrevoix : l'Expression de Soi à travers la Langue de l'Autre*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 35-38.

- Lévy D. (2008), *Soi et les Langues*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 69-82.
- Marani D. (2011), *Al zanett inspirtà, 'Na fòla frarésa*, Ferrara: Ed. G2 libri.
- Mecheri H.F. (1984), *Les jeunes immigrés maghrébins de la deuxième génération. Et/ou la quête de l'identité*, Paris: L'Harmattan.
- Minces J. (1997), *La Génération Suivante*, La Tour d'Aigues: Ed- De l'Aube.
- Mustinelli J. (2009), *La diversité culturelle: du concept à la stratégie*, in *Multiculturalità e plurilinguismo in Europa. Percorsi alla francese?*, a cura di D. Londei, M. Callari Galli, Bologna: Bononia University Press, pp. 65-72.
- Vinsonneau G. (2002), *Le Développement des Notions de Culture et Identité : un itinéraire ambigu*, «Carrefours de l'Education», Paris: Colin, 2002/2 n°14, pp. 2-20. <<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-2.htm>>.

Aline Gohard-Radenkovic

Peut-on enseigner des langues pensées “mauvaises langues” dans le processus d’intégration socio-scolaire des élèves immigrés? D’apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables

### *Résumé*

Dans cet article, nous interrogerons la place des “langues d’origine”, pensées tantôt “mauvaises langues”, tantôt “bonnes langues”, mais le plus souvent “pensées en creux”, véhiculées par les divers acteurs chargés de la formation dans la (les) langue(s) du pays d’immigration et notamment de l’intégration socio-scolaire des élèves. Pour ce, nous nous référerons à deux études menées sur les comportements sociolinguistiques de familles d’origine maghrébine par rapport à leur “langue d’origine” dans deux contextes monolingues différents puis passerons à un autre exemple en contexte bilingue. Puis nous examinerons, avec un regard critique, les démarches didactiques telles que les approches plurielles prônées par l’UE dans le cadre de l’éducation plurilingue et parfois reprises dans le cadre l’apprentissage de la “langue d’origine” et même dans celui de la “langue d’accueil”. Enfin nous analyserons les prérequis nécessaires pour assurer des enseignements pensables de la langue du pays d’immigration et de la langue du pays d’origine, afin d’éviter que ces langues dites d’origine ne soient perçues sur le mode binaire et d’éviter également que la langue dite d’accueil ne devienne à son tour une “mauvaise langue” dans le parcours de scolarisation des élèves nouvellement arrivés ou issus de la migration.

## *Riassunto*

In questo articolo ci interrogheremo sul posto delle “lingue d’origine”, pensate a volte come “cattive lingue”, a volte come “buone lingue”, ma generalmente pensate “in assenza”, sebbene veicolate dai diversi attori che si occupano della formazione nella(le) lingua(e) del paese d’immigrazione e in particolare dell’integrazione socio-scolastica degli alunni. A questo scopo ci riferiremo a due studi effettuati sui comportamenti sociolinguistici di famiglie di origine magrebina in rapporto alla loro “lingua d’origine” in due contesti monolingui diversi e poi all’analisi di un caso in contesto bilingue. Esamineremo in seguito con uno sguardo critico, alcune pratiche didattiche come gli approcci plurali raccomandati dall’UE nell’ambito dell’educazione plurilingue, a volte ripresi nell’ambito dell’apprendimento della “lingua d’origine” e anche in quello della “lingua di accoglienza”, nell’intento di far emergere gli “apprendimenti impensati”. Infine analizzeremo i pre-requisiti necessari per assicurare degli insegnamenti pensabili della lingua del paese d’immigrazione e della lingua del paese di origine, al fine di evitare che queste lingue dette di origine siano percepite in modo binario e di premurarci contro una percezione negativa (o “cattiva lingua”) della così detta lingua di accoglienza nel percorso di scolarizzazione degli alunni recentemente arrivati o provenienti dalla migrazione.

## *Abstract*

In this article, we will question the position of “native languages”, perceived as either “poor languages” or “good languages”. Interestingly, these languages are often “thought implicitly.” Moreover, the values associated with them are conveyed by the various actors who are in charge of the language teaching process in countries of immigration, namely of students’ socio-educational integration. In order to do so, we will refer to two studies conducted on the sociolinguistic behaviours of families from Maghreb towards their own “mother tongue” in two different monolingual contexts and we will then refer to another example in a bilingual context. After that, we will examine, from a critical point of view, plural teaching approaches promoted by the EU as part of multilingual education. These approaches are sometimes incorporated in the learning process of both “native languages” and “host languages”. Finally, we will analyze the necessary prerequisites to conceive “thinkable” approaches to teach the language of the country of immigration and that of the country of origin. Our goal is to ensure that the “native languages” are not perceived in a binary way and that “host languages” do not become “poor languages” in the educational path of students who have newly arrived or those with a migrant background.

1. *Les perceptions d'une même langue d'origine dans deux contextes différents: de la "mauvaise langue" à la "bonne langue"*

Nous nous appuyerons ici sur deux études de cas de familles d'origine maghrébine, menées par deux chercheuses, Carole Philip-Asdih et Ouafâa Zouali (1997), dans l'un des premiers ouvrages à avoir exploré diverses situations plurilingues<sup>1</sup>. Ces deux auteures qui interrogent et s'interrogent sur la gestion des langues dans les familles maghrébines (les unes mixtes, les autres non), respectivement dans le contexte français et dans le contexte québécois. Plus spécifiquement, les chercheurs ont tenté d'identifier les stratégies sociolangagières développées au sein des familles pour assurer l'intégration par la langue / les langues de leurs enfants.

Nous rappellerons en amont les langues qui sont parlées dans ces familles:

- l'arabe dit dialectal, ou le berbère. Essentiellement parlé et qui a le statut de langue maternelle ou première;
- l'arabe classique et littéraire, introduit à l'école lors de l'apprentissage de la lecture et l'écriture. C'est la langue des lettrés (journaux, discours) et la langue du Coran;
- le français, appris à l'école, et parfois dans les familles. C'est la langue de l'accès à la science, de la colonisation et de l'administration.

Les locuteurs interrogés maîtrisent à divers degrés ces langues qui connaissent des histoires différentes et donc des rapports de force et des légitimités officielles qui varient selon les époques et les contextes entre la France et les pays du Maghreb, mais aussi au sein du Maghreb, présentant à leur tour de grandes variantes entre la Tunisie, le Maroc et l'Algérie mais ces diglossies se vivent, en cascade, à différents niveaux:

<sup>1</sup> Coordonné par Marie-Louise Lefèbvre et Marie-Antoinette Hily (1997), *Situations plurilingues et leurs enjeux* (voir bibliographie). Ouvrage qui a fait date et a été édité à plusieurs reprises.

- entre l'arabe et le berbère<sup>2</sup>;
- entre l'arabe dialectal et l'arabe classique;
- entre l'arabe et le français;
- entre le français oral et le français écrit<sup>3</sup>.

Nous résumerons les principaux résultats et typifierons les situations de bilinguisme analysées dans chacun des contextes.

### 1.1 *Quand la langue d'origine est une "mauvaise langue" et contamine la "bonne langue"*

Dans son étude, Carole Philip-Asdih<sup>4</sup> analyse les choix conscients – ou – faits par des familles franco-maghrébines (ou familles mixtes avec la configuration : père maghrébin et mère française) en France où la langue française est majoritaire pour ne pas dire dominante.

Toutefois, les attitudes à l'égard de la langue arabe et du bilinguisme varient selon le milieu social. Les parents des milieux favorisés, voire intellectuels, ont une vision positive du bilinguisme et le conçoivent comme une compétence supplémentaire, utile dans le cursus universitaire et professionnel. La langue est vue sous un jour favorable, appelée donc à jouer un rôle dans les échanges internationaux... En revanche, les parents des milieux populaires ont une vision négative, craignant que les enfants ne mélangent les langues, que l'arabe n'interfère ou perturbe l'apprentissage du français et la scolarisation de l'enfant, dominés par deux préoccupations

<sup>2</sup> Mondher Kilani (1997), dans *La théorie des «deux races»: quand la science répète le mythe*, a démontré comment l'administration coloniale s'est appuyée sur les classements en tribus ou clans proposés par les ethnologues, et s'est servie des conflits existants (ou provoqués) entre ces groupes pour les réorganiser de manière binaire en "races", comme entre Berbères et Arabes au Maghreb, valorisant les uns et dévalorisant les autres.

<sup>3</sup> Dont on oublie toujours de rappeler la diglossie qui, d'ailleurs, n'est pas traitée dans ces deux textes.

<sup>4</sup> Philip-Asdih 1997.

majeures: l'échec scolaire et les représentations dévalorisantes s'appliquant à la langue première perçue comme une langue étrangère... Il y a donc des stratégies d'éloignement de la langue première qui acquiert un statut "lointain" et de rapprochement de la langue française qui acquiert un statut de "langue proche" : la langue étrangère devient donc l'arabe familial... Davantage encore, ils ont le souci de parler du "bon français", "non contaminé par l'arabe".

La démarcation dans ce cas est nettement sociale et se fait entre les familles favorisées et familles moins favorisées, au sein même des familles en dedans, et le fait d'être une famille mixte ne change rien... Cette fois-ci, face à la conception ordinaire d'un "bon bilinguisme", ne se profile pas seulement l'idée d'un "mauvais bilinguisme", mais de manière plus pernicieuse encore, celle d'une "langue contaminée" – ou risquant d'être contaminée par l'autre langue –, s'apparentant à la conception d'un "bilinguisme nocif", pour reprendre le titre de l'ouvrage de Tabouret-Keller (2011). On se trouverait donc dans la posture exclusive "ou – ou".

### 1.2 *Quand la "langue d'origine" est une "bonne langue" et contribue à un "bilinguisme équilibré"*

Quant à Ouafâa Zouali<sup>5</sup>, elle se donne pour objectif d'identifier, à travers un grand questionnaire, la langue ou les langues que les enfants utilisent dans leurs relations avec leurs parents et leur fratrie, famille élargie, communauté, voir quels sont leurs rapport à la langue française ainsi qu'au berbère et à l'arabe, dans un contexte québécois où la francisation des immigrants se fait le plus souvent à marches forcées. L'auteure indique dès le départ que:

<sup>5</sup> Zouali 1997.

Depuis plus de vingt ans les recherches en éducation sur le bilinguisme au Canada ont fait ressortir une image positive de l'apprenant, le représentant comme un usager habile et un apprenant efficace des langues. Et dans les dernières années (90) un certain nombre de modèles théoriques du développement bilingue ont été élaborées spécialement dans le but d'expliquer les effets et les conditions d'un bilinguisme positif (s'opposant à un «bilinguisme soustractif» selon Lambert, 1974)<sup>6</sup>.

Les élèves du groupe ethnique étudié qui seraient majoritairement éduqués dans des programmes d'immersion totale dans la langue seconde, sont considérés comme de bons représentants du “bilinguisme additif” et ceux qui rejetteraient leurs valeurs socioculturelles au profit d'une langue culturellement et économiquement plus prestigieuse seraient les représentants d'un “bilinguisme soustractif”. Il y aurait donc d'emblée au Québec une attitude collective postulée favorable au maintien de la langue première appelée “langue d'origine” ou du moins au non renoncement de sa “langue et culture premières” dans l'apprentissage de la langue seconde.

Ce que conclut l'auteure, sans différenciation sociale, c'est que les élèves en fait se conforment à ce qu'on attend d'eux. Ils utilisent l'arabe et le berbère dans l'intra-groupe: fratrie, parents, la famille élargie: pour la maison, l'intime, le dedans; et la langue française pour l'inter-groupe, soit la littérature ou acquisition des savoirs fondamentaux, l'école, les copains, langue de socialisation et de scolarisation pour l'extérieur, le dehors. La démarcation est donc relativement nette entre sphère privée et sphère publique pour les élèves maghrébins qui se perçoivent aussi compétents dans l'une que dans l'autre langue et l'auteure parle même de “bilinguisme équilibré”. On se trouverait donc dans la posture inclusive “et – et” .

<sup>6</sup> Zouali 1997, p. 250.

### *1.3 Du bilinguisme soustractif au bilinguisme additif pour la même langue : une analyse contextualisée nécessaire des rapports aux langues*

Pour comprendre ces différences de politiques linguistiques familiales et d'attitudes par rapport à la langue de "l'autre", notamment "l'autre immigré", et plus largement à une conception du bilinguisme perçu tantôt additif, tantôt soustractif, nous rappellerons ici que l'immigration est constitutive de la Constitution et donc de la société canadienne où l'intégration de l'individu est pensé dans une conception multiculturelle depuis longtemps. Tandis que la Constitution française déclare la langue française comme seule langue officielle, constitutive de la cohésion nationale et l'intégration de l'étranger se fait à travers l'apprentissage et la maîtrise d'UNE langue, celle de la nation.

Mais nous devons aussi avoir en tête que la manière d'intégrer l'étranger dans chaque société obéit à des schémas collectifs fondateurs (issus de la Constitution renforcée par une histoire de la migration différente) et ont un impact sur les modalités d'intégration. Il est donc crucial de s'interroger en amont sur ces schémas d'intégration (souvent inconscients car intériorisés) des étrangers selon les contextes.

En effet, des conceptions divergentes de l' "étranger" se sont construites qui rappellent les deux modèles d'intégration identifiés par Entzinger (2000): celle où l'étranger est considéré d'abord en tant qu'individu, et celle où il est perçu comme membre d'une communauté (toujours «imaginée», postulera Anderson, 2002) qui traduisent des perceptions identitaires de la citoyenneté reposant tantôt sur le droit du sol, tantôt sur le droit du sang. Nous avons donc à faire à des conceptions d'intégration qui varient et peuvent entrer en conflit au sein même des familles maghrébines comme en France (Sayad 1999) ou au contraire se côtoyer comme au Québec, mais en distinguant bien les sphères de leurs usages.

## 2. Conception des langues “d’accueil” et des langues “d’origine” en Suisse francophone

### 2.1 Un parcours scolaire “pré-défini” des élèves de la migration

En Suisse, nous avons un nombre croissant de jeunes immigrés et même de jeunes issus de la migration qui se retrouvent, soit dans le meilleur des cas en apprentissage professionnel, soit dans le pire des cas dans des classes spécialisées ou de développement, en d’autres termes: une impasse ou un assistanat à vie (Gohard-Radenkovic, Farmer, Sieten, Veillette, 2012).

En effet, quatre difficultés objectives d’ordre institutionnel se présentent à eux. Nous les déclinons comme suit<sup>7</sup>.

- Le fait que l’orientation scolaire – en fait une sélection – arrive très tôt dans le système éducatif public suisse, soit à la fin du primaire ou au début du cycle du premier cycle du secondaire. Quand les adolescents immigrés ou réfugiés arrivent à l’âge de 14 ou de 15 ans, ils ont peu de choix: la grande majorité ira en apprentissage professionnel.

- Le fait que dans le contexte bilingue (Fribourg) et plurilingue de la Suisse, ne pas maîtriser une deuxième langue nationale est éliminatoire pour continuer le deuxième cycle du secondaire ou classe pré-gymnasiale. Ainsi sur une note de 6, l’élève doit obtenir un 5 minimum pour la langue du pays d’accueil, un 5 minimum dans la L2 du bilinguisme et enfin un 5 pour les mathématiques. A cela s’ajoute la pression de l’anglais introduit soit dans le primaire comme à Genève ou à Bulle<sup>8</sup> dès le premier cycle du secondaire. Les élèves nouvellement arrivés se retrouvent conséquemment avec deux langues nouvelles à acquérir, en plus de la langue du pays

<sup>7</sup> Nous résumerons les principaux points abordés dans notre chapitre.

<sup>8</sup> Deuxième ville du Canton de Fribourg en pleine expansion socio-économique accueillant de plus en plus de travailleurs de l’étranger et de familles immigrées.

d'accueil, en moins d'une année s'ils arrivent en début d'année scolaire et moins pour certains d'entre eux qui arrivent en cours d'année.

- Le fait que l'on a, pour des raisons économiques, en Suisse francophone (petits cantons) et plus particulièrement dans le Canton de Fribourg depuis 2010, tendance à remplacer des classes d'accueil par des classes intégratives, soit l'immersion des élèves directement dans des classes ordinaires avec toutefois des classes d'appui en langue, dans le cadre de classes ressources, accompagnant une intégration qui se veut progressive.

- Le fait qu'une formation en pédagogie spécialisée soit attendue et demandée<sup>9</sup> par les directeurs d'écoles, selon la croyance partagée que seul ce domaine peut prendre en charge les «difficultés inhérentes à ces publics immigrés» (pensées le plus souvent psychologiques ou psycho cognitives) mais sans préparer les enseignants ou les formateurs à la question de l'apprentissage de la langue; il n'existe pas en Suisse de formation initiale des enseignants à tous les niveaux en didactique du FLS / FLSCO<sup>10</sup> pour ces publics d'élèves primo-arrivants ou issus de la migration qui présentent pourtant des besoins spécifiques, étant donné leur parcours de mobilité mais aussi étant donné le niveau de scolarisation: certains étant scolarisés, d'autres faiblement scolarisés et d'autres pas du tout scolarisés. Un début de formation continue pour les enseignants

<sup>9</sup> Domaine qui a acquis une entière légitimité dans le champ éducatif en Suisse pour traiter des questions d'apprentissage/enseignement des langues, alors que la didactique du Français langue étrangère / langue seconde et son homologue *Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache* sont pas reconnues (sauf exceptions) par les instances éducatives, telles que les Directions à l'instruction publique (DIP) relevant de l'Etat de chaque canton, malgré le fait que des diplômés de Master dans ces didactiques préparent de futurs enseignants de langues et sont officiellement délivrés par l'Université bilingue de Fribourg (filière complète du Bachelor au Doctorat, unique en Suisse). Ce statut bancal «d'existence sans reconnaissance» montre l'absurdité d'une situation qui perdure au détriment des publics immigrés, et des autres allophones en difficultés, qui auraient urgemment besoin de personnels formés à une didactique des langues spécifique.

<sup>10</sup> Français langue seconde / Français langue de scolarisation : une formation initiale ciblée est désormais proposée dans le programme Bachelor et Master en Fle dans notre Domaine à l'Université de Fribourg (voir plus loin).

des classes d'accueil (du moins dans le Canton de Fribourg) est pensé mais pas pour les autres co-acteurs de cette migration et "intégration par la langue" : enseignants des classes ordinaires, éducateurs dans les classes spécialisées, formateurs dans les écoles professionnelles, directeurs d'écoles, etc.

La migration est donc considérée *de facto* comme un handicap et la majorité des acteurs de la migration sont traités avec des réponses plutôt médicales ou pathologisantes (ex. éducation spécialisée; orthophonie ou logopédie pour "soigner" des troubles de la parole, des troubles neurologiques, etc.). Devant l'échec grandissant de l'intégration par la langue du pays d'accueil, de jeunes adolescents ou adultes immigrés, et plus spécifiquement face aux nouvelles problématiques de l'enseignement de la langue du pays (dans notre cas, le français) en classe d'accueil ou dans des classes intégratives, on se tourne à l'heure actuelle vers toutes sortes de pistes didactiques, inspirées du plurilinguisme, notamment des approches plurielles, pour "sauver la situation". Nous reviendrons plus loin sur ces approches didactiques mises en œuvre.

## 2.2 Une représentation angélique des "langues et cultures d'origine" et de leur enseignement

L'enseignement de ces langues "d'origine" coûte cher, c'est pourquoi il n'est offert que dans les cantons les plus riches qui connaissent des flux migratoires importants et ont une "masse critique" d'élèves, locuteurs d'une même langue (mais pas toujours à un même pays : voir plus bas). Par ailleurs, on fait appel à des personnes pas ou peu formées: on a le plus souvent recours à des enseignants improvisés, originaires du pays en question (mais pas toujours), comme les interprètes médiateurs

culturels<sup>11</sup>. Ainsi, les responsables éducatifs, au nom du «respect de la diversité linguistique et culturelle», reprenant sans distance les discours politiquement corrects circulant à tous les niveaux de la société (et pas uniquement en Suisse!), peuvent commettre des erreurs grossières, souvent irréparables, qui ne tiennent pas compte des parcours de vie des élèves immigrés et réfugiés, et qui les braquent définitivement contre leur langue “d’origine” .

Nous donnerons quelques exemples que nous avons repérés et étudiés ci-après.

Ainsi, il arrive souvent que l’on fasse appel à un-e enseignant-e d’origine serbe, émigrée en Suisse depuis longtemps, qui enseigne le serbo-croate à des Bosniaques réfugiés de la guerre. On doit ici évoquer l’enquête que nous avons menée en 2002 auprès de femmes réfugiées, ayant vécu la guerre de Bosnie, et rappeler leurs vives réactions vis-à-vis du projet d’enseignement de leur langue “d’origine” auprès de leurs enfants; de plus quelle langue enseigner quand on sait que le serbo-croate, langue de l’opresseur, n’existe plus et a disparu en même temps que la Yougoslavie ? (Gohard-Radenkovic, Bera Vuistiner, Veshi, 2003b). On retrouve cette même problématique pour les Kurdes de Turquie auxquels on proposerait le turc, langue dominante dans laquelle ils ont pu être scolarisés, mais qui reste pour la majorité d’entre eux la “langue de l’ennemi” .

Nous avons également rencontré la situation d’une enseignante albanaise qui prenait en charge des élèves venus du Kosovo parce qu’ils sont “albanophones” , alors qu’ils ne partagent plus la même histoire ni les mêmes références sociales ou même linguistiques<sup>12</sup> (il y a des variantes assez fortes), avec

<sup>11</sup> Qui se sont organisés en une association professionnelle en 2002; voir à ce sujet notre article (2003a).

<sup>12</sup> Déjà en albanais, il existe le tosqe parlé dans le sud et le guègue parlé dans le nord qui présentent des variantes lexicales et syntaxiques assez importantes pour devoir les enseigner ou du moins les prendre en compte; de surcroît entre l’albanais et le

de plus le doute quant aux (bonnes) intentions de l’enseignante albanaise<sup>13</sup>. Que savons-nous en fait de l’histoire de leurs liens?

Nous avons souvent rencontré le cas où une Commission scolaire décide d’envoyer une Brésilienne qui enseigne le portugais à de jeunes Portugais dans les Ecoles de langue et culture d’origine ou vice versa; il suffit de voir les conflits éclater entre des familles portugaises et leur interprète médiatrice brésilienne pour comprendre que des représentations mutuellement négatives entre les deux parties, issues d’une histoire de la colonisation qui a marqué, de manière durable, l’inconscient collectif de plusieurs générations, ont pu resurgir à l’occasion de ces situations d’interprétariat peu réfléchi en contexte institutionnel. (Gohard-Radenkovic et Radenkovic 2014).

Un autre cas de figure se présente encore quand on présuppose que les élèves partagent tous la version officielle, normée de la langue du pays d’origine alors qu’eux-mêmes ou leurs parents ont été élevés dans une région rurale où le registre est éloigné de la langue standard: ils pratiquent une version dialectale de la langue (Italie, Portugal, Turquie) ou l’une de ses variantes (ex. l’arabe en Afrique du nord), sans parler de l’impact des appartenances socio-économiques sur le degré de maîtrise de la langue par les locuteurs (Berstein 1975)<sup>14</sup>.

Ne sommes-nous pas en train de commettre, dans de nombreux cas, une forme de “viol linguistique”?

Non seulement aux yeux des responsables, ces élèves soient tous supposés partager la même “langue d’origine”, mais de

kosovar qui ont évolué différemment du fait de l’absence totale de communication sous le régime communiste pendant 40 années.

<sup>13</sup> Tentations impérialistes tour à tour de la “Grande Serbie” et de la “Grande Albanie” qui se sont disputées âprement, au cours des siècles, cette région du Kosovo.

<sup>14</sup> Rappelons ici les concepts de code restreint vs code élaboré, de Berstein B. (1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris: Le sens commun / Les éditions de minuit ; traduit de *Class, Codes and Languages* (1971), Vol. I, Londres: Routledge).

plus, ils seraient supposés partager les mêmes réalités historiques, sociales, politiques et économiques, etc. C'est déjà hautement problématique de confier ces publics à des compatriotes qui ne sont pas tous formés en didactique des langues premières mais c'est encore plus problématique de constater que la conception de l'apprentissage de la langue du pays d'origine soit uniquement axée sur le fait d'être locuteur de la langue pour pouvoir l'enseigner.

On l'a vu, cet apprentissage de la langue d'origine repose sur une conception plus idéologique que didactique, plus fantasmée que fondée sur l'analyse de réalités socio-éducatives des élèves, issue de la méconnaissance même du système éducatif (suisse ou autre) et de ses limites “à l'intégration”. On retrouve ici une conception à la fois fantasmée et angélique des langues d'origine mais aussi une représentation peu professionnelle, non informée, non maîtrisée de son enseignement.

Nous baignons dans un discours de la “reconnaissance de l'autre”, de sa “langue et de sa culture d'origine”, mais que vaut une reconnaissance sans connaissance de tous ceux dont on a la charge et la responsabilité “d'intégrer”?<sup>15</sup> Que signifie “intégrer” dans ces cas-là? Qui intègre-t-on vraiment?

### *3. Approches didactiques dans l'enseignement des langues du pays d'accueil et du pays d'origine : de l'impensé au pensable*

Ce sera donc avec l'accord des parents et des enfants que nous pouvons et devons imaginer un enseignement possible de la langue d'origine... Mais quelle “langue et culture d'origine” enseigner? En dehors des moyens et des personnels attribués à ces publics, qui sont discutables comme nous venons

<sup>15</sup> Nous avons remis en question les termes intégration et intégrer selon les conceptions ordinaires circulantes qui finalement traduisent une conception totalitaire, d'où la nécessité de le définir en amont. Nous lui préférons le terme “d'adaptation” moins agressif. Voir Gohard-Radenkovic 2013.

de le voir, que faudrait-il savoir en amont avant de concevoir dispositifs et démarches didactiques?

### 3.1 *Des approches didactiques inspirées des approches plurielles pour des publics pré-pensés*

Nous ferons ici un rapide bilan des conceptions et démarches didactiques les plus utilisées pour l'enseignement de la langue du pays d'accueil et celui des "langues et cultures d'origine" qui s'inspirent, en grande partie, des approches plurielles<sup>16</sup>, conçues pour répondre aux nouvelles recommandations de l'Union européenne, soit le "respect de la diversité et l'éducation au plurilinguisme" (*Guide*, 2007). Qu'entend-on par "approches plurielles" ? Selon Michel Candelier (2008): «Par définition, on appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément».

Nous ne nous attarderons que sur cinq approches, représentatives des décalages, voire des écarts, entre convictions didactiques et besoin objectivés de publics concernés, même si d'autres démarches sont aussi pratiquées dans les classes d'accueil en Suisse<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Réunies et connues sous la dénomination de CARAP.

<sup>17</sup> Notamment, comme la méthode *Silent Way* de Gattegno des années 70, d'inspiration structuro-globale, et la *pédagogie différenciée*, et sa mise en pratique "obligée" face à des publics aux niveaux très hétérogènes et aux durées de séjour instables dans les classes d'accueil, mais sans que cette pédagogie n'ait fait l'objet d'une réflexion spécifique ni d'une adaptation aux parcours, profils et ressources des publics concernés.

### 1- *L'Éveil aux langues*<sup>18</sup>.

Nous en résumerons l'histoire du concept à partir des données trouvées sur le site de la CIIP<sup>19</sup>, comme suit:

Cette approche a été développée en Angleterre dans les années 80 par Eric Hawkins sous le nom de *Language Awareness*, pour favoriser chez les écoliers anglais: a) la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit; b) le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère; et c) la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques. Ces approches ont été reprises dans le monde francophone en particulier par Louise Dabène et son équipe du Laboratoire de linguistique appliquée de l'université de Grenoble. En Suisse, Eddy Roulet avait élaboré, dès les années 80, un cadre théorique dans le but de rapprocher les pédagogies des langues maternelle et secondes, l'allemand en particulier<sup>20</sup>, et de permettre aux élèves de mieux comprendre, à travers la diversité des langues, le fonctionnement du langage (selon E. Roulet 1980).

Les objectifs généraux des approches didactiques de l'Éveil aux langues concernent la construction des attitudes et des aptitudes nécessaires pour que les apprentissages langagiers se déroulent dans de bonnes conditions, notamment dans la "reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle". Cette reconnaissance de la diversité ne peut se réaliser sans la prise de conscience du rôle social et identitaire du français comme langue commune, à travers une réflexion collaborative entre les élèves sur le langage et les langues afin de construire une "altérité linguistique" et "une culture langagière".

Dans cette optique, Christiane Perregaux (2000) avec Jean-François de Pietro et Marinette Matthey (2001) ont été les premiers à élaborer une méthode complète, sur plusieurs

<sup>18</sup> Démarche appelée EMILE en Belgique, ELODIL au Canada, EOLE en Suisse, etc. Nous nous référons à la méthode EOLE.

<sup>19</sup> Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de Suisse romande et du Tessin: consulter le site de la CIIP, sous la rubrique "Activités".

<sup>20</sup> *L'allemand langue seconde* est un terme utilisé, dans le cadre du plurilinguisme officiel en Suisse, pour définir une langue nationale, afin d'éviter de dénommer ces langues de régions linguistiques autres, langues étrangères. Dénomination à caractère plus politique que didactique.

niveaux, appelée EOLE<sup>21</sup>, destinée aux écoles du primaire à Genève. Si leur projet de (faire) reconnaître les langues et cultures, proches et lointaines, des élèves dans des classes de facto hétérogènes dès le primaire, voire dès la maternelle, est tout à fait méritoire et a sa raison d'être vis-à-vis des petits Suisses, on peut en revanche se poser la question si cette démarche est vraiment destinée à des élèves primo-arrivants et à leurs besoins d'apprentissages urgents de la langue et des savoirs fondamentaux dans cette langue, étant donné que leur temps de séjour en classe d'accueil est compté<sup>22</sup>. Car, faute de formations appropriées, la plupart des enseignants de français langue seconde et ceux de la "langue d'origine", se sont emparés de cette méthodologie conçue au départ pour un tout autre public (ici francophone), ayant suivi une scolarisation, plus ou moins normale, du moins sans rupture, alors que nos publics sont à la fois dépossédés de leur langue première et encore démunis de la langue "seconde".

Nous ne situons pas au même niveau des priorités et des urgences. D'ailleurs Perregaux (2004) a reconnu ce détournement méthodologique: «Lorsqu'on évoque l'ouverture de l'école au plurilinguisme, la tentation est forte de penser qu'il ne s'agit que de répondre aux difficultés que peuvent rencontrer des élèves issus de familles migrantes ou d'origines non-nationales»<sup>23</sup>. Or les élèves de la classe d'accueil ne veulent pas que l'on insiste sur leur "langue et culture d'origine" ni encore moins sur leur "diversité"; ce qu'ils veulent, c'est s'intégrer et donc apprendre la langue du pays d'accueil.

<sup>21</sup> EOLE: Eveil au langage et ouverture aux langues. Voir sa description dans de Pietro et Matthey (2001).

<sup>22</sup> Quand cette structure existe du tout! (voir plus haut les transformations récentes dans le Canton de Fribourg). Les temps de séjour vont en général de 3 mois à 12 mois.

<sup>23</sup> Perregaux, *op. cit.*, p. 254.

## 2- L'approche interculturelle (ou: les approches interculturelles)<sup>24</sup>.

Nous observons actuellement, quant à nous, une désaffection pour ces approches d'une part avec le retour d'une linguistique applicationniste et une conception utilitariste de la langue, s'appuyant sur les travaux des neurosciences dans le domaine des langues; d'autre part, parce que les approches pédagogiques proposées offraient le plus souvent une vision harmonieuse mais naïve du "dialogue entre les cultures"<sup>25</sup> ou pire une vision réifiante, ethnicisante de "l'autre étranger". Ces détournements de conceptions socio-anthropologiques prêterent la compréhension des divers processus en jeu dans l'acquisition de langues secondes, étrangères ou autres, en contexte étranger et dans la communication interpersonnelle (Gohard-Radenkovic, 2005).

Actuellement les approches dites interculturelles sont revisitées à travers les *approches autobiographiques*, recommandées dans le *Livre Blanc* du Conseil de l'Europe<sup>26</sup>: «C'est un exemple de ces outils complémentaires qui devraient être développés afin d'encourager les apprenants à exercer un jugement critique et autonome y compris un regard critique sur leurs propres réactions et propres attitudes face à d'autres cultures». Davantage encore, elles permettraient de prendre en compte la complexité des profils, des ressources et des expériences antérieures des élèves. Mais auprès de quels publics peut-on mener ce type de démarches réflexives? Dans quelle langue? A l'écrit ou à l'oral? A quel niveau du parcours scolaire?... sans risquer des dérapages individuels ou collectifs qui peuvent devenir incontrôlables? Même si l'enseignant a ses

<sup>24</sup> Les chercheurs qui ont initié et ceux qui ont relayé ces approches: Porcher 1978; Zarate, 1986, 1992; Abdallah-Preteuille 1992; Abdallah-Preteuille et Porcher 1996; Gohard-Radenkovic 1999 (2004); de Carlo 2000; Zarate et Gohard-Radenkovic 2004.

<sup>25</sup> Se référer à la Postface de Christian Giordano(2008): *L'insoutenable innocence de l'interculturel*.

<sup>26</sup> p. 25, par. 152, cité par Maurer 2011.

préférences didactiques, il lui faut réfléchir et réunir les conditions nécessaires pour que ce type de démarches aboutisse « à une véritable reconquête de soi à travers la langue », comme le propose Drita Veshi (2009).

### 3- *L'évaluation.*

Les enseignants en Suisse s'appuient sur les descripteurs du *Portfolio européen des langues* qu'ils appliquent aux élèves immigrés en appliquant les principes de l'évaluation et de l'auto-évaluation. Comme la grille de compétences du PEL n'est pas adaptée aux niveaux ni aux besoins des élèves migrants, dans certains cantons, les commissions scolaires ont complètement abandonné cette grille ainsi que les notes ; dans d'autres, suite à une controverse et à une réclamation des familles, les enseignants appliquent cette grille sans l'avoir réellement adaptée à leurs publics. Depuis la récente suppression des classes d'accueil et l'immersion immédiate des élèves dans les classes ordinaires selon le nouveau dispositif (comme dans le canton de Fribourg), il n'est d'ailleurs plus question d'ajuster ni apprentissage ni enseignement aux besoins des élèves: ce sont les élèves venus d'ailleurs qui doivent s'adapter en un temps record aux attentes et exigences du système éducatif en s'intégrant directement dans des classes ordinaires.

4- la *didactique intégrée* des langues: langue dite "maternelle" (en fait: langue de l'école) – langue "étrangère", langue étrangère 1 – langue étrangère 2, etc.<sup>27</sup>

En fonction d'un usage ultérieur, le concept de *didactique intégrée* va évoluer autrement et ajoutera Candelier (2008) « ne préjugera pas de la manière dont les langues en question sont enseignées: il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue (qui est alors langue d'enseignement d'autres disciplines) ». En ce qui concerne le

<sup>27</sup> Cf. Roulet 1980; Bouguignon & Dabène 1982; Bourguignon & Candelier 1988; Castellotti 2001.

contexte suisse, la *didactique intégrée* est un concept qui a été adopté et adapté aux enjeux spécifiques d'un pays où se côtoient les langues nationales et les langues de la migration par le linguiste Georges Lüdi et son équipe proposant un "Concept général des langues" (1998). Or, l'un des dispositifs-clés pour mettre en œuvre cette didactique intégrée est celui de *l'immersion* dans une matière autre que la langue.

5- *La démarche interactionniste*, très en vogue à l'heure actuelle parmi les chercheurs, a été mise à l'épreuve en classe pour observer, à travers des interactions filmées en classe entre élèves et enseignants, entre élèves mêmes, comment ces derniers construisaient leurs compétences en langue, quelles stratégies ils développaient afin de les rendre conscients de leurs manières d'apprendre et de reproduire les "bonnes stratégies". Mais ces approches *co-constructivistes* ont aussi pour objectif de travailler sur les langues du pays d'origine dans la classe, de faire prendre conscience de leur diversité, de leurs proximités et de leurs différences (Auger, Béal et Demougin, 2012). Cette démarche, à caractère plus idéologique que didactique, a pour objectif de valoriser la langue du pays d'origine des élèves et de tenter de s'appuyer sur des connaissances (et reconnaissance) de cette langue pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

En fait ces élèves – et leurs langues premières – si on analyse l'arsenal méthodologique mis en place et conçu pour d'autres publics, nantis de langues et de repères stables, sont à la fois *pré-pensés* dans une diversité linguistique et culturelle assignée et *peu ou pas du tout pensés* ni dans ces dispositifs ni dans ces démarches.

### *3.2 Pistes didactiques pensables pour l'enseignement de la "langue du pays d'accueil"*

Paradoxalement pour pouvoir insérer l'apprentissage des langues premières dans le cadre d'un apprentissage de la langue du pays d'accueil, il faut se poser en amont d'autres questions: quels sont les prérequis nécessaires et quelles sont les démarches didactiques (indispensables) dans l'enseignement de la langue seconde? D'ailleurs s'agit-il d'une langue seconde?

En un premier temps, tâchons d'identifier quels sont les différents rôles joués par la langue du pays d'immigration pour mener à bien "l'intégration" des élèves:

1- Langue de socialisation et de construction de facultés psychosociales:

- langue de communication sociale dans la vie quotidienne scolaire;
- langue de réorientation dans temps et l'espace;
- langue des rituels de communication en classe;
- langues des sanctions et des récompenses;
- langue des savoirs et codes culturels partagés ;
- langue de la création de liens avec des pairs.

2- Langue de scolarisation et de construction des facultés psycho cognitives:

- langue des registres écrits et oraux;
- langue de compréhension, d'expression et de production à l'oral;
- langue de compréhension, d'expression et de production à l'écrit;
- langue d'apprentissage des savoirs fondamentaux (lire, écrire, calculer);
- langue des discours et méthodes propres à chaque matière;
- langue des consignes, des tests, des examens.

Pour résumer, on convient donc que la langue du pays d'accueil est une langue d'adaptation, d'acculturation, de (re)médiation linguistique, sociale, identitaire, etc. mais aussi de scolarisation dans des matières autres que la langue et de formation dans le sens large du terme: les apprentissages s'inscrivent donc dans un processus complexe. C'est pourquoi on ne peut pas coller la seule étiquette de "langue seconde" à cette langue d'apprentissage, pour deux raisons:

- parce qu'il s'agit d'une langue de scolarisation où l'intégration sociale se joue en majeure partie à l'école, même si les institutions ont tendance à rejeter la responsabilité de la réussite sur la *volonté* des familles et des élèves eux-mêmes;
- parce qu'on ne peut pas prétendre que les élèves arrivent dans nos pays avec une seule langue première; certains peuvent avoir deux langues premières, une langue seconde, une ou plusieurs langues étrangères, etc.<sup>28</sup>

Quelles seraient alors les compétences à mobiliser à partir de leur bagage expérientiel et à développer dans leur nouvel environnement chez les élèves?

- compétences linguistiques,
- compétences discursives,
- compétences sociolinguistiques,
- compétences référentielles,
- compétences disciplinaires,
- compétences stratégiques,
- compétences socioculturelles,
- compétences comportementales, etc.

L'ensemble de ces compétences, mises en jeu dans cette immersion socio-scolaire, constitue en fait les compétences propres au métier de l'élève ordinaire. Mais dans le cas de nos élèves, il s'agit *d'un double métier*, puisque tout est à refaire,

<sup>28</sup> Comme c'est le cas d'un grand nombre de pays en Afrique noire, mais également dans des pays asiatiques.

tout est à recommencer, tout est à (ré)apprendre, tout est à acquérir (à nouveau) dans une langue autre que la leur. Il leur faut donc apprendre à “habiter” une autre langue et un autre univers symbolique. Dans ce sens, nous rejoignons Martine Chomentowski (2010) quand elle écrit: «Une intégration socio-scolaire réussie dans le pays d'accueil passe d'abord par les savoirs fondamentaux *dans une langue au départ étrangère qu'il doit faire sienne*».

Est-ce qu'une classe d'accueil ou de simples cours d'appui dans des classes dites intégratives sont en mesure de prendre en charge toutes ces compétences et de répondre à tous ces enjeux?

En regard de la complexité de ce que représentent ces apprentissages pluriels à travers la langue du pays d'accueil, il serait urgent de concevoir en un premier temps des pistes didactiques, en s'appuyant sur des approches existantes, ***recentrées sur les apprenants***, comme:

- *une approche sur objectifs spécifiques* (FOS) à partir d'une analyse des besoins des apprenants (ressentis) et ceux de l'institution (objectivés);
- *une approche différenciée*, soit la prise en compte des ressources linguistiques, culturelles, disciplinaires, scolaires, expérientielles identifiées des élèves, pour construire leur parcours scolaire en langue, à partir de ce qu'ils possèdent et non de ce qu'ils ne possèdent pas;
- *une approche progressive et modulaire* (par paliers) se fondant sur la durée et sur la continuité entre les différentes étapes en aménageant des passerelles entre les différentes classes (ex. passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire);
- *une approche spiraliq*ue s'appuyant sur des méthodologies spécifiques par exemple au Français langue de scolarisation, pour s'acheminer vers les compétences attendues en Français langue maternelle;

- *une approche passerelle* en s'appuyant sur les apports linguistiques et didactiques de l'intercompréhension entre langues parentes ou proches (Jamet et Spita 2010 ; De Carlo et Anquetil 2012), mais sans les appliquer de manière aveugle et en repensant tout le dispositif ; car nous avons le plus souvent affaire à des langues éloignées de la langue du pays d'accueil (ex. albanais, tamoul, amharique, chinois, etc.): il s'agit donc d'innover des démarches appropriées.

Ce serait intégrer dans les apprentissages, à travers une pédagogie interactive et collaborative entre les élèves, en vue de développer ***un sentiment de sécurité***:

- linguistique à travers un apprentissage fait d'essais et d'erreurs (non de fautes) et d'appui sur l'interlangue et des "bricolages" des élèves;
- linguistique à travers maîtrise des sons (écoute) et de la prononciation (expression) qui permette la compréhension des consignes et l'accomplissement des tâches;
- sociolinguistique à travers la distinction entre code oral et code écrit de la langue (s'il y a diglossie);
- psychosociale et psychoculturelle des apprenants à former, etc. notamment à travers un travail de repérages dans le langage du temps et de l'espace;
- psycho-cognitives et psycho-affectives à travers l'acquisition de stratégies réflexives sur la langue, notamment à travers des approches ludiques et autobiographiques;
- dans d'autres matières que la langue, tout en utilisant de la langue, comme les mathématiques (Chomentowski 2014) ou la géométrie (Diogo 2013), pouvant s'appuyant sur des acquis des élèves dans la langue première de scolarisation, jouant ici le rôle de lieux-passerelles mais aussi de *remédiations langagières et cognitives*.

### 3.3 *Pré-requis nécessaires à l'insertion de la "langue d'origine" dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil*

Pour que ces langues du pays d'origine ne soient pas perçues ou pensées comme de "mauvaises langues" (ou pas pensées du tout) ni par les acteurs de la société d'accueil ni surtout par les élèves récemment immigrés ou issus de la migration, ni par leur familles, que faut-il savoir en amont sur les élèves et leurs familles? Quels sont les pré-requis nécessaires pour mettre en place des approches maîtrisées de leur enseignement?

1- Du côté de l'élève, ce que l'enseignant devrait savoir:

- si la "langue d'origine" est pensée "mauvaise" ou "bonne" par l'élève ou par la famille?
- si la "langue d'origine" est pensée "mauvaise" ou "bonne" dans l'institution ou la société d'accueil
- quel est le registre de langue (oral et/ou écrit) pratiqué et maîtrisé de sa(ses) langue(s) première(s)?
- si l'élève a hérité, acquis, pratiqué une ou plusieurs langues autre que sa (ses) langue(s) première(s)?
- quelle(s) langue(s) sont prédominante(s) à l'oral? à l'écrit?
- l'élève est-il d'un pays à tradition plutôt orale ou plutôt écrite?
- s'il a été scolarisé ou non et si oui jusqu'à quel niveau et dans quelle langue?
- quels savoirs fondamentaux a-t-il acquis dans sa langue première? etc.

2- Du côté de l'enseignant-e, la prise de conscience que :

- il faut savoir à quel type de public il a affaire: à quelle génération de migrants l'élève appartient-il? est-il nouvellement arrivé? ou bien est-il issu d'une migration plus ancienne?

- il faut avoir en amont des connaissances de base en linguistique pour pouvoir identifier la structure d'autres langues;
- il faut avoir en amont une bonne connaissance des théories d'acquisition des langues premières, secondes et étrangères et des théories des transferts (éventuels) entre les langues;
- il faut proposer un enseignement de la langue d'origine qui parte de l'existant chez l'élève et dans la classe: il ne s'agit pas de réinventer une langue que ne possède pas l'élève ou à laquelle il ne peut pas s'identifier;
- il faut laisser l'élève bricoler ses langues autres que la langue de scolarisation : celle qu'il désire maintenir ou non à la maison ; celle qu'il va apprendre par imprégnation quotidienne (langue des jeunes; variété dialectale, etc.), celles qu'il souhaite apprendre, etc.;
- il faut éviter d'appliquer les approches plurielles de manière aveugle, car elles sont d'abord destinées à la promotion d'un plurilinguisme qui ne sert qu'aux "nantis de langues"<sup>29</sup>.

3- Du côté de l'institution, les conditions pré-requises indispensables :

- avoir l'aval pédagogique officiel et le soutien financier de l'institution;
- concevoir une structure spécifique entre classes d'accueil et classes ordinaires, ou aménager un espace spécifique;
- intégrer dans l'horaire et dans le programme un enseignement de la langue du pays d'origine et celle du pays d'accueil;
- avoir un accès facile à un centre de ressources et médiathèque des langues; pouvoir s'appuyer sur des équipements fiables et performants, et du matériel réactualisé;

<sup>29</sup> Concept que j'ai créé et développé dans un texte sous relecture.

- être prêt à changer de rôle et devenir tuteur de chaque élève: ceci implique avoir affaire à de petits effectifs pour assurer un suivi personnalisé des élèves;
- savoir élaborer des procédures d'évaluation et d'auto-évaluation appropriées à ces publics, compte tenu de leurs parcours de scolarisation complexes de différents types et niveaux d'apprentissages;
- assurer dans l'espace et le temps *la continuité* dans les apprentissages de la langue / des langues et des matières dans la langue du pays d'accueil.

Choisir de s'appuyer sur les langues d'origine ou plutôt sur les langues premières de l'élève pour l'enseignement des langues du pays d'accueil (en langue 2, 3 ou 4, selon les profils) nécessite une attitude distanciée car, on l'a vu, cette conception met en jeu la connaissance, si ce n'est la conscientisation, d'un grand nombre de paramètres et de prérequis. De plus aucun linguiste appliqué ou didacticien des langues n'a pu prouver que l'apprentissage de la langue première pouvait aider celui de la langue du pays d'immigration, sans doute parce que jusqu'ici cette conception relevait plus d'une conviction pédagogique que fondée sur des travaux solides qui commencent toutefois à être menés dans le domaine<sup>30</sup>.

*Conclusion: combattre les processus de naturalisation et d'amnésie générale à différents niveaux*

Rien ne sert de changer ou d'inventer de nouvelles structures, plaquées sur d'anciennes structures<sup>31</sup>, en s'imaginant trouver la solution miracle, comme l'a très bien démontré Pierre-Yves Mauron dans son analyse d'un nouveau dispositif de classes-ressources et cours d'appui en langue remplaçant celui des

<sup>30</sup> Voir notamment les apports des travaux récents de Martine Chomentowski.

<sup>31</sup> Évoquant cette image de «poser du plâtre sur une jambe de bois».

classes d'accueil en Suisse (2013). Ce cumul de structures masque en fait la question centrale: comment concevoir des approches didactiques appropriées si nous n'avons pas d'enseignants formés aux problématiques fondamentales de l'enseignement d'une langue qui est ici une langue de scolarisation et donc une langue d'intégration socio-scolaire? Comment concevoir d'autant plus une pédagogie de la valorisation des "langues et cultures d'origine" des élèves immigrés si les enseignants ne sont déjà pas préparés à identifier les besoins spécifiques des élèves dans la langue dite d'accueil ou classe dite intégrative? Comment insérer une langue d'origine dans cet apprentissage, sans tomber dans le politiquement correct ou l'amateurisme ravageur?

On l'a vu, on ne peut pas se passer du soutien de l'institution ni de la conscience de ses divers acteurs des enjeux que représente le triple apprentissage maîtrisé des langues, des savoirs fondamentaux et des savoir-faire scolaires de l'élève. Mais pour un apprentissage maîtrisé, il nous faut également un enseignement maîtrisé. Cette maîtrise repose à la fois sur la connaissance des publics mais aussi sur la *conscience des processus de naturalisation de la langue* (dans notre cas des langues, soit les deux langues du bilinguisme), à l'origine de son enfouissement dans des «allants de soi», de son oubli institutionnel voire de son déni collectif: une langue pensée en creux ou pire impensée.

Mais un autre processus s'inscrit dans ce processus de naturalisation: c'est celui de *l'amnésie de la durée des apprentissages et de l'effort investi* (Porcher 1987). Combien de temps nous a-t-il fallu pour parvenir à maîtriser à l'oral et à l'écrit, notre propre langue maternelle, surtout quand celle-ci est marquée par la diglossie entre l'écrit et l'oral comme la langue française? Combien de temps nous a-t-il fallu pour apprendre une langue étrangère (ne parlons même pas du niveau de maîtrise ou de pratique), souvent apprise dans de bonnes conditions? Combien de temps faut-il pour apprendre à vivre,

penser, rêver, se comporter, etc. bref, “habiter” une autre langue et d’autres manières “d’être-au-monde” car: «Migrer, c’est aussi immigrer, avoir à reconstituer seul, en l’espace de quelques années ce que des générations ont lentement élaboré et transmis»<sup>32</sup>.

Le facteur temps et le facteur maturation, ces impensés, sont essentiels à la réussite de l’insertion socio-scolaire des élèves si les apprentissages sont pensés dans la progression, la durée et la continuité. «Pour que l’apprentissage d’une langue bénéficie des expériences antérieures ou parallèles dans ce domaine, il importe en effet d’assurer une certaine continuité synchronique entre les cours de français, de langue seconde, de langue d’origine, et une continuité diachronique entre l’apprentissage précoce, l’apprentissage obligatoire et l’enseignement secondaire»<sup>33</sup>. Si tous les linguistes appliqués et les didacticiens s’accordent sur la nécessité d’assurer une *continuité* entre les langues, entre les apprentissages, et donc entre les structures de formation, en revanche, le fossé se creuse de plus en plus entre les travaux et la mise en œuvre institutionnelle. Si les “discours d’intégration par la langue” perdurent, les (bonnes) intentions pédagogiques restent à l’état de vœu pieu et masquent en fait le désengagement progressif de l’institution scolaire, notamment pour des raisons économiques mais pas uniquement.

Enfin, avoir des enseignants bien formés en didactique des langues et des cultures, tant dans les processus d’apprentissage et d’enseignement de la langue du pays d’origine que de la langue du pays d’accueil, tant au niveau des enseignants des classes ordinaires qu’au niveau des classes d’accueil (ou des cours d’appui) à une *didactique d’une langue de scolarisation qui est aussi une langue d’intégration*<sup>34</sup>, est incontournable.

<sup>32</sup> Nathan, p. 28, cité par M. Chomentowski dans son entretien sur <<http://www.grioo.com/info11613.html>>.

<sup>33</sup> Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Hermann-Brennecke & Taeschner 1998, p. 79.

<sup>34</sup> Que nous concevons selon une perspective pluridisciplinaire, en faisant autant appel aux concepts et outils du psycho-cognitivism, de la linguistique appliquée, de la

D'autant plus si l'on veut éviter que, soit la langue du pays d'accueil, soit la langue du pays d'origine, soit les deux, deviennent des langues de l'échec, et donc de "mauvaises langues", engendrant chez l'élève un sentiment *de double dévalorisation linguistique et identitaire, un double illettrisme, et donc une double exclusion sociale et, à long terme, économique*. Pour que l'élève nouvellement arrivé mais aussi celui issu de la migration "trouve sa place" (Chomentowski 2008), qu'il ne reste pas *l'éternel étranger à ses langues*, ce n'est plus une éthique de la conviction qui doit nous guider mais une éthique de la responsabilité. Il y a donc urgence de repenser les langues, leurs liens, leurs modes de transmission, mais aussi et surtout d'aménager des espaces-passerelles et des temps-passerelles au service des élèves et de leur complexité singulière.

### *Bibliographie*

- Anderson B. (2002 ; 1983), *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris: Poche / La Découverte (traduit de: *Imagined Communities* (1983), London: Verso.).
- Auger N., Béal C., Demougin, F. (2012), *Interactions et interculturalité : variété de corpus et d'approches*, Berne : Transversales / Peter Lang.
- Berstein B. (1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris: Le sens commun / Les éditions de minuit ; traduit de *Class, Codes and Languages*, Vol. I, London: Routledge, 1971).
- Blondin C., Candelier M., Edelenbo P., Johstone R., Hermann-Brennecke G., Taeschner T. (1998), *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*, Berlin: Comelse.
- Candelier M. (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre*, «Cahiers de l'ACEDLE», 5, pp. 65-90, <<http://acedle.org>>, consulté le 10.02.13.
- Chomentowski M. (2014), *S'entraîner aux inférences à travers les jeux d'enquête, Dossier "Mathématiques : la question du sens"*, «Cahiers pédagogiques», 466, CRAP.

socio-anthropologie, de la pédagogie (voir notre programme de Master en Fle/Fls sur Site de l'Université de Fribourg).

- Chomentowski M. (2009), *L'échec scolaire des enfants de migrants: l'illusion de l'égalité*, Paris: Savoirs et formation / L'Harmattan.
- Chomentowski, M. (2008), *Enfants de migrants, locuteurs natifs : une place à trouver*, «Tréma», 30, Approche culturelle de l'enseignement du français, Demougin, F. (coord.), pp. 5-17, <<http://trema.revues.org/114>>, consulté le 14.02.14.
- Cuche, D. (1996), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Repères / La Découverte.
- De Carlo M., Anquetil M. (2012), *L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica*, in *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, M. De Carlo (ed.), «Carnets de lecture», 18/19, pp. 27-97. <[http://farum.it/lectures/ezine\\_printarticle.php?id=263](http://farum.it/lectures/ezine_printarticle.php?id=263)>, consulté le 10.03.13
- Diogo C. (2013), *Parler de géométrie en Français langue de scolarisation*, Travail de séminaire sous dir. M. Chomentowski, Domaine plurilinguisme et didactique des langues étrangères, Université de Fribourg, Suisse.
- Entzinger H. (2000), *The Dynamics of Integration Policies. A Multidimensional Model*, in *Challenging Immigration and Ethnic Relations Policies. Comparative European Perspectives*, eds. R. Koopmans, P. Statham, Oxford: Oxford University Press, pp. 97-118.
- Giordano C. (2008). *L'insoutenable innocence de l'interculturel* (Postface), in *Coopération internationale: entre accommodements interculturels et utopies du changement*, coord. A. Gohard-Radenkovic, A. Akkari, Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan, pp. 161-170.
- Gohard-Radenkovic A. (2013), *Politique de rétention au Canada: écarts entre logiques des acteurs de l'institution et logiques des étudiants étrangers en situation de transition*, in *Sociétés de migrations en débat. Québec-Canada-Suisse. Approches comparées*, C. Hauser, P. Milani, M. Pâquet, S. Skenderovic, Porrentruy: Presses de l'Université Laval, Québec et Société jurassienne d'émulation, pp. 97-112.
- Gohard-Radenkovic A. (2007), *Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité?*, *Lingue / Culture / Identità*, «Igitur, Rivista Annuale di Lingue, Letterature e Culture Moderne», Anno VIII, a cura di L. Santone, Roma: Nuova Arnica Editrice, pp. 41-56.
- Gohard-Radenkovic A. (2005, rééd. 2012), *De l'usage des concepts de 'culture' et d'interculturel' en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'Autre*, in *Diversités culturelles et apprentissage du FLE*, coord. par O. Bertrand, Paris: Textes de l'Ecole polytechnique / Ecole Polytechnique, pp. 19-32.

- Gohard-Radenkovic A. avec M. Radenkovic (2014), *Au prisme du regard ethnographique... ou comment textualiser l'observation de processus en jeu dans des situations d'interprétariat pour des migrants dans divers contextes institutionnels?*, in *Entre linguistique et anthropologie. Observations de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture*, eds. D. Londei, L. Santone, Berne: Transversales / Peter Lang, pp. 153-178.
- Gohard-Radenkovic A., Farmer D., Sieten M.-L., Veillette J. (2012), *Comment l'école construit-elle l'élève migrant dans les milieux peu exposés historiquement à la diversité?* (Chap. 8), in, *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq Etats fédéraux*, dir. C. Belkhdja, M. Vatz-Laaroussi, Paris: Compétences Interculturelles / L'Harmattan, pp. 171-196.
- Gohard-Radenkovic A., Bera Vuistiner M., Veshi D. (2003a). *Quelle est la perception des 'interprètes médiateurs culturels' de leur rôle et de leurs compétences?*, «Le Français dans le monde, Recherches et Applications », La médiation et la didactique des langues et des cultures, coord. G. Zarate, D. Lévy, Paris: FIPF / Clé international, pp. 58-70.
- Gohard-Radenkovic A., Bera Vuistiner M., Veshi, D. (2003b). *Rôle de l'apprentissage des langues maternelle et seconde dans les classes d'accueil: espace d'inclusion ou d'exclusion sociale?*, in *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels*, eds. A. Gohard-Radenkovic, D. Mujwamarija, S. Perez, Berne: Transversales / Peter Lang, pp. 101-136.
- Jamet M.-C., Spita D. (2010), *Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions cachées à la constitution d'un terme fédérateur*, «REDINTER-Intercompreensão», 1, Chamusca: Edições Cosmos / REDINTER, pp. 9-28.
- Kilani M. (1997). *La théorie des «deux races»: quand la science répète le mythe*, in *Dire les autres. Réflexions et pratiques ethnologiques*, dir. J. Hainard, R. Kaehr, Lausanne: Payot, pp. 31-45.
- Lüdi G. et alii (1998). *Concept général des langues en Suisse / Sprachenkonzept Schweiz*, <[http://www.lerser.ch/system/files/documents/06\\_CDIP\\_Concept\\_gen\\_ens\\_langues.pdf](http://www.lerser.ch/system/files/documents/06_CDIP_Concept_gen_ens_langues.pdf)> <[http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe\\_11.html](http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_11.html)>
- Maurer B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris: Editions des Archives contemporaines.
- Mauron P.-Y (2013). *Accueil et scolarisation des élèves allophones au Cycle d'Orientation. Analyse du dispositif ASEAM au travers des pratiques et représentations des acteurs d'un établissement du Grand Fribourg*, Mémoire de Master Fle, sous dir. A. Gohard-Radenkovic, Domaine

- plurilinguisme et didactique des langues étrangères, Université de Fribourg, Suisse.
- Perregaux C. (2004), *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune*, Genève: Presses de l'Université de Genève.
- Perregaux C. (2000), *Les approches didactiques. Eveil au langage, Ouverture aux langues (EOLE) dans le curriculum scolaire*, in Annexe 11, *Sprachenkonzept Schweiz / Concept général des langues en Suisse*, <[http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe\\_11.html](http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_11.html)> consulté le 10.03.13.
- Pietro (de) J.-F., Matthey M. (2001), *L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence*, «Langages et Pratiques», 28, pp. 31-44.
- Philipp-Asdih C. (1997), *Choix linguistiques des familles culturellement mixtes: le cas des familles franco-maghrébines en France*, in *Situations plurilingues et leurs enjeux*, coord. M.-L. Lefebvre, M.-A. Hily, Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan, pp. 35-46.
- Porcher, L. (1987), *Champs de signes. Etats de la diffusion du Français langue étrangère*, Paris: Crédif / ENS de St-Cloud.
- Tabouret-Keller A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (180-1940)*, Limoges (France): Editions Lambert-Lucas.
- Sayad A. (1999), *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 2. Les enfants illégitimes*, Paris: Editions Raisons d'agir.
- Veshi D. (2009), *Récits de vie, récits-témoignages d'élèves d'une classe d'accueil: vers la reconquête de soi et la redéfinition des liens*, in *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, dir. A. Gohard-Radenkovic, L. Rachédi, Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan, pp. 163-180.
- Zouali O. (1997), *Maintien de la langue d'origine et acquisition de la langue seconde chez des élèves maghrébins à Montréal*, in *Situations plurilingues et leurs enjeux*, coord. M.-L. Lefebvre, M.-A. Hily, Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan, pp. 249-266.

### *Autres :*

- Entretien avec Martine CHOMENTOWSKI : «Une pédagogie sociocognitive interculturelle de la médiation. Contre l'échec scolaire des enfants issus de cultures de tradition orale», <<http://grioo.com>>, consulté le 14.02.14

*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité des langues à l'éducation plurilingue (2007), Strasbourg: Conseil de l'Europe.*

Ludovica Briscese

Dio stramaledica l'inglese! Il “proper” English e i “nuovi inglesi” nell'educazione linguistica della scuola italiana oggi

### *Riassunto*

Un imperativo provocatorio, sulla falsa riga di uno storico motto, apre la riflessione sulla spinosa questione dell'inglese oggi, una lingua-cultura che col tempo si è sviluppata mostrando una declinazione di varietà, di ibridazioni, di situazioni d'uso che sembrano sfuggire al controllo dei suoi parlanti o, peggio ancora, rischiano di essere date per scontate.

L'inglese è osannato tanto quanto temuto in contesti di educazione linguistica. I mediatori linguistico-culturali si stanno ponendo quesiti di non poca importanza, quali “chi o che cosa sono gli inglesi oggi?”, “esiste un inglese migliore da insegnare?”, “l'estensione a macchia d'olio dell'uso dell'inglese internazionale potrebbe danneggiare la vita delle altre lingue-culture?”.

Si analizzerà una pagina di storia presente, una storia che riguarda ciascuno di noi, pensando alla possibilità di collocare l'apprendimento di questa lingua-cultura all'interno di un quadro più complesso di plurilinguismo e di interculturalità.

### *Abstract*

A provocative imperative, echoing a famous motto, opens our reflection on the complex question of English today. This language-culture has developed throughout the decades, showing a wide range of varieties, hybridations and contexts of use, so that it often gets out of control or - even worse - it is taken for granted.

English is as much praised as feared in contexts of language education. Linguistic and cultural mediators are debating on pivotal questions, as “Who are the Englishes today?”, “Does a better English to teach exist?”, “Could the widespread use of international English damage the other languages-cultures?”.

We will analyze a living matter that involves each of us, with the purpose of guiding the learning of English within the more complex framework of education to plurilingualism and interculturality.

## 1. *Parlo inglese dunque esisto?*

L'imprecazione "Dio stramaledica l'inglese!" ricalca in tono polemico e provocatorio lo storico motto in voga durante gli anni del fascismo, "Dio stramaledica gli inglesi"<sup>1</sup>. Tale imperativo vuole essere uno spunto per riflettere sull'inglese, anzi, sugli *inglesi*, intesi tanto come varietà linguistico culturali quanto come coloro che, in maniera più o meno appropriata, lo parlano, lo usano, ne abusano.

La spinosa questione che riguarda l'inglese, oggi tanto osannato quanto temuto, è: parlo inglese dunque esisto? (Villa 2013). Negli ultimi decenni abbiamo assistito all'ascesa su scala mondiale di questa lingua-cultura che col tempo si è diffusa capillarmente, mostrando una declinazione di varietà, ibridazioni, situazioni d'uso che sembrano sfuggire al controllo dei suoi stessi parlanti cosiddetti "nativi".

Le domande che ci poniamo, e che si riallacciano indissolubilmente al filo rosso che intreccia le tematiche analizzate durante il convegno, sono: inglese *mala* lingua perché? Per un suo dis-valore intrinseco o per ragioni estrinseche? Perché dovremmo maledire l'inglese? Sentiamo parlare di inglese "internazionale", "mondiale", "globale", "globish"<sup>2</sup> e non ci è chiaro se stiamo veramente beneficiando o se stiamo in certo modo subendo l' "imperialismo" linguistico-culturale inglese oggi. Non sono prevedibili gli effetti che potrebbe provocare tale predominanza: si teme un eventuale impoverimento del panorama linguistico culturale mondiale e del patrimonio di ciascun parlante e, al contempo, l' "imbastardirsi" della lingua cosiddetta "pura", "proper", "native", "*English English*".

Di seguito alcuni commenti poco lusinghieri legati all'inglese tratti da recenti riviste, articoli, saggi accademici a riguardo. Le

<sup>1</sup> Mario Appelius, giornalista e radiocronista italiano, sostenitore del fascismo, in radio ripeteva tale motto. Si veda <[http://it.wikipedia.org/wiki/Mario\\_Appelius](http://it.wikipedia.org/wiki/Mario_Appelius)>

<sup>2</sup> con accezione negativa.

prime citazioni si concentrano sull'espansione su scala globale della lingua inglese, lamentando il rischio di omologazione linguistico-culturale dovuta all'ascesa della 'monolingua' inglese, inseguendo la promessa di una facile comunicazione internazionale:

A **homogeneous, aseptic variety**<sup>3</sup>.

Les langues [...] en quelque sorte 'disjonctent' par une sorte de **court-circuit** qui se produit lorsqu'elles entrent en contact, et elles font appel à une langue **tierce**, à une langue **globale**, à cette langue que certains appellent le '**globish**' et d'autres un '**desesperanto**' (Michel Deguy), bref, à l'anglais de communication internationale [...] qui fait taire cette **cacophonie universelle** pour lui substituer la **monotonie** ou la '**monophonie**' d'une langue **unique**<sup>4</sup>.

La langue **de tout le monde** et donc **de personne** (d'aucune personne) même plus la langue d'autrui<sup>5</sup>.

Seguono citazioni che evidenziano lo sfruttamento del mezzo linguistico per ottenere vantaggi sul piano economico, ma anche per veicolare ideali consumistici (Truchot 2010):

L'inglese è una lingua che **non si ama. Si usa**<sup>6</sup>.

Also the labels 'Globish' and 'McDonaldization' convey the negative ideas of **conformism and consumerism**<sup>7</sup>.

L'etichetta 'inglese' può risultare addirittura pericolosa, 'bellica', 'diabolica'<sup>8</sup>, poiché mezzo di controllo sui popoli: soffoca

<sup>3</sup> Con riferimento al tipo di inglese offerto a scuola, nei libri di testo e nei dizionari. Grassetto della sottoscritta. Nelle citazioni che seguono sono presenti altre parole marcate in grassetto dalla sottoscritta al fine di evidenziare concetti chiave o termini di grande impatto semantico.

<sup>4</sup> Xavier North in Londei, Galli 2009, p. 88.

<sup>5</sup> Chini 2010, p. 131.

<sup>6</sup> Flexner 1987, in Severgnini B. (1992), *L'inglese-Lezioni semiserie*, Milano: Rizzoli, p. 11.

<sup>7</sup> Phillipson 2003, p. 12.

<sup>8</sup> Phillipson 2008, p. 250 e 252.

le altre lingue-culture e veicola certi ideali di una determinata nazione che parla quella lingua<sup>9</sup>:

Langue de l'**impérialisme** anglo-saxophone<sup>10</sup>,

English is [*N.d.R.*] widely perceived as the '**tyrannosaurus rex**' of **languages**<sup>11</sup>,

contro la **minaccia** di anglicizzazione terminologica<sup>12</sup>,

**killer** language<sup>13</sup>.

Infine alcune citazioni riguardanti il rischio che le nuove varietà dell'inglese parlate nel mondo possano alterare, corrompere la varietà più pura di inglese appartenuta di diritto ai cosiddetti 'nativi', identificando, secondo il tradizionale modello sociolinguistico, una comunità con un luogo geografico e una lingua unica<sup>14</sup>:

There is no danger of such deviant uses '**polluting**' the standards of native speakers even if they become a minority in the global Anglophone world<sup>15</sup>.

There is something **sinister** about those pools of corrupt English lying about the world [...] they are not just unpleasant for English people to encounter [...] they could grow and [...] eventually **invade** good English itself. They are like pools of language **disease**<sup>16</sup>.

Tali riflessioni non vanno considerate in maniera oggettiva e assoluta, bensì vanno collegate ad uno specifico contesto socio-

<sup>9</sup> Qui si intendono gli Stati Uniti d'America e il Regno Unito.

<sup>10</sup> Yaguello in Londei-Galli 2009, p. 115.

<sup>11</sup> Swales 1997 cit. Seidlhofer 2003, p. 7.

<sup>12</sup> Londei-Galli 2009, p. 39. Londei si riferisce qui alle politiche linguistiche francesi contro l'anglicizzazione di termini e di espressioni, un fenomeno che sta prendendo piede in Francia e in altri Paesi d'Europa.

<sup>13</sup> Yaguello in Londei-Galli 2009, p. 114; Jenkins 2010, p. 49.

<sup>14</sup> Görlach 1991, p. 17.

<sup>15</sup> Görlach 2002, pp. 12-13.

<sup>16</sup> May 2000, p. 4, cit. Jenkins 2007, p. 12.

storico-culturale. Si tratta di rappresentazioni linguistico-culturali (Castellotti, Moore 2002) influenzate dalla percezione che le persone ne derivano in base al proprio vissuto, alle circostanze, allo statuto delle lingue proposto o imposto dalle politiche linguistiche e al posto che occupano nell'immaginario linguistico-culturale dei suoi parlanti. In realtà si leggono altrettanti commenti di elogio e di giustificazione della predominanza della lingua inglese a livello internazionale oggi. L'unico dato di fatto è che l'inglese è diventato, che ci piaccia o no, una lingua di comunicazione e di mediazione internazionale, talvolta una *lingua franca* in plurimi contesti, parlata in numero sempre maggiore *da* non-nativi e *fra* non-nativi, più che *da* o *con* i cosiddetti "native speakers". Non si deve pensare però che l'attuale posizione assunta dall'inglese sia stata sempre tale. Si tratta in realtà di un fenomeno piuttosto recente. Nel corso dei secoli abbiamo assistito all'ascesa e al declino di svariate lingue (European Commission 2010) anche se l'inglese ha delle caratteristiche tali per cui non potrebbe essere paragonato, ad esempio, all'uso del latino in tempi antichi o più di recente, del francese.

Lo stesso concetto di plurilinguismo e la considerazione di cui gode oggi sono cambiati nel tempo. Nella Bibbia, ad esempio, si parla della "maledizione" della torre di Babele, ovvero di quella differenziazione linguistica che si scagliò sugli uomini superbi e che portò alla confusione e all'incomunicabilità<sup>17</sup>. Con il superamento del concetto di maledizione e l'accettazione e valorizzazione della diversità come patrimonio e potenzialità<sup>18</sup>, oggi salutiamo tale diversità come una benedizione. E tuttavia, di pari passo con progetti di tutela e valorizzazione del plurilinguismo promossi da politiche linguistiche nazionali e in tempi più recenti sovranazionali come quelle europee, la lingua inglese

<sup>17</sup> Si veda il *Libro della Genesi* 11, 1-9. Si veda anche <[http://it.wikipedia.org/wiki/Torre\\_di\\_Babele](http://it.wikipedia.org/wiki/Torre_di_Babele)>

<sup>18</sup> Kramsch, Lévy, Zarate 2008, p. 394.

viaggia spesso per corsie preferenziali. Basti pensare ai progetti e ai fondi investiti in Italia e a livello internazionale per promuovere l'apprendimento dell'inglese<sup>19</sup>.

Tale diffusione su larga scala, così rapida e capillare, si è verificata senza un chiaro progetto "imperialista", salvo restando la storia delle ex-colonie britanniche, le quali, anch'esse, hanno poi ripreso in certo modo l'idioma del "colonizzatore", magari rigettandolo, poi riciclandolo, sicuramente rivisitandolo in una nuova forma di inglese<sup>20</sup>. Gli eventi degli ultimi decenni quali le migrazioni e l'intensa mobilità per lavoro, gli scambi commerciali, gli eventi storici legati alla politica internazionale e influenzati dagli Stati Uniti d'America, la ricerca scientifica, lo sviluppo delle telecomunicazioni, hanno sortito effetti a volte imprevisti e dalle conseguenze inattese. D'altro canto, non si può negare che siano state fatte anche scelte mirate a livello politico, scientifico-tecnologico, accademico, educativo, economico, per il potenziamento di tale idioma rispetto ad altri (Villa 2013; Graddol 2006; Görlach 2002; Crystal 1997;). Si tratta di una situazione schizofrenica fra intenti e fatti a livello di scelte di politica linguistica – trattati a livello inter e intra-nazionale – e di scelte pratiche:

Due fattori appaiono di sempre più rilevante importanza e impatto nello scenario relativo all'apprendimento linguistico in Europa: da un lato la presenza del multilinguismo nelle società dei paesi europei, e quindi di riflesso nella popolazione scolastica; dall'altro la diffusione dell'inglese come lingua

<sup>19</sup> Si veda ad esempio il *Progetto Lingue 2000* <<http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/progettolingue.pdf>> Si vedano già i programmi per la scuola elementare del 1985, in cui si afferma: «la scelta di questa o quella lingua non è determinante», ma si aggiunge: «Si terrà conto, tuttavia, del carattere veicolare della lingua inglese». La più recente riforma, anch'essa riguardante la regolamentazione dello studio dell'inglese nella scuola italiana è la Riforma Gelmini con Decreto sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 24/ 31 gennaio 2011.

<sup>20</sup> Si vedano a tal proposito Bosinelli R.M., Di Giovanni E., a cura di (2009), *Oltre l'Occidente: Traduzione e Alterità Culturale*, Milano: Bompiani, pp. 461-472; e Bhabha H. (2001), *I Luoghi della Cultura*, Roma: Biblioteca Meltemi.

globale, e il ruolo di lingua franca (ELF) che esso sta sempre più assumendo tra parlanti di lingue madri diverse<sup>21</sup>.

La tematica è sicuramente di vivo interesse e investe oggi il mondo accademico e educativo, chiamando in causa coloro che decidono delle politiche linguistiche, delle grandi scelte a livello socio-politico-economico e raggiunge anche la sfera privata dei singoli. Se da un lato si prospettano all'orizzonte grandi potenzialità, d'altro canto sorgono perplessità e timori non sempre infondati sul futuro delle lingue e dell'inglese.

English is no doubt a lingua franca, a global language of today, but the hegemony of English is also very threatening for those who are not speakers of English. While it may be convenient to have a common international language, we have to ask ourselves whether it will really contribute to a democratic global communication to use a language which is historically and culturally connected with particular nations [...]<sup>22</sup>.

Con chi o con che cosa dobbiamo dunque scendere (o meno) a compromessi? Quale inglese si sta diffondendo? Chi sono gli *inglesi* oggi in una realtà tanto mescidata come la nostra? In che misura ci appartiene tale lingua-cultura come parlanti *non-nativi*?

## 2. *L'English Complex*

### 2.1 *Il “proper” English e i “nuovi” inglesi*

It has become customary to use the plural form ‘Englishes’ to stress the diversity to be found in the language today, and to stress that English no longer has one single base of authority, prestige and normativity.

Mesthrie, Bhatt 2008<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Vettorel 2010, p. 13.

<sup>22</sup> Tsuda 2000, pp. 32-33.

<sup>23</sup> Mesthrie, Bhatt 2008, p. 3.

Ci si chiede se allontanarsi dal cosiddetto inglese "standard" comporti un peggioramento di questo idioma o ancora più a monte, se esista e sia pertinente ritenere che vi sia un inglese più "giusto" degli altri. Esiste una letteratura piuttosto recente<sup>24</sup> riguardante lo studio delle varietà dell'inglese che nel tempo si è sviluppata e stratificata. La lingua inglese presenta, per ragioni intrinseche alla sua storia, uno spettro molto ampio di varietà al proprio interno. E non è necessario andare a ritroso in tempo e spazio guardando alle ex colonie della Madrepatria per trovare tali variabili, dal momento che tale fenomeno, così come avviene per tutte le lingue, è evidente già nella stratificazione linguistica interna allo stesso inglese "British".

La situazione si fa certamente più complessa se prendiamo in considerazione anche i cosiddetti *nuovi inglesi*, un termine che ha cominciato ad essere impiegato in contesti accademici dagli anni Sessanta del Novecento<sup>25</sup>. La seguente definizione è tratta da Wikipedia:

According to Tom McArthur (1992), New Englishes is a term for 'recently emerging and increasingly autonomous varieties of English, especially in a non-western setting, such as India, Nigeria, or Singapore'. It refers to varieties of English in countries where English is an official, but not necessarily the first language of all inhabitants. The term is used in contrast with the so-called Anglo Englishes or Older Englishes: the varieties of English spoken in the United Kingdom, the United States, Canada, New Zealand and Australia. However, the term is sometimes also used more broadly to refer to all varieties of English except for those spoken on the British Isles<sup>26</sup>.

Recentemente si sono imposte all'attenzione soprattutto quelle varietà dell'inglese che fanno da padrone nella comunica-

<sup>24</sup> Questa area di studi si è sviluppata a partire dal XIX secolo, ma ha preso un andamento più dinamico e comparativistico a partire dagli anni '80 del Novecento. Si vedano Mesthrie, Bhatt 2008, p. xi.

<sup>25</sup> Crystal 1997, p. 131.

<sup>26</sup> Wikipedia: *New Englishes*.

zione internazionale come l'inglese impiegato come lingua franca/internazionale/di comunicazione globale, o *globish*, per utilizzare un termine già connotato negativamente. Negli ultimi anni ci si sta concentrando in particolare sullo studio dell'inglese come *lingua franca*, ELF, per capirne le eventuali potenzialità, le differenze rispetto al considerarlo una lingua straniera e si stanno raccogliendo dati, corpora, per individuare eventuali punti di contatto, elementi che ricorrono in maniera comune fra i suoi parlanti nel mondo<sup>27</sup>:

Cela étant, de quelle anglais parle-t-on? S'agit-il de la langue du peuple britannique approchée dans sa singularité et dans sa relation à une communauté particulière? S'agit-il d'un pidgin d'hommes d'affaires, d'une langue expression d'une culture cosmopolite centrée sur les valeurs du libre-échange, le '**globish**' comme certains l'appellent? Certainement un peu tout cela, mais l'anglais reste plutôt la langue des échanges économiques, lingua franca des marchands, langues de voyageurs, égarés ou à la recherche d'un gîte, langue d'échange dans les grands organismes internationaux, mais langue de la communication scientifique, [...] langue qui n'intervient pas dans d'autres sphères de la vie sociale et culturelle. On notera cependant qu'auprès des jeunes l'anglais est **la langue de la modernité**, d'une culture techno-jeune, pour aller vite, langue des jeunes générations à la recherche d'un espace d'expression, en opposition aux générations plus anciennes<sup>28</sup>.

Molti sono i rami della linguistica che trattano di varietà dell'inglese da più prospettive, tutte sicuramente interessanti. Le prospettive storica, sociolinguistica, politica, ideologica, educativa, ma anche quella prettamente linguistica concorrono tutte al delinearci di fitte reti di cause e conseguenze della diffusione della lingua inglese. Esse sono utili ai fini della presente indagine per rintracciare se vi sia o meno un inglese "migliore" di altri nonché per comprendere come sia vissuto tale idioma attraverso le percezioni che maturano gli individui che ne entrano

<sup>27</sup> Si veda a tal proposito VOICE (2011), "The Vienna-Oxford International Corpus of English" (version 1.1 XML). Seidlhofer B. a cura di <[http://www.univie.ac.at/voice/page/what\\_is\\_voice](http://www.univie.ac.at/voice/page/what_is_voice)>.

<sup>28</sup> Grassetto della sottoscritta in Vigner 2008, pp. 107-118.

in contatto più o meno strettamente. Ci chiediamo fino a che punto tali varietà detengano un proprio status, in che cosa si distinguano dal cosiddetto “*proper English*”, ovvero dall’inglese cosiddetto “Britannico”<sup>29</sup>, se risultino impoverire l’idioma “puro” originario, qualora esista, o se al contrario godano di vita propria e di conseguenza in che misura sia opportuno inserirle all’interno di programmi di educazione linguistica.

## 2.2 *Alcune categorizzazioni di varietà dell’inglese*

Di seguito sono state individuate alcune famose categorizzazioni funzionali alla riflessione sulla ‘qualità’ della lingua inglese, sul valore assegnato ad essa e alle sue declinazioni, nonché sul concetto di standard e di im-posizione di tale idioma rispetto alle altre lingue. Una delle prime classificazioni è quella di Stevens, che risale agli anni Ottanta; il diagramma mostra che tutte le varietà dell’inglese derivano o dal *British* o dall’*American English*, collocando così le ultime in posizione gerarchicamente superiore rispetto agli altri inglesi.

<sup>29</sup> Anche se è chiaro che in una società come quella britannica altamente ibridata per via di ragioni socio-storico-politiche e dei grandi flussi migratori, non ci troviamo di fronte ad una realtà linguistica omogenea, bensì a sotto-varietà e stratificazioni linguistiche interne allo stesso Paese.

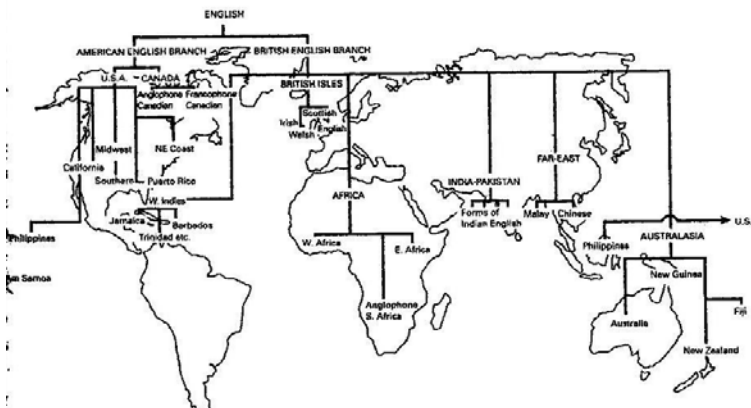


Fig. 1. *World map of English* (Strevens 1992, p. 33, cit. in Jenkins 2010, p. 17.)

Segue il modello del linguista statunitense Braj Kachru, considerato una pietra miliare negli studi sulle varietà dell'inglese<sup>30</sup>.

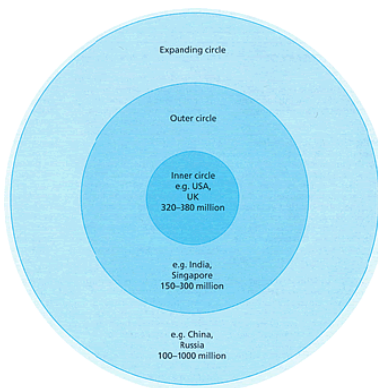


Fig. 2. *Three circle model of world Englishes* (Kachru 1985, <<http://matadmissions.wordpress.com/2010/01/07/english-as-lingua-franca-1/>>)

<sup>30</sup> Si vedano le pubblicazioni di Kachru degli anni '80; Crystal 1997, p. 54 e Jenkins 2010, p. 19.

Kachru traccia tre cerchi concentrici e al centro colloca nuovamente Regno Unito e Stati Uniti. I cerchi si allargano man mano che l'idioma si espande geograficamente e storicamente e il numero dei suoi parlanti aumenta nel tempo. Nell'*inner circle* troviamo la tradizionale base di parlanti bianchi anglo-americani e delle principali colonie della madrepatria. Segue l'*outer circle* comprendente quelle nazioni legate alla madrepatria per importanti ragioni storiche (come ad esempio India e Kenya). Infine l'*expanding circle* contenente quelle nazioni in cui l'inglese non gioca un ruolo storico o politico, ma è utilizzato come lingua straniera/franca. Tale cerchio include il resto del mondo. Anche in questo caso scoviamo dei punti deboli, primo fra tutti il fatto che si basa su dati demografici e socio-politici piuttosto che sul patrimonio linguistico dei parlanti. Non viene presa in considerazione la competenza dell'individuo né i cambiamenti che occorrono nell'interazione. È peraltro un luogo comune, ma privo di fondamento scientifico, ritenere che allontanandosi dal centro o dall'origine storica dell'idioma 'nativo', la qualità della lingua sia più scadente o comunque in difetto. Seidlhofer fa notare quanto ancora siamo legati al concetto di gerarchie, di scale di valore, di *nativeness*, di idioma nazionale, piuttosto che all'analisi della diversità intrinseca alla stessa lingua inglese e ai suoi parlanti come valore:

what this nomenclature shows is **how deeply ingrained the notion of nativeness** is in any considerations of language theorizing, description and teaching, and hence how urgent, and how difficult, it is to shed the conceptual straightjacket of English as a native language when tackling the task of working out appropriate frameworks for EIL [...]. It seems that a quarter of a century after the groundbreaking work on Outer Circle English entered the mainstream, the same conceptual work needs to be done for Expanding Circle English now<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> Grassetto della sottoscritta in Seidlhofer 2003, p. 14.

Seguono altri modelli<sup>32</sup>, come per esempio quello di Tom McArthur, il quale ipotizza un fulcro chiamato “World Standard English” ideale e non identificabile, circondato dalle varietà e sotto-varietà di inglese nazionale. Secondo l’autore l’inglese è un complesso linguistico universalizzante<sup>33</sup> in cui l’inglese è inserito in un gruppo e possiede una tale varietà interna da formare esso stesso una famiglia linguistica.

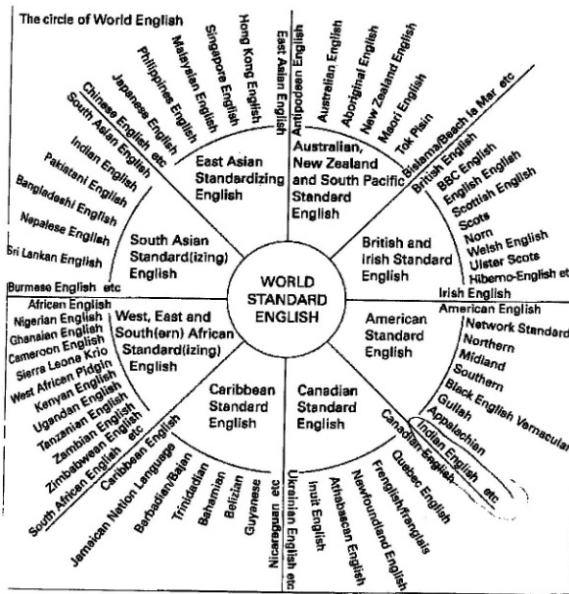


Fig. 3. *Circle of world Englishes* (McArthur 1987, cit. in Crystal 1995, p. 111.)

McArthur offre una suddivisione geografica delle varietà dell’inglese. Il suo merito sta nell’aver puntato l’attenzione anche su quei paesi in cui l’inglese non è la lingua ma-

<sup>32</sup> Per esempio il *Circle model of English* di Görlach del 1988.

<sup>33</sup> Si vedano anche Mesthrie, Bhatt (2008) i quali parlano di un complesso, una famiglia, piuttosto che di una lingua con sotto-categorie al suo interno.

dre/nazionale/ufficiale. Anche in questo caso, però, siamo di fronte ad una visione cristallizzata e poco dinamica della lingua-cultura in-inglese e non emerge la figura del parlante attivo. Ad ogni modo, il *British* e l'*American English* sono collocati *fra* gli altri, non in una posizione di superiorità rispetto, per esempio, al diagramma ramificato di Strevens.

Segue Moag, il quale divide gli inglesi in cinque tipologie di comunità di parlanti<sup>34</sup>. L'autore focalizza su gruppi di persone piuttosto che categorizzare in base a confini geografici o nazionali. E tuttavia, i parlanti sono ancora considerati come comunità anziché come individui.

Uno dei più recenti modelli è quello di Modiano, "Centripetal Circles of International English"<sup>35</sup>, che si dimostra innovativo in quanto colloca al centro la *proficiency* dei suoi parlanti.

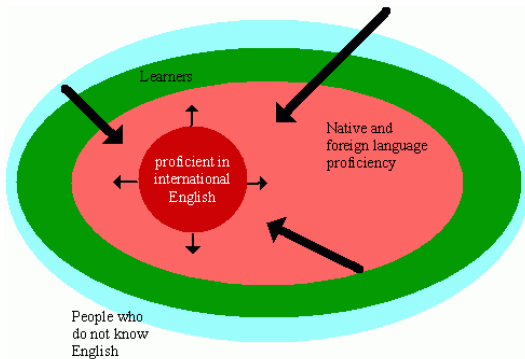


Fig. 4. *Centripetal circle of International English* (Modiano 1999a, p. 25, cit. in Jenkins 2010, p. 22.)

<sup>34</sup> Si veda Görlach 1995, p. 21 e 2002, p. 158.

<sup>35</sup> Modiano M. (1999), *International English in the global village*, «English Today», 15 (2), p. 25.

Nonostante ciò, gli studiosi avanzano critiche in quanto il concetto di “*proficiency*” è tutto da definire<sup>36</sup>.

Risulta difficile categorizzare tutte le varietà dell’inglese, di vecchia e di più recente formazione: le etichette, inoltre, appaiono limitanti se trattiamo lo studio di una lingua-cultura dal punto di vista della complessità, delle percezioni dei suoi parlanti e dell’educazione plurilingue. Tali schematizzazioni sono valide nomenclature se le si considera all’interno di uno specifico periodo storico, in luoghi specifici e afferibili ad un determinato gruppo di parlanti, dal momento che la lingua cambia continuamente e allo stesso tempo la percezione che si ha di essa.

Recenti studi tendono a complessificare il discorso sulle varietà dell’inglese parlando piuttosto di “English Complex” (Mesthrie, Bhatt 2008) proprio per spiegare un fenomeno non facile da contenere in categorizzazioni o gerarchizzazioni. Un modello più complesso e inclusivo è quello teorizzato da Mesthrie e Bhatt (ibidem) i quali dividono tale complesso della lingua inglese in sottotipologie combinandone storia, statuto, forma e funzioni<sup>37</sup>.

E’ dunque difficile e un po’ macchinoso, nonché di poca utilità pratica, parlare di “*proper*” English oggi o creare una gerarchia di inglesi ‘buoni’, ‘migliori’, o ‘cattivi’, ‘incorretti’, dal momento che i suoi contesti d’uso sono estremamente vari e ibridati, che si tratti di spazi e tempi vicini o lontani dalla madrepatria britannica:

Proficiency in the postmodern world is a matter of measuring not how closely the English of certain inner circle speakers is imitated, but the ‘ability to shuttle between different varieties of English and different speech communities’<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> Graddol 2006, p. 110; Jenkins 2010, p. 24.

<sup>37</sup> Jenkins 2010, pp. 97-98.

<sup>38</sup> Canagarajah 2006, p. 233, cit. in Jenkins 2007, p. 243.

### 3. *L'educazione plurilingue con l'inglese*

To give millions a knowledge of English is to enslave them.  
Gandhi

In un tale scenario risulta complesso gestire l'insegnamento dello stesso inglese, lingua/e-cultura/e, nonché pensarlo all'interno di un programma di sensibilizzazione al plurilinguismo (Kramersch, Lévy, Zarate 2008<sup>39</sup>, Cavalli et al. 2009). Ci si trova in molti casi a dover promuovere, sostenere, o addirittura difendere la pluralità linguistico-culturale al di là del prestigio, della moda o dell'utile che abbracciano certe lingue, come ad esempio l'inglese, a discapito di altre. Quartapelle, studiosa delle lingue e docente di inglese, provocatoriamente ci chiede «bisogna proprio imparare solo l'inglese?» (Quartapelle, Minardi 2003). Il rischio effettivo nella scuola italiana è che si dia troppo spazio all'apprendimento-insegnamento dell'inglese e troppo poco alle altre lingue<sup>40</sup>. D'altra parte, non si può negare l'utilità e il bisogno di essa. Anche argomenti di estrema importanza a livello non solo di educazione linguistica ma anche identitario e socio-culturale, come quelli che vertono sulle varietà linguistico-culturali *in* inglese o sull'inglese impiegato come lingua franca, rischiano spesso di essere liquidati sommariamente o non trattati e così la scelta di tale idioma viene data per scontata. Le motivazioni nella maggior parte dei casi non sono adducibili alla mancanza di materiale in merito, piuttosto allo scarso approfondimento nei corsi di formazione, o alla necessità di revisione di curricula datati, o ancora a specifiche direttive che tentano di

<sup>39</sup> Zarate 2008, p. 353.

<sup>40</sup> Si pensi alle leggi Moratti del 2003, Mussi 2007, Gelmini 2010, al potenziamento dell'insegnamento dell'inglese nella scuola Primaria, Secondaria di primo grado e più di recente, alle risoluzioni per l'insegnamento CLIL nella secondaria di secondo grado. Tuttavia i risultati sono piuttosto deludenti, come ci dimostrano non solo le testimonianze di professori, studenti e genitori, ma anche dati statistici nazionali. Si dimostra pertanto come la scelta di promozione dell' "English Only" non necessariamente porti all'eccellenza nella monolingua selezionata.

promuovere e veicolare un certo messaggio utilitaristico legato all'apprendimento linguistico.

Le istituzioni e coloro che ricoprono ruoli decisionali giocano sicuramente un ruolo cruciale per la promozione dell'educazione linguistica<sup>41</sup>, ma non sono soli. Gli stessi mediatori linguistico-culturali e gli educatori possono concorrere allo sviluppo di una sensibilità e criticità verso tale tematica che ormai investe tutti in maniera inter e trans-disciplinare, a scuola e *extra moenia*.

Numerosi gli interrogativi a riguardo, *in primis* quale varietà dell'inglese promuovere? Esiste veramente una tipologia di inglese più "giusta" da insegnare, e, al contempo, quali errori vanno corretti nell'uso dell'inglese, ad esempio, internazionale? Qual è il margine di tolleranza? Andando al di là dell'apprendimento linguistico, spostandosi sul piano di un discorso più ampio e complesso, quali possono essere i rischi e quali le prospettive per la lingua-cultura inglese e per i suoi parlanti, ma ancor più per le altre lingue-culture nello scacchiere delle politiche di educazione linguistica oggi?

### 3.1 *L'indagine fra gli studenti e i docenti di scuola secondaria*

A tal proposito sono stati interrogati 150 studenti delle classi terminali nelle scuole superiori della provincia di Ancona durante il biennio 2010-2011. È stato fornito un questionario da compilare in maniera anonima, contenente domande chiuse e aperte, quantitative e qualitative, riguardanti le proprie rappresentazioni linguistico-culturali, la conoscenza e la percezione

<sup>41</sup> «L'espace occupé par les politiciens est immense» (Kramsch, Lévy, Zarate 2008, p. 373). Si veda in particolare il cap. 8, "Institutions et pouvoir", per quanto riguarda il ruolo che le istituzioni giocano nell'educazione e le conseguenze sull'insegnamento/apprendimento dell'Inglese e delle altre lingue in Europa.

dell'inglese e dell'educazione alle lingue<sup>42</sup>. Lo scopo dell'indagine è stato quello di teorizzare un percorso di formazione per i docenti di lingua inglese LS in direzione di una sensibilizzazione all'*English Complex* all'interno dell'educazione plurilingue interculturale.

Di seguito vengono presentati alcuni dati interessanti al fine di delineare se nell'immaginario dei giovani apprendenti tale idioma sia percepito come "mala" lingua, in che misura sia eventualmente criticato o, al contrario, idealizzato.

E' stato chiesto agli intervistati perché studiano inglese<sup>43</sup> e questi elencano in ordine di importanza: lavoro, comunicazione e cultura personale. Lo studio dell'inglese è percepito come investimento per un utilizzo pratico futuro o ancora, utile per la formazione della persona, ma non come un obbligo dettato dal curriculum scolastico, nonostante, di fatto, lo sia.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Lavoro	58	32	19	16	13	5	3	1
Viaggi	15	24	24	38	25	13	3	3
Cultura personale	18	21	36	26	25	14	2	1
Conoscere altre persone	3	11	17	29	43	26	10	2
Comunicare col mondo	55	38	24	12	8	2	1	6

<sup>42</sup> Il questionario completo è reperibile in allegato alla ricerca condotta dalla sottoscritta durante il XXIV ciclo di dottorato PEFLiC, A.A. 2009-2011 presso l'Università di Macerata. Titolo della tesi: *I new Englishes e la formazione degli insegnanti di inglese come lingua 'sempre meno straniera' in Italia in contesto plurilingue e in prospettiva interculturale*. Versione online <[http://ecum.unicam.it/591/1/TESI\\_COMPLETA-briscese\\_ludovica-peflc\\_XXIV.pdf](http://ecum.unicam.it/591/1/TESI_COMPLETA-briscese_ludovica-peflc_XXIV.pdf)>.

<sup>43</sup> Domanda n. 9.

Capire i testi musicali <sup>44</sup>	1	6	7	8	18	53	43	8
È una materia obbligatoria	8	6	8	8	9	24	52	24
Altro							1	10

Tab. 1. *Perché studi inglese?*

Recenti studi dimostrano che la lingua inglese è molto ricercata fra le nuove generazioni: «about 90% of students in Europe choose English as their second language»<sup>45</sup>. Le ragioni che sono state rintracciate sono le più svariate:

English is [...] attractive to adolescents as an identity marker, as an indicator of cosmopolitanism and youth [However, *N. d. R.*] people opt for the language that will enable them to communicate with the largest number of people (prevalence) and that has the highest percentage of multilingual speakers (centrality) [...]. When people decide to learn a particular language, they are motivated more by communication functions than by functions of identity<sup>46</sup>.

Tuttavia, nel corso dell'indagine si è notata una certa confusione che suscitano termini quali “nuovi inglesi”, inglese del Commonwealth, standard, internazionale e i ragazzi lamentano lo scarso spazio dedicato in merito a scuola. Gli studenti dichiarano di non essere a conoscenza o di conoscere solo a livello superficiale la realtà della lingua-cultura inglese oggi, composta di

<sup>44</sup> In merito alla scelta di inserire tale prompt si veda l'intervista a David Flack, Senior Creative Director per MTV Asia, secondo il quale la musica è uno dei canali prioritari di espansione della lingua e della sua popolarità, fra giovani e adulti: «It's in music where the English language is the biggest success. A lot of bands, even local bands, sing in English: it's the language of rock and roll». Anche se l'intervistato puntualizza che non in tutto il mondo è così: molte sono le resistenze ad esempio in Cina. (Graddol, Meinhof 1999, p. 11).

<sup>45</sup> De Swaan 2004, p. 577, cit. in European Commission 2011, p. 35-36; Graddol 2006, p. 10.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

numerose varietà tra cui i nuovi inglesi, pur essendo interessati all'argomento. Non viene approfondita a sufficienza la tematica del plurilinguismo e del pluriculturalismo e neanche si dedica del tempo all'autoriflessione sulla propria identità linguistica e sul rapporto personale con le proprie lingue-culture, in particolare con l'inglese. Si genera così parecchia confusione che rischia di scivolare pericolosamente in stereotipi legati alle lingue-culture proprie e altrui.

Nello stesso periodo sono stati somministrati questionari a docenti di inglese LS di scuole secondarie della medesima provincia (includendo quegli istituti frequentati dagli studenti coinvolti)<sup>47</sup>. Anche in questo caso si è riscontrato un bisogno di formazione o aggiornamento in merito alle tematiche suddette. Molti docenti hanno ammesso di provare una sorta di disagio di fronte al cambiamento occorso nel panorama linguistico in seguito all'uso su larga scala dell'inglese. Allo stesso tempo manifestano un sentimento protezionista, di attaccamento e di sicurezza dati dall'inglese appreso durante la loro formazione iniziale, per lo più di matrice *British*, considerato dagli intervistati "più corretto", "orecchiabile", "puro" di altri<sup>48</sup>.

Il risultato più eclatante, ma anche prevedibile viste le motivazioni<sup>49</sup>, è che il 92% degli insegnanti si rifà tuttora alla varietà Anglo-Sassone (BrE) nell'insegnamento dell'inglese, adducendo per lo più motivazioni quali la propria formazione, i materiali didattici disponibili e le programmazioni ministeriali, seguite da giudizi di valore quali "la purezza", "la norma", "l'accento migliore".

<sup>47</sup> Anche in questo caso sono stati estrapolati quei dati funzionali alla riflessione sulla questione sollevata dal convegno riguardante le cosiddette "male lingue".

<sup>48</sup> Si vedano i risultati evinti dall'analisi dei dati raccolti dai questionari e reperibili in forma integrale nella tesi di dottorato della sottoscritta.

<sup>49</sup> Domande n. 9 e n. 10, ovvero "A quale inglese si rifà principalmente quando insegna?" e "Può spiegare le ragioni per cui ha operato la scelta suddetta?".

Per quanto riguarda i quesiti rivolti agli studenti, essi sono stati invitati a rintracciare quelli che potrebbero essere, a loro avviso, i rischi e le prospettive qualora l'inglese dovesse diventare in un futuro ipotetico, ma neanche troppo utopico o assurdo da immaginare, lingua 'ufficiale' in Europa<sup>50</sup> (Graddol 2006, European Commission 2011, British Council 2013). Per quanto concerne i vantaggi, la quasi totalità degli studenti (83%) allude alla facile comunicazione e intercomprensione tra Paesi. Segue un 13% di risposte in merito al mondo del lavoro e più in particolare degli scambi economici; segue un 9% che accenna alla facilità che scaturisce dal parlare una lingua unica; 4% delle risposte riguarda il vantaggio di muoversi con una sola lingua. Infine, il 2% degli studenti non rintraccia alcun vantaggio proveniente da un ipotetico monolinguisimo inglese.

Per quanto riguarda gli svantaggi, un 39% allude alla perdita delle proprie tradizioni, del proprio passato, dunque a una perdita culturale; un 31% parla, più nello specifico, di perdita di identità e di appiattimento, omologazione. 13% delle risposte concerne l'obbligo di studiare inglese, risposta curiosa dal momento che in Italia da molti anni è già obbligatorio studiare tale lingua fin dalla Scuola Primaria. Il 6% specifica che sarebbe difficile, soprattutto per gli anziani e per coloro che non hanno studiato inglese a scuola, apprendere obbligatoriamente questo idioma da adulti; l'11% circa parla di semplificazione linguistica e, più in generale, di appiattimento linguistico, di perdita della varietà delle lingue europee; infine, 5% degli studenti non indica alcuno svantaggio in merito.

<sup>50</sup> Domanda provocatoria per stimolare la riflessione sulle eventuali conseguenze dell'espandersi e dello "standardizzarsi" dell'uso dell'inglese come strumento imprescindibile e obbligatorio per la comunicazione internazionale. Si veda il questionario, domanda n. 28: "Se l'inglese diventasse l'unica lingua parlata in Europa, quali potrebbero essere i vantaggi e quali gli svantaggi?". Si veda anche l'espressione "From Babel to Eurobable": il termine è stato impiegato dal Ministro britannico d'Europa Peter Hain nel 2001, in riferimento ai testi ufficiali dell'EU scritti in un inglese "impenetrabile" in Phillips 2003, p. 3.

Se gli studenti rintracciano concreti vantaggi derivanti dall'uso dell'inglese come Euro-lingua<sup>51</sup> soprattutto nella comunicazione internazionale, hanno tuttavia un alto grado di consapevolezza dei rischi che il monolinguisimo può comportare per la sopravvivenza delle altre lingue, ma anche del legame inscindibile e non trascurabile fra le lingue e le culture che esse veicolano.

#### 4. *Prospettive e nuove aperture*

We have to be careful, as internationalization is not just an economic matter, but of new relationships among people: teachers have to prepare their pupils to a new sense of belonging in the world, and to negotiation with the others. So we need to develop a critical cultural awareness.

Byram 2008<sup>52</sup>

La paura che sorge spontanea, e che potrebbe portare ad un protezionismo linguistico-culturale, è che l'inglese possa in certo modo soffocare l'identità dei non-nativi inglesi, o, all'opposto, che tutte le varianti più o meno ufficiali di inglesi possano espropriare quella varietà linguistica britannico-londinese o in alternativa, nordamericana, che a lungo è stata riconosciuta come la più "pura", la più "corretta". Tuttavia, sarebbe del tutto controproducente demonizzare l'inglese come una piaga, un malessere, una maledizione, come è stato definito da molti intervistati.

Si dovrebbe piuttosto lavorare in direzione di un'opera di sensibilizzazione ad un'educazione linguistica democratica (De Mauro 1993; Costanzo 2003), in cui tutte le lingue detengono pari dignità e importanza, dove non può essere negata l'utilità dell'inglese, ma neanche la si assurge a *passerpartout* per qua-

<sup>51</sup> Anche Görlach (2002, p. 135) commenta la varietà di inglese utilizzata per la comunicazione all'interno dell'Europa.

<sup>52</sup> Cit. in De Carlo 2007, p. 68.

lunque situazione. Per dirla con Maria Luisa Villa, «l'inglese non basta»<sup>53</sup>. Bisogna sensibilizzare gli studenti ad un approccio critico alle lingue a partire da un'autoriflessione interna allo studio dell'inglese stesso.

La sfida deve partire da un ripensamento della posizione dell'inglese oggi a scuola e nelle agenzie formative. Plurimi sono gli interventi suggeriti da coloro che stanno operando a livello nazionale e internazionale per promuovere un nuovo approccio alle lingue e soprattutto all'inglese<sup>54</sup>. La complessità di tale lingua cultura andrebbe esaltata, non semplificata né banalizzata; inoltre, gli apprendenti e ancor prima i mediatori e i formatori dovrebbero riflettere sul *proprio* patrimonio linguistico-culturale, sulla posizione che assegnano nelle proprie rappresentazioni all'inglese e alle altre lingue e sui rischi che potrebbe provocare l'impovertimento mono-linguistico. Si può lavorare nelle strutture formative sulle percezioni e sulle emo(tiva)zioni<sup>55</sup> degli apprendenti, allenandoli ad una certa criticità verso le lingue-culture, rendendoli consci che una lingua cela sempre una o più culture e dei parlanti con le proprie specificità<sup>56</sup>. Si può riflettere sui benefici del plurilinguismo e sul fatto che ibridazione non significa necessariamente *errore*. Specificatamente legato all'idioma in questione, occorre ri-svegliare la consapevolezza che si è compiuta una scelta quando si opta per il canale dell'inglese nella comunicazione piuttosto che per altri codici.

<sup>53</sup> Villa 2013.

<sup>54</sup> Si vedano, ad esempio, Cavalli 2009; Kramsch et al. 2010. Si veda anche Bernaus M., Andrade A.I., Kervran M., Murkowska A., Sáez F.T., a cura di (2007), *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education - A training kit*, ECML, Council of Europe: Council of Europe Publishing. Reperibile online: <[http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B2\\_LEA\\_E\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B2_LEA_E_internet.pdf)>.

<sup>55</sup> Per il concetto di emo(tiva)zione si veda Landolfi L. (2012), *Behind and Beyond the EFL, P.A.E.C.E. Corpus (B&B) complements the volume P.A.E.C.E. An Italian-English Corpus Based on EFL Students (P.A.E.C.E.)*, Napoli: Liguori Editore.

<sup>56</sup> Per quando riguarda l'autoriflessione degli studenti e dei docenti e la consapevolezza del percorso di crescita educativo che stanno intraprendendo gli apprendenti si veda anche Pinar 2004.

La scuola dovrà prendere atto dell'evidente varietà e ibridazione insita nelle lingue-culture *in* inglese, mostrando di saper rielaborare gli *input* che provengono dalla realtà odierna, concreta e virtuale. Le varietà nazionali non saranno toccate o spogliate di significato, ma neppure sovrastimate come monoliti imprescindibili di identificazione che generano aspettative troppo alte e frustranti nell'apprendente che voglia approcciarsi allo studio delle lingue-culture.

Senza dubbio l'inglese ha mostrato la sua utilità come lingua internazionale, un patrimonio dato e non costruito, che risulta sicuramente versatile a livello non solo economico, ma anche di scambi di persone e di idee, se riuscirà veramente a essere ad appannaggio di tutti, o per lo meno non solo del potere costituito<sup>57</sup>. Tale tendenza non va esaltata o demonizzata<sup>58</sup>, bensì controllata e vissuta in maniera critica e responsabile, come estensione e non come alternativa identitaria<sup>59</sup>.

Occorre essere consci dei messaggi che tale lingua-cultura può veicolare, e allo stesso tempo rispettare la preziosa diversità linguistico-culturale nel nostro contesto italiano, europeo e internazionale:

sarebbe veramente una disgrazia che una lingua internazionale, non importa se l'esperanto o l'inglese o una forma semplificata di quest'ultimo, dovesse esser considerata, da un certo punto in poi, come sacra ed inviolabile (Sapir 1962)<sup>60</sup>.

<sup>57</sup> Si veda George Orwell, *Il potere della lingua*, cit. in Phillipson 2003.

<sup>58</sup> "Lepschy (1993) prevede per i prossimi decenni una drammatica riduzione del numero delle lingue usate nel mondo, accompagnata da una vigorosa diffusione dell'inglese di tipo americano" (Ivi, p. 870; cfr. anche cap. III della ricerca dottorale di Briscese 2012).

<sup>59</sup> Byram 1997, p. 122.

<sup>60</sup> Sapir E., (ed. or. 1949, 1962), *Cultura Linguaggio e Personalità. Linguistica e Antropologia*, Torino: Einaudi Paperbacks, p. 53. Cfr. anche Haberland H. (2009), *English – The Language of Globalism?*, «Rask», 30, pp. 17-45; Crystal 1997, p. 140.

Vettorel ritiene che in una realtà plurilingue, in cui l'inglese prende piede come lingua franca, sia fondamentale introdurre pratiche riflessive che beneficino dell'appoggio e dell'esempio dell'inglese in visione di un apprendimento plurilingue:

In questi termini l'utilizzo dell'inglese come lingua franca di comunicazione verrebbe ad assumere un ruolo non tanto sostitutivo di altre lingue [...] ma di base comune in questo processo di consapevolezza. E' uno dei codici disponibili nel repertorio plurilingue, una lingua-ponte (Mariani, 2006), un trait d'union complementare nell'apprendimento di altre lingue, che potrebbe essere utilizzata come trampolino comune per innescare azioni di educazione (pluri)linguistica, facendo in questo modo leva sul "multilinguismo **all'interno** dell'inglese per promuovere il multilinguismo **con** l'inglese (Vollmer 2001)<sup>61</sup>.

C'è bisogno di "reidratare" l'inglese come lingua/e-cultura/e nella sua varietà interna, a livello fonetico, morfo-sintattico, e semantico, ma soprattutto per gli intensi e complessi rapporti che tale lingua intreccia con le culture delle persone che la parlano, sia che si tratti di parlanti nativi che non-nativi. Inoltre, la complessità di tale lingua va gestita all'interno del più complesso quadro fra le altre lingue, non al di sopra di esse. Minardi auspica che l'inglese sia riabilitato come lingua viva, plurale, versatile in tutta la sua plasticità semantica e non ridotta a mero strumento di scambio:

Lo abbiamo fatto per l'educazione linguistica e, quindi, anche per l'inglese perché vorremmo tanto che questa lingua potesse mantenere il ruolo che ha come lingua "plurale", veicolo di tante culture e non venisse semplicemente confinata in uno sterile ruolo di 'strumento' della comunicazione globale (LEND 2009)<sup>62</sup>.

Ecco che l'ora di 'lingua e civiltà' a scuola non si riduce più all'apprendimento di regole grammaticali o alla lettura della paginetta su Londra o New York, ma può diventare lo spunto per una riflessione più realistica, più utile a livello di crescita della

<sup>61</sup> Grassetto nell'originale. Cit. in Vettorel 2010, p. 21.

<sup>62</sup> LEND 2009, p. 7.

persona e che coinvolge maggiormente gli studenti. Si auspica che le lingue apprese, o comunque quelle con cui gli apprendenti entrano in contatto o vivono esperienze significative, non siano percepite come "straniere"<sup>63</sup> ma come parte integrante della loro identità linguistico-culturale, pur se non la padroneggiano ad un livello C2<sup>64</sup>.

Dal momento che questo dibattito è storia presente e ci coinvolge in prima persona, non possiamo, come mediatori linguistico-culturali, che partecipare, attivamente se possibile, a tali rapide trasformazioni nello scenario delle lingue oggi e collocare l'inglese, senza paure, all'interno della "benedizione di Babele", educandolo in un approccio plurilingue interculturale. Per una educazione linguistica democratica *anche* con l'inglese.

### *Riferimenti bibliografici*

- Briscese L. (2012), *I new Englishes e la formazione degli insegnanti di inglese come lingua 'sempre meno straniera' in Italia in contesto plurilingue e in prospettiva interculturale*, <[http://ecum.unicam.it/591/1/TESI\\_COMPLETA-briscese\\_ludovica-pefluc\\_XXIV.pdf](http://ecum.unicam.it/591/1/TESI_COMPLETA-briscese_ludovica-pefluc_XXIV.pdf)>
- British Council, Tinsley T., Board K. a cura di (2013), *Languages for the Future - Which languages the UK needs most and why*, <<http://www.britishcouncil.org/organisation/publications/languages-future>>, 01.2014.
- Byram M. (2008), *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, Durham: Languages for Intercultural Communication & Education.
- Castellotti V., Moore D. (2002), *Social representations of languages and teaching - Guide for the Development of Language Education Policies in Europe-From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Language Pol-

<sup>63</sup> Si veda anche il titolo della collana diretta da D. Lévy: "Lingue sempre meno Straniere", Porto Sant'Elpidio: Wizarts.

<sup>64</sup> Consiglio d'Europa, (ed. or. 2001, 2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, Milano: La Nuova Italia-Oxford. Versione inglese *Common European Framework of reference for Languages: learning, teaching, assessment* (CEFR), Cambridge: Cambridge University Press. <<http://www.coe.int/T/DG4/portfolio/documents/0521803136txt.pdf>>.

- icy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV Council of Europe, Strasbourg, <<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/CastellottiMooreEN.pdf>>, 2013.
- Chini D. (2010), *Statut dominant de l'anglais : à propos de quelques effets sur les représentations et l'implication affective et cognitive des élèves dans les apprentissages langagiers*, in *Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes*, a cura di V. Castellotti, «Les Cahiers de l'Acedle», 7/1, pp. 125-140, <<http://acedle.org/spip.php?rubrique194> PDF>
- Crystal D. (1997), *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Costanzo E. (2003), *Language Education (Educazione Linguistica) in Italy: an Experience that could benefit Europe?: Guide for the development of Language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education-Reference study*, Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe, <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CostanzeEn.pdf>>, 2013.
- Cavalli M., Coste D., Crisan A., Van de Ven P.-H., a cura di (2009), *Plurilingual et Intercultural Education as a Project*, «Language Policy Division», 3, <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/EducPlurInter-Projet\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf)>, 2011.
- De Mauro T. (1993), *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, De Mauro, T., Lodi, M., «Lingua e dialetti», Roma: Editori Riuniti, <[www.progettolingue.net/seminItalianoL2/DocumGiscel.rtf](http://www.progettolingue.net/seminItalianoL2/DocumGiscel.rtf)> e <<http://www.giscel.org/dieciTesi.htm>>, 2014.
- European Commission Directorate-General for Translation (1/2011), *Lingua Franca: Chimera or Reality?* in *Studies on translation and multilingualism*, <[http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/lingua\\_franca\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/lingua_franca_en.pdf)>, <<http://www.emilangues.education.fr/actualites/2011/lingua-franca-reve-ou-realite>>, 2013.
- Görlach M. (2002), *Still More Englishes*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Graddol D. (2006), *English Next-Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*, British Council.
- Jenkins J. (ed. or. 2009, 2010), *World Englishes: A resource book for students* (2nd ed. extensively revised), London: Routledge.
- Jenkins J. (2007), *English as a Lingua Franca: attitude and identity*, Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch C., Lévy D., Zarate G., a cura di (2010), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Lévy D., a cura di (2006), *Da una a più lingue, da una a più discipline: insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*, Porto Sant'Elpidio: Witzarts.

- McCrum R. (2010), *Globish. How the English language became the World's language*, U.K: Penguin.
- Mesthrie R., Bhatt R.M. (2008), *World Englishes: The Study of New Linguistic Varieties*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillipson R. (2008), *Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization*, «World Englishes», 27/2, pp. 250-267.
- Phillipson R. (2003), *English-Only Europe?*, Londra: Routledge.
- Quartapelle F., Minardi S. (2003), *Nuovi Orientamenti nella formazione dei docenti di lingua straniera in Italia*, «LEND», 12, <[http://www.babylonian.ch/BABY3\\_403/quaminit.htm](http://www.babylonian.ch/BABY3_403/quaminit.htm)>, 10-2014.
- Truchot C. (2010), *L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question*, <<http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html>>, 10-2014.
- Tsuda Y. (2000), *Envisioning a democratic linguistic order*, «TESL reporter», 33, 1, Hawaii: Brigham Young University.
- Villa M.L. (2013), *L'inglese non basta*, Milano : Bruno Mondadori.

### *Appendice: lista delle figure*

- Fig. 1. *World map of English* (Strevens 1992, p. 33, cit. in Jenkins 2010, p. 17)
- Fig. 2. *Three circle model of world Englishes*, Kachru 1985, <<http://matadmissions.wordpress.com/2010/01/07/english-as-lingua-franca-1/>>
- Fig. 3. *Circle of world Englishes*, McArthur 1987, cit. in Crystal 1995, p. 111.
- Fig. 4: *Centripetal circle of International English*, Modiano 1999a, p. 25, cit. in Jenkins 2010, p. 22.

Silvia Vecchi

*Né nel bene né nel male.*

La “conflittualità linguistica” nei docenti di lingue: note per una prospettiva di ricerca

### *Riassunto*

Amare e odiare le lingue, perderle e recuperarle, esaltarle e negarle, dichiararle e nasconderle, è il fatto di tutti. In questo andirivieni polarizzato nei confini verbo-semantici di atteggiamenti, sentimenti, dinamiche, azioni, parlare di conflittualità linguistica porta a rivedere i discorsi generalizzanti sulle lingue e sul loro insegnamento. Attingendo ai racconti dei docenti italiani plurilingui provenienti dalle migrazioni, si noterà che parlare delle lingue si pone problematicamente nel rapporto tra sistemi culturali di appartenenza e modelli normativi della lingua da insegnare, tra la specificità del vissuto linguistico e il modo in cui questo vissuto si incrocia, attraverso la valutazione che si può contestualmente fare, con una competenza in lingue rielaborata in contesto di insegnamento. In un’ottica operativa, questo rapporto costituirebbe una chiave di accesso alla comprensione dei processi di costruzione di un’identità professionale – e culturale – del docente dove si legge la responsabilità del proprio ruolo educativo e la libertà di declinare le componenti conflittuali del proprio sapere “in lingue”.

### *Abstract*

Loving and detesting languages, losing and recuperating them, exalting and denying them, proclaiming and hiding them, all that concerns everyone. In this coming and going polarized within the verbal-semantic boundaries of

attitudes, feelings, dynamics, actions, talking about linguistic conflicts leads to reconsider the generalizing discourses on languages and their teaching. Based on the life histories of multilingual Italian teachers coming from migrations, the focus will be on the fact that speaking about languages is problematically set in the relationship between cultural systems of affiliation and models of the language to be taught: this includes the specificity of language history and the way according to which this experience intersects with a competence in languages, revisited in the context of teaching. In an operational perspective, this relationship would be an access key to understand the processes of construction of a professional and cultural identity of the foreign languages teacher who realizes her/his own responsibility in her/his educational role and accepts the freedom of expressing the conflicting elements of her/his foreign languages knowledge<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> L'articolo contiene alcuni elementi di riflessione confluiti in uno scritto precedentemente redatto per la pubblicazione degli Atti del Convegno Internazionale "Le VI giornate dei Diritti linguistici" - Università di Teramo - cui abbiamo partecipato in data 6 novembre 2012.

*Landage, langscape, slanguage, langage,  
still life, style leaf, Moby Dick!  
Ah maudit Bic! Langage, tangage and  
shall not Babel be with Lebab! Shantit!*  
Qu'est-ce qui pousse la langue à  
être toujours sur les bords,  
tout près de l'abîme,  
là où ça bascule, ça bouscule,  
ça trébuche, ça bredouille, bafouille ;  
à être toujours au-delà ou en deçà,  
jamais sur le trait, sur la lettre,  
en écart, contre, à côté de la  
plaque, à côté de ses pompes.  
Moi j'aime ma langue.  
Mais c'est quoi ma langue?  
Régine Robin<sup>2</sup>

### *Congedarsi dalla conflittualità?*

Nell'ambito delle ricerche in didattica delle lingue-culture dell'ultimo decennio, la nozione di mediazione costituisce uno dei temi significativi del discorso sulla pluralità connaturata alle situazioni attuali d'insegnamento/apprendimento linguistico-culturali (Lévy, Zarate 2003; Anquetil 2009); la riflessione che fonda il dibattito sollecita un approccio di studio approfondito rispetto ad una certa evidenza nel considerare la mediazione un argomento di tutti<sup>3</sup>.

Associandoci a questo ordine di approccio, siamo persuase del fatto che finché si procederà nella ricerca pluri-/interdisciplinare con uno sguardo auspicabilmente trasversale alle questioni linguistiche, non si avrà – *noletti e volenti* – altro nutrimento se non da elementi di investigazione parziali,

<sup>2</sup> Robin 2003, p. 9.

<sup>3</sup> Lévy 2003, p. 11.

ricostruibili, reversibili, in divenire, quindi non risposte, non soluzioni, non ricette. Per questo, teniamo ad evidenziare che l'elaborazione del nostro contributo ha tenuto conto di un approccio di prudenza metodologica; scrivendo il nostro contributo, abbiamo avuto modo, grazie al Seminario sulle "Malelingue", di proseguire una riflessione sulla conflittualità linguistica e sugli interrogativi che a maggior ragione la nozione può suscitare; e se la prudenza c'è, è perché il nostro intento è quello di distanziarci da una meccanica categorizzante di plauso nei confronti di espressioni quali "multilinguismo", "plurilinguismo", "multiculturalismo", "pluriculturalismo", "riconoscimento della diversità linguistica", "competenza interculturale" – espressioni assai note da vent'anni nel panorama dei discorsi ufficiali delle politiche linguistiche (Bigot, Bretégner, Vasseur 2013), in nome di un ideale cosmopolita – a buon diritto, legittimo, e lo si comprende – della circolazione delle lingue e delle culture, incoraggiato dalle istanze europee ed internazionali. Abbiamo bisogno dell'ideale cosmopolita dei contatti linguistici, ma è opportuno essere a conoscenza delle componenti ideologiche e delle rappresentazioni sociali ed individuali che lo sostengono.

Rispetto a questo posizionamento, sarà importante, per chi scrive, chiedere al lettore di assumere le parole di Régine Robin, considerando che il discorso, al quale queste righe fanno da premessa, sarà un tentativo di pensare un'ulteriore tappa di studio del rapporto tra plurilinguismo, formazione-docente e lingue che si insegnano, una ricerca che non può che essere correlata almeno a tre assi, inerenti: 1) alle condizioni di salvaguardia delle lingue, 2) ai luoghi di formazione in cui le lingue sono acquisite, insegnate ed apprese, 3) allo statuto della ricerca nel campo della formazione all'insegnamento, coerentemente con lo statuto degli strumenti investigativi ispirati alle scienze sociologiche, alle scienze umane e con il ruolo degli attori implicati, e nella ricerca in didattica delle lingue e culture, e nell'insegnamento.

Va da sé che il nostro contributo avrà tutti i limiti di una trattazione che attende un maggior spazio investigativo nella prospettiva di attuare, sperimentare progetti di ricerca-azione per il campo della formazione.

### *Introduzione*

L'interesse per le rappresentazioni linguistiche costituisce l'ancoraggio sostanziale di un insieme di lavori condotti nell'ambito dell'apprendimento linguistico in ottica plurilingue (Moore 2001; Moore, Castellotti 2002). La dimensione problematica delle rappresentazioni linguistiche acquisisce uno statuto teorico di enorme importanza quando l'analisi si sofferma sulle logiche di convivenza di attori ed istituzioni, di principi e dinamiche, sulle concezioni storiche e culturali delle lingue (Zarate 1993; Zarate 1997; Alao, Medhat-Lecocq, Yun-Roger, Szende 2010) nell'ottica di circostanziare « les effets de focalisation plus ou moins marqués sur la société, le groupe et l'individu »<sup>4</sup>. Effetti che hanno un loro peso nella circolazione delle idee sulle lingue che a loro volta, influiscono sulla posta in gioco dell'insegnamento e dell'apprendimento (Bourdieu 1982; Zarate, Liddicoat 2009).

La domanda che ha fatto da apripista alla terza lezione tenuta da Aline Gohard nell'occasione del Seminario, « Peut-on introduire les “mauvaises langues” en didactique des langues? Démarches pensables et impensables », si pone per la nostra riflessione come punto particolarmente cruciale; da qui, ci chiediamo: dove risiede il limite tra “buone” e “cattive” lingue in contesto di insegnamento/apprendimento? Come si arriva a formulare un discorso favorevole verso alcune lingue, sfavorevole verso altre e allo stesso tempo, su cosa un determinato discorso di promozione tace rispetto ad un discorso

<sup>4</sup> Moore, Py 2008, p. 273.

di destituzione? In particolare, rispetto alla lingua oggetto di insegnamento, si può prescindere dal rapporto che si ha con la lingua che si insegna? E con le lingue appartenenti al proprio repertorio linguistico?

Nel passaggio da un campo disciplinare ad un altro, da quello della sociolinguistica a quello della didattica delle lingue-culture, il termine “conflitto” può assumere una sfumatura di senso; faremo nostro il punto di vista della sociolinguistica secondo il quale “conflitto” indica « cette coexistence antagonique de deux ou plusieurs langues au sein d’un même espace géosocial », conflitto linguistico « porté par un autre/d’autres conflit(s) qui est/sont en définitive un/des conflit(s) de pouvoir »<sup>5</sup>; da qui, è necessario esplorare il senso di “conflittualità”, *a monte* di una visione sociolinguistica del contatto fra più lingue, *a valle* di un’analisi costruita con strumenti investigativi attinti agli approcci biografico-narrativi.

In pratica, intenderemo con “conflittualità linguistica” un punto di intersezione tra questi riferimenti, i nostri interrogativi e le rappresentazioni che scaturiscono dai discorsi dei docenti di lingue sulle lingue tenendo presente che il conflitto linguistico, latente o dichiarato, avviene *in primis* nel soggetto stesso (Weinrich 1974).

### 1. La “conflittualità linguistica”, una nozione per la formazione all’insegnamento delle lingue-culture

Se confrontato al “mal de langues” (Lévy 2008), il concetto di “conflitto” (Aracil 1965; Kremnitz 1979; Boyer 1997; Calvet 1999) si rivela importante in quell’avvicinarsi di saperi tra lingua-disciplina e lingue conosciute in quanto appartenenti al repertorio linguistico (Kinginger 2008), nella logica di gerarchie disciplinari e obiettivi effettivi di prassi didattico-linguistica, nei

<sup>5</sup> Boyer 1997, p. 9.

discorsi sulle lingue che un docente di lingue può fare e farsi in presa diretta con il proprio ruolo educativo: discorso individuale, discorso didattico, discorso di sé e su di sé.

### 1.1 *Plurilinguismo e insegnamento, concetti in voga nelle direttive delle politiche di formazione*

I rapporti tra lingue e insegnamento delle lingue, da un punto di vista politico, hanno all'origine una sorta di "almanacco" di punti fermi stabiliti in trattati, convenzioni, iniziative, dichiarazioni (*Conseil européen de Barcelone*, 2002; UNESCO, *Déclaration universelle de la diversité culturelle*, 2001; *l'Année internationale des langues*, 2008; la *Giornata europea delle lingue* 2001), nonché in un insieme di direttive presenti nei documenti delle politiche linguistiche ed educative (*Cadre européen commun de référence pour les langues* 2001; Willems 2002). Le prospettive di questi rapporti determinano il ricorso a sussidi associati all'expertise (Gohard 2004): dispositivi, modelli, quadri di riferimento che fondano, in definitiva, il corredo di risorse mirato a definire il modo in cui un docente deve orientare le proprie pratiche didattiche, la propria interazione in classe, il proprio posizionamento.

Con questo quadro, le parole, i concetti convocati al discorso sulla formazione all'insegnamento necessitano di essere rivisitati. Fin troppo consolidato è il discorso sullo sviluppo delle competenze comunicative e d'interazione, discorso che sfocia, secondo la visione del *CECR*, nei cosiddetti saper-fare interculturali, annoverati, tra le competenze generali, come un accesso al saper-mediare; ne sono un esempio le seguenti indicazioni:

#### **Aptitudes et savoir-faire interculturels**

Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent:

– la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;

- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;

- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;

- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées<sup>6</sup>.

Alla semplice lettura dei vari punti, la natura incantata del discorso sembra evidente: si parla di saper-fare fondati su attitudini, come stabilire una relazione, sensibilizzarsi alla nozione di cultura per creare un contatto con soggetti portatori di altre culture, coprire un ruolo da intermediario, saper andare al di là degli stereotipi; nella nostra visione, viene meno la specificità di uno scambio: il modello di comunicazione cui si mira viene banalizzato dalla volontà di raggiungere un obiettivo di trasparenza comunicativo-dialogica; le abilità inerenti ai saper-fare interculturali sono legate alla genericità delle situazioni comunicative<sup>7</sup>.

In tutto questo, che ruolo *ha la parola* di chi, come il docente di lingue, in contesto didattico *prende quotidianamente la parola*?

Spostando l'analisi all'ambito specifico dei documenti delle politiche di formazione, possiamo individuare ugualmente qualche criticità. Con la pubblicazione del *CECR*, l'attenzione posta al plurilinguismo si ritrova similmente nei documenti basati sull'utilizzo degli approcci biografici (Molinié 2006), in aderenza con il principio "archivistico" del *Portfolio européen des langues* (2001); il *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (2007) ne è un esempio.

La finalità del *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* focalizza l'attenzione sul

<sup>6</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), al punto 5.1.2.2., p. 84.

<sup>7</sup> Anquetil 2006, p. 87.

potenziamento dell'auto riflessione e dell'autovalutazione attraverso un lavoro compilativo<sup>8</sup> laddove il ruolo del docente di lingue viene declinato sull'istanza di un saper-fare:

1. Je suis capable de promouvoir la valeur et les bienfaits de l'apprentissage des langues auprès des apprenants, des parents et autres interlocuteurs.

2. Je sais reconnaître et utiliser la valeur ajoutée à l'environnement scolaire par les apprenants ayant des origines culturelles différentes.

3. Je sais tenir compte des connaissances en d'autres langues que les apprenants peuvent déjà posséder et je les aide à partir de ces connaissances lors de l'apprentissage de langues supplémentaires.

4. Je sais me servir des théories adéquates concernant les langues, l'apprentissage, la culture, etc. et des résultats de recherche pertinents pour guider mon enseignement.

5. Je sais évaluer mon enseignement de manière critique sur la base de l'expérience, du retour d'information de l'apprenant et des résultats de l'apprentissage et l'ajuster en conséquence.

6. Je sais évaluer mon enseignement de manière critique en fonction de principes théoriques.

7. Je peux accepter le retour d'information de mes pairs et de mes tuteurs et en tenir compte dans mon enseignement.

8. Je suis capable d'observer mes pairs, de reconnaître les différents aspects méthodologiques de leur enseignement et de leur proposer un retour d'information constructif.

9. Je sais trouver des articles, des revues et des résultats de recherche pertinents relatifs aux différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.

10. Je peux identifier et étudier des problèmes pédagogiques/didactiques donnés relatifs à mes apprenants ou à mon enseignement sous forme de recherche-action<sup>9</sup>.

Se il contributo degli approcci biografici risiede nel far emergere un modo nuovo di conoscere l'acquisizione delle

<sup>8</sup> Si veda a questo proposito la griglia proposta nel documento, suddivisa secondo i parametri delle esperienze positive ed esperienze negative inerenti alla propria storia di apprendimento linguistico, Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, Soghikyan 2007, p. 10.

<sup>9</sup> Ivi, p. 17.

lingue attraverso categorie, indicatori di griglie, c'è da chiedersi in che termini l'espressione soggettiva sarà a buon diritto evidenziata: « nous devrions reconsidérer la formation et le statut de l'enseignant d'une langue et d'une culture (que ce soit celles du pays d'origine ou du pays d'accueil), en tant qu'interface. Un acteur qui aurait déjà conscientisé la complexité de la situation et, une chose importante, qui aurait une pré-conscience, qui pourrait anticiper les malentendus »<sup>10</sup>.

Quello che ci preme sottolineare è che l'autovalutazione, se ritenuta un presupposto che incalza, in contesto di formazione, un approccio riflessivo rispetto ad un saper-fare senza intermediazioni nella prassi didattica-linguistica, tuttavia, può inibire un atteggiamento di presa di consapevolezza nei confronti di ogni espressione tendenziale (Galisson 2002/3) quando si tratta di *essere nel saper-fare* e di ogni effetto determinato dal contatto linguistico in termini di urti, opposizioni, resistenze, rafforzamento degli stereotipi nel soggetto, essendo chiamata in causa la soggettività linguistica.

Nella presa in considerazione di questi aspetti, ciò che sembra evidente riguarda le condizioni che regolamentano la relazione tra bisogni formativi e promozione delle lingue; con ciò, appare fondamentale soffermarsi sul modo in cui questa relazione entra in contatto con le rappresentazioni, i discorsi, la parola soggettiva degli attori stessi della prassi didattica per quello che il “mal de langues” comporta nella visione del ruolo del docente e in una certa dinamica riproduttiva dei discorsi (Bourdieu 1982; Maurer 2011).

Per avanzare nelle nostre riflessioni, è necessario ricondurre il concetto di “conflittualità linguistica” da una visione puramente documentaristica degli approcci biografici-portfolio nei confronti delle abilità ad una visione approfondita del rapporto con la lingua che si insegna secondo un approccio che avvicini

<sup>10</sup> Gohard-Radenkovic 2011, p. 251.

concetti e *démarches*, che problematizzi il concetto di *expertise* in relazione al modo in cui ci si rappresenta la lingua che si insegna, in riflesso con le lingue appartenenti alla propria singolare storia linguistica.

## 2. Eteroglossia e “malelingue”

Chi è coinvolto nella ricerca in didattica delle lingue-culture è consapevole che si opera in un campo pluridimensionale costituito da più componenti interrelate fra loro: luoghi istituzionali e attori, saperi e dispositivi, ricerca, formazione e insegnamento, teoria e pratica (Lévy 2003; Gohard 2006).

Nel passaggio dal discorso sull'insegnamento al campo educativo, dal discorso sulla formazione al contesto dell'insegnamento, il concetto di eteroglossia (Bachtin 1994) appare significativamente un elemento che permette una distanziamento dalla percezione che le politiche di formazione promuovono circa la specializzazione professionale linguistica nonché una problematizzazione de “l'investissement des *capitaux culturels et disciplinaires*”<sup>11</sup> del docente, in seno al rapporto tra ciò che significa essere soggetto plurilingue e in cosa la pluralità linguistica crea disagio nel soggetto plurilingue quando insegna.

Convocato nel *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (2008), il concetto di eteroglossia acquisisce un tramite di esplicitazione alla definizione stessa di plurilinguismo e pluriculturalismo:

Dès qu'on parle de plurilinguisme et de pluriculturalisme, on questionne non pas un système linguistique unifié et homogène, mais une parole

<sup>11</sup> Lévy 2006, p. 80.

individuelle et collective, on parle de ce que Bakhtine appelle hétéroglossie, c'est-à-dire diversité, changement, mobilité identitaire et conflits potentiels<sup>12</sup>.

Di quali conflitti potenziali parliamo?

S'impone una precisazione terminologica e di posizionamento: negli studi sociolinguistici, si parla di contatto di lingue come situazione concreta di plurilinguismo in uno stesso spazio geosociale in cui sono possibili più livelli di distribuzione funzionale inerenti alla diglossia, che non è mai neutra: si parla di contatto piuttosto armonioso e di contatto conflittuale, in ogni caso « de distribution inégalitaire et inévitablement transitoire »<sup>13</sup>; se la sociolinguistica esplicita modelli concettuali nell'ordine del quadro sociale dei comportamenti diglossici, il concetto di « mal de langues » arricchisce l'intento investigativo della nostra analisi: esplorare le componenti conflittuali che entrano in gioco nel processo d'insegnamento linguistico. Si parla di:

langues qui plaisent et langues qui blessent, celles dont on a honte mais qu'on fait parler à l'intérieur de soi, celles qu'on rejette ou qu'on 'oublie', aphasies temporaires ou définitives, celles qu'on déteste mais qu'on imite au plus près, car elles sont porteuses de promotion et d'intégration [...] chacune s'inscrivant parfois en retrait ou en substitution des précédentes, mais ni linéairement ni de manière durable<sup>14</sup>.

L'elemento della coesistenza di più lingue considerata alla luce del “mal de langues” rappresenta, ad ogni buon conto, una pista di lettura, ovvero, considereremo il “mal de langues” come parte sostanziale della soggettività plurilingue, orientandolo alla riflessione sul ruolo del docente come *mediatore educativo*.

<sup>12</sup> Zarate, Lévy, Kramsch 2008, p. 438.

<sup>13</sup> Boyer 1997, pp. 9-10.

<sup>14</sup> Lévy 2008, p. 79.

## 2.1 Indagando sulla dimensione conflittuale del rapporto con le lingue

Non esiste un lavoro di teorizzazione *per* l'insegnamento senza un lavoro di osservazione *sul terreno* dell'insegnamento essendo questo contesto e riflesso dei contatti linguistico-culturali (Galisson 2002). Esaminare la funzione dei contatti fra lingue giustifica l'attenzione alle forme del disagio linguistico.

Se è attraverso la parola che si esplicitano i nessi fra forme di pensiero, atteggiamenti e comportamenti<sup>15</sup>, in termini di indagine, occorre capire:

- quali conflitti potenziali emergono dai discorsi che i docenti fanno e si fanno sulle lingue;
- come la propria eteroglossia interagisce in contesto di insegnamento.

Ispirandoci ai tre poli della configurazione sociolinguistica del conflitto diglossico – 1) «répertoires et usages linguistiques», 2) «représentations et normes sociolinguistiques», 3) «manifestations symptomales»<sup>16</sup> – riteniamo che sia possibile reperire alcuni elementi di interpretazione per esaminare la relazione fra esperienze di contatto linguistico-culturale e l'investimento che il docente realizza del proprio repertorio linguistico in contesto didattico; a questo scopo, prenderemo in esempio il racconto di vita/di lingue estrapolato dall'intervista di Assia-Julie Selvaggi<sup>17</sup>. Il ricorso ai primi due poli consente di analizzare il posizionamento della docente rispetto alle lingue e culture in linea generale, e di capire ciò che, in particolare, la docente esplicita, nel corso dell'intervista biografico-narrativa, nei confronti del rapporto che instaura con la lingua che insegna.

<sup>15</sup> Moore, Py 2008, p. 275.

<sup>16</sup> Boyer 1997, pp. 13-24.

<sup>17</sup> L'intervista in questione è la settima in ordine cronologico nel corpus della nostra tesi di dottorato. Il nome della docente è un *nom de plume*.

## *2.2 Procedendo tra scelte metodologiche di indagine e analisi qualitativa*

Sul piano investigativo, il racconto di vita (Bertaux 2005; Lévy 2008) è alla base delle nostre scelte metodologico-operative: che sia un racconto di lingue, che sia il racconto di una storia di apprendimento, o di acquisizione linguistica, la ricostruzione verbale sollecitata dalla parola biografico-narrativa contribuisce a svelare una pluralità di profili culturali e al contempo, i valori che i docenti conferiscono alle proprie esperienze di contatto linguistico.

Il valore che assume il “mal de langues”, in ordine alle condizioni di un’indagine da noi condotta a sfondo qualitativo, scaturisce dalle attese dei soggetti coinvolti, rispetto all’oggetto del racconto e alle modalità enunciative scelte e sollecitate nel corso dell’intervista:

ce qui se joue là, c’est évidemment le rapport à l’objet, comme l’on dit communément, mais aussi plus ou moins confusément (et plus douloureusement, peut-être), la manière de se vivre comme chercheur et intellectuelle, c’est-à-dire comme spécialiste du particulier et de l’universel<sup>18</sup>.

Il corpus da cui estrapoliamo l’intervista, oggetto della nostra analisi, è formato da nove interviste biografico-narrative effettuate presso docenti di lingue provenienti dalle migrazioni, che insegnano nelle università – italiane e straniere – una lingua “straniera” o una lingua materna. Il punto cruciale è spostare lo sguardo da una percezione della lingua di insegnamento intesa come oggetto e obiettivo disciplinari ad una postura di carattere metodologico e soggettivo nei confronti del rapporto che si instaura con questa lingua senza eludere la percezione che si ha alla luce delle lingue presenti nel proprio repertorio linguistico.

<sup>18</sup> Laacher 1992, p. 79.

### 2.2.1 *L'espressione di sé in tensione, tra repertori e usi linguistici, rappresentazioni e sentimenti linguistici*

Ricorderemo quanto la dimensione conflittuale emerge dal discorso di ogni soggetto per cui «on parle encore de soi quand on refuse ou quand on fait semblant [...] de ne rien dire de soi», pur in presenza di «toute une série d'a priori moraux derrière le fait de parler ou de ne pas parler de soi»<sup>19</sup>.

Considerata dal punto di vista dell'*ethos* (Amossy 2010), la *parola data* implica l'attenzione «à une conception de la subjectivité et de l'identité comme construites dans la langue et non comme préalablement constituées [...]», in quanto «c'est dans l'instance de discours où *je* désigne le locuteur que celui-ci s'énonce comme "sujet"»<sup>20</sup>.

L'analisi dell'intervista intende mostrare quanto l'identificarsi in una lingua o in un'altra presupponga più forme di relazione, debitorie di un vissuto per cui «l'énoncé individuel est doublement envahi par des voix autres que celles de son sujet présent: les mots comme leurs combinaisons portent en eux-mêmes les traces de leurs usages passés»<sup>21</sup>.

L'articolazione tra repertori e usi linguistici permette di collocare l'espressione di sé nel processo di adattamento e di funzionamento del plurilinguismo sociale a seconda dello statuto che rivestono le lingue nel Paese in cui il soggetto vive, la percezione che si ha della lingua ufficiale del Paese d'immigrazione e il repertorio linguistico del soggetto stesso.

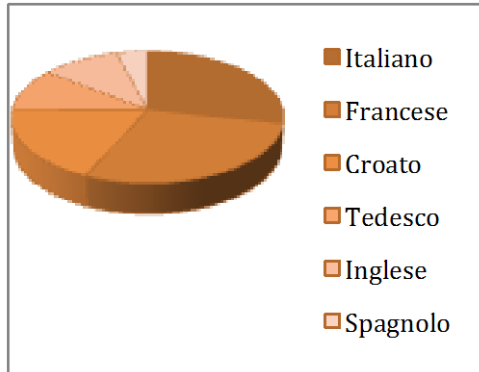
Nel repertorio linguistico di Assia-Julie Selvaggi figurano sei lingue, come lo mostra il grafico qui di seguito riportato<sup>22</sup>:

<sup>19</sup> Sayad 2002, p. 45.

<sup>20</sup> Amossy 2010, p. 104.

<sup>21</sup> Todorov 1985, p. 12.

<sup>22</sup> All'epoca dell'intervista (2007-2008), Assia-Julie Selvaggi insegnava Lingua e cultura italiana come lingua straniera in contesto universitario francese.



Schema 1. Rappresentazione grafica del repertorio linguistico di Assia-Julie Selvaggi

Emerge una preponderanza linguistica data dal francese e dall'italiano in quanto lingue maggiormente praticate cui si aggiungono croato, tedesco, inglese, spagnolo, lingue acquisite nel corso di esperienze di studio ed esperienze di mobilità professionale.

Che dietro a queste lingue si possa rintracciare un percorso di contatto linguistico connaturato agli spazi geosociali in cui queste lingue hanno avuto e hanno peso nel districare livelli di appartenenza sociale<sup>23</sup> sembra andare da sé, ma la messa in evidenza dell'origine della propria storia linguistica resta un elemento significativo che la docente esplicita fin dalle prime battute dell'intervista:

je suis née en Lorraine, je te donne déjà le tissu dont je suis faite [...] ça veut dire une histoire qui remonte à la fin des années 50 [...] ça veut dire une grande communauté d'italiens [...] la langue véhiculaire reste l'italien [...] ça veut dire qu'il y a déjà un contexte qui se recrée, culturel, italien régional<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Zarate 2008, p. 173.

<sup>24</sup> Entretien n° 7, rr. 10-23.

L'interesse del contatto linguistico, che si evince in questo passaggio, sembra suggerire l'interpolazione diglossica di due lingue: da una parte, l'italiano, la lingua della comunità degli immigrati italiani che ricreano l'italiano regionale; dall'altra parte, il francese, assente nell'esplicitazione enunciativo-discorsiva del racconto della prima parte dell'intervista, ma ugualmente presente attraverso l'uso stesso che la docente fa per sviluppare il suo racconto: la docente si esprime in francese; sapremo da qui a qualche battuta avanti che la percezione del francese è associata ad uno statuto di lingua "prioritaria", in quanto lingua del Paese di immigrazione.

La base diglossica dà voce, quindi, ad elementi di identificazione che Assia-Julie Selvaggi mette in evidenza nella sua anamnesi autobiografica<sup>25</sup>, in particolare, rispetto alla percezione che ha di sé in seno alla propria storia d'immigrazione:

*lorsque je passais d'un lieu à l'autre, quand je me déplaçais d'Italie par exemple en France ou d'Italie en Croatie, c'est dans ce segment que je me sentais moi-même [...] mais si j'étais en France je me sentais plus italienne, si j'étais en Italie plutôt française ou en tout cas, étrangère ou en tout cas non italienne*<sup>26</sup>.

Analogamente va considerata ogni rappresentazione soggettiva che la docente ha nei confronti di ciascuna lingua evocata:

*Se proprio devo trovare un legame di parentela, la lingua che più amo deve essermi 'sposa', 'sposo' visto che sono una donna [...] il mio sposo è l'italiano nella varietà regionale, non sia mai! [...] [lo spagnolo] che so scrivere, ma assolutamente non so parlare [...] [il tedesco] è il ragazzino di cui ci si innamora quando si è adolescenti, che non si rivedrà più [...] [il croato] è il*

<sup>25</sup> Derrida 2004, pp. 35-36.

<sup>26</sup> Ivi, rr. 70-75.

conoscente attempatello con il quale si flirta un po' ben sapendo che la frequentazione non si concretizzerà più di tanto [...]»<sup>27</sup>.

Va ricordato che il valore conferito al repertorio linguistico permette di rendere conto delle competenze linguistiche e comunicative sulla base di dinamiche socioculturali che hanno determinato le circostanze di vissuti, di percorsi di apprendimento e di acquisizione; diremo con Derrida che « si sarebbe allora *formato*, questo io, nel sito di una *situazione* introvabile, che rinvia sempre altrove, a un'altra cosa, a un'altra lingua, all'altro in generale »<sup>28</sup>. Dal racconto, effettivamente, emerge una forte consapevolezza del plurilinguismo di “terreno” da parte della docente che non trascura di evidenziare la rappresentazione di sé insistendo su alcune lingue: il croato, lingua traditrice che si sovrappone al tedesco, il tedesco che è una lingua che torna a momenti ma che non padroneggia.

Un punto di interesse dell'analisi riguarda, nell'insieme delle lingue del repertorio evocato, la rappresentazione del francese. Lingua della quotidianità, delle relazioni formali ed informali, il francese sembra porre problema:

j'ai un rapport de conflit avec la langue française, c'est une lutte inutile, contreproductive, negativa nei miei stessi confronti<sup>29</sup>.

È l'espressione capitale di una conflittualità che deve fare i conti con il ruolo che ha avuto l'esperienza migratoria nella storia linguistica della docente e con il rapporto che la docente vive con la lingua che insegna, l'italiano; non sembra opportuno parlare del francese come lingua sconosciuta, quanto di lingua rifiutata; la presa in carico di questo rifiuto non lascia presagire alcuna apertura ad approfondirne le ragioni, le dinamiche

<sup>27</sup> Entretien n° 7, rr. 444-445; rr. 385-386 ; rr. 450-451 ; 452-454.

<sup>28</sup> Derrida 2001, p. 36.

<sup>29</sup> Entretien n° 7, rr. 86-88.

quando siamo noi stesse a sollecitare, in sede di intervista, un elemento di chiarificazione:

Questa è una zona nera. Di questo non parlo, sebbene sappia rispondere<sup>30</sup>.

Pur in presenza di una forma di conflittualità con il francese, ciò che emerge ancora dal racconto è lo sforzo di trovare una giustificazione nel collegamento tra il suo essere soggetto tra più lingue e la propria pratica didattica:

À vrai dire, j'ignore si mes bonnes relations avec les étudiants sont véritablement dues au bagage plurilinguistique que je traîne avec moi depuis toute une vie. J'ai plutôt l'impression que cela vienne de mon expérience de vie familiale, il se pourrait bien que cela relève tout aussi bien de mon plurilinguisme. Et pour exclure tout délire de toute-puissance, j'ajoute qu'il se pourrait bien que ce parcours que je mentionne plus haut n'en soit rien<sup>31</sup>.

Nell'istante in cui Assia-Julie Selvaggi prende atto del suo plurilinguismo assume la consapevolezza della propria identità. Lo schema qui di seguito riportato vuole essere un'emplificazione:

<sup>30</sup> Ivi, r. 431.

<sup>31</sup> Ivi, rr. 565-573.

Contesto migratorio primario	Contesto migratorio secondario <sup>32</sup>
<p data-bbox="205 227 497 286"><i>Lingue del percorso di studi e di formazione</i></p> <p data-bbox="306 329 394 443">croato tedesco spagnolo inglese</p> <p data-bbox="342 478 358 509">↑</p> <p data-bbox="276 545 423 612">Repertorio linguistico</p> <p data-bbox="342 648 358 679">↓</p> <p data-bbox="266 720 433 834">italiano italiano come variante regionale francese</p> <p data-bbox="238 874 467 933"><i>Lingue del contesto migratorio di famiglia</i></p>	<p data-bbox="642 227 836 252"><i>Contesto didattico</i></p> <p data-bbox="565 294 912 443">« Il faut que l'enseignant s'investisse. Non seulement en tant que professionnel, mais aussi et surtout en tant que personne [...] en suis-je vraiment à la hauteur ? »<sup>33</sup></p> <p data-bbox="725 478 740 509">↓</p> <p data-bbox="667 545 805 612">Equilibrio instabile</p> <p data-bbox="725 648 740 679">↑</p> <p data-bbox="550 751 923 834">« Puis, la France, l'Italie, la Croatie encore et enfin, me voilà, de nouveau, en France »<sup>34</sup></p> <p data-bbox="601 874 874 933"><i>Contesto della migrazione permanente</i></p>

Schema 2. Interpolazioni fra contesti migratori e repertorio linguistico

Lo schema illustra ciò che amplifica la compresenza di più lingue tra repertorio linguistico e contesti migratori la cui

<sup>32</sup> Con “contesto migratorio secondario” intendiamo il contesto di migrazione all’epoca dell’intervista svoltasi in Francia, ovvero nel momento in cui la docente insegnava in un’università francese. Con “contesto migratorio primario”, facciamo riferimento all’epoca della migrazione di famiglia filtrata dal racconto che ne fa la docente.

<sup>33</sup> Entretien n° 7, rr. 609-619.

<sup>34</sup> Ivi, rr. 683-684.

intersecazione individua una percezione di sé nell'equilibrio instabile.

È opportuno sottolineare che nella lingua che si insegna si restituisce una storicizzazione delle lingue appartenenti al proprio repertorio linguistico; la docente riconsegna il proprio "discorso" sulle lingue alla sua storia, alle sue rappresentazioni, alle sue scelte didattiche. E ad ogni buon conto, il verbo *parcourir*, più volte evocato nel corso del racconto, sembra racchiudere il senso del suo sentirsi con le lingue: in «equilibrio instabile»<sup>35</sup>.

### 2.2.2 *Decostruire il conflitto linguistico è possibile?*

In che termini le lingue sono per esprimere la pluralità?

Attingendo il concetto di "conflitto diglossico" ad alcuni studi condotti nell'ambito della sociolinguistica (Boyer 1997), abbiamo operato, in base a quanto emerso dall'analisi, una declinazione terminologica sfumata scegliendo l'espressione "conflittualità linguistica" e questo, per la dinamica psicosociolinguistica che ha caratterizzato lo sviluppo del racconto di vita della docente.

L'elemento che spinge la docente ad identificarsi in alcune lingue e non in altre mentre altre lingue ancora sopraggiungono occupando un posto intermedio tra di esse dipende dal modo in cui assume la propria storia linguistica *a monte* del suo modello di insegnamento linguistico-culturale. Menzionando alcune lingue escludendo altre, in un circolo di una pluralità di rappresentazioni, significa incrociarsi con ciò che la lingua che si insegna rappresenta storicamente, istituzionalmente, all'interno di un singolare quadro *formativo* dei percorsi di

<sup>35</sup> Ivi, rr. 374-377.

studi, come elemento di appartenenza alla comunità scientifica in cui si opera e si condivide lo stesso obiettivo educativo.

A questo va aggiunto che nel racconto, la docente si trova in una situazione d'entre-deux: tra la rappresentazione di sé (Amossy 2010) e la rappresentazione di sé nel ruolo educativo che ricopre. La relazione fra questi due elementi può essere più problematica perché meno accomodante rispetto ad una relazione misurata sulla specializzazione delle competenze. Non è solo dire che queste o quelle lingue creano disagio, semmai ciò che ne consegue attraverso la loro *messa in discorso*, ciò che ne consegue dall'emergenza della parola.

Per arrivare ad alcune "aperture" dal lavoro modesto di analisi, considereremo:

- l'indebolimento di ogni ottica ambiziosa dei discorsi sulle lingue, giustificati dalle logiche di mercato dove le stesse logiche giustificano gli stessi discorsi (Bourdieu 1982);
- un modo nuovo di reinvestire il concetto di "lingua materna" o lingua regionale attraverso gli usi sociali e soggettivi che ciascun soggetto fa del proprio plurilinguismo (De Rosa 2009) per interpretare le problematiche della lingua che si insegna quando questa si identifica con la lingua detta "materna" insegnata come lingua straniera;
- un modo nuovo di problematizzare il plurilinguismo di terreno secondo l'approccio della linguistica della complessità (Blanchet 2000) alla luce della rappresentazione che il docente ha delle lingue appartenenti al proprio repertorio linguistico.

Come insegna Tzvetan Todorov (1996), ci sono elementi biografici difficili da ignorare. Per quanto si viva un rapporto non sempre sereno con le lingue, rapporto le cui dinamiche possono essere condizionanti rispetto alla lingua che si insegna, la percezione di sé come soggetto di lingue è elemento semioticamente sostanziale della propria biografia:

Tout un chacun a déjà vécu, même si c'est à des degrés inégaux, cette rencontre des cultures à l'intérieur de lui-même: nous sommes tous croisés<sup>36</sup>.

Alla base di un rapporto conflittuale con le lingue sono presenti fattori inerenti alla "densité biographique"<sup>37</sup> che non possono essere non solo trascurati, ma nemmeno banalizzati. Come afferma Nazario Pierdominici:

Come locutori di una o più lingue, possiamo legittimamente considerarci parte di un processo globale di continua interpretazione e rappresentazione del mondo attraverso quello che è lo strumento comunicativo principe proprio al genere umano: la lingua, appunto. E la nostra identità, la nostra appartenenza ad un gruppo o in relazione ad altri, per come noi provvisoriamente e precariamente la rappresentiamo, non è null'altro che uno degli elementi di quel quadro generale oggetto del nostro interesse. Come tutti gli altri elementi del quadro, l'identità è sottoposta alla inevitabilità di un'interpretazione linguistica della sua natura, ed è quindi caratterizzata dall'ineludibile impossibilità di precisarla e rappresentarla in modo netto e univoco<sup>38</sup>.

L'accesso alla storia linguistica ci porta a credere che permane verosimilmente una ricerca costante e illimitata (Rosenblum 2000) di comprendere l'evolversi della propria soggettività linguistica, calata in contesto, che va oltre i discorsi ufficiali sulle lingue, in aderenza alla responsabilità del proprio ruolo istituzionale ed educativo e in aderenza alla libertà di decostruire, trasformare i propri conflitti linguistici in contesto didattico.

Assumendo quest'ultimo aspetto, il racconto di lingue si rivela un «discorso» determinante per il riconoscimento di un singolare processo di costruzione identitaria culturale nel docente di lingue, diventando una posta in gioco per l'educazione linguistica e per la ricerca nell'ambito della

<sup>36</sup> Todorov 1996, p. 23.

<sup>37</sup> Zarate 2008, p. 59.

<sup>38</sup> Pierdominici 2011, p. 148.

formazione alla didattica del plurilinguismo e del pluriculturalismo.

*3. Come la conflittualità linguistica partecipa a nuove formulazioni di ricerca nell'ambito della formazione all'insegnamento delle lingue-culture in prospettiva plurilingue*

In un quadro ispirato ad alcune tra le riflessioni e ricerche della sociolinguistica, correlate al campo della didattica delle lingue e culture, nella debita considerazione degli approcci qualitativi di studio e degli strumenti di ricerca come il racconto di vita (Bertaux 2005; Lévy 2008; Gohard-Radenkovic et Rachédi 2009), coerentemente con le rappresentazioni linguistiche emerse dall'analisi di alcune parti dell'intervista biografico-narrativa scelta, per quello che attiene a due dei tre poli della configurazione sociolinguistica del conflitto diglossico, ci sembra opportuno affermare il valore della conflittualità linguistica come accesso epistemologico importante per il contesto della formazione-docente da considerarsi in seno ad un discorso sul ruolo del docente di lingue in cui individuare nella lingua che si insegna un passaggio interstiziale nella costruzione di un profilo culturale professionale complesso e nella rivisitazione dei discorsi sulle lingue per obiettivi aderenti alla salvaguardia del patrimonio delle lingue (Lo Bianco 1987) e all'educazione alle lingue e attraverso le lingue.

Prendere in carico i conflitti con le lingue attraverso l'adozione di un approccio fondato sul racconto consente un'apertura verso le funzioni di una lingua, tra queste anche quella di rimediare in situazioni di tensioni e di conflitti, pur in seno ad un processo di costruzione anche doloroso, sofferto della propria identità culturale professionale: «c'est postuler la pluralité des statuts et fonctions d'une langue pour résister à sa

représentation monolithique, instrumentalisée et dévalorisée par et dans une collectivité»<sup>39</sup>.

La dimensione conflittuale delle lingue ha a che vedere con la logica della relazione, *a monte* del divenire eteroglossico, *a valle* di un'osservazione di terreno della pluralità in situazione di interazione didattica; chiama in causa inevitabilmente un rapporto, un mettere insieme, un mettere in discussione una dinamica di co-costruzione che assume livelli di riflessione a seconda che si tratti di contesti di formazione o contesti di prassi didattica; in ogni caso, è una "risorsa" atta a valorizzare le competenze parziali nei processi di apprendimento linguistico, per comprendere le modalità per cui si sono venuti a creare urti, resistenze, rigidità nei confronti delle lingue; come pure, è una "risorsa" nei percorsi di formazione attraverso il potenziamento di una "politica di ricezione" degli approcci (auto)biografici alle lingue.

Se il concetto di eteroglossia (Zarate, Lévy, Kramsch 2008) è considerato in un'ottica dinamizzante in relazione al "mal de langues", connotato questo da mille e un'espressione di sé, diventa necessario investire nella conflittualità linguistica come fattore intrinseco al modo di relazionarsi con l'alterità, fattore presente e condizionante nella costruzione della rappresentazione del ruolo educativo di un docente, fattore decisivo per gli obiettivi del suo insegnamento.

Per concludere, provvisoriamente, diremo che il modo in cui può funzionare la conflittualità linguistica calata in un rapporto tra ricerca e insegnamento, tra insegnamento e obiettivi di promozione della pluralità linguistica e culturale prende senso, a nostro parere, a partire dalle seguente affermazione di Geneviève Zarate:

les rapports de force symboliques entre langues, la dissymétrie des représentations qui malmènent le lien social, les fractures engendrées par les

<sup>39</sup> Gohard-Radenkovic 2011, pp. 264-265.

conflits religieux et ethniques sont autant d'objets qui instruisent sur le fonctionnement de la pluralité et sur sa complexité. Quand la didactique se détourne de ces objets pour favoriser la description d'une orthodoxie sociale, elle se prive de la légitimité scientifique<sup>40</sup>.

Il richiamo mostra quanto la *riflessione linguistica*, nella prospettiva socio-educativa del contatto linguistico in contesti plurilingui e pluriculturali di insegnamento/apprendimento, diventi necessaria come azione fortemente politica.

### *Riferimenti bibliografici /References*

- Alao G., Medhat-Lecocq H., Yun-Roger S., Szende T. (2010), *Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère*, Paris : Archives Contemporaines.
- Amossy R. (2010), *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Paris: PUF.
- Anquetil M. (2006), *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*, Berne: Peter Lang.
- Aracil L.V. (1965), *Conflit linguistique et normalisation dans l'Europe nouvelle*, Nancy: CUE.
- Bakhtin M. (1994), *The dialogic imagination : four essays*, Austin: University of Texas Press.
- Bertaux D. (2005), *Les récits de vie*, Paris: Armand Colin.
- Bigot V., Bretignier A., Vasseur M., eds. (2013), *Vers le plurilinguisme ? Vingt-ans après*, Paris: Archives contemporaines.
- Blanchet Ph. (2000), *Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique*, Rennes: PUR.
- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris: Fayard.
- Boyer H. (1997), *Conflit d'usages, conflit d'images, in Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, éd. Boyer H., Paris: L'Harmattan, pp. 9-35.
- Calvet L.-J. (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Hachette.
- De Rosa (2009), *Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione*, Bellinzona: Edizioni Casagrande.

<sup>40</sup> Zarate 2006, p. 21.

- Derrida J. (2004), *Il monolinguisimo dell'altro*, Milano: Raffaello Cortina.
- Derrida J. (2001), *Une certaine possibilité impossible de dire l'événement, in Dire l'événement, est-ce possible ?*, eds. J. Derrida, A. Nouss, G. Soussana, Paris: L'Harmattan, pp. 79-112.
- Galisson R. (2002), *Préambule : est-il fou ? Est-il sage ?*, «Études de linguistiques appliquée», 127, pp. 261-271.
- Gohard A., Rachédi L. (2009), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, Paris : L'Harmattan.
- Gohard A. (2011), *Aline Gohard Radenkovic en dialogue avec Silvia Vecchi*, «Heteroglossia», 11, pp. 261-265.
- Gohard A. (2004), *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang : Berne.
- Kinginger C. (2008), *Répertoires : décentrage et expression identitaire, in Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, eds. G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Archives Contemporaines, pp. 47-50.
- Kremnitz G. (1979), *Sprachen im Konflikt*, Tübingen: Narr.
- Laacher S. (1992), *Objet et objections. Biographie et pratiques de recherche. Entretien avec Malik Gouirir*, «Migrants-formation», 90, pp. 77-108.
- Lévy D. (2008), *Soi et les langues, in Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, a cura di G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Archives Contemporaines, pp.69-81.
- Lévy D. (2003), *Médiation, didactique des langues et subjectivité*, «Le français dans le monde. Recherches et applications», pp. 10-23.
- Lo Bianco J. (1987), *National policy on Languages*, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Maurer B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris: Archives contemporaines.
- Molinié M. (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, «Le français dans le monde. Recherches et applications», Paris: CLE-International.
- Moore D., Py B. (2008), *Discours sur les langues et représentations sociales, in Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, a cura di G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Archives Contemporaines, pp. 271-279.
- Moore D., Castellotti V. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Moore D. (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris: Didier.
- Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. (2007), *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, <[http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3\\_Epostl\\_F\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf)>.

- Pierdominici N. (2011), *Appartenere tra lingua e cultura. Meccanismi di costruzione e di decostruzione dell'identità etnolinguistica*, Porto Sant'Elpidio: Wizarts.
- Robin R. (2003), *Le deuil de l'origine. Une langue en trop, la langue en moins*, Paris: Kimé.
- Rosenblum R. (2000), *Peut-on mourir de dire ? Sarah Kaufman, Primo Levi*, «Revue française de psychanalyse», 1, pp. 113-137.
- Sayad A. (2002), *Histoire et recherche identitaire, suivi d'un Entretien avec Hassan Arfaoui*, Paris: Éditions Bouchène.
- Todorov T. (1996), *L'homme dépaycé*, Paris: Seuil.
- Todorov T. (1985), *Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie*, in *Du bilinguisme*, eds. Bennani et alii, Paris: Denoël, pp. 11-38.
- Weinreich U. (1974), *Lingue in contatto*, Torino: Boringhieri.
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C., eds. (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Archives Contemporaines.
- Zarate G., Liddicoat A., eds. (2009), *La circulation internationale des idées en didactique des langues*, Paris: CLE International.
- Zarate G. (2008), *Introduction : appartenances et lien social*, in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, a cura di G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch, Paris: Archives Contemporaines, pp. 173-180.
- Zarate G. (2006), *Identités et plurilinguisme : discours scientifiques et champ d'action politique*, in *Le chercheur/enseignant/formateur en langues étrangères dans les universités italiennes. Contraintes institutionnelles et autonomie. Le cas du français*, a cura di F. Bidaud, J.-P. Seghi, Porto Sant'Elpidio Wizarts, pp. 14-26.
- Zarate G. (1997), *La notion de représentation et ses déclinaisons*, «Notions en question», 2, pp. 5-9.
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier.



Edith Cognigni

Errare paedagogicum est?: disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere

### *Riassunto*

Nell'immaginario degli studenti come nel linguaggio corrente, il concetto di errore si sovrappone spesso a quello di "sbaglio" diventando potenziale fonte di disagio linguistico nella produzione e valutazione in lingua straniera. Per sovvertire tale "morale linguistica" che implica un'ideologia manichea del "parlar bene/male una lingua", è importante che gli studenti universitari siano resi consapevoli del proprio grado di disagio linguistico rispetto alle pratiche valutative e correttive nell'insegnamento delle lingue straniere e delle motivazioni che ne possono essere alla base. Dopo aver fornito una panoramica dell'evoluzione del concetto di errore e delle strategie di correzione elaborate dai vari approcci e metodi glottodidattici, il contributo illustra i principali risultati di un'inchiesta condotta presso un campione di studenti universitari di lingue, di cui si discutono le rappresentazioni in relazione all'errore linguistico e alla sua valutazione e correzione nel contesto di apprendimento accademico.

### *Abstract*

In the unconscious of students as well as in everyday language, the concept of error often overlaps with that of "mistake", thus becoming a potential source of language unease in FL production and assessment. To subvert this "linguistic morale" implying a Manichean ideology of "speaking a language well/badly", it is important that university students are made aware of their level of language unease with respect to error assessment and correcting prac-

tices in foreign language teaching and the motivations that may be behind. This paper provides an overview of how the concept of error has evolved and the correction strategies developed by the various language teaching approaches and methods. Secondly, it illustrates the main findings of a survey conducted among a sample of university students of foreign languages, discussing their representations on language error and its assessment and correction in the academic learning environment.

## Introduzione

Il contributo approfondisce il concetto di disagio linguistico nel suo legame con la rappresentazione che gli studenti universitari possiedono circa la natura dell'errore linguistico e della sua correzione in contesto didattico.

La nozione di disagio linguistico, meglio nota come insicurezza linguistica, è stata prevalentemente studiata nell'ambito della psicologia sociale e, successivamente, della sociolinguistica quale esito del contatto tra le varietà di una medesima lingua (approccio intralinguistico) e, in misura minore, come risultato dei rapporti di forza tra lingue differenti (approccio interlinguistico)<sup>1</sup>.

Minore trattazione ha trovato nell'ambito della didattica delle lingue, sebbene già dalla fine degli anni '80 siano state realizzate indagini in contesto scolastico, che misurassero l'incidenza dell'insicurezza linguistica sui processi di apprendimento o di insegnamento delle lingue<sup>2</sup>.

Il disagio linguistico, inteso come la mancanza di sicurezza linguistica nell'uso di una lingua seconda o straniera, è certamente in stretta relazione con le rappresentazioni delle lingue, ovvero quelle immagini e concezioni che gli attori sociali si fanno di una lingua, delle sue norme, caratteristiche e statuto rispetto ad altre lingue<sup>3</sup>.

Secondo più studi<sup>4</sup>, ad esempio, la rappresentazione di una relativa prossimità tra la lingua "materna" o prima (L1) e la lingua straniera oggetto di studio (LS) implicherebbe una maggiore sicurezza nell'uso delle strategie di *transfert* dall'una

<sup>1</sup> Per una rassegna di tali studi si vedano Tupin 2002, Bulot 2011, Bessai 2012.

<sup>2</sup> Oltre a Lafontaine 1986 e Francard *et al.* 1993, cit. in Bulot 2011, si vedano ad es. Perrefort 1994 e Iddou-Allam 2012 per quanto riguarda la relazione tra rappresentazioni e insicurezza linguistica nell'apprendente di lingue; Causa, Vlad 2008 e Roussi 2009 per quanto concerne il versante dell'insegnante.

<sup>3</sup> Cfr. Moore 2004.

<sup>4</sup> Cfr. ad es. Kellermann 1983, Perrefort 1994.

all'altra e un certo grado di agio nella comunicazione, laddove la presenza di una rappresentazione della distanza tipolinguistica accentuata rischierebbe di ingenerare un'insicurezza linguistica significativa. Come evidenzia Perrefort<sup>5</sup>, tuttavia, il grado di insicurezza linguistica dipende dai valori che gli vengono attribuiti dagli interlocutori e dalla definizione della situazione.

Le rappresentazioni e i valori inconsapevoli legati alla L1 e alla LS possono quindi incidere sul rapporto del soggetto con le proprie lingue e con se stesso in quanto parlante, influenzandone i comportamenti verbali in situazione di contatto linguistico<sup>6</sup>. Data la natura interattiva e contestuale del disagio linguistico come delle rappresentazioni cui si lega, il suo statuto è dunque negoziabile e variabile.

Sul piano della didattica linguistica diventa pertanto fondamentale rendere l'apprendente consapevole circa la natura delle proprie rappresentazioni relativamente alla/e lingua/e e all'apprendimento linguistico, nonché degli impliciti rapporti di forza esistenti tra la L1 e quelle oggetto di studio.

Ad un approccio di tipo interlinguistico sul disagio linguistico, si affianca in questo lavoro una prospettiva "soggettocentrica" che, avendo come riferimento l'apprendente, prende in esame tanto le aree più esterne o *contestuali*, quanto quelle più interne o *soggettive* della persona, in cui "le prime sono linguisticamente sollecitate dallo e nello spazio pubblico, le seconde sono sollecitate dallo e nello spazio intimo"<sup>7</sup>.

La rappresentazione di errore, percepito come deviazione rispetto alla *performance* in LS attesa e realizzata nel contesto dello "spazio pubblico" - dall'insegnante madrelingua o meno e/o dagli altri partecipanti alla situazione didattica che, in diverso grado, la valutano e ne sanciscono l'appropriatezza - viene

<sup>5</sup> Cfr. Perrefort 1994.

<sup>6</sup> Si veda Agresti 2012 in cui si propone una gradazione "a bassa risoluzione" del disagio linguistico e degli indici di misurazione dello stesso, descrivendone una possibile casistica dal punto di vista del parlante plurilingue.

<sup>7</sup> Agresti 2012, p. 69.

dunque assunta come indicatore di cosa voglia dire “parlare male una lingua” dal punto di vista di chi la apprende e, per converso, del disagio linguistico che ne consegue.

Nell’immaginario degli studenti come nel linguaggio corrente, il concetto di errore si sovrappone infatti a quello di “sbaglio” che, come sostiene Bulot,

appliqué à la langue sert à signaler non pas une distance linguistique, mais un écart (donc un attribut essentiellement négatif) par rapport à une norme elle-même posée, par celle ou celui qui déclare/découvre/dénonce la faute, comme la seule et unique Norme. Le terme ne renvoie pas à autre chose qu’à une «morale linguistique» établissant ainsi ce qui est *bien* et ce qui est mal<sup>8</sup>.

Nella misura in cui l’idea stessa di “sbaglio” esiste nel pensiero comune e nei contesti educativo-formativi in particolare, esso diviene potenziale fonte di disagio linguistico cui, inevitabilmente, si aggiunge il potenziale disagio generato dalla relazione asimmetrica studente/docente. Per attenuarne gli effetti e sovvertire questa diffusa “morale linguistica” che implica un’ideologia manichea del “parlar bene/male una lingua”, è importante che gli studenti universitari, in particolare se specialisti e futuri insegnanti di lingue straniere, siano resi consapevoli del proprio grado di disagio linguistico e delle motivazioni che ne possono essere la causa.

Queste considerazioni hanno guidato la realizzazione di un’inchiesta mirante a raccogliere dati circa la percezione dell’errore e della sua valutazione e correzione presso gli studenti di lingue straniere dell’Università di Macerata e, al contempo, a sollecitare nei rispondenti una prima presa di coscienza delle motivazioni alla base del loro disagio linguistico rispetto alle LS oggetto di studio.

I risultati che ne sono emersi, discussi in questo contributo, hanno fornito validi spunti per l’ideazione di un percorso formativo che stimolasse una visione positiva e meno ansiogena della valutazione linguistica, ma anche un atteggiamento più

<sup>8</sup> Bulot 2011.

attivo e consapevole nei confronti del trattamento dell'errore, come illustrato nel contributo di M. Anquetil in questo numero.

Dopo aver fornito una panoramica dell'evoluzione del concetto di errore e delle strategie di correzione elaborate dai vari approcci e metodi glottodidattici, si illustreranno i principali risultati dell'inchiesta condotta presso gli studenti dell'ateneo maceratese in collaborazione con M. Anquetil, mettendo in prospettiva le rappresentazioni degli studenti relativamente all'errore e alla sua correzione con le pratiche valutative e correttive, attuali e meno attuali, sviluppate nell'ambito della ricerca glottodidattica. Tenuto conto dello iato temporale che generalmente separa ricerca e insegnamento, in ambito accademico in particolare, si è voluto inoltre indagare se e quale riscontro effettivo queste pratiche abbiano, o potrebbero eventualmente avere, nella didattica linguistica universitaria sollecitando gli studenti ad esprimersi a riguardo.

### 1. *L'errore nell'insegnamento delle lingue: una prospettiva diacronica*

A partire dal 1700, si sviluppano in Europa gli approcci formalistici secondo cui le lingue straniere vengono insegnate alla stregua del latino, considerato una struttura logica e perfetta, un modello da imparare per poi applicare sulla base di specifiche regole. In questi approcci, inevitabilmente l'errore viene considerato come una devianza linguistica, un "fuori pista" dalla "retta via" rappresentata dalla norma, come il senso etimologico della parola latina *errare* ricorda<sup>9</sup>.

Con la diffusione del comportamentismo, che considera l'apprendimento linguistico il risultato di abitudini e della ripetuta associazione di catene di stimoli e di risposte rinforzate

<sup>9</sup> La parola latina *error*, in origine, aveva il significato di sviamento, derivato dal verbo *errare* (vagare, sbagliare), implicando quindi il valore di deviazione dalla giusta via, allontanamento dal vero.

positivamente, negli anni '50 si diffondono ipotesi di apprendimento linguistico e approcci diversi ugualmente fondati sull'imitazione, di cui il parlante "nativo" è depositario e referente privilegiato.

Particolare successo ebbe in questo periodo l'ipotesi dell'analisi contrastiva che spiegava lo sviluppo di una lingua seconda o straniera esclusivamente sulla base delle sue differenze rispetto alla lingua madre dell'apprendente<sup>10</sup>. Sul piano della didattica linguistica ne conseguì la convinzione che sarebbe stato possibile evitare la formazione di abitudini linguistiche scorrette negli studenti prevedendo a priori le difficoltà nell'apprendere la lingua obiettivo e concentrando l'attenzione su di esse nella pratica didattica. Secondo tale prospettiva l'errore è quindi espressione di un'interferenza o *transfert* negativo nella lingua straniera delle abitudini linguistiche acquisite attraverso la lingua madre, la spia di una difficoltà che indica quale meccanismo di apprendimento non abbia funzionato in modo corretto. Seguendo questa logica preventiva, la didattica linguistica di questo periodo sviluppa tecniche e procedure volte ad evitare che lo studente commetta errori mediante una produzione molto controllata ed una correzione immediata dell'errore.

All'estremo opposto, i metodi diretti che si diffondono nello stesso periodo privilegiano l'oralità e un'immersione totale nella lingua obiettivo, nonché l'apprendimento induttivo della grammatica, pur continuando a ritenere l'apprendimento della LS un meccanismo basato sulla ripetizione e l'imitazione di modelli precostituiti forniti da un insegnante madrelingua o con competenza di pari livello.

<sup>10</sup> L'analisi contrastiva prende in esame le sole difficoltà a carattere cognitivo inerenti le caratteristiche linguistiche delle lingue di partenza e di arrivo dell'apprendente, senza cioè prendere nella dovuta considerazione altre difficoltà legate a cause di ordine sociale, didattico, affettivo ecc. come avverrà negli approcci e metodi successivi (cfr. Ciliberti 2012).

Il modello del parlante “nativo” si rafforza con gli approcci strutturalisti che danno importanza prioritaria alla ripetizione imitativa (*mimicry*) di frasi modello o *patterns* della LS. La lingua è concepita come una serie di microstrutture scomponibili e misurabili separatamente, da cui discende una valutazione dell'errore *per punti discreti*<sup>11</sup> quali lessico, morfosintassi, a cui si aggiunge l'importanza dell'errore fonologico (pronuncia e intonazione). È in questo periodo infatti che si diffonde l'uso del laboratorio linguistico audio-orale e la figura del lettore madrelingua, in parte ancora diffusi nell'insegnamento linguistico. Poiché in questi approcci l'obiettivo è quello di raggiungere la competenza del parlante madrelingua, l'errore non può che essere considerato l'indice di un apprendimento imperfetto, per lo più imputabile all'interferenza operata dalla L1.

Una visione di valore opposto dell'errore si ha solo negli anni Settanta con l'avvento degli approcci comunicativi che mirano allo sviluppo della competenza comunicativa che, oltre alla conoscenza della lingua obiettivo, implica la capacità di saperla integrare con altri codici disponibili per la comunicazione: codici verbali (competenza linguistica), codici non verbali (competenza paralinguistica e extralinguistica), codici socioculturali (competenza sociopragmatica)<sup>12</sup>. Per sviluppare tale competenza, lo studente è invitato a praticare la LS in modo libero e creativo, attraverso l'esposizione ad un input linguistico ricco e vario e l'uso di materiale autentico. Commettere errori diventa quindi naturale: l'errore è considerato la manifestazione di un sistema linguistico in evoluzione e si tende a limitarne la correzione dando priorità all'efficacia comunicativa sulla correttezza formale.

<sup>11</sup> Questa modalità di testing, nota come *discrete point testing* (cfr. McNamara 2000) prevede la verifica dei singoli aspetti linguistici separatamente, così ad esempio contemplerà esercizi diversi per il lessico e per la grammatica, verificando ciascun aspetto linguistico separatamente.

<sup>12</sup> Diadori 2000, p. 108.

Sulla scia della psicologia umanistica di Rogers, con gli approcci umanistico-affettivi, che completano ed integrano quelli comunicativi, lo studente diventa “fulcro emotivo” del processo didattico. Obiettivo principale dell’insegnante-facilitatore è rendere autonomo l’apprendente nell’acquisizione della lingua, tenendo conto delle sue specifiche caratteristiche motivazionali ed affettive. Per facilitare l’apprendimento diventa fondamentale rimuovere ogni possibile fonte d’ansia, inclusa una correzione dell’errore eccessivamente pressante o diretta per non urtare la sensibilità dell’apprendente ed innescare fenomeni di “filtro affettivo”. Nonostante la bontà di questi principi, questi approcci hanno condotto all’elaborazione di strategie di correzione a volte discutibili o bizzarre, se non all’evitamento della correzione *tout court*<sup>13</sup>. In sostanza, sebbene l’errore non sia più stigmatizzato o vissuto in modo negativo, è la sua correzione a diventare scomoda.

Una visione positiva di entrambe e un’efficace “pedagogia dell’errore” si affermano grazie all’analisi dell’errore e al concetto di interlingua elaborato negli stessi anni da Corder e Selinker, nonché ai successivi studi nell’ambito dell’odierna linguistica acquisizionale. Secondo la prospettiva acquisizionale, l’errore è una fase di passaggio nel processo di acquisizione di una lingua, un’ipotesi provvisoria che l’apprendente si crea circa il funzionamento della L2. L’errore permetterebbe quindi all’insegnante di conoscere in quale fase dell’acquisizione si trova lo studente e di aiutarlo a progredire nel suo percorso di apprendimento, definendo ed adattando di conseguenza la programmazione o personalizzando i percorsi didattici.

Secondo le più recenti ricerche sull’acquisizione linguistica, dunque, l’errore può diventare altamente formativo se esso è

<sup>13</sup> Si pensi ad esempio al noto dibattito glottodidattico sull’uso o meno della “penna rossa” nella correzione della produzione scritta, ma anche a specifiche tecniche, utilizzate per lo più nel contesto dell’inglese LS, come quella suggerita in questo video di un noto glottodidatta e autore di manuali di lingua inglese: <<http://www.youtube.com/watch?v=znswuO4goYg>>. Si veda a riguardo anche il contributo di Anquetil in questo numero.

adeguatamente gestito dall'insegnante sulla base delle conoscenze possedute dall'apprendere<sup>14</sup>. Con l'avvento dell'analisi dell'errore prima e di una didattica in prospettiva acquisizionale<sup>15</sup> poi, l'attenzione ai processi sottostanti allo sviluppo dell'interlingua dell'apprendente fa sì che ci si interessi sempre più alle sue motivazioni, ai suoi bisogni linguistici e ai suoi stili di apprendimento, mettendo al centro del processo didattico non tanto la lingua in sé – sia essa “norma” o “uso” – quanto chi la apprende.

## *2. L'indagine presso gli studenti di lingue dell'Università di Macerata: dalla lingua come norma alla valutazione come sanzione?*

### *2.1 Metodologia di indagine e caratteristiche del campione*

L'indagine empirica ha previsto la raccolta di questionari presso un campione di studenti di lingue iscritti all'Università di Macerata, con l'obiettivo principale di esaminare le diverse manifestazioni e le motivazioni del disagio linguistico in contesto formativo e valutativo, nonché di far emergere l'impatto psico-affettivo delle pratiche valutative e correttive messe in atto dai docenti a partire dall'analisi delle rappresentazioni degli studenti.

Il questionario, a carattere quali-/quantitativo, è stato strutturato in 15 domande con risposte sia aperte che chiuse e reso disponibile online tramite Google Survey. La compilazione del questionario da parte degli studenti è avvenuta per la gran parte a distanza, previa diffusione in vari corsi di lingua dell'ateneo del link di accesso alla sua versione digitale<sup>16</sup>, in parte in presenza, grazie alla collaborazione di diversi docenti e lettori.

<sup>14</sup> Cfr. § 2.3.

<sup>15</sup> Cfr. ad es. Vedovelli, Villarini 2003; Rastelli 2009.

<sup>16</sup> Il questionario è raggiungibile alla seguente pagina web: <<http://errorevalutazione.altervista.org>>.

Il campione dei rispondenti, pari a 136 studenti, vede la prevalenza di studenti specialisti di lingue straniere, iscritti ai corsi di Lingue e culture straniere (69%) e di Mediazione linguistica (27%) presso il Dipartimento di Studi Umanistici. La quasi totalità degli studenti studia l'inglese (93%), per lo più scelto come prima lingua, dichiarando di possederne una conoscenza di livello intermedio (66% complessivamente per i livelli B1 e B2). La lingua francese, la cui conoscenza si attesta prevalentemente su livelli elementari o intermedi, viene scelta per lo più come seconda opzione ed è studiata dal 70% degli studenti del campione. Il tedesco e lo spagnolo, studiati rispettivamente dal 50% e dal 48% dei rispondenti, sono generalmente studiati come seconde lingue e conosciute ad un livello intermedio (maggioranza di B1 per il tedesco e di B2 per lo spagnolo).

## 2.2 *“Parlar male una lingua”*: rappresentazioni a confronto

Essendo il concetto di errore in stretta relazione con le convinzioni che si possiedono circa la lingua e il suo apprendimento<sup>17</sup>, indagare le rappresentazioni che ne hanno gli studenti inevitabilmente fa emergere il loro personale approccio all'uso e allo studio delle lingue straniere, nonché le forme che il disagio linguistico può assumere nel contesto delle attività e della valutazione formale in LS.

A tale riguardo, le risposte alla domanda «Che cosa vuol dire secondo te parlare male una lingua?», seppure in parte prevedibili, hanno evidenziato alcuni punti di interesse.

Emerge innanzitutto la prevalenza di una visione piuttosto linguistica e normativa dell'errore, poiché molte delle cause del “parlar male” una lingua sono imputate ad una limitata competenza grammaticale, generalmente identificata con la morfosin-

<sup>17</sup> Sull'argomento si veda Marquilló Lurray 2008, nonché il § 2.1 nel contributo di Anquetil.

tassi<sup>18</sup>. Il 46% dei rispondenti vede infatti nella scarsa correttezza grammaticale una delle cause principali, quando non l'unica, dell'incapacità di saper parlare bene una lingua, denotando un chiaro *orientamento alla norma*<sup>19</sup>: «Secondo me parlare male una lingua significa non avere una buona pronuncia, sbagliare la grammatica e non conoscere la costruzione tipica della lingua».

Come in questa risposta, la *malalingua* è frequentemente rappresentata come una lingua scorretta e carente, oltre che sul piano morfosintattico, su quello fonologico e lessicale: gli errori di pronuncia sono citati quali fattori di incomprensione nel 22% dei casi, mentre il 17% vede nell'uso inappropriato o carente del lessico un ostacolo alla comprensione o alla produzione in lingua straniera.

Non mancano fortunatamente studenti consapevoli di altri importanti aspetti implicati nella produzione in LS, quali la capacità di farsi capire, di esprimersi o di interagire (35%) – che il QCER definisce come attività e strategie di *produzione* e di *interazione orale* – nonché la capacità di comprendere l'interlocutore (7%), o attività e strategie di ricezione orale.

Le risposte attinenti alla sfera della competenza comunicativa, pur nella loro varietà, evidenziano la ricorrenza del valore attribuito alla *velocità d'eloquio* e alla *scioltezza* nell'interazione orale, per cui parlar male una lingua può equivalere «a parlare lentamente» o «non avere una buona fluency», percepita a volte come un valore assoluto, mancando ogni riferimento ad un'opportuna graduazione della competenza comunicativa rispetto al livello posseduto: «non saper parlare fluente una lingua è come non saper comunicare».

A tale riguardo si noti che, nei descrittori del QCER relativi all'interazione orale generale, *scioltezza* e *spontaneità* compaio-

<sup>18</sup> Non mancano tuttavia risposte in cui la grammatica è associata alla sola morfologia e che evidenziano a volte la presenza di una conoscenza piuttosto confusa dei vari livelli linguistici che compongono il sistema lingua.

<sup>19</sup> Py 1993.

no solo a partire dal livello B2, fattori che partecipano alla realizzazione di un'espressione «quasi senza sforzo» solo nel livello C1<sup>20</sup>. Potremmo quindi dedurre che, nella rappresentazione del nostro campione, avere una competenza pari o al di sotto del livello Soglia corrisponda a “parlar male” e sia quindi fonte di disagio. Deduciamo inoltre una percezione diffusa del parlante “nativo”, fluente e sempre sicuro nell'elocuzione, come unico modello di riferimento.

A conferma di ciò si noti la generale funzione di disturbo attribuita alla L1, identificata nel 7% dei casi come ostacolo ad un'espressione corretta in LS e vissuta come un evidente marchio identitario: «quando senti che, ad esempio, il tuo inglese parlato è troppo italianizzato, quando qualcuno sentendoti parlare capisce che non sei madrelingua». Piuttosto che fungere da ricca fonte di basi transferenziali per l'apprendimento della lingua obiettivo, la L1 è ritenuta causa di interferenze negative che, come negli approcci pre-comunicativi, vanno evitate se si vuole apprendere adeguatamente un'altra lingua: «parlare male una lingua significa tentare di applicare le regole che si applicano alla propria lingua madre, mentre bisognerebbe studiarla lasciando da parte la propria lingua».

La competenza linguistica risulta sostanzialmente la dimensione di maggiore rilevanza nella rappresentazione degli studenti del campione: sommando le prime tre percentuali, si nota infatti che ben l'85% dei rispondenti cita o attribuisce priorità ad aspetti quali morfosintassi, fonologia e lessico nella definizione della “buona lingua”. Solo il 2% dei rispondenti associa infine il parlar male ad una scarsa conoscenza della cultura obiettivo<sup>21</sup>, confermando una visione riduttiva dell'errore e il criterio della correttezza come l'unico realmente importante nella valutazione linguistica.

<sup>20</sup> CdE 2002, p. 93.

<sup>21</sup> Cfr. ad es. «Parlare male una lingua non vuol dire soltanto non saperla padroneggiare ma vuol dire anche non conoscere la cultura a lei intrinseca».

### 2.3 *Disagio linguistico e pratiche comunicative in contesto didattico*

Altre domande del questionario intendevano esplicitare e far riflettere gli studenti sulle ragioni dell'eventuale disagio linguistico percepito rispetto alle singole lingue studiate, sia nel contesto delle attività svolte in aula che delle modalità di verifica messe in atto dai docenti.

Le motivazioni fornite come risposte alla domanda «Con quale delle lingue che studi sei meno a tuo agio? Perché?», seppure piuttosto diversificate, possono essere ricondotte alle seguenti categorie:

- *limitata conoscenza della lingua obiettivo*, ad es. perché si ha minore occasione di praticarla rispetto ad altre o perché la propria conoscenza è ritenuta inadeguata rispetto al livello richiesto dall'istituzione, come avviene spesso per le lingue europee;
- *intrinseca complessità della lingua obiettivo*, ragione addotta soprattutto per il cinese e per il tedesco, o di sue specifiche componenti linguistiche, per es. la grammatica per il tedesco, la pronuncia e la comprensione orale per il francese, la produzione e la comprensione orale per l'inglese ecc.;
- *carenze legate all'insegnamento* (es. «dipende dalle capacità del docente e dalle modalità di esecuzione del corso»), di cui si lamenta a volte la superficialità, a volte l'eccessiva rapidità nel fornire spiegazioni ma, in generale, una limitata attenzione ai diversificati bisogni degli apprendenti.

Il disagio è correlato dunque al livello di conoscenza delle specifiche lingue oggetto di studio, ma anche alle rappresentazioni degli studenti sulle ipotetiche difficoltà della lingua in sé o alla loro didattica in aula. Come discusso nel § 2.2, il disagio è

certamente motivato anche da una visione elitaria della lingua e della competenza comunicativa che implica come modello esclusivo quello del parlante “nativo” e, per converso, un senso di inadeguatezza determinato dal possesso di competenze parziali o elementari nella LS (cfr. *infra*).

Il disagio linguistico maggiore si ha nelle attività di produzione/interazione orale, durante le quali è più probabile il rischio di “perdere la faccia” e/o di confrontarsi con un modello inevitabilmente irraggiungibile, che si tratti di esercitazioni didattiche in aula o, a maggior ragione, di verifica formale. Come si nota dal grafico in figura 1, che accorpa i dati relativi alla 1° e alla 2° lingua studiata, la pratica della lingua orale risulta infatti essere meno problematica quando l’interlocutore è un docente italiano, mentre via via si fa più problematica se lo studente è tenuto ad interagire con un docente madrelingua (18%), o con un interlocutore madrelingua in genere (16%).

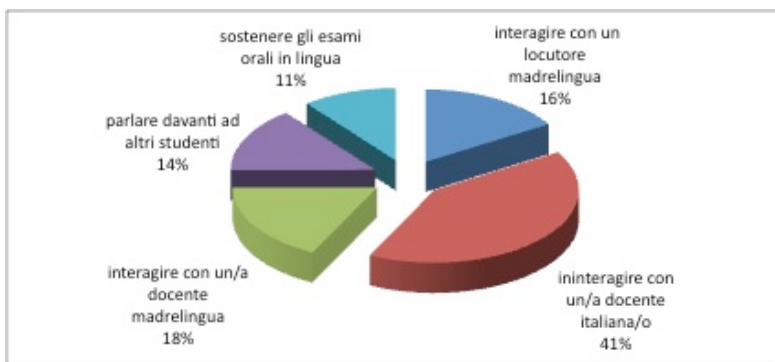


Fig. 1. Attività di produzione/interazione orale fonte di disagio

Se da un lato il docente “non madrelingua” è l’interlocutore che crea meno ansia, presumibilmente in virtù della sua capacità di comprendere e gestire opportunamente le difficoltà dello studente italofono, è interessante notare che nella rappresentazione del nostro campione il docente madrelingua si trovi in una posi-

zione mediana tra docente italiano e interlocutore madrelingua, con una potenziale funzione mediatrice rispetto al parlante della lingua obiettivo. Si potrebbe a questo proposito supporre che il docente madrelingua crei nello studente il giusto livello d'ansia positivo per coinvolgersi nell'interazione orale<sup>22</sup>.

Un certo livello di disagio si rileva chiaramente in situazione di verifica formale, soprattutto se si deve interagire oralmente in lingua straniera (11%). Meno scontato è invece il disagio, sottolineato dal 14% dei rispondenti, nel parlare la LS davanti ad un proprio pari, risultato che invita ad una riflessione sull'importanza del contesto e della dimensione sociale dell'apprendimento, confermando la necessità di sensibilizzare gli apprendenti allo sviluppo di una maggiore consapevolezza circa il valore formativo della valutazione e della correzione dell'errore.

#### *2.4 Disagio linguistico e verifica*

Stupisce che, nonostante i rispondenti siano in gran parte studenti specialisti di lingua straniera, prevalga un concetto piuttosto normativo della lingua a cui, inevitabilmente, si lega una percezione non sempre positiva della verifica e della correzione dell'errore: essendo la lingua generalmente rappresentata come un insieme di regole da applicare e l'errore una devianza a tali norme, è evidente che, sul piano psico-affettivo, la correzione dell'errore non possa che provocare negli apprendenti stati d'animo e sentimenti per lo più negativi quali imbarazzo, vergogna, disagio, fastidio, rabbia, scoraggiamento, rammarico, delusione, tristezza, ansia, timore, disorientamento, confusione, inadeguatezza e, in alcuni casi, perfino stupidità ed ignoranza<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Sulla relazione tra studente e docente valutatore si veda il contributo di Anquetil in questo numero.

<sup>23</sup> Sono qui sintetizzati stati d'animo e sentimenti negativi che emergono dalle risposte alla domanda «Quando il/la docente di lingua ti corregge, come ti senti?».

A fronte di stati d'animo ugualmente negativi, altri mostrano un atteggiamento più consapevole in cui la correzione dell'errore è ritenuta pratica dolorosa ma necessaria nel percorso di appropriazione della LS, processo di cui il docente può farsi mediatore prestando la dovuta attenzione ai singoli errori: «imbarazzato, in difficoltà, ma poi più sicuro, soprattutto se spiega la correzione»; «dispiaciuta, e contenta di sapere, dopo l'errore, qual è la forma corretta».

Anche nel ristretto numero di coloro che mostrano atteggiamenti totalmente positivi verso la correzione, esprimendo per lo più stati d'animo quali tranquillità, interesse, curiosità, motivazione, gratificazione, soddisfazione, contentezza, consapevolezza... emerge l'importanza di comprendere le ragioni dell'errore e, in generale, di essere guidati dal docente attraverso dei feedback mirati: «contento, capisco l'errore e provo a non rifarlo la seconda volta», «mi sento bene, tenuto in considerazione».

In diversi casi, inoltre, viene posto l'accento sull'importanza di un atteggiamento positivo da parte del docente che, purtroppo, non sempre interviene nella correzione rispettando gli studenti<sup>24</sup>.

Queste prime considerazioni sono supportate dall'interpretazione delle risposte fornite alle domande sulle prove d'esame maggiormente ansiogene: i risultati ottenuti sono abbastanza simili sia per la 1° che per la 2° lingua, sebbene nella determinazione dei dati incidano anche la diversa competenza dello studente nelle due lingue, nonché le specifiche procedure valutative messe in atto dal singolo docente. Una lettura orizzontale dei dati permetterebbe di avere interpretazioni più fini in relazione alle singole lingue e alle loro pratiche valutative, qui ci limitiamo ad osservare che, per entrambe le lingue, le prove d'esame percepite quali fonti di maggiore ansia sono

<sup>24</sup> Cfr. ad es. «Se la correzione è giusta e dovuta, la situazione è più che necessaria, ma spesso, i docenti tendono a mettere a disagio lo studente».

l'interrogazione orale – per i motivi già esposti (v. § 2.3.) – e, a seguire, il test grammaticale o il dettato<sup>25</sup> (cfr. Tab. 1.).

1° LS		2° LS	
Interrogazione orale	53%	Interrogazione orale	56%
Test grammaticale	38%	Dettato	37%
Composizione scritta	28%	Test grammaticale	36%
Dettato	19%	Composizione scritta	33%
Giochi di ruolo	18%	Traduzione	27%
Traduzione	17%	Giochi di ruolo	16%
Altro	9%	Questionario scritto	9%
Test a scelta multipla o V/F	8%	Test a scelta multipla o V/F	4%
Questionario scritto	7%	Altro	4%

Tab. 1. Prove d'esame maggiormente ansiogene per la 1° e la 2° LS

Non entriamo qui nel merito delle diverse tipologie di prove e della loro validità ed affidabilità ai fini della verifica delle abilità e competenze linguistico-comunicative, argomento già ampiamente

trattato in letteratura<sup>26</sup>, ma ci pare interessante sottolineare che, indipendentemente dalla lingua cui sono riferite, le prove che in genere creano maggiore ansia sono, come presumibile, le *prove dirette* che implicano cioè una produzione ed una valutazione immediata (es. l'interrogazione orale), ma anche le *prove integrate* (es. dettato), la cui esecuzione è legata allo sfruttamento di più abilità e sottocompetenze, o le *prove fattoriali* (es. test grammaticale) che verificano in profondità la conoscenza di particolari aspetti delle strutture linguistiche<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Il dettato è particolarmente praticato come prova d'esame per il francese, il quale nel nostro campione è in gran parte studiato come seconda lingua straniera, ragione per cui figura come prova più ansiogena per la seconda lingua e solo al 4° per la prima lingua.

<sup>26</sup> Si vedano ad es. McNamara 2000, Scaglioso 2005.

<sup>27</sup> Per una sintesi delle diverse tipologie di prove e dei tipi di valutazione che esse presuppongono cfr. CdE 2002, pp. 224 e sgg.

## 2.5 *Errare paedagogicum est? Le opinioni degli studenti*

Quale rappresentazione possiedono gli studenti della valutazione linguistica? A quali aspetti o criteri attribuiscono maggiore importanza nella valutazione delle prestazioni orali o scritte? Per rispondere a questi interrogativi le ultime domande del questionario chiedevano agli studenti di mettersi nei panni del docente e proporre delle modalità di valutazione alternative sia per la produzione/interazione orale che per la produzione scritta. I dati raccolti hanno permesso di far emergere da un lato alcune loro convinzioni sui criteri che sottostanno alla valutazione di competenze ed abilità linguistiche, dall'altro le modalità di correzione dell'errore più vicine al loro sentire.

I desiderata degli studenti circa le modalità correttive che il docente dovrebbe adottare sono molto diversificati, ma evidenziano alcune tendenze generali ed una diffusa sensibilità all'importanza di fornire un'evidenza negativa o correzione esplicita dell'errore. Non escludiamo tuttavia che anche il questionario abbia avuto una funzione di sensibilizzazione in questo senso, come del resto esso si prefiggeva.

Nell'ottica di una valutazione umanistico-affettiva che mette al centro del processo formativo il soggetto piuttosto che l'oggetto dell'apprendimento, prederemo spunto dalle opinioni degli studenti per proporre di seguito alcune indicazioni utili per una valutazione e correzione dell'errore che tenga nel dovuto conto i bisogni di apprendimento, nonché le difficoltà e le aspettative dei destinatari della formazione.

### 2.5.1 *Le rappresentazioni della valutazione linguistica*

Nell'esaminare le opinioni degli studenti circa gli aspetti della lingua cui dare maggiore peso nella valutazione delle prove scritte ed orali, gli studenti di Mediazione sembrano manifestare un'idea maggiormente dialogica della correzione dell'errore oltre che della lingua in sé, mentre gli studenti di Lingue sembra-

no più orientati verso un'idea di lingua come “sapere”, dando priorità al criterio della correttezza su quello dell'appropriatezza. Prevale ad ogni modo tra gli studenti una visione sottrattiva della valutazione, effettuata cioè in base al numero e all'entità degli errori commessi, non solo per quanto riguarda la *valutazione delle conoscenze*, generalmente effettuata ad esempio per le prove fattoriali come il test grammaticale, ma anche in relazione alla *valutazione delle prestazioni* scritte o orali<sup>28</sup>.

Mentre per la valutazione delle prove scritte sono essenzialmente citati quali criteri di riferimento la *correttezza grammaticale*, e, in misura minore, la *padronanza del lessico* e la *padronanza ortografica*, per le abilità orali abbondano i riferimenti alla *correttezza grammaticale*, alla *scioltezza* e alla *pronuncia*. Solo in sporadici casi viene citata la necessità di dare maggiore peso a specifici criteri rispetto ad altri ai livelli più bassi, come l'efficacia comunicativa («Far passare il messaggio»), la flessibilità o lo sviluppo tematico («Terrei conto più dello sforzo di parlare molto e toccando vari argomenti, che della correttezza grammaticale») o di selezionare e correggere solo alcuni errori nella produzione/interazione orale per non interrompere il flusso della comunicazione («Non mi soffermerei molto sugli errori che si possono commettere nel parlare»).

Sebbene in alcuni casi si proponano modalità di verifica più vicine a quelle delle certificazioni linguistiche («Domande circa uno o più temi concordati durante l'anno. Anche domande della vita quotidiana», «Temi vicini agli interessi degli studenti»), sembra tuttavia mancare una vera consapevolezza circa la possibilità di effettuare una valutazione in positivo della lingua come “saper fare”, come quella auspicata dalla prospettiva azio-

<sup>28</sup> Nella *valutazione delle conoscenze* ci si aspetta che l'apprendente dimostri la padronanza e l'ampiezza delle sue conoscenze linguistiche rispondendo a domande di diverso tipo, mentre nella *valutazione delle prestazioni* ci si aspetta che fornisca, in una prova diretta, un campione di lingua parlata o scritta (CdE 2002, p. 229).

nale del QCER ed esaminata in dettaglio nel contributo di Anquetil cui si rimanda.

### 2.5.2 *La correzione dell'errore: dalle aspettative degli studenti alle proposte formative*

Nonostante le rappresentazioni della lingua e del concetto di errore osservati (v. § 2.2.) e il disagio che ne consegue nell'esprimersi in lingua straniera o nell'essere corretti (v. §§ 2.3. e 2.4.), sembra esistere tra gli studenti una certa consapevolezza della necessità di fare errori e, soprattutto, dell'importanza dell'intervento correttivo del docente. Lo confermano le risposte ad una simpatica provocazione in cui è stato chiesto agli studenti di dichiarare con quale proverbio o frase celebre sulla correzione dell'errore tra quelli indicati nella tabella 2 fossero più in sintonia:

<i>Guarda gli errori degli altri e correggi i tuoi</i> (proverbio giapponese)	22%
<i>Una cosa è dimostrare a un uomo che è in errore, un'altra metterlo in possesso della verità</i> (John Locke)	6%
<i>Gli errori, come pagliuzze, galleggiano in superficie, chi cerca perle deve tuffarsi in profondità</i> (John Dryden)	17%
<i>Il più grande errore nella vita è quello di avere sempre paura di farne</i> (Elbert Hubbard)	59%
<i>Meglio stare zitti dando l'impressione di essere stupidi che parlare togliendo ogni dubbio</i> (Confucio)	9%

Tab. 2. Rappresentazioni della correzione dell'errore

Il 59% concorda infatti con Hubbard nel ritenere che «il più grande errore nella vita è avere paura di farne». Il 22% reputa importante l'autocorrezione auspicata dal proverbio giapponese («guarda gli errori degli altri e correggi i tuoi») e, potremmo supporre, è favorevole ad una correzione collettiva o indiretta dell'errore in aula (cfr. *infra*).

Relativamente alle attività di produzione e di interazione orale svolte in aula (v. Tab. 3°.), gli studenti si aspettano infatti di essere corretti «sempre e comunque» (33%) o «il più possibile» (47%), anche se questo può generare ansia e frustrazione.

<i>Produzione/interazione orale</i>	
Deve correggermi sempre e comunque	33%
Deve correggermi il più possibile	47%
Deve correggere solo gli errori 'gravi'	28%
Deve correggermi ma non davanti agli altri	19%
Non importa se faccio qualche errore... sbagliando si impara	18%

Tab. 3a. Le aspettative degli studenti rispetto alla correzione dell'errore nella produzione/interazione orale

In modo speculare, essi desiderano che, nel caso delle prove scritte (v. Tab. 3b.), il docente «segnali e corregga tutti gli errori» (71%) o che «segnali gli errori perché (lo studente) possa autocorreggersi» (29%) e, in misura minore, «che prenda spunto dagli errori di tutti per fare una correzione collettiva» (23%). Lasciando chi commette l'errore nell'anonimato, tale modalità di correzione risulta infatti meno ansiogena e sembra essere preferita ad una correzione di tipo individualizzato (8%).

<i>Produzione scritta</i>	
Che segnali e corregga tutti gli errori	71%
Che segnali e corregga solo gli errori più importanti	3%
Che segnali gli errori perché possa autocorreggermi	29%
Che mi corregga gli errori individualmente	8%
Che prenda spunto dagli errori di tutti per fare una correzione collettiva	23%

Tab. 3b. Le aspettative degli studenti rispetto alla correzione dell'errore nella produzione scritta

Oltre alle varie proposte inerenti gli specifici tipi di prove da eseguire rispetto alla produzione scritta o a quella orale, emergono aspettative circa i comportamenti e le modalità che il do-

cente dovrebbe assumere in contesto valutativo, tra cui in primis la richiesta di creare un clima non ansiogeno e di rispettare la personalità del singolo studente mediante l'adozione di un atteggiamento positivo, come ci si aspetterebbe da un approccio umanistico-affettivo.

Sebbene molte risposte confermino l'orientamento alla norma già discusso, diversi studenti auspicano inoltre la possibilità di effettuare una correzione flessibile e diversificata sulla base di diversi criteri quali:

- il *tipo di errore* commesso e delle condizioni in cui è stato generato, valutando ad esempio in modo diverso un errore dovuto a distrazione piuttosto che un errore effettivo;
- il *tipo di prova* e le abilità/competenze che esse mirano a verificare, per esempio dando maggiore rilievo agli aspetti morfosintattici nelle prove scritte o facendo maggiore attenzione alla fluidità nella comunicazione orale;
- il *livello di competenza* richiesto, per cui determinati errori avranno meno peso di altri rispetto ad uno specifico livello (es. punteggiatura ed ortografia nei livelli più bassi)<sup>29</sup>.

In merito al primo punto la ricerca acquisizionale propone di differenziare la correzione dell'errore in base alla fase di apprendimento<sup>30</sup>. L'insegnante potrà ad esempio scegliere di segnalare semplicemente l'errore (correzione rilevativa) se ritiene si tratti di un errore di distrazione che l'apprendente è in grado di autocorreggere (*errore post-sistematico* o superfluo), di fornire alternativamente la forma corretta (correzione risolutiva) nel caso in cui l'apprendente sia in grado di comprendere la corre-

<sup>29</sup> Si evince a questo livello una certa tendenza all'indifferenziazione e forse, in alcuni casi, ad un ipercorrettismo da parte di alcuni docenti: «spesso vengono corretti errori che non sono dei veri errori ma solamente modi più semplici di esprimere un concetto. Credo sia giusto sostituirli con frasi meno italiane ma se si capisce il senso e non ci sono gravi errori, dovrebbero essere contati come un errore lieve, o non contati».

<sup>30</sup> Per un approfondimento dei tipi di errore nella produzione scritta e delle modalità di correzione ad esse più idonee, si veda in particolare Cattana, Nesci 2004.

zione ma non sia ancora capace di autocorreggersi (*errore sistematico* o cristallizzato) o, semplicemente, di non correggere l'errore quando lo studente non è ancora consapevole dell'esistenza di determinate regole (*errore pre-sistematico* o occasionale) che non sono direttamente "insegnabili" in quanto non immediatamente successive a quelle presenti nella sua interlingua<sup>31</sup>.

La differenziazione della correzione in base agli obiettivi di verifica della prova e, soprattutto, del livello linguistico degli studenti è ugualmente una questione imprescindibile che la ricerca glottodidattica relativa alla valutazione degli apprendimenti linguistici, in particolare nell'ambito delle certificazioni delle competenze linguistiche, si è posta da tempo e con cui diversi studenti sembrano avere familiarità grazie alla loro esperienza di candidati delle certificazioni linguistiche europee<sup>32</sup>.

Per quanto concerne in modo più specifico le prove di produzione scritta, in diversi sostengono l'importanza di rendere esplicite le modalità di correzione e valutazione dell'errore fornendo agli studenti una specifica griglia di riferimento, nonché di applicare una valutazione per quanto possibile oggettiva e democratica sulla base di specifici criteri e scale (*valutazione analitica o per tratti multipli*<sup>33</sup>), possibilmente condivisi tra tutti i docenti di lingue.

Sebbene non sempre di facile attuazione, concordiamo con la necessità di dare *trasparenza* e, laddove possibile, *trasversalità* ai metodi di valutazione dell'errore usati da docenti e lettori di lingue straniere, non solo per ridurre il disagio linguistico con-

<sup>31</sup> Si fa qui riferimento alla nota Ipotesi dell'insegnabilità (*teachability*) di Piennemann (1986) secondo cui «l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale» (Ivi, p. 313).

<sup>32</sup> Si veda ad es. Vedovelli 2005 per quanto riguarda l'ambito italiano.

<sup>33</sup> La *valutazione analitica o per tratti multipli* utilizza scale di valutazione analitiche per i diversi aspetti linguistici, valutabili ognuno indipendentemente dall'altro, diversamente dalla *valutazione olistica o globale*, che si fonda sull'intuizione e impressione complessiva del valutatore (CdE 2002, p. 233).

naturato al processo di verifica, ma soprattutto per poter rendere consapevole l'apprendente delle diverse dimensioni che partecipano alla definizione di competenze ed abilità linguistiche e del loro diverso peso a seconda del livello linguistico da raggiungere.

Viene inoltre auspicata una maggiore attenzione alla fase della correzione dell'errore per quanto concerne le prove d'esame, per le quali si propone una correzione collettiva o individualizzata come ulteriore occasione di apprendimento o di consolidamento delle conoscenze acquisite: «Riproporrei la verifica corretta agli studenti in classe per far capire loro gli errori che hanno commesso»; «Farei dei colloqui personali per la correzione delle prove scritte, durante i quali gli studenti possano autocorreggersi, spiegare/motivare l'errore e soprattutto capirlo meglio per non ripeterlo».

Come emerge anche da altre domande, si conferma quindi la richiesta di un feedback mirato o collettivo per poter riflettere sulle motivazioni che hanno generato l'errore e permettere l'autocorrezione da parte dello studente, momento essenziale del percorso di apprendimento che, per motivi di tempo, non sempre si riesce a garantire in contesto accademico.

Ci pare inoltre interessante l'ipotesi di effettuare nei corsi di lingua non solo una *valutazione del profitto*<sup>34</sup>, ma anche una *valutazione del rendimento* del singolo apprendente sulla base dello scarto tra competenza iniziale e di quella raggiunta al termine del corso, che presupporrebbe la somministrazione di un test diagnostico all'inizio del corso.

Citiamo infine la prospettiva di questo/a apprendente che, nell'illustrare che cosa farebbe al posto dell'insegnante, ci sembra abbia perfettamente colto il senso del ruolo di un docente

<sup>34</sup> La *valutazione del profitto* consiste nell'accertare se sono stati raggiunti obiettivi specifici, se è stato appreso ciò che è stato insegnato. È legata quindi al lavoro (...) del quadrimestre, al libro di testo, al programma. Dipende dal corso seguito e rappresenta un punto di vista interno alla disciplina." (CdE 2002, p. 225).

consapevole dell'impatto psico-affettivo della valutazione e della correzione dell'errore:

«Credo che la professione dell'insegnante sia davvero difficile, comunque credo che cercherei di fare più che altro un lavoro psicologico ed esaminare ogni singolo caso di ogni studente, perché ogni ragazzo ha delle proprie difficoltà che sono diverse da quelle degli altri.»

#### 4. *Conclusioni*

Se si considera l'idea di errore e di ciò che è importante sapere di una lingua come lo specchio della storia di apprendimento delle lingue di chi la esprime, dovremo desumere che gli approcci tradizionali hanno o hanno avuto larga fortuna nelle aule frequentate dagli studenti del campione, siano esse quelle della scuola e/o dell'università. Come illustrato a più riprese, gran parte degli studenti interpellati sembrano infatti ancora ancorati ad un modello deduttivo dell'apprendimento linguistico, fondato su un'ideologia della lingua come norma e, in modo correlato, della correzione dell'errore come sanzione.

Si evince inoltre una tendenza generale a concepire e descrivere l'errore in base al solo criterio della correttezza, secondo cui ogni infrazione al sistema di regole è considerata un'espressione linguisticamente inaccettabile.

È chiaro che affinché tale principio sia totalmente condivisibile, è necessario che questa norma sia realmente esistente, ma la lingua non a tutti i livelli possiede delle specifiche regole: se ad esempio c'è generalmente accordo per quanto concerne la morfosintassi, la questione si fa più sfumata per aspetti come la fonetica e la semantica, con tutte le implicazioni che questo può avere per lingue ad ampia diffusione sul piano internazionale come quelle oggetto di studio dei nostri studenti.

Con apprendenti specialisti di lingue, soprattutto se auspicano di diventare docenti, sarà dunque essenziale condurre un'azione didattica che miri a consapevolizzarli circa l'esistenza di altri importanti criteri di cui tenere conto, di saper individua-

re e denominare con sicurezza i vari tipi di errore che si commettono e valutarli a loro volta, ma soprattutto l'importanza di adottare un approccio flessibile alla valutazione che tenga conto del contesto comunicativo e della fase di apprendimento del discente<sup>35</sup>.

All'ideologia della lingua come norma, si associa inoltre in modo forte l'ideale del "parlante nativo" quale modello da imitare e che, sul piano psico-affettivo, ingenera necessariamente disagio oltre che un perpetuo senso di inadeguatezza nei confronti della lingua obiettivo e di chi se ne fa mediatore. Tale modello, a volte avallato dalle modalità didattiche e/o valutative utilizzate dai docenti, è stato tuttavia messo ampiamente in discussione sia dalla sociolinguistica che dalla glottodidattica. È soprattutto in questo ambito che, a partire dagli anni '90, si afferma il concetto alternativo di "parlante interculturale", inteso come colui che «has an ability to interact with "others", to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluation and differences»<sup>36</sup>. L'apprendente che miri a diventare un "parlante interculturale" deve quindi essere linguisticamente ma anche interculturalmente competente, possedere cioè una certa sensibilità verso altri popoli e culture pur essendo consapevole del proprio posizionamento culturale, e sviluppare così una competenza di mediazione tra una molteplicità di confini, una *competenza globale* che gli permetta di sentirsi "a casa propria nel mondo"<sup>37</sup>.

I dati di cui disponiamo non consentono analisi più fini di quelle qui riportate, ma si prestano a sollecitare ulteriori interrogativi inerenti le motivazioni alla base del disagio linguistico in contesto di verifica e le possibili azioni didattiche per limitarlo: in che misura il disagio linguistico si lega alla prestazione

<sup>35</sup> Cattana, Nesci 2004.

<sup>36</sup> Byram et al. 2001, p. 5.

<sup>37</sup> Wilkinson 2012, p. 296. Sul modello del "parlante interculturale" come proposta alternativa a quella del "parlante nativo" si veda anche Anquetil in questo numero.

linguistica da effettuare, al formato della prova in sé e/o alle specifiche abilità e competenze linguistico-comunicative oggetto di verifica? Fino a che punto e sulla base di quali attività didattiche la familiarizzazione con gli specifici formati della prova di verifica e con le modalità di valutazione della performance può attenuare tale disagio? Ed infine, quanto e come può influire l'atteggiamento del docente, madrelingua e non madrelingua, che valuta e corregge l'errore, esso stesso portatore di diverse rappresentazioni delle lingue e dell'errore, e potenzialmente di un disagio linguistico? Parte di questi interrogativi sono affrontati nel contributo di M. Anquetil cui rimandiamo, mentre altri rimangono per il momento spunti di approfondimento da esplorare attraverso una ricerca di campo a carattere qualitativo di più ampia portata.

### *Bibliografia*

- Agresti G. (2012), *Tra disagio linguistico e diritti umani: il modello europeo dei diritti linguistici alla prova della crisi globale*, in *La dimensione sociale dell'Unione Europea alla prova della crisi globale*, a cura di A. Ciccarelli, P. Gargiulo, Milano: FrancoAngeli, pp. 67-77.
- Bessai B. (2012), *Plurilinguisme et insécurité linguistique en Algérie: Paroles de lycéen(ne)s à Bejaïa*, «CORELA – Cognition, représentation, langage», 10, n. 2, <<http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=2762>>, 10.08.2014.
- Bulot T. (2011), *Sécurité/Insécurité et la notion de faute*, in *Dynamiques de la langue française au 21<sup>ème</sup> siècle: une introduction à la sociolinguistique*, coord. T. Bulot, P. Blanchet, <<http://www.sociolinguistique.fr/cours-4-4.html>>, 03.08.2014.
- Byram M., Nichols A., Stevens D. (2001), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cattana A., Nesci M.T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia: Guerra.
- Causa M., Vlad M. (2008), *Être enseignant de langues à l'heure européenne: analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère*, in *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, coord. P. Blanchet et al., Paris: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 129-141.

- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'apprendimento linguistico*, Roma: Carocci.
- Diadori P. (2000), *Bisogni, mete, obiettivi*, in *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, pp. 87-116.
- Iddou-Allam, S. (2012), *L'insécurité linguistique en FLE: attitudes et impact des représentations linguistiques sur les pratiques langagières des apprenants de la 3ème année secondaire*. Édilivre Collection Universitaire.
- Kellermann E. (1983), *Now you see it, now you don't*, in *Language transfer in language learning*, edited by S. Gass, L. Selinker, Roxley: Mass, pp. 112-134.
- Marquilló Larruy M. (2008), *L'interprétation de l'erreur*, Paris: CLE International.
- Moore D. (2004), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, in *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, V. Castellotti, M.-A. Mochet, Paris: Didier, pp. 7-22.
- McNamara T. (2000), *Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Perrefort M. (1994), *Malaises et mal à l'aise dans la langue de l'autre*, «Langage et société», n. 67, pp. 89-100, <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lso\\_0181-4095\\_1994\\_num\\_67\\_1\\_2646](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lso_0181-4095_1994_num_67_1_2646)>, 10.08.2014.
- Pienemann M. (1986), *L'effetto dell'insegnamento sull'orientamento degli apprendenti nell'acquisizione di L2*, in *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, a cura di A. Giacalone Ramat, Bologna: Il Mulino, pp. 307-326.
- Py B. (1993), *L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche*, in «Acquisition et Interaction en Langue Étrangère», n. 2, pp. 9-24.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale?* Roma: Carocci.
- Roussi M. (2009), *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs grecs de français*, Thèse, Université La Sorbonne Nouvelle, Paris 3, <<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/73/05/PDF/2009PA030082.pdf>>, 29.09.2014
- Tupin F. (2002), *De quelques sources potentielles de l'instabilité du "concept" d'insécurité linguistique: notion précaire ou méthodologie fragile?* in *Sécurité/Insécurité linguistique: terrains et approches diversifiés*, A. Bretagnier, G. Ledegen, Paris: L'Harmattan, pp. 77-104.
- Scaglioso A. M. (2005), *La valutazione delle abilità di produzione scritta e di produzione orale*, in M. Vedovelli (2005), pp. 217-288.

- Vedovelli M., Villarini A. (2003), *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze didattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*, in *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, a cura di A. Giacalone Ramat, Roma: Carocci, pp. 270-304.
- Vedovelli M. (2005), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma: Carocci.
- Wilkinson J. (2012), *The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence*, in *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, edited by J. Jackson, London & New York: Routledge, pp. 296-309.



Mathilde Anquetil

*Errare pedagogicum est?* (2<sup>ème</sup> partie) : Alberto Sordi et l'examen de français, ou comment travailler sur les représentations de l'erreur

### *Résumé*

Cette contribution se situe dans la continuité de l'enquête menée avec Edith Cognigni auprès des étudiants de langue de l'université de Macerata, dont elle rend compte avec un approfondissement théorique dans l'article, *Errare paedagogicum est?: Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere* (Cognigni 2014, dans ce volume). L'analyse des représentations de l'erreur de langue dont nos étudiants sont porteurs a abouti à la mise en évidence d'un malaise diffus et de représentations normatives de la compétence en langue.

L'objectif de cette deuxième partie de notre contribution présentée conjointement lors du séminaire du 5 avril 2013 à Macerata est d'avancer une proposition didactique originale pour une remise en question des représentations de l'erreur et la mise en place d'un nouveau cadrage d'évaluation des productions en interlangue de la part des apprenants.

### *Riassunto*

Questo contributo si colloca in continuità dell'inchiesta condotta con Edith Cognigni presso gli studenti di Lingue Straniere dell'Università di Macerata. La collega presenta ne rende conto, con un approfondimento teorico sulla nozione di errore, nel suo articolo *Errare paedagogicum est?: Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di*

*lingue straniere* (Cognigni 2014, in questo volume). L'analisi delle rappresentazioni dell'errore in lingua fornite dai nostri studenti ha evidenziato un disagio diffuso e rappresentazioni normative della competenza linguistica.

L'obiettivo di questa seconda parte del nostro contributo, presentato congiuntamente in modo sintetico in occasione del seminario del 5 aprile 2013 a Macerata, è di avanzare una proposta didattica originale per rimettere in discussione le rappresentazioni dell'errore e per guidare gli studenti verso una nuova concettualizzazione della valutazione della produzione in interlingua.

### *Abstract*

This contribution follows the enquiry led with Edith Cognigni among the students of foreign languages of the University of Macerata. Cognigni developed a theoretical in-depth analysis on the notion of error in her article *Errare paedagogicum est? Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere* (Linguistic uneasiness and perception of the error by university learners of foreign languages) (Cognigni 2014, in this volume). The analysis of the representations of our students' linguistic errors highlighted a general discomfort and normative perception of what linguistic competence is.

The purpose of this second part of our contribution - presented together in a synthetic way for the seminar held in Macerata on 5<sup>th</sup> April 2013 - is to propose an original didactic path to question the representations of error and to lead students towards a new conceptualization of evaluation in interlingual production.

Cette contribution se situe dans la continuité de l'enquête menée avec Edith Cognigni auprès des étudiants de langue de l'université de Macerata, dont elle rend compte avec un approfondissement théorique dans l'article *Errare paedagogicum est? : Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere* (Cognigni 2014) dans ce volume. L'analyse des représentations de l'erreur de langue dont nos étudiants sont porteurs a abouti à la mise en évidence d'une forte empreinte des représentations normatives de la pratique linguistique. L'un des résultats "collatéraux" de cette enquête est qu'elle a permis dans une certaine mesure aux étudiants de "dire leur incertitude linguistique" au lieu de l'"agir"<sup>1</sup> par retrait de la zone de risque, en particulier par une faible participation communicative en cours et manifestation d'une angoisse prononcée en situation d'examen devant l'enseignant natif et la classe. L'objectif de cette deuxième partie de notre contribution, présentée conjointement de façon synthétique lors du séminaire du 5 avril 2013 à Macerata, est d'avancer un exemple de proposition didactique pour permettre aux étudiants de remettre en question leurs représentations de l'erreur et de promouvoir la mise en place d'un nouveau cadrage de l'évaluation de leurs productions en interlangue.

Nous nous baserons sur une petite scène comique du fameux acteur populaire des années 50-60, Alberto Sordi, extraordinaire interprète des vices et qualités de l'Italien moyen de cette période. Elle est tiré d'un film qui fut un succès du grand écran lors de sa sortie en 1956 : *Guardia, guardia scelta, brigadiere e maresciallo*, de Mauro Bolognigni<sup>2</sup>. Il s'agit d'une scène de parodie où l'acteur joue le rôle d'un brigadier francophile (il a eu l'occasion de diriger la circulation sur les

<sup>1</sup> Nous reprenons cette distinction de Moreau (1996) citée dans Ledegen 2004, p. 166.

<sup>2</sup> Extrait consultable sur: <<https://www.youtube.com/watch?v=ukEdio4ouCw>>.

Champs-Élysées !) qui doit maintenant passer un examen de français afin de monter en grade. La scène est assez connue en Italie et circule sur les réseaux sociaux au moment des examens, y compris sur la page *facebook* de l'Institut français en Italie, ce qui réactive le schéma pris en dérision. Elle constitue une sorte d'épouvantail cathartique face à une crainte, semble-t-il, très ressentie par les candidats: perdre la face en parlant un français macaronique tentant de dissimuler maladroitement les lacunes lexicales, tout en se ridiculisant ultérieurement par des tentatives outrageusement complaisantes visant à s'attirer les grâces du jury et par des manœuvres captieuses pour "vendre" des compétences surestimées. Cela nous renseigne sur une représentation collective de fond, un élément de culture ordinaire qui influence d'une façon ou d'une autre la posture mentale individualisée de chaque étudiant face à l'erreur mais de façon plus générale face à l'interaction en langue étrangère avec un expert.

Nous croiserons donc cette scène et les résultats de l'enquête préalable pour définir le parcours proposé en vue de faire évoluer les représentations de l'erreur en langue étrangère, de la mauvaise prestation qui fait injure à la langue et amène le locuteur à s'aventurer dans des postures dommageables pour l'image de soi, à une vision plus raisonnée de la production en interlangue.



Image 1. Alberto Sordi dans *Guardia, guardia scelta, brigadiere e maresciallo* (1956)

### *Démarrer un processus cathartique*

Il est important de bien préciser la finalité de l'utilisation didactique de la scène en élucidant de prime abord la posture de l'enseignant et en anticipant aux étudiants l'objectif de catharsis poursuivi, outre l'analyse de l'erreur. L'opération pourrait en effet être vécue comme un renforcement de la représentation sous-jacente par identification, de la part des étudiants, de leur enseignant avec la figure de l'examineur de la scène, menaçant dangereusement la face de l'apprenant-candidat. Le rire de l'enseignant-spectateur peut être vécu comme destructeur, d'autant plus s'il est de langue maternelle, ce qui aboutirait à un conflit interculturel plus ou moins larvé car l'étudiant s'identifiera, lui, très facilement avec le candidat Sordi ; c'est là la clef du succès médiatique de cet extrait. On peut désamorcer cette dynamique en établissant tout d'abord que l'analyse de la scène se fera en italien, langue maternelle des étudiants, et que l'on se place du côté de la perception italienne de la scène. Il faut aussi anticiper le fait que l'analyse portera sur les deux figures, l'examineur et le candidat pour montrer comment ils

sont tous deux pris au piège de représentations dépassées sur ce qu'est la compétence en langue étrangère, et de plus pris au piège d'un dispositif inadéquat pour l'évaluer.

On projette donc ensuite la scène, ce qui peut amener, malgré les précautions initiales à un certain climat de malaise. Le professeur ne peut en général réprimer du moins un sourire sardonique, les étudiants peuvent se sentir très menacés par la situation, il n'est pas dit que la scène projetée dans ce contexte situationnel didactique en présence d'un expert-évaluateur provoque les rires attendus. Mais la stratégie, qui peut s'inspirer des théorisations de Brecht est justement de provoquer un moment d'identification sensible, un préliminaire d'engagement émotionnel avec néanmoins la distance introduite par les effets de comique gestuel outrancier, l'âge, la fonction et l'époque du personnage, qui prélude à une prise de distance rationnelle progressive permettant d'élaborer une réflexion critique.

Il s'agira alors d'initier le processus de catharsis, ou "purgation des passions", en fonction du rapport de confiance préliminaire que l'enseignant a engagé avec sa classe. Nous suggérons de commencer par une verbalisation à bâtons rompus sur le rire et/ou sur le malaise ressenti. «Une situation de ce style vous est-elle arrivée ? La scène vous fait-elle rire ou envie de pleurer, "rire jaune" ?» La classe doit réussir à verbaliser le processus d'identification en avouant qu'il se reconnaît (ou a été spectateur) dans les deux pratiques principale mises en scène : le recours à l'italianisme pour suppléer aux lacunes lexicales, la recherche de stratégies pour amadouer l'examineur. C'est le moment de partager ses expériences et sentiments de peur de la faute, de peur de l'examen qui met à nu les lacunes sans possibilité de remédiation, la peur de perdre la face non seulement par ses fautes mais par une attitude inadéquate face à un examinateur intraitable.

Le professeur doit aussi parler de son propre malaise face aux fautes commises qui renvoient à une sensation d'échec de son propre enseignement, à un devoir de transmission manqué.

Mais il peut aussi évoquer son malaise face au servilisme de l'étudiant qui lui renvoie une image négative de son propre rôle de gardien de la norme. Tout est récupérable, susceptible de remédiations en classe, mais au moment de l'examen, "les jeux sont faits"!

On identifie ainsi avec les étudiants deux séries de problématiques de la prestation mise en scène : les problèmes de compétence de langue d'une part et les problèmes qui sont de l'ordre des attitudes et des relations avec l'examineur, de l'autre. A ce premier stade d'élaboration, il est peu probable que les étudiants remettent en cause le format de l'examen lui-même, c'est là que nous souhaitons les mener progressivement, pour aboutir à une analyse de la transaction interactionnelle de l'examen comme situation sociale avec ses enjeux de pouvoir.

Notre proposition didactique se structure en trois moments successifs et progressifs : le traitement des lacunes linguistiques ou analyse de l'erreur, la réflexion sur le dispositif d'évaluation ou analyse didactique, l'étude de l'interaction sociale entre le candidat et l'examineur ou analyse interactionnelle qui s'adresse plus particulièrement aux étudiants se destinant à devenir enseignants de langue en contexte alloglotte, avec une réflexion finale sur la communication bilingue entre "étudiants et enseignants non-natifs" et leur attitude face à l'erreur et l'insécurité linguistique.

### 1. *Le Traitement des lacunes linguistiques, analyse de l'erreur*

Les étudiants sont invités à relever les erreurs manifestées dans la prestation du candidat pour les classer dans la catégorisation proposée par Cecilia Andorno et Anna Cattana<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Andorno, Cattana 2008.

qui pourra être fournie comme méthode pratique grâce à ses brèves définitions schématiques en langue italienne<sup>4</sup>:

- erreur de phonétique et de phonologie
- erreur de morphologie
- erreur de syntaxe
- erreur de lexique
- erreur de cohérence textuelle
- erreur de pragmatique

C'est là l'occasion de rendre les étudiants conscients de critères de classification des erreurs afin de les rendre experts en la matière, capables d'analyser l'erreur en commençant par la nommer, ce qui peut participer à un renforcement de leur sécurité linguistique<sup>5</sup> en tant que locuteurs non natifs apprenant à gérer leur "capital linguistique" en construction. Nous avons vu lors de l'enquête que les critères des étudiants pourtant spécialistes se limitent en : erreurs graves/ erreurs de distraction ; erreur de grammaire/erreurs de prononciation/erreurs d'orthographe... Les apprenants inversent donc le rôle pour devenir évaluateurs de fautes non pas pour les sanctionner mais pour les catégoriser. On analyse ensuite les erreurs dans la perspective de faire apparaître la "grammaire de l'apprenant".

<sup>4</sup> Fournir une référence didactologique en langue maternelle fait partie de la stratégie de renforcement de posture des étudiants. Fournir des catégorisations d'erreurs élaborées par des didactologues français est possible (Debyser et al. 1967) mais renforce le sentiment d'écrasement de l'apprenant face à la langue étrangère et ses experts, y compris en fautes.

<sup>5</sup> Gudrun Ledegen (2004) dans son étude sur les attitudes linguistiques face à l'erreur en langue maternelle, note bien que les étudiants belges (francophones "périphériques", exposés à des phénomènes de variation intralinguistique en français) lient une compétence métalinguistique majeure, par rapport aux étudiants tourangeaux (francophones centraux, natifs de la norme), à une attitude moins normative, en particulier grâce à une majeure exposition à des cours de linguistique. Notre hypothèse est que cette corrélation pourrait se manifester aussi auprès des apprenants de langue étrangère de niveau avancé, si on inclut une démarche réflexive sur l'erreur.

## 1.1 L'erreur de morphologie

1. Candidat (C): *Il futuro di venir è... Il futuro di venir... Ce l'ho qui sulla punta della lingua.... [sourire complice] Ed è (est ?) dur, eh ? [avec décision] Je VERRAI, tu verras, il verra\*... Ah, ah, [air satisfait] gliel'ho fatto !*

2. Examineur (E): *Ah, ah,[regard complice entre les deux examinateurs] tutti, TUTTI ci cascano ! “Je verrai” è il futuro di “voir, vedere”; il futuro di “venir” fa “je viendrai”! “Io verrò” fa “je viendrai” !*

3. C: “Je viendrai”, *Si, si si si si, certo*, “je viendrai... JE VIENDRAI” ! “Je verrai” *non esiste* ! “JE VIENDRAI” !

4. E: *Basta* !<sup>6</sup>

Les étudiants saisissent facilement l'origine de l'erreur de morphologie du futur par interférence presque en chiasme avec l'italien :

- en français: Venir: je viendrai. Voir: je verrai.
- en italien: *Venire: verrò. Vedere: vedrò.*

On invite alors les étudiants à renverser la perspective et *déduire de l'énoncé ce que le candidat sait*: les désinences du futur, les pronoms personnels sujets et leur caractère obligatoire (contrairement à l'italien), le fait que le verbe venir est irrégulier (sinon il aurait appliqué sans hésitation la règle de base, radical de l'infinitif + désinences), existence d'un radical irrégulier en verr-. La déclaration finale du candidat en 3.: «“Je verrai” *non esiste*» est ambiguë et correspond selon nous à une erreur de prestation, due à l'état émotif du candidat qui s'embrouille définitivement dans sa volonté manifeste d'abonder dans le sens de l'examineur. La structure existe bien dans son répertoire cognitif mais l'erreur d'actualisation le mène à la remettre en question. Ce phénomène d'hypercorrection révèle son insécurité linguistique<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Voir les conventions de transcriptions en appendice.

<sup>7</sup> Sur la notion d'insécurité linguistique (notion introduite par William Labov en sociolinguistique en 1976), ses manifestations et conséquences, on peut indiquer comme

La liste de ce que le candidat sait forme sur ce point une base de grammaire évolutive, un syllabus en construction qui, dans notre cas, manifeste déjà un degré assez élevé de compétence.

On peut alors consulter les échelles de compétences du *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR) pour tenter de situer ce niveau.

- **Correction grammaticale A2 :**

Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme par exemple la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.

- **Correction grammaticale B1 :**

Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.

- **Correction grammaticale B2 :**

A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. Ne fais pas de fautes conduisant à des malentendus<sup>8</sup>.

Les étudiants ne connaissent souvent pas cette grille de compétences linguistiques en “correction grammaticale” car on ne fait généralement usage que des niveaux du cadre pour les “activités langagières communicatives”.

A l'université, nous avons vu lors de l'enquête que les épreuves de grammaire sont généralement assez traditionnelles. L'évaluation comptabilise les erreurs par soustraction de points dans des exercices à trous ; l'opportunité de ce type d'épreuve pour des étudiants spécialistes n'est pas ici le sujet de discussion

approfondissement le chapitre 4 du module de formation en ligne de Thierry Bulot (Bulot 2011).

<sup>8</sup> CECR 2005, p. 90.

mais il est important de briser la chaîne de reproduction par manque de réflexion auprès d'éventuels futurs professeurs, car cette pratique ne correspond pas à la conception proposée par le CECR qui prend en compte la production fautive en pointant l'attention sur son degré de systématisme jusque dans les niveaux avancés et où le degré de correction grammaticale est évalué au regard de la finalité de communication du sens dans la démarche actionnelle adoptée.

Dans notre cas, le manque total de contextualisation de l'énoncé ne permet pas de vérifier la communication d'un sens, mais la grammaire d'apprentissage du candidat le situerait plutôt dans le niveau B1 pour ce qui est de la maîtrise de la morphologie du futur, sachant que l'erreur manifestée est le seul et unique cas de morphologie du futur où l'usage de "je verrai" au lieu de "je viendrai" peut porter à un malentendu communicationnel.

## 1.2 Compétences phonétiques et phonologiques

Cette première séquence permet d'étudier la production phonétique.

1. E: *Mi traduca ora questa frase : il giardino di mia zia è pieno di fiori.*
2. C: Le jardin [ləʒɑ̃ʁdɛ̃n]\*, le jardin [ləʒɑ̃ʁdɛ̃ɲ] de [də] la soeur [sœʁ] de [də] ma mère [mɛʁ].

Il y a une petite incertitude entre [lə] et [le], ce qui serait une erreur phonologique d'opposition entre la marque du singulier et du pluriel, mais on remarque dans la scène que le candidat a acquis la production des sons [œ], [ə] et [e] (comme dans Champs-Élysées), ainsi que des sons naseaux ([ã] dans ma tante) qui représentent une difficulté importante pour les Italiens. Tout au plus on note une légère prononciation d'un [n] ou [ɲ] à la suite de la nasale dans "jardin", mais cette

prononciation est admise en France dans la variante diatopique méditerranéenne. De même que le [r] est légèrement roulé, et ne correspond pas complètement au [ʁ] français mais l'examineur réalise lui-aussi un son intermédiaire.

Examinons maintenant la séquence sur la prononciation de Champs-Élysées.

1. C: *Ho diretto il traffico per 10 giorni alle* [à les ?] Champs-Élysées [ʃãpelize]
2. E: [ʃãs] *si dice* [ʃãzelize]
3. C: [ʃãp]\* ?
4. E: [ʃãs].
5. C: [ʃãs] ?
6. E: *Già* !
7. C: [ʃãmpə]\* *no* ?
8. E: *No* !

L'erreur du candidat est ici double, la lettre p qui n'est pas à prononcer en finale et la liaison qui est par contre obligatoire, d'ordre orthoépique. Mais on remarque que l'intervention de l'examineur qui sait prononcer la séquence en entier, introduit aussi une erreur lorsqu'il segmente le syntagme figé et insiste sur la prononciation [ʃãs], qui non seulement n'est pas juste isolément mais uniquement en contexte, mais signifie isolément autre chose: "chance", car sa prononciation dans le désir de faire noter la prononciation de la lettre "s" devient sourde au lieu d'être sonore comme le veut la liaison. Dans cette segmentation le candidat redouble son erreur introduisant un e muet après "champ" pour mettre lui aussi en évidence la lettre qu'il pensait devoir prononcer. Mais en tout état de cause, l'erreur initiale n'a pas conduit à un manque de compréhension dans la communication. L'examineur a immédiatement

compris qu'il s'agissait des Champs-Élysées. De même que le candidat a énoncé un article [lɛ] marquant le pluriel du syntagme, et démontre qu'il sait qu'en règle générale on ne prononce pas le s final (de Élysées).

Comment juger de cette compétence phonétique et phonologique selon le CECR?

#### Maîtrise du système phonologique

- A2: La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
- B1: La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelque fois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement<sup>9</sup>.

Bertrand Lauret rappelle les niveaux pour le français par consultation des référentiels actuellement rédigés sur la base du CECR pour A2 et B2.

Le locuteur/apprenant A2 sait globalement distinguer et produire les dix voyelles de base du français (dont trois archiphonèmes<sup>10</sup>), les difficultés spécifiques variant suivant la langue source. Il connaît ses éventuelles difficultés et peut ponctuellement tenter de préciser une voyelle.

Au niveau B2, le système vocalique dans son ensemble est maîtrisé, même si des difficultés persistent. Les voyelles intermédiaires accentuables du standard de France [e]/[ɛ] (épée, épais), [ø]/[œ] (jeûne, jeune), [o]/[ɔ] (Paule, Paul) sont aussi maîtrisées. Dans les situations où il ne se fait pas comprendre, le locuteur B2 peut corriger localement sa prononciation<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> CECR 2005, p. 92.

<sup>10</sup> Les 10 voyelles de base sont 4 voyelles orales: [a] [i] [y] [u], les archiphonèmes: [O] [E] [Œ] et 3 nasales: [ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃].

<sup>11</sup> Lauret 2007.

Detey et Racine<sup>12</sup> rappellent que dans une perspective d'apprentissage, on privilégie aujourd'hui l'intelligibilité de la production plus que la norme. Atteindre la compétence d'un locuteur natif supposé standard est aujourd'hui fortement remis en question.

Au vu de ces réflexions on peut évaluer le niveau du candidat à un niveau intermédiaire B1.

### 1.3 Erreurs lexicales et italianismes

L'analyse se concentre dans un premier temps sur la traduction de " *il giardino di mia zia*".

1. C : Le jardin de ma mère

2. E : *Ho detto di mia zia, non di mia madre!*

3. C : Je sais, Monsieur le professeur, *excuse-me [en anglais]* colonnel, je fais un peu de confusion : *siccome era mia madre che aveva il giardino, mia zia viveva al terzo piano...*

4. E : *Non faccia lo spiritoso !*

5. C : Je dis pour *la cronaca*, je dis la vérité...

6. E : *Risponda alla domanda. Traduca*

7. C : Le jardin de la sœur de ma mère...

8. E : *Le ho detto "mia zia" !*

9. C : *Beh, la sorella della mamma è la zia, eh ?*

10. E : "Mia zia", *traduca !*

11. C : Ma zie\* ? ziiii... [*hésitant*]

12. E : Ziiii ? [*interrogateur*]

<sup>12</sup> Detey, S. et Racine, I. (2012). *Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ?*, «Revue française de linguistique appliquée», 17 (1), pp. 81-96 .

13. C : Ziioiii ! [*suppliant*]

14. E : Ziioiii ? [*offusqué*] NO [*sec*]

15. C : Ah, c'est difficile !

16. E : “*Mia zia*” si traduce in “ma tante”.

17. C : Ma tante ! *Si si si si si*, è ma tante, ma tante, *lo stavo appunto dicendo*,  
MA TANTE !

On demande aux étudiants de retrouver les différentes stratégies utilisées par le candidat pour surmonter la lacune.

- stratégie d'évitement par utilisation d'un mot proche : le jardin de ma mère. On reviendra ensuite sur l'interaction qui se met en place à ce sujet avec l'examineur à ce sujet.
- utilisation d'une périphrase : le jardin de la sœur de ma mère.
- francisation du mot italien : ma zie\*.

Sur le dernier point on élucidera avec les étudiants les règles de passage mises en œuvre et on cherchera des exemples de pertinence de la règle afin de mettre de nouveau en évidence le stade d'interlangue atteint:

- effacement de l'affriquée en italien : z : [dz] au profit de la seule fricative sonore en français : z : [z]. Cette règle est efficace pour passer de la prononciation italienne du z en position initiale: par exemple de *zero* [dzɛrɔ] au français zéro [zɛrɔ].
- remplacement de la vocale finale [a] par un e muet . Cette règle de passage fonctionne très souvent, y compris dans le même environnement syllabique, vocalique (*porta* – porte; *rosa* – rose; *Sofia* – Sophie; *afasia* - aphasie) et phonétique où effectivement il y a bien en français un allongement dû à l'accent tonique sur le i final précédent un e complètement muet: *studia* – il étudie ; *grafia* – graphie ; *entropia* – entropie.

Mais les mots *zia* et *tante*, sont des monosyllabiques ayant une étymologie très différente<sup>13</sup>. Dans ce cas l'italianisme reste absolument opaque à la compréhension et devient un barbarisme, d'où l'effet comique redoublé par l'articulation exagérée de l'allongement du *i* final jointe à une mimique interrogative et une expression craintive manifestant une pleine conscience du caractère hasardeux de la tentative d'extrême recours après que les deux précédentes stratégies n'ont pas trouvé d'accueil favorable auprès de l'examineur.

Comment évaluer cette prestation ? On se référera de nouveau au *Cadre Européen de Références* avec cette échelle quant aux stratégies de compensation par rapport aux lacunes, dans le cadre des "stratégies de production" par un non-natif en cours d'apprentissage.

#### Stratégies de production : compensation

- Compensation A2: Peut utiliser un mot inadéquat de son répertoire et faire des gestes pour clarifier ce qu'il veut dire
- Compensation B1: Peut utiliser un mot simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et solliciter une correction; *Peut franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris*; Peut exprimer le sens d'un mot en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple un camion pour voyageurs pour un bus)
- Compensation B2: Peut utiliser des périphrases et des *paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales* et structurales<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Selon <<https://www.wiktionary.org>>:

- Tante: Altération enfantine de *ante* («sœur du père ou de la mère»), attesté jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle, issu du latin *amita*, de même sens.

- Zio - Zia: dal greco *theïos*, forse voce onomatopeica, collegata a *theós*, dio, donde il latino *thius*. Altri la collegano alla radice sanscrita \**dha*, allatare e pertanto il significato originario sarebbe stato femminile, di nutrice e balia, poi applicato alla zia e quindi, per affinità, allo zio, sostituendo il latino *avunculus*, piccolo nonno e *amita*, zia.

<sup>14</sup> CECR 2005, p. 54. Nous soulignons.

Ici encore on constate que la stratégie de la périphrase, parfaitement fonctionnelle, manifeste que le candidat est situable sur un niveau B1, en tenant compte que le vocabulaire de description de la famille devrait être acquis à ce stade. Mais il n'y a guère que les mots oncle et tante qui posent problème pour l'italophone.

On peut introduire à ce moment les notions de grammaticalité et d'acceptabilité<sup>15</sup>. "La sœur de ma mère" est acceptable d'un point de vue communicatif d'expression d'un sens, et parfaitement correct du point de vue de la norme linguistique. Ma zie\* est incorrect du point de vue de la norme lexicale, inacceptable du point de vue de la communication car le sens reste opaque, mais présente des points de grammaticalité en tant qu'acquisition intériorisée de plusieurs règles du système linguistique visé ainsi que de régularités de transformation lexicale entre deux langues proches. L'écart constaté affecte la compréhension du message, en raison de l'insistance de l'examineur à faire produire une traduction mot à mot, mais la performance du candidat même sous cette forme erronée montre une compétence de création de néologisme s'appuyant sur une acquisition d'un point du système linguistique et d'une stratégie transcodique, de passage d'une langue à l'autre.

Le recours à l'italianisme est abordé sous un autre angle dans l'exemple suivant à propos de la traduction de "*pieno*".

1. C: Le jardin de ma tante est pien\*...
2. E: Plein !
3. C: Pien\* / plein, plein / pien\*, *si può dire pien\* / plein*, ça m'est égal !
4. E: "Ca m'est égal", *un corno*<sup>16</sup> !! "Pien" *non esiste, si dice "PLEIN"* !

<sup>15</sup> Lamy 1976.

<sup>16</sup> Exclamation populaire exprimant une indignation et un désaccord total avec l'énoncé de l'interlocuteur. On pourrait traduire courtoisement par «Enfin, vous n'y êtes pas du tout!» ou dans un registre équivalent: «Non mais n'importe quoi!».

Le candidat n'est pas ici conscient de son erreur qu'il tente même de défendre<sup>17</sup>, provoquant l'indignation de l'examineur qui réaffirme la norme. Nous étudierons plus tard cette dynamique interactionnelle pour nous concentrer d'abord sur l'évaluation de l'erreur elle-même. En contexte l'énoncé "jardin pien\* de fleurs" resterait pleinement compréhensible malgré l'erreur<sup>18</sup>, ce qui différencie ce cas de celui de la "zie\*".

On peut même aller plus loin et remarquer qu'il s'agit d'un cas d'équivalence fonctionnelle en intercompréhension entre les langues romanes<sup>19</sup>. On peut ainsi introduire auprès des étudiants un exemple de ces règles de correspondances phonologiques entre les langues romanes, que l'on reconstruit et étudie en didactique de l'intercompréhension. Dans ce cadre qui est de la compréhension, et non de la production, l'intuition du candidat prend un sens.

**Règle de correspondance phonologique entre langues romanes à propos du groupe consonantique pan-roman PL.**

- pieno (It) plein (Fr) ple (Cat) cheio (Por) lleno (Es) plin (Rm)
- piano (It) plaine (Fr) pla (Cat) chão (Por) llano (Es) plan (Rm)

D'où la règle, PL: pi- [p j] en italien; pl- en français, pl- en catalan; ch- [ʃ] en portugais; ll- [l j] en espagnol; pl- en roumain<sup>20</sup>.

Le groupe consonantique sous-jacent aux diverses réalisations dans les langues romanes est bien PL, partant de l'étymologie latine, par exemple: plein : *plenus*. Les diverses variantes romanes sont traitées à des fins de compréhension comme des dérivés équivalents. Ainsi connaître ce phénomène

<sup>17</sup> Pourrait-on l'interpréter comme signe d'insécurité linguistique (IC)? Il a été noté, dès les premières études de Labov, qu'un des symptômes d'IC est la difficulté à évaluer ses propres productions. Mais la notion d'IC sera abordée plus loin.

<sup>18</sup> "Erreur absolue" ou mot qui n'existe pas, par opposition à "erreur relative", dans la terminologie de Debyser (1967) que l'on se garde cependant de présenter aux étudiants en raison de sa connotation.

<sup>19</sup> Caddeo, Jamet 2013.

<sup>20</sup> Giudicetti, Klein et al. 2002.

conduit alors à une compréhension active des mots *lleno* (espagnol) et *cheio* (portugais), qui apparaissent peu transparents intuitivement hors contexte.

Cette règle se renforce par son rapprochement avec les règles similaires pour les groupes consonantiques FL et CL.

- fiamma (It) flamme (Fr) flama (Cat) chama (Por) lliama (Es) flacăără (Rm)
- chiave (It) clef (fr) clau (Cat) chave (Por) llave (Es) chieie (Rm)<sup>21</sup>.

Il ne s'agit pas bien sûr de contester le fait que le candidat a commis une erreur; ni surtout de justifier son évaluation banalisante sous la forme de la phrase toute faite “ça m'est égal” quoique la gestuelle manuelle fasse entendre qu'il voulait dire “c'est équivalent” –, mais on peut en atténuer la gravité, car une fois encore la grammaire intermédiaire de l'apprenant se montre ici non dénuée de fondement et de productivité communicationnelle.

#### 1.4 Erreur syntaxique et norme évolutive

1. C: Ma\* professeur, Madame Yolande, *non so se la conosce?*
2. E: No, *non la conosco*
3. C: *Ecco, non la conosce! Mi ha detto si può dire in tutti e due i modi: pien / plein, ça m'est égal...*
4. E: *Bella ignorante la Sua professoressa!*

La production “Ma\* professeur” n'est pas ici contestée par l'examineur. Or à l'époque du film il s'agissait bien d'une erreur de syntaxe, due au genre alors invariable du nom professeur. Mais il faut d'abord noter que le candidat ne commet pas ici l'erreur de franciser l'italien *professoressa* en *professoressa\**. Cependant la féminisation du nom de ce métier, acquise de longue date par l'italien, influence sans doute l'usage

<sup>21</sup> Giudicetti, Klein et al. 2002.

d'un possessif féminin en français devant le nom masculin professeur. On sait que c'est justement le déterminatif qui dérange le plus en français là où les noms de métier ne sont pas encore féminisés dans l'usage courant; ce qui amène en français à des stratégies syntaxiques d'évitements (appositions, syntagme attributif) pour éviter de dire des incohérences de genre dans les groupes syntagmatiques nominaux comme dans "Madame le Président". On préférera: "Madame X, professeur des écoles, travaille.....", "Je vous présente Madame Y, elle est médecin des hôpitaux; on utilise des formules d'adresses sans titres ("Madame," au lieu de "Madame le Professeur,"), des abréviations ("ma prof"), des équivalences lexicales ("mon enseignante") etc... Dans notre cas il existe aujourd'hui la forme "professeure", homophone mais avec une marque graphique du féminin, lancée d'abord au Québec et en Suisse, et qui est maintenant rentrée dans la norme avec la féminisation officielle des noms de métiers. Mais l'usage du nom professeure n'est pas encore très répandu avec les possessifs. Quoiqu'il en soit l'examineur comprend très bien qu'il s'agit d'une femme, "*la sua professoressa*".

Mais si la première indulgence pourrait relever d'une stratégie de sélection des erreurs à signaler pour ne pas couper le flux de production, l'examineur ne signale pas non plus l'incongruité socio-culturelle de l'appellatif "Madame Yolande", c'est-à-dire le titre Madame suivi du prénom de la femme, ce qui est très connoté dans la culture partagée en France, comme mode de désignation allusive pour une tenancière de maison close (cf. "l'affaire de Madame Claude") et non pas d'une enseignante ! On voit donc dans ce cas particulier, que la grammaire loin d'être une norme immuable, est parfois aussi évolutive avec les progrès des revendications féministes en matière d'usage linguistique, tout en restant

chargée de connotations culturelles comme tout ce qui touche aux façons de “nommer la femme”<sup>22</sup> !

### 1.5 “*Français macaronique*”, *évaluation du rôle des interférences, grammaire contrastive et analyse comparative*

En conclusion de cette première partie de l'analyse, on remarque que les erreurs mises en scène touchent toutes un point commun, l'usage d'un français dit “macaronique”, marquée par des interférences avec l'italien. Il peut être intéressant à ce stade de mener une réflexion sur ce facteur qui se manifeste comme un point de fixation dans les préoccupations de l'apprenant.

On peut déjà s'appuyer sur une catégorisation simple des interférences comme celle que propose aux étudiants italiens Andorno et Cattana (2008). Les interférences peuvent être de type facilitation ou désavantage, d'accélération ou de ralentissement, ou en fin d'évitement.

Dal punto di vista degli effetti che può avere sull'apprendimento, l'interferenza è vista come responsabile di effetti positivi o negativi, ovvero di **facilitazione** (quando l'ipotesi formulata trova effettivo riscontro nella econda lingua) o di **svantaggio** (quando l'ipotesi formulata non trova riscontro nella seconda lingua). L'errore, cioè l'uso di una struttura errata, e l'apprendimento, cioè l'uso di una struttura corretta, non sono gli unici effetti possibili. L'interferenza può agire come facilitatore anche nel senso di agire da **rinforzo** a ipotesi formulate per altra via, o di **accelerazione** dell'apprendimento; fra i possibili svantaggi dell'interferenza sono da annoverare anche l'effetto di **raffortamento** dell'apprendimento e l'**evitamento** di una struttura “filtrata” come inaccettabile sulla base della inaccettabilità nella madre lingua. (Andorno, Cattana, 2008).

<sup>22</sup> Pour approfondir le sujet avec les étudiants: Cerquiglini B. (1999), *Femme, j'écris ton nom... Guide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*, CNRS, Institut National de la Langue Française. <<http://www.presse-francophone.org/apfa/apfa/feminisa.pdf>>.

Les erreurs peuvent être analysées sous cet aspect. Mais on retiendra surtout une distinction intéressante introduite par ces auteurs : les interférences peuvent être des facilitations non pas tant du point de vue de l'apprentissage mais sous l'angle de la communication.

L'interferenza può essere una **strategia di facilitazione non per l'apprendimento ma per la comunicazione**: un apprendente può cioè servirsi di strutture desunte dalla propria madrelingua, pur nella consapevolezza che non si tratta di strutture corrette nella seconda lingua, se è consapevole che queste gli consentono di comunicare con i parlanti nativi. (Andorno, Cattana, 2008).

Cette réflexion réhabilite la préséance de la communication sur la norme linguistique dans l'interaction en milieu social. Elle complète la réflexion sur la compréhension revendiquée comme "approximative" grâce à l'intercompréhension.

Nous avons vu cependant lors de l'enquête, que les étudiants tiennent beaucoup à l'enseignement de la norme et souhaitent être corrigés lorsque leurs productions font preuve de compétences partielles et lacunaires.

Pour approfondir sur ce point on pourra auprès d'étudiants spécialistes introduire les notions de grammaire contrastive et analyse comparative. La grammaire contrastive se focalise essentiellement sur les points de divergence, d'où des tableaux comparés en particulier quant aux conventions et expression figées. Un enseignement basé essentiellement sur cette approche, finit par faire apparaître comme essentiellement divergentes les deux langues. Les listes de "faux-amis"<sup>23</sup>, utiles à un certain point de l'apprentissage pour éviter des fossilisations, finissent par donner une image toute négative des transferts de l'italien en français, là où l'erreur guette le candidat, sur l'exception plus

<sup>23</sup> *Les faux-amis aux aguêts, Dizionario di false analogie e ambigue affinità tra francese e italiano* (1988), Bologna: Zanichelli. Ouvrage de référence pour le binôme franco-italien, contient cependant aussi une longue liste d'hôtes français dans la langue italienne et vice-versa, qui envisage donc les imbrications dans un sens positif.

que sur les règles de transposition, comme dans le cas de notre scène comique.

On peut en revanche proposer le concept d'analyse comparée dépassant la recherche des convergences et divergences termes à termes par le concept opératif d'homologie intégrant des facteurs culturels et historiques dans la recherche des compensations mises en places là où des déséquilibres apparaissent entre les deux langues. C'est là le projet, pour notre contexte, d'Enrico Arcaini dans son ouvrage *Italiano – francese, un'analisi comparativa*<sup>24</sup>.

## 2. Analyse socio-didactique de l'examen

### 2.1 L'examen anticipateur et provocateur de fautes et son modèle psycho-linguistique associé

A ce point de l'analyse, il apparaît clairement que le candidat n'est pas le seul mis en cause en raison de sa performance lacunaire. Les questions qui lui ont été posées apparaissent comme des pièges qui ne mettent en relief que les lacunes, sans qu'aucun mécanisme compensatoire ne soit admis, alors qu'on a mis en évidence l'existence de compétences partielles, certes, mais qui ne sont pas négligeables. Le dispositif d'évaluation mis en œuvre repose essentiellement sur deux types de consignes: la restitution de tableaux morphologiques (la conjugaison des verbes irréguliers) et la traduction mot à mot d'une phrase absolument décontextualisée. Il ne s'agit pas de condamner ces deux exercices qui peuvent trouver leur place dans un dispositif d'évaluation, mais cela ne correspond pas à la mise en évidence ou non d'une compétence de communication.

Or nous avons constaté lors de l'enquête (Cognigni 2014) que de nombreux étudiants ne sont pas vraiment éloignés des

<sup>24</sup> Arcaini 2000.

conceptions traditionnelles quand à ce qu'est "bien parler ou mal parler une langue". Nous avons ainsi recueilli des déclarations telles que : "parler mal une langue, c'est faire des erreurs grossières de grammaire et avoir peu de vocabulaire", ce qui correspond exactement aux représentations mises en scène par Sordi. La langue à acquérir ne serait qu'un grand sac de mots à mettre en correspondance avec leur équivalent terme à terme dans le système cible, par rapport à un input en langue maternelle ; une fois les mots choisis il n'y aurait qu'à les agencer selon de nouvelles règles syntaxiques à apprendre. Comme l'indique Martine Marquilló Larruy<sup>25</sup>, le statut de l'erreur est un indice des conceptions pédagogiques et révèle les références linguistiques et psychologiques sous-jacentes à l'enseignement-apprentissage des langues. Ici un enseignement fondé sur la grammaire / traduction repose une conception normative de la langue comme système normatif à acquérir par la mémorisation de listes de vocabulaires et de règles de grammaire. La compétence est réduite à la manifestation de restitution de ces règles par l'application sous forme d'exercice conçus pour manifester l'acquisition des points anticipés comme étant les plus difficiles car porteurs d'écarts prescriptifs.

Il serait inutile d'opposer à ces représentations une simple définition théorique de l'approche actionnelle pour condamner les représentations traditionnelles, mais largement partagées, comme étant obsolètes. Ce serait imposer une nouvelle norme idéologique qui n'a pas fait l'objet d'une intériorisation car le vécu scolaire des étudiants a justement été construit sur une théorisation traditionnelle. L'approche actionnelle du CECR n'est, par ailleurs, pas non plus un dogme infaillible auquel se

<sup>25</sup> Marquilló Larruy 2008. Cet ouvrage porte comme son titre l'indique sur l'interprétation de l'erreur, plus que sur des techniques d'analyse. On pourra soumettre aux étudiants le tableau synthétique de la p. 57 qui met en rapport une périodisation historique de l'interprétation de l'erreur avec les représentations linguistiques, modèles psychologiques et pratiques d'enseignement qui y sont associées.

conformer<sup>26</sup>. On sait que les définitions des objectifs d'apprentissage linguistique sont évolutives et socio-culturelles.

## 2.2 *Les enjeux socio-historiques*

Il convient d'amener les étudiants à une analyse plus profonde du sens global ce qui est représenté en recontextualisant socialement l'ensemble de la scène. Qui se présente à qui, dans quel but, quelles sont les motivations du candidat, quels seront les besoins fonctionnels à affronter dans ses fonctions professionnelles et personnelles dans le cadre de son projet, projet ancré dans un macrocontexte sociétal situé dans l'histoire. Ceci a d'abord pour but d'établir une distanciation là où la peur de l'examen encourage l'identification avec le personnage mis en scène.

On peut à ce stade visionner un extrait plus large du film avec pour consigne de répondre aux questions précédentes visant à reconstruire l'identité du sujet social, derrière le rôle fonctionnel de candidat, afin de décentrer l'attention de l'objet langue pour focaliser sur l'apprenant dans sa dimension socio-historique.

Le personnage de Sordi campé dans les scènes qui précèdent notre extrait apparaît comme un francophile épris de tout ce qui fait l'image stéréotypée de la France, ou mieux de Paris, ses lieux emblématiques, ses jolies femmes élégantes. Accompagné d'un acolyte ne parlant pas français, il peut fanfaronner à Paris sur ses compétences en accumulant une série de phrases toutes faites, de mots qu'il colle sur les objets et personnages du paysage urbain. Simple brigadier il a eu une expérience de "mobilité", il a dirigé pendant 15 jours la circulation aux Champs-Élysées. On constate qu'il se meut avec facilité, son

<sup>26</sup> Puren 2012. Dans cet article Christian Puren propose de façon provocatoire "d'en finir avec le CECR": le CECR est susceptible comme tout document socio-historique d'une approche critique, non dogmatique.

parler bilingue imparfait lui permettant non seulement de survivre mais de se débrouiller dans quelques situations concrètes de façon créative et cocasse mais finalement efficace. Dans le jargon actuel, on pourrait dire qu'il s'agit d'un B1 atypique qui se surestime mais qui est aussi pionnier de la mobilité tout en restant totalement prisonnier de représentations et pratiques stéréotypées tant sur la langue que sur la France.

Il faut aussi visionner quelques scènes (hilarantes elles-aussi) de son apprentissage du français, entre méthode directe avec des disques (avec pour texte de dictée, avec sa traduction: "La maman. Qui nous aime dès la naissance ? C'est la maman."<sup>27</sup>), et leçons particulières<sup>28</sup> (où il demande en vain à apprendre les numéros des bus jusqu'à cent, mais où il se retrouve à ouvrir la porte à la prochaine élève et à écrire des phrases ineptes en dictée).

Le candidat est donc un adulte autodidacte typique de l'Italie de son temps, celui du boom économique qui requiert une élévation du niveau d'études fort bas de ses larges couches populaires. De nombreux films d'Alberto Sordi, dont le plus achevé est *Un borghese piccolo, piccolo*<sup>29</sup>, mettent en évidence cette contradiction interne de la société italienne de l'époque : le citoyen moyen croit en sa bonne étoile et aux vertus de sa bonne volonté, il se fie aux dispositifs de formation à sa portée (auto-apprentissage, cours du soir, préparation livresque, mémorisation notionnelle) et se plie aux structures bureaucratiques pour s'élever socialement. Mais le conformisme

<sup>27</sup> <<https://www.youtube.com/watch?v=bLu42XdvfTU>>.

<sup>28</sup> <<https://www.youtube.com/watch?v=r9lafMsayaI>>.

<sup>29</sup> Mario Monicelli (1977); l'une des phrases emblématiques du film, cette recommandation du père à son fils avant un examen: «*Pensa a te, Mario, pensa solo a te! Ricordati che in questo mondo basta fare sì con gli occhi e no con la testa, che c'è sempre uno pronto che ti pugnala nella schiena*».

exacerbé, même s'il n'est que de façade, ne suffit pas pour franchir les barrières sociales<sup>30</sup>.

L'examineur impitoyable de la scène est en effet un officier qui, lui, a sans doute bénéficié d'un enseignement régulier, long et rigoureux du français selon les méthodes traditionnelles scolaires, tandis que les hommes de troupe doivent s'élever, s'ils le souhaitent, avec les moyens du bord. D'où son approche rigoureuse et hautaine de gardien de la norme linguistique et de la barrière sociale, et en complément, l'image calamiteuse du candidat populaire<sup>31</sup> autodidacte. Le français était alors enseigné comme marque de culture, plus que comme instrument communicatif; l'examineur avoue au passage qu'il n'a jamais été en France, alors que le candidat lui oppose vainement ses propres expériences et aspirations personnelles: diriger la circulation sur les Champs-Élysées, lieu emblématique de la culture française pour le touriste étranger. L'examineur ne s'abaisse pas à imaginer pour le candidat un examen différent de ce qu'il a subi lors de sa propre éducation, il agit par simple reproduction<sup>32</sup> du mécanisme qui l'a promu socialement et lui a permis de se légitimer.

Il est important que les étudiants actuels saisissent ces enjeux sociaux pour revenir sur leur propre approche à la langue et culture étrangère dans leur propre parcours social contextuel. La scène comique devient sous cet angle critique une scène, beaucoup moins drôle, de piège social.

<sup>30</sup> On pourra faire allusion à un autre film de Sordi mettant en scène le milieu des enseignants: *Il maestro di Vigevano* (Elio Petri, 1963).

<sup>31</sup> Son élocution en italien est marquée de traits populaires socio-linguistiques et culturels du dialecte romain.

<sup>32</sup> Bourdieu 1985.

### 2.3 *Analyse des besoins et pertinence du dispositif d'évaluation*

Mais s'en tenir à la dénonciation n'aboutirait pas à nos objectifs pour cette séquence didactique. Nous chercherons à passer de la réflexivité critique à une démarche opérative pour imaginer comment sortir de l'impasse et faire acquérir aux étudiants actuels un regard informé et critique sur leur propre dispositif de formation et d'évaluation. On peut passer ainsi à un travail de redéfinition, de la part des étudiants, des objectifs d'apprentissage et du dispositif d'évaluation qui seraient pertinents pour notre héros sur la base de son niveau, de ses motivations et de ses objectifs fonctionnels.

Quels devraient être les domaines abordés ? Ceux de la circulation (demandes et réponses quant aux itinéraires) bien sûr, avec certainement un scénario d'évaluation comprenant une simulation de situation classique dans ce cadre. Les étudiants peuvent facilement imaginer des tâches à proposer à ce sujet et établir un référentiel d'actes de parole à acquérir, de structures grammaticales à maîtriser, de formes morpho-lexicales à mémoriser et de champs lexicaux à connaître pour mener à bien la communication dans cette situation. Mais on pourra élargir le champ des besoins en établissant du moins une liste de domaines à couvrir: les formalités administratives utiles en cas de mobilité professionnelle; la structure institutionnelle de la gendarmerie et de la police en France avec des notions d'équivalences socio-professionnelles entre les systèmes institutionnels français et italien; la culture socio-professionnelle du métier; quelques notions de droits et devoirs du citoyen quand au code de la route; la situation de l'accident de la route (premiers secours, déclaration à l'amiable...). La motivation personnelle de l'apprenant Sordi est aussi une piste d'élargissement à ne pas négliger. Sans la conforter dans les stéréotypes, l'approche à ce niveau très bas de conscience interculturelle pourrait sans doute être de l'ordre de l'apport

informatif afin de passer de la fantasmagorie et des clichés à une connaissance de quelques faits culturels: les principaux monuments de Paris et leur histoire; les relations hommes-femmes en France...

Pour ce qui est du dispositif d'évaluation on invitera les étudiants en particulier à situer où et comment ils pensent évaluer les compétences grammaticales d'un candidat B1 dans ce type de scénario pour un apprenant sur objectifs spécialisés. Le modèle européen GULT *Guidelines for task-based University Language Testing*<sup>33</sup> pour l'évaluation par la tâche peut être présenté de façon succincte pour un prolongement et un éventuel travail de groupe pour la rédaction d'une épreuve complète.

### 3. *Analyse de l'interaction candidat – examinateur*

L'activité pourrait s'en tenir là, nous proposons encore un approfondissement de l'analyse pour des étudiants se destinant à une carrière de professeurs. L'objectif sera ici d'amener les étudiants à saisir la double focalisation de l'interaction spécifique du cadre de l'examen comme lieu linguistique de production et traitement de données langagières, de construction d'un discours conjoint, et en même temps comme lieu social intégrant des rapports de rôles influencés par la culture éducative institutionnelle.

Nous nous baserons principalement ici sur les outils proposés par Simona Pekarek pour l'analyse des "leçons de conversation"<sup>34</sup>. Cette étude concerne les processus acquisitionnels mis en œuvre dans les interactions de classe de langue lors des leçons portant sur la compétence discursive orale, mais l'appareil méthodologique nous semble applicable

<sup>33</sup> <<http://gult.ecml.at>> et article sur le projet GULT: Anquetil M. (à paraître).

<sup>34</sup> Pekarek 1999.

pour l'élucidation des situations d'examen oral. Par ailleurs les études sur la situation d'examen<sup>35</sup> sont assez rares de ce point de vue, elles concernent généralement des problématiques de fiabilité des dispositifs d'évaluation plus que l'étude des rapports de rôles induits par les dispositifs mis en place.

Le relatif manque d'étude en terrain francophone, est aussi dû à la difficulté pour le chercheur de se procurer des corpus, du fait justement des enjeux sociaux qui font de l'interaction d'examen essentiellement un lieu de transaction sociale où s'échangent dans un cadre contraignant et contrôlé par l'institution détentrice du pouvoir certifiant, une production langagière non native contre une expertise avec pour enjeu l'obtention d'un diplôme. Ce n'est donc pas un lieu de collaboration dans la construction de compétences, mais un lieu d'échange transactionnel qui dépasse le symbolique, une transaction basée sur un différentiel d'expertise langagière entre l'examineur et le candidat. Les examinateurs auxquels l'institution a délégué le pouvoir certifiant ont justement à cœur de ne pas provoquer le stress supplémentaire dû à un protocole de recueil de corpus face aux candidats qui se soumettent à l'épreuve avec des enjeux monétaires et de carrière importants. Enfin les examinateurs se savent aussi soumis à l'analyse lors des enquêtes et tendent à se soustraire à l'œil critique sur un rôle de sanctionnement positif ou négatif des apprentissages qui ne correspond pas forcément à leur idéal vocationnel et qui provoque en tout état de cause un sentiment d'insécurité et un malaise face à un éventuel échec devenu irrémédiable au moment de l'acte formel d'évaluation sommative.

Nous avons analysé<sup>36</sup> des situations d'évaluation d'un point de vue interculturel lors de passation du DELF B2 à l'université

<sup>35</sup> A l'exception de Boissat (2002), les chercheurs (Chardenet 1999, p. 112-142) s'appuient essentiellement sur des séquences d'évaluation à l'intérieur de transcription d'interactions en situation d'apprentissage au cours de "séquences potentiellement acquisitionnelles".

<sup>36</sup> Anquetil 2010.

en exploitant notre propre rôle d'examineur pour recueillir un corpus, mais il s'agissait alors de mettre en évidence pour la communauté enseignante certains enjeux du dispositif imposé qui, nous le montrions, influence la qualité des performances des candidats, d'où un questionnement sur la validité du *construct* de l'épreuve. Or nous cherchons ici un matériel utile pour la formation des étudiants, pour faire évoluer leurs représentations et les amener à une prise de conscience des enjeux discursifs en examen, alors qu'ils sont eux-mêmes encore soumis à des procédures d'examen. L'extrait de film nous semble ici plus adapté à ces fins par rapport à un enregistrement d'examen, par la distanciation qu'il permet du fait de son caractère de parodie du réel dans un cadre un peu déplacé par rapport à l'examen universitaire et du fait de l'implosion du cadre institutionnel provoquée par l'attitude paradoxale du candidat Sordi.

L'activité didactique que nous proposerons se structure sur deux thèmes : la tentative de négociation de rôle et le jeu sur l'alternance codique sur une première séquence, puis le conflit d'autorité en expertise sur la deuxième partie de la séquence.

### 3.1 *Négociation de rôle*

Nous proposons aux étudiants les catégories d'analyse élaborées par Simona Pekarek:

- *Le type d'intervention*: interventions contraignantes de la part du professeur et de la part des élèves en général sous forme de questions; interventions contraintes de la part du professeur ou de l'élève; interventions ni contraignantes, ni contraintes en général pour proposer un apport informatif ou un commentaire; interventions d'évaluation, en général par le professeur; nous ajouterons pour notre cas intervention de remédiation du candidat par rapport à l'évaluation. Cette première catégorie d'analyse permet d'analyser le degré de

contrôle sur le discours de l'autre, le degré d'orientation vers le discours de l'autre.

- *le contrôle des topics*: qui propose le topic ? Le professeur uniquement ou en cogestion avec les élèves. Cette catégorie permet d'évaluer le partage de responsabilité dans la gestion des contenus du dialogue.
- *l'organisation des échanges* selon la structure initiation (question) – réaction (réponse) – évaluation – et nous ajoutons remédiation. Cette catégorie permet d'analyser l'organisation séquentielle des échanges selon le rituel scolaire<sup>37</sup> classique ou dans des solutions plus impliquantes de cogestion dialogale.

L'hypothèse de l'auteure est qu'une compétence discursive s'acquiert lorsque le dispositif didactique amène les étudiants à s'impliquer dans des séquences où ils ont à prendre en charge une cogestion du développement discursif, contrairement aux dispositifs où ils n'ont qu'à répondre à des questions sur des topics imposés.

Après avoir présenté brièvement la typologie d'analyse on peut proposer aux étudiants de les appliquer à l'analyse d'un passage. Dans ce premier temps on ne s'attache pas à l'alternance codique, l'attention est portée uniquement sur les actes de parole, qu'ils soient en français ou en italien, car ils sont compris par la classe bilingue sans aucun problème.

Le premier exercice sera de relever les interventions contraignantes de l'examineur, là où il exerce la fonction conative du langage pour faire agir linguistiquement ou gestuellement le candidat. On relève d'abord toutes les questions portant à faire produire du matériel linguistique en français, dont la première, implicite, sur le futur du verbe venir, coupée en raison des choix de montage. On note que

<sup>37</sup> Francine Cicurel (2011) parle de "rituels de classe" pour ce jeu prédéfini de rôles interactionnels imposés par le cadre participatif lié à une culture institutionnelle.

l'examineur passe ensuite aux ordres "*Mi traduca*", "*traduca*", "*Mi dica i giorni della settimana*" qui indiquent une orientation de contrôle total sur la production de l'autre, convoquée à son usage personnel (*Mi dica*<sup>38</sup>) et non comme demande d'information de communication authentiquement référentielle, sur des thématiques expressives non contrôlées par lui au préalable. Mais il y a d'autres interventions contraignantes qui portent directement sur le comportement langagier, postural, physique des interlocuteurs: "*Basta!*", "*Non faccia lo spiritoso!*<sup>39</sup>", "*Risponda alla domanda!*", "*Se ne vada!*". Le rôle endossé est donc celui d'un désir de contrôle total, le caractère autoritaire étant renforcé par l'institution militaire dans laquelle s'inscrit la scène qui redouble le différentiel d'expertise en langue, par la soumission à la hiérarchie militaire.

On fait relever aussi selon la deuxième catégorie le contrôle du topic de la part du professeur, notant ainsi que celui-ci cherche à imposer trois thèmes: le futur de venir, la phrase à traduire et les jours de la semaine. Le candidat ne conteste pas cette contrainte mais tente d'y répondre selon ses moyens. S'il propose d'autres thèmes centrifuges (le jardin de sa famille, son professeur de français, son expérience parisienne, le témoignage de son compagnon de chambre...) c'est dans une stratégie de médiation des lacunes face au dictat dans lequel il s'inscrit.

Le cadre est donc rigide et imposé et les acteurs s'y soumettent dans les rôles respectifs qui en découlent, examinateur dominant vs examinataire soumis. Cependant l'analyse par séquence sur l'interaction autour du topic central, celui de la traduction de la phrase, va faire apparaître la tentative d'implosion du cadre de la part du candidat.

<sup>38</sup> Trad.: Dites-moi!

<sup>39</sup> Trad.: Ne faites pas le malin!

On se concentre donc sur la séquence suivante pour analyser l'organisation de l'échange:

1. E: *Mi traduca ora questa frase : “ il giardino di mia zia è pieno di fiori.”*

2. C: Le jardin de ma mère...

3. E: *Ho detto “di mia zia”, non “di mia madre”!*

4. C: Je sais, Monsieur le professeur, *excuse-me [en anglais]* colonnel, je fais un peu de confusion. *Siccome era mia madre che aveva il giardino, mia zia viveva al terzo piano...*

5. E: *Non faccia lo spiritoso !*

6. C: Je dis pour la *cronaca*, je dis la vérité.

7. E: *Risponda alla domanda. Traduca !*

8. C: Le jardin de la sœur de ma mère...

9. E: *Le ho detto “mia zia” !*

10. C: *Beb, la sorella della mamma è la zia, eh ?*

11. E: *“Mia zia”, traduca !*

12. C: Ma zie\* ? [*hésitant*] zzzzziiii

13. E: Ziiii [*offusqué*]?

14. C: Ziiiiii [*implorant*]!

15. E: Ziiiiii ! NO [*d'un ton sec*] !

16. C: Ah, c'est difficile !

17. E: *“Mia zia” si traduce in “ma tante”.*

18. C: Ma tante ! *Si si si si si* è ma tante, ma tante, *lo stavo appunto dicendo*, ma tante, maTANTE!

19. E: *Basta !*

L'exercice consiste a définir le statut de chaque intervention dans son organisation séquentielle en portant cette fois l'attention sur les différentes stratégies de remédiation tentées par le candidat pour réparer la lacune lexicale.

1. Intervention contraignante de l'examineur qui donne l'input à traduire.

2. Intervention contrainte du candidat qui fournit une traduction lacunaire avec stratégie d'évitement par un mot de sens proche.

3. Evaluation de l'examineur qui refuse la solution fournie et précise le terme exact à traduire en français.

4. Stratégies de remédiation: reconnaissance d'erreur et reconnaissance d'autorité par la mention du titre; présentation d'excuses; tentative d'atténuation de la portée de l'erreur (un peu de distraction); justification de l'erreur par une référence au monde réel qui sort du cadre convenu de l'examen où il est admis que le système d'énonciation est arbitraire, autoréférentiel et non déictique. L'intervention est ici non contrainte, elle introduit un élément informationnel (la description de l'habitation et du jardin de la famille) non pertinent par rapport au cadrage communicatif. Plusieurs moments comiques exploitent cette ressource d'une interprétation à la lettre de phrases décontextualisées que le locuteur actualise pour manipuler le topic ambigu du discours (double focalisation sur le thème et sur la langue). Le cinéaste entend justement mettre en évidence cette décontextualisation de la phrase à traduire qui mène à produire des phrases dénuées de sens. On aboutit à une mise en scène de l'absurde.

5. Intervention d'évaluation négative du professeur portant non pas sur la prestation mais sur la stratégie de remédiation du candidat.

6. Intervention de remédiation pour tenter de sauver la face par rapport à l'évaluation comportementale menaçante de l'examineur en 5.: « Ne faites pas le malin ! ». Le topic s'est déplacé de la prestation linguistique à une négociation des rôles entamée par le candidat qui proteste de sa bonne foi et tente de réparer sa position de rôle.

7. Intervention contraignante de l'examineur qui recadre le topic et enjoint le candidat à respecter le rôle qui lui est imparti

sans déborder: uniquement fournir une traduction littérale d'une séquence arbitraire de mots. On a donc un nouveau démarrage d'une séquence Initiation - Réaction - Evaluation - Remédiation.

8. Intervention contrainte qui propose une paraphrase comme stratégie d'évitement.

9. Evaluation de l'examineur qui refuse la stratégie et réitère la consigne avec le mot à traduire.

10. Remédiation sous forme de justification de la réponse apportée en tentant de valoriser la solution proposée du point de vue sémantique. Le candidat pose en quelque sorte une question à l'examineur en sollicitant son approbation: il tente d'être contraignant à son tour pour imposer son point de vue linguistique qui valorise la communication d'un sens contre la traduction mot à mot.

11. Réitération de l'ordre contraignant comme forme de refus de la stratégie de remédiation.

12. Tentative d'intervention contrainte avec cette fois la création d'un néologisme (stratégie étudié en première partie de cette contribution).

13. Reprise en écho avec intonation interrogative de la production du candidat, accompagnée d'une mimique d'incrédulité. Evaluation implicitement négative qui ouvre la voie à une forme d'autocorrection si elle est disponible dans l'esprit du candidat.

14. Réitération de la production de l'italianisme accompagnée d'une mimique dubitative comme appel à l'aide.

15. Evaluation sèchement négative de réfutation de la solution.

16. Evaluation portant sur le degré de difficulté de l'épreuve, cette intervention non contrainte sort encore une fois du rôle convenu en délégitimant la consigne et à la fois en faisant ici appel à l'indulgence face à l'intransigeance rigide de l'examineur, donc en faisant appel à un facteur relationnel.

17. Evaluation de l'examineur qui interprète l'intervention 16 uniquement comme un aveu d'incompétence et fournit donc la réponse attendue pour sa question fermée (question factice de restitution d'une notion dont l'examineur connaît à l'avance la réponse car il ne s'agit que d'en vérifier la disponibilité cognitive chez le candidat).

18. Evaluation du candidat de la réponse fournie par l'examineur avec de nombreuses répétitions comme forme exagérée d'approbation de l'expertise et de renforcement de légitimation de l'examineur (retournement de rôle). La répétition de la solution proposée a aussi pour fonction de fournir une assurance de la disponibilité du mot dans son bagage linguistique: «je l'avais sur le bout de la langue». En didactique on interprète ce genre de lacune passagère comme erreur de prestation et non de système: oubli momentané, distraction par rapport à un élément disponible mais que le candidat n'a pas réussi à réactiver à temps. Le candidat tente ainsi d'atténuer la portée de la lacune constatée.

19. Intervention contraignante de l'examineur (trad: «ça suffit, stop!») sous forme d'ordre d'interrompre le cycle des répétitions et justifications qu'il juge impertinentes par rapport à son rôle qu'il réaffirme ainsi une fois encore. C'est lui le seul en titre pour ce qui est de la conduite de l'interaction, il refuse toute déviance par rapport au seul schéma input - réaction contrainte. Toute tentative de négociation du rôle et de co-gestion du cadre thématique par l'introduction de stratégies communicatives linguistique ou relationnelle de remédiation est catégoriquement exclu et condamné.

### 3.2 *Analyse de l'alternance codique*

On peut à ce stade demander aux étudiants d'analyser dans cette même séquence l'alternance codique qui marque toute l'interaction.

On remarque aisément que l'examineur ne produit en français que ce qui attient à la consigne qu'il a proposé en italien. Il n'utilise l'alternance codique (AC) que pour dans la réponse qu'il fournit à ses propres questions, uniquement dans une fonction didactique de contraste entre le mot italien et le mot attendu pour la traduction lorsque le candidat n'est pas capable de donner la bonne réponse. En revanche le candidat déborde continuellement de la phrase à traduire et introduit dans l'interaction plusieurs éléments en français qui correspondent à des interventions non contraintes : éléments de commentaire, évaluations, justifications, restauration de la face, etc. On peut dire qu'il est le seul à utiliser la langue étrangère de façon authentique comme instrument de construction du topic et de régulation de la relation. Les énoncés sont certes stéréotypés et entrecoupés d'emprunts à l'italien lorsque l'expression n'est pas disponible («Je dis *per la cronaca*») mais correspondent à une fonction communicative authentique dans les stratégies de remédiation que l'on a mises en évidence précédemment.

Pour accompagner cette approche on peut introduire brièvement des catégories spécifiques d'analyse de l'alternance codique<sup>40</sup> en situation de classe, qui peuvent être utiles aux étudiants pour la réflexion sur leurs propres pratiques:

- *alternance intralocuteur / interlocuteur*:

On met ici en évidence que seul le candidat utilise l'AC, en réponse aux énoncés en italien (interlocuteur) ou à l'intérieur de son propre discours (intra locuteur). En 2. et 8. l'alternance codique interlocuteur correspond à une réponse contrainte de traduction, il s'agit d'une alternance traductive. Mais en 4., 6. et 16., il s'agit d'interventions non contraintes dont nous avons vu précédemment les fonctions dans la dynamique communicative.

<sup>40</sup> Anciaux 2012.

On peut rajouter que l'usage non sollicité du français est une stratégie de remédiation supplémentaire cherchant à prouver à l'examineur une compétence discursive en langue cible qui dépasse le cadre imposé de la traduction littérale d'une phrase décontextualisée où le candidat se heurte à des lacunes lexicales. Cette stratégie n'est pas relevée ni commentée par l'examineur qui se contente de réaffirmer son strict cadrage de l'interaction.

- *alternance intraphrase / interphrase*:

Les deux formes sont réalisées par le candidat. La forme interphrase est souvent plus admise que la forme intraphrase que l'on assimile souvent à une marque d'incompétence. On trouve une des ces formes dans la phrase: «je dis *per la cronaca*» (trad.: «je précise pour la chronique, je le dis pour votre information») où le locuteur ne s'est pas hasardé à franciser le terme italien, mais est assuré de la réception du message du fait que son interlocuteur est bilingue.

On relèvera cependant une phrase où l'examineur se laisse aller lui aussi à l'alternance codique dans la séquence à propos de la traduction du mot "*pieno*".

1. C: Pien / plein, plein / pien, si può dire pien\* / plein, ça m'est égal !
2. E: "Ça m'est égal", *un corno* !!<sup>41</sup> "Pien\*" *non esiste, si dice* "plein" !

On voit que dans cette séquence, l'examineur reprend telle quelle l'expression en français<sup>42</sup> du candidat, pour la citer sans changer le pronom personnel déictique à la première personne qui représente le candidat en 1. Mais il n'occupe provisoirement

<sup>41</sup> Exclamation populaire exprimant une indignation et un désaccord total avec l'énoncé de l'interlocuteur. On pourrait traduire courtoisement par "enfin, vous n'y êtes pas du tout!" ou dans un registre équivalent: "non mais n'importe quoi!".

<sup>42</sup> Par ailleurs assez impropre à la situation puisqu'il ne s'agit pas d'une réponse à une demande de choix mais d'une assertion pour minimiser la portée de l'alternative (sa traduction et celle de l'examineur). Il eût fallu dire dans ce registre "C'est pareil ! Ça n'a pas d'importance !". La norme se trouve ainsi relativisée comme s'il s'agissait d'un choix personnel et cette réaction n'en est que plus impertinente aux yeux de l'examineur !

cette place énonciative que pour y réagir de façon véhémement en italien: il se refuse tout net à reprendre à son compte l'énoncé et s'oppose avec indignation contre la thèse défendue par le candidat. L'AC est ici en fonction de citation, mais l'examineur ne s'inscrit pas dans la communication métalinguistique et méta-relationnelle en français initiée par le candidat; il cite pour dénigrer en italien. Lors de la réaffirmation de la norme, il reprend l'usage de la langue italienne, la seule qu'il utilise pour ses commentaires sur la langue française comme sur la communication relationnelle. Cela contribue à une prise de distance par rapport à la langue étrangère, considérée comme un objet à apprendre et non comme un instrument de communication.

### 3.3 *Conflit d'autorité linguistique entre non-natifs*

La séquence suivante permet d'introduire une réflexion sur le conflit d'autorité entre natifs et non natifs au sujet des controverses à propos de la norme. Nos étudiants se destinent à devenir enseignants de français auprès de publics parlant la même langue qu'eux, donc en contexte heteroglotte, mais il pourra leur arriver de trouver dans la classe des élèves d'origine partiellement francophone, ce qui ne manque pas de poser un problème d'autorité linguistique si l'enseignant n'a pas une approche réfléchiée sur cette situation<sup>43</sup>. Par ailleurs, nous avons vu dans l'enquête auprès des étudiants<sup>44</sup>, que ceux-ci craignent d'autant plus de s'exprimer en langue étrangère par peur de s'exposer publiquement en faisant des fautes, que le professeur est "de langue maternelle". C'est le cas avec les lecteurs de langue qui sont officiellement embauchés auprès des universités sur ce critère avec pour finalité d'assurer l'entraînement

<sup>43</sup> Alessandrini 2011.

<sup>44</sup> Cognigni 2014.

communicationnel des étudiants. Une réflexion s'impose donc sur ce point, notre film est là encore une ressource précieuse. Relisons l'incident relationnel à ce propos.

1. C: Ma\* professeur, Madame Yolande, *non so se la conosco?*
2. E: *No, non la conosco.*
3. C: *Ecco, non la conosco! Mi ha detto si può dire in tutti e due i modi: pien / plein, ça m'est égal...*
4. E: *Bella ignorante la sua professoressa!*
5. C: *Come? La mia professoressa è francese, ha vissuto sempre in Francia! Lei c'è stata in Francia?*
6. E: *No, mai!*
7. C: *Io invece sì! Quindici giorni a Parigi! Ho diretto il traffico per 10 giorni alle (à les ?) Champs-Élysées [ʃāpelize]\**
8. E: [ʃās] *si dice* [ʃāzelize]
9. C: [ʃāp]\* ?
10. E: [ʃās].
11. C: [ʃās] ?
12. E: *Già.*
13. C: [ʃāmpə]\* *no ?*
14. E: *NO ! Ah giovanotto, andiamo piuttosto maluccio !*
15. C: *Nel senso buono!*
16. E: *Abbiamo studiato pochino!*

On peut ici tenter de démêler le conflit qui monte, en guidant un questionnement sur les deux points de vue qui s'affrontent. Mis en difficulté par la consigne, le candidat change ici de stratégie en faisant appel à une autorité externe à l'appui de son affirmation (erronée on ne l'oubliera pas, même si l'on a vu qu'il s'agissait d'une règle d'interlangue fonctionnelle en intercompréhension !) sur l'équivalence entre *pien\** et *plein*.

Conscient que l'examineur n'est pas plus que lui locuteur natif de la langue, il tente l'argument d'autorité de la référence externe à un enseignant natif. Celui-ci est défini non sur ses compétences didactiques mais par son identité nationale (être français) et son vécu linguistique (avoir vécu en France) qui en ferait une référence suprême mettant en doute les connaissances du professeur non natif. Or cette stratégie n'a bien sûr pas l'issue escomptée, d'une part parce qu'elle attaque frontalement la légitimité de l'examineur comme juge de la norme par son savoir durement appris, contrairement à la compétence acquise du seul fait de la naissance, d'autre part parce que l'équivalence entre deux termes heurte l'examineur qui ne conçoit qu'une seule et unique norme de bon usage: la variation, l'option ne fait évidemment pas partie de sa représentation de l'usage de la langue qu'il conçoit uniquement en terme de normes absolument prescriptive. Ce qui est hors norme "n'existe pas", il n'y a évidemment pour lui qu'une seule et unique façon de dire. Sur ce point on pourra rappeler le concept de variation intralinguistique.

Mais si cette petite scène a été portée aux yeux du public, c'est qu'elle repose sur une représentation bien ancrée dans la société. Du côté des linguistes structuralistes comme du grand public, le locuteur natif est le point de référence en matière de façon de dire. Le grammairien tire de son corpus langagier authentique des normes grammaticales, le lexicologue fonde sur son répertoire les bases de ses dictionnaires; c'est sur la compétence acquise avec le lait maternel, dans la première socialisation que l'on imagine absolument monolingue, que se base toute théorisation légitime. Le caractère absolu de cette distinction a été remis en question par les didacticiens<sup>45</sup> et les

<sup>45</sup> Le bref article de Martine Derivry (2008), *Enseignants natifs et non natifs: deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues* peut être proposé en approfondissement sur ce point.

linguistes<sup>46</sup> mais elle est toujours actuelle dans la concurrence explicite ou non entre enseignants natifs et non-natifs, les premiers étant souvent réduit au statut d'informateurs, plus recherchés comme enseignants mais maintenus dans des statuts professionnels précaires, tandis que les seconds opposent leur connaissance métalinguistique sanctionnée par des diplômes et la délégation de pouvoir statuée par leur insertion institutionnelle dans les systèmes scolaires et universitaires locaux.

C'est bien ce conflit qui est ici mis en scène. Le candidat Sordi pense que son enseignante est une référence absolue, il s'étonne même que l'examineur ne la connaisse pas personnellement, façon aussi de signaler au passage le fait que cet examineur n'est pas aussi omniscient qu'il se propose: « *Ecco, non la conosco !* »<sup>47</sup>.

L'attaque à la légitimité de l'examineur redouble avec la question ouverte qu'il lui pose « Vous avez été en France ? » qui enfreint radicalement le cadre institutionnel traditionnel. A cette question le professeur répond sans état d'âme que non; le vécu linguistique n'est pas pour lui une catégorie pertinente puisque seule la connaissance explicite de la grammaire et du lexique constitue son mètre d'évaluation. Il réaffirme d'ailleurs cette conception quand, au terme de l'interrogation, il attribue le résultat négatif à un manque d'étude de la langue: « *Andiamo maluccio [...] Abbiamo studiato pochino !* »<sup>48</sup>. Sanction faussement débonnaire par l'usage du diminutif et de la première personne du pluriel, à laquelle le candidat se rebiffe avec véhémence en faisant appel au témoignage extérieur de son compagnon de chambre quant à ses efforts d'apprentissage. Mais ce nouvel appel à une autorité externe échoue une fois encore car l'examineur n'est pas disposé à prendre en compte

<sup>46</sup> Lüdi, Py 1986.

<sup>47</sup> Trad.: [*comme en apparté*] : « Et voilà, il ne la connaît (même) pas ! ».

<sup>48</sup> Trad.: « C'est pas très très bon, on n'a pas beaucoup étudié, hein ? ».

l'effort personnel, le parcours d'apprentissage (requête qui apparaît dans notre enquête auprès de nos étudiants) mais uniquement la restitution du savoir grammatical explicite appris. Tout autre référence lui apparaît de nouveau comme une attaque à son rôle d'évaluateur mesurée en référence à une norme absolue.

Rappelons que nos étudiants et leurs professeurs ne sont pas toujours si éloignés de ces conceptions. D'une part les pratiques d'évaluation continuent parfois à reproduire ce schéma en contexte universitaire, d'autre part on s'étonne toujours du pourcentage d'étudiants de langue qui n'intègrent pas la mobilité, l'apprentissage par acquisition en immersion, dans leur parcours de formation. Or sur cet aspect le candidat Sordi est étonnamment moderne, lui qui oppose à des lacunes grammaticales, le fait qu'il a été capable de se débrouiller dans une situation en immersion professionnelle authentique.

De ce point de vue, l'examineur apparaît fortement inhibé dans la communication en français, il tient à mener toute la négociation de la situation en italien et ne répond jamais à la sollicitation implicite de son interlocuteur qui propose à de nombreuses reprises une négociation en français, sans doute habitué à ce trait de l'enseignement par un professeur natif qui ne craint pas de sortir du cadre du manuel pour mener toute l'interaction sociale dans sa langue maternelle tandis que le professeur non natif par insécurité linguistique, s'en tient parfois aux seules consignes sur la langue dont il est assuré de posséder la réponse étudiée au préalable. Il convient d'assouplir ce type de représentations afin de faire évoluer les pratiques à l'université et dans les classes des futurs enseignants. Les compétences optimales de l'étudiant spécialiste comme de l'enseignant se situent dans un continuum bilingue accompagné en tout état de cause d'une solide formation métalinguistique et didactique.

Dès 1997, Geneviève Zarate et Michael Byram remettaient en question dans un document du Conseil de l'Europe, le modèle du locuteur natif.

C'est pourquoi nous soutiendrons qu'il faut considérer l'apprenant comme un “**intermédiaire culturel**”. De notre point de vue, il faut donc modifier le modèle qui sert de base aux échelles proposées pour le Cadre, à savoir le locuteur natif. Il faudra évaluer les apprenants d'après le niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que “locuteurs ayant une maîtrise quasi totale de la langue”<sup>49</sup>.

L'enseignant et l'apprenant non natifs n'ont donc pas pour objectif de se soumettre au modèle du natif mais doivent prendre possession de leur statut de locuteur bilingue et d'intermédiaire interculturel.

Par ailleurs, il convient de relativiser la notion de locuteur natif en lui ôtant l'élément d'essentialisation qui lui est attaché. Patrick Renaud<sup>50</sup> propose de substituer à l'opposition natif vs non-natif, la notion de *places* exolingue<sup>51</sup> et endolingue dans la communication entre deux locuteurs présentant un différentiel de compétences dans la langue de leur interaction sociale:

On pourrait dire que l'on est en situation de communication exolingue quand l'interaction induit l'occupation, par l'un des participants, de la place extérieure d'où il peut développer son activité d'“informateur” fournissant à l'apprenant les formes à produire pour entrer dans l'espace de l'interaction. La demande implicite ou explicite du locuteur en panne de ressources et la réponse offerte constituent son “destinataire-répondeur” en *locuteur compétent* aux yeux du demandeur, occurrence en quelque sorte du *locuteur natif* des linguistes.

La communication exolingue, [...] embrasse donc un espace où se rend particulièrement visible l'interaction entre les deux pôles interne et externe de l'activité langagière dans sa globalité. Dire que toute communication peut comporter des séquences exolingues observables en cas de négociation

<sup>49</sup> Byram, Zarate 1997, p. 9.

<sup>50</sup> Renaud 1998.

<sup>51</sup> Première utilisation du terme dans: Porquier 1984.

interactive des ressources linguistiques entre participants permet de reconsidérer la notion de *locuteur natif* en opposant des places internes de locuteur *endolingue* à des places externes où s'entr'aident locuteur endolingue acceptant le rôle d'informateur et locuteur *exolingue* accédant de l'extérieur à la "langue" ainsi rendue visible. Pour notre propos, c'est dire que le locuteur *natif* ne peut se comprendre que comme une *place* construite sur une relation d'interaction entre pôle interne et pôle externe de l'activité langagière, au cœur des procédures de réglage des répertoires verbaux par les participants. La caractéristique du rôle de *natif*, dans l'activité langagière, est de revenir toujours à un locuteur capable de construire dans une activité de référencement (Kallmeyer 1987 ; Mondada 1995) le versant linguistique de l'activité en cours, c'est-à-dire de fournir au locuteur exolingue une description/prescription des formes linguistiques qui lui font défaut pour signifier l'activité en question, description/prescription qui configurera en retour sa pratique.

La didactisation de cette nouvelle conceptualisation pourra se faire en langue maternelle, en liaison avec un cours de didactique des langues, pour éviter la surcharge cognitive sur un changement de paradigme notionnel et représentationnel.

Enfin penser l'enseignant hors de l'opposition binaire natif vs non-natif, dans un continuum bilingue, ouvre au professeur en contexte alloglotte l'accès à toutes les ressources du parler bilingue<sup>52</sup> qu'il partage avec les étudiants. Dans une étude sur les pratiques interactionnelle en classe d'italien au Centre de Langue et de Culture italiennes de Paris, Maria Causa<sup>53</sup> met en évidence les formes, fonctions et stratégies de l'alternance codique mise en œuvre par les enseignants dit "natifs" pour mener les activités d'apprentissage. Cet article peut être utilisé en miroir pour analyser la situation d'apprentissage du français en Italie. Danielle Moore<sup>54</sup> fournit aussi une conceptualisation de l'usage de l'alternance codique qui permet de l'envisager de façon positive et non plus seulement comme une marque

<sup>52</sup> Lüdi G., Py B. (1986): *Être bilingue*, Berne: Peter Lang.

<sup>53</sup> Causa 1996.

<sup>54</sup> Moore 1996.

d'incompétence. Elle propose les notions d'“alternance tremplin” en fonction didactique et d'“alternance relais” dans une fonction de facilitation de la communication en classe.

Par ailleurs Gudrun Ledegen (2004) met en évidence que la représentation dominante d'une insécurité linguistique des locuteurs “périphériques” du français (Belges dans le cadre de son enquête) gagne à être relativisée à la leur d'une étude plus fine qui révèle, dans une population très scolarisée d'apprentis spécialistes de la langue, une attitude plus normative de la part des “francophones centraux”, natifs de la norme, qui manifestent paradoxalement une certaine insécurité linguistique par manque de réflexion linguistique sur leur propre langue<sup>55</sup>.

Ainsi pour boucler la réflexion sur le sentiment d'insécurité linguistique chez l'enseignant, que nous montrions à l'œuvre chez l'apprenant dans le premier point de notre parcours, nous pourrions conclure cette séquence d'apprentissage pour futur enseignants “non natifs” par la discussion d'un bref entretien avec Maria Roussi<sup>56</sup> sur *Comment enseigner une langue lorsque l'on n'est pas un locuteur natif?* qui fournit des pistes de réflexions et de pratiques de remédiation pour les enseignants qui partagent en partie le ressenti d'insécurité linguistique avec leurs élèves.

<sup>55</sup> «Ensuite, même si tous les publics produisent des “incorections” et des hypercorrections, celui de l'École Normale [belge] présente ici globalement la tendance la plus forte, surtout dans le domaine de la graphie. Toutefois, ce sont les Tourangeaux qui produisent le plus d'hypercorrectismes de prononciation, comportement dû à une «reconnaissance sans connaissance» (Bourdieu 1982). En effet, en prononciation (ainsi qu'en morphologie), les deux publics belges ont fait montre d'une grande maîtrise – résultat de l'enseignement dispensé dans la “terre de grammairiens” – et ils ont de ce fait moins manifesté ce comportement hypercorrect. [...] Ainsi, les constats précédents sur l'insécurité linguistique intrinsèque des francophones périphériques me semblent à nuancer, et les rapports entre centre et périphérie à creuser» (Ledegen 2004, p. 164).

<sup>56</sup> Roussi 2013. L'article divulgatif se base sur la thèse de doctorat: Roussi 2009.

### 3.4 Pistes de prolongement didactique

A l'issue de cette séquence d'analyse on peut imaginer de proposer aux étudiants une activité d'appropriation en créant et mettant en scène des saynètes comiques d'examen. Les étudiants italiens, étant surtout soumis à des modalités orales d'examen dans les facultés humanistes – examens dont l'issue est passablement dédramatisée puisque le candidat est autorisé à se retirer de la scène si lui ou son professeur ne sont pas satisfaits de la prestation et de la note attribuée –, sont porteurs et friands de nombreuses anecdotes sur ce type de situation qui met en scène tout le bestiaire humain des professeurs et des étudiants campés dans leurs places respectives autour des enjeux de la transaction communicative de savoirs et de pouvoirs. Il y a là toute une profusion de perles d'ignorance, de traits d'esprits, de ruses et fourberies, d'accès de fureur et de sadisme mais aussi de retraite démoralisée, d'indulgence par usure, de piques et de revanches qui fusent de part et d'autre en cette occasion d'affrontement réglé. Le parcours d'analyse préalable devrait amener les étudiants à mettre en valeur de manière consciente, les stratégies des uns et des autres, sans perdre de la saveur des chocs de caractères et les traits d'absurdité parfois assez surréalistes qui se produisent dans cette situation.

On pense bien sûr au chef d'œuvre du théâtre de l'absurde, *La leçon* de Ionesco, dont on peut aussi visionner et analyser un extrait<sup>57</sup>. Cette œuvre a aussi l'avantage de proposer aussi des pistes de réflexion sur l'apprentissage des langues et ses paradoxes. La relation morbide du professeur et de l'élève qui, comme on le sait, finit par un assassinat, semble tout indiquée pour une animation théâtrale<sup>58</sup> s'inspirant des techniques du

<sup>57</sup> Par exemple dans cette excellente interprétation de Patrick Keropian et Camille Pauzat: <<https://www.youtube.com/watch?v=GNU2EBuGSf4>> Cet extrait a l'avantage de proposer aussi des pistes de réflexion sur l'apprentissage des langues et ses paradoxes.

<sup>58</sup> Pour des pistes d'approfondissement sur les potentialités du théâtre en didactique des langues-cultures pour dénouer les inhibitions en situation d'oppression et de

théâtre forum. Dans cette technique d'animation sociale fondée par Augusto Boal<sup>59</sup> les acteurs improvisés montent et jouent une saynète représentant un moment problématique et opprimant de leur vie sociale ; puis les spectateurs sont appelés à réagir pour dire, faire, indiquer ce qui pourrait infléchir le dénouement négatif du psychodrame. Cette technique que les enseignants peuvent expérimenter sans grand péril dans leur contexte assez protégé, comme élément de leur bricolage méthodologique, serait sans aucun doute adaptée pour passer de la représentation, avec ses vertus d'élaboration cathartique, à la conscientisation réflexive.

Les saynètes créées par les étudiants en binôme peuvent faire l'objet d'interventions de la classe pour mener une réflexion sur les nœuds problématiques mis en scène. Il s'agit d'une part de changer individuellement de posture face à la peur de l'erreur mais aussi, en complément, de chercher collectivement des voies pour infléchir sur les dispositifs institutionnels d'évaluation. En effet, si dans la didactique scolaire la rédaction de "contrat éducatif" a désormais pris pied, la didactique des langues à l'université souffre souvent de conservatisme et de manque de transparence au moment de l'examen: scénarios rigides et non négociés, épreuves trop exclusivement normatives, grilles et barèmes d'évaluation peu explicités. Au point que les dispositifs de certification internationale, avec leur grille de correction basées sur le CECR apparaissent parfois beaucoup plus avancés que certaines pratiques universitaires qui pivotent encore autour de la triade : dictée, grammaire, traduction; à laquelle s'ajoutent résumé et dissertation pour les niveaux avancés.

conflictualité, voir Claire Mallet (2013) pour une didactique prenant en compte "l'être à la langue par le corps" sur la trace de l'anthropologie du geste de Marcel Jousse (1974); ainsi que Paola Puccini (2011) sur l'usage de la performance dans la didactique des conflits interculturels, sur inspiration de Marvin Carlson (1996) et Roger Parent (2009).

<sup>59</sup> Boal 1971, 2003.

#### 4. *Du travail sur les représentations de la faute au travail sur les savoirs par la pédagogie de l'erreur*

Le parcours d'assouplissement des attitudes face à la faute, de relativisation de celle-ci par son inscription dans un processus évolutif de développement de la compétence avec le concept d'interlangue, ne doit bien sûr pas faire oublier sa contrepartie: l'indispensable pédagogie de la correction de l'erreur dans le processus de progression de l'apprentissage. Or sur ce versant on constate un certain désintéret dans les travaux didactiques actuels qui portent essentiellement sur l'évaluation des productions. L'introduction du CECR dans les systèmes scolaires et, dans une moindre mesure universitaires, a eu le grand mérite de rendre périmée la stigmatisation de l'erreur; elle a donné de fortes bases pour l'évaluation des productions lacunaires et fautives de façon non plus négative mais comme performance démontrant un certain niveau de compétence partielle, élément fortement revalorisé dans la politique linguistique européenne en faveur du plurilinguisme. Mais sans rejoindre les provocations de Bruno Maurer qui dénonce un certain "enseignement de l'ignorance" par abdication de l'effort d'apprendre les langues singulières avec leur vaste lexique et leur grammaire exigeante, au profit d'une nébuleuse de "savoir-être aux langues" et de "vivre-ensemble interculturel", on tiendra cependant en compte cet avertissement face au péril d'une trop grande relativisation des savoirs linguistiques noyés dans une certaine conception idéologique de l'éducation plurilingue et interculturelle:

Quelles sont les «quatre compétences particulièrement pertinentes pour l'éducation plurilingue et interculturelle» et qu'il s'agit d'évaluer en priorité ? Lenz et Berthele<sup>60</sup> nous l'apprennent: médiation, dialogue polyglotte, intercompréhension de l'écrit, compétence interculturelle: [...] Ce qui frappe à cette liste, c'est combien les savoirs en général disparaissent au profit

<sup>60</sup> Lenz, Berthele 2010.

d'attitudes, de ce que l'on appelle des "savoir-être". Qu'est-ce qu'un savoir ? Un élément venu du passé pédagogique et qu'il faut mémoriser, mettre en relation avec d'autres savoirs tout aussi mémorisés, et dont on peut se servir ensuite pour adopter différentes attitudes, communicatives ou critiques. Car les savoirs permettent les savoir-être. [...]

Ce qui est particulièrement minoré, c'est la place des savoirs linguistiques, ceux liés au fonctionnement des langues qu'il ne s'agit plus d'apprendre mais juste de comprendre un peu, de se débrouiller avec pour entrer en contact avec autrui. [...]

Dès lors qu'il ne s'agit plus d'apprendre, que l'on tourne le dos aux savoirs linguistiques (parler une langue, même sans être polyglotte et sans forcément viser le modèle du natif, suppose des efforts de compréhension certes mais aussi de mémorisation, quel que soit le modèle pédagogique par lequel on enseigne ; règles de grammaire, vocabulaire exigent une attention suivie), il devient aisé de prétendre que l'enseignement des langues est simple, naturel. [On] minimise efforts et compétences requises<sup>61</sup>.

Il ne s'agit pas, soulignons-le, de briser l'aspiration à réaliser une production "sans faute" mais à l'assouplir dans les représentations: adopter une attitude bienveillante vis-à-vis de l'erreur, mais surtout mener progressivement les étudiants à parfaire leur expression en incluant dans la palette didactique l'étude constructive de leurs erreurs. Les étudiants demandent justement à être corrigés, nous l'avons constaté lors de l'enquête. Or en situation d'examen ils ne le sont pas forcément, on relève les fautes et on en juge par l'attribution d'une note. Les étudiants peuvent venir consulter leur copie d'examen, contrairement aux copies des certifications qui restent totalement inaccessibles à tout *feed back*, mais ils ont tendance à s'en tenir à la prise de connaissance de la note attribuée. Il faut donc revaloriser le travail antérieur sur les erreurs produites en situation d'apprentissage, ce qui requiert beaucoup de temps en cas de groupe nombreux, un temps que les enseignants ne sont pas toujours disposés à consacrer dans leur tension vers l'organisation d'activités communicatives qui favorisent

<sup>61</sup> Maurer 2011, p. 145.

l'apprentissage par acquisition. La correction des textes d'expression (pratique assez raréfiée et exclue des tests, justement pour des raisons du temps requis, ne serait-ce que pour leur évaluation) se limite ainsi souvent à fournir directement des corrections portant essentiellement sur la morphologie et la syntaxe.

Or Martine Marquilló Larruy<sup>62</sup> qui base son étude sur la réflexion sur les recherches en psychologie cognitive, signale que si certaines erreurs peuvent être corrigées par un autocontrôle ou par une réponse de l'environnement (contraintes dans la poursuite de l'action), les erreurs produites en situation complexe nécessitent l'intervention d'un tiers plus expert. Dans le cas des productions en langue étrangère, les erreurs de morphologie ou de syntaxe peuvent faire l'objet de rétroaction individuelle ou par les pairs en référence à l'enseignement d'un point de grammaire préalable; les erreurs lexicales signalées peuvent faire l'objet d'un travail relativement autonome avec l'apprentissage d'un usage actif des dictionnaires ; la récurrence d'erreurs dans toute une classe renseigne l'enseignant qui peut les utiliser lors d'un exercice collectif de reconceptualisation et de renforcement de la règle, de meilleure exploration des champs lexicaux, des actes de parole, des schémas discursifs impliqués par la tâche, par une mise en évidence des convergences et divergences lors d'une analyse comparée avec la langue maternelle ; l'usage d'un outil de détection des erreurs par traitement de texte automatique facilite l'autocorrection et économise un temps précieux. Mais le niveau de l'organisation textuelle, de la cohérence discursive de la pertinence socio-pragmatique requiert une analyse experte pour la détection des erreurs et un travail de reformulation en collaboration avec le scripteur.

<sup>62</sup> Marquilló Larruy 2008, pp. 53-54.

Il importe donc de renforcer les diverses techniques pédagogiques de l'évaluation formative<sup>63</sup> qui vont, de l'intérieur, changer l'approche à l'erreur en la transformant en occasion d'apprentissage. Il ne s'agit pas de revenir à une didactique traditionnelle normative, mais d'explorer tous les moyens de faire de la faute une occasion d'interaction acquisitionnelle en vue de progresser dans la compétence linguistique.

Or on constate actuellement dans notre contexte, que la formation continue des enseignants en Italie est le plus souvent déléguée à des coopérations locales avec les Instituts français de l'Ambassade et les Alliances françaises disséminées sur le territoire. Outre les actions culturelles, ces institutions basent essentiellement leur coopération avec le secteur scolaire sur la croissante diffusion de la certification DELF; les intervenants lors des "Journées pour le français" sont souvent eux-mêmes examinateurs ou animateurs pédagogiques des maisons d'édition qui incluent très majoritairement la préparation au DELF en conclusion des unités didactiques de leurs manuels. Or les experts du DELF ne se soucient pas du processus de correction formative des productions mais uniquement de l'évaluation du niveau de la performance à un moment donné. L'analyse des erreurs est orientée vers la juste interprétation des grilles d'évaluation officielles pour aboutir à la fiabilité de la certification. Même si ces grilles ont fait évoluer positivement le tableau général des critères d'évaluation – en particulier par une meilleure prise en compte de la performance communicationnelle, pragmatique et discursive –, aucun processus de *feed back* n'est prévu dans cette opération, le souci principal étant de définir le niveau atteint («Ça passe ou ça passe pas ? C'est *du* B1 ou pas encore ?») et l'attribution d'une note équitable dans cet échelon de niveau de langue.

<sup>63</sup> On renvoie pour un traitement plus complet de la pédagogie de l'erreur à: Astolfi 1997, et plus spécifiquement pour les langues: Lamy 1976, Demirtaş, Gümüş 2009.

On constate enfin une certaine emprise des organismes de certification sur le domaine didactique de l'évaluation: non seulement dans le monopole de la compétence d'expertise au service de la certification mais dans l'influence que cette domination exerce sur la recherche et la publication dans le secteur des ouvrages pour la formation des enseignants. Ce qui fait que l'on ne compte que très peu de publications récentes sur la correction de textes d'apprenants et moins encore pour la correction de l'oral. On citera à titre d'exemple de cette tendance, les nombreux titres sur l'évaluation, qui sont très utiles pour la conception d'épreuves et leur évaluation, mais laissent totalement vierge le terrain du *feed back* sur les épreuves.

Ainsi, le manuel de formation des professeurs de Caroline Veltcheff et Stanley Hilton<sup>64</sup> sur *L'évaluation en FLE* fournit des indications méthodologiques manifestement inspirées de la certification DELF (dont l'auteure est responsable en Allemagne), qui est expressément indiquée comme source de renouvellement des pratiques. La nouvelle édition d'un manuel de référence sur *L'évaluation et le Cadre européen commun* de Christine Tagliante<sup>65</sup> (ancienne responsable du pôle Evaluation et Certifications au CIEP) s'attache à montrer combien les épreuves du DELF sont conformes au CECR, mais ne mentionne à aucun moment la pédagogie de l'erreur. Dans cette perspective, les classes semblent devenir par un effet *wash back* des centres d'entraînement aux épreuves sommatives prévues. L'erreur sanctionnée dans la didactique traditionnelle, puis exclue de l'apprentissage à l'époque des exercices structuraux, n'est plus qu'un repère pour l'enseignant pour définir le niveau atteint. Mais au nom de l'acceptabilité on finit par déposséder l'apprenant d'une source potentielle de progression, et on prive l'enseignant d'un outil d'intervention.

<sup>64</sup> Veltcheff, Hilton 2003.

<sup>65</sup> Tagliante 2005, 2009.

Cette domination de l'évaluation certificative dans le champ de recherche est pointée du doigt par Emmanuelle Huver et Claude Springer<sup>66</sup> qui reprennent le titre *L'évaluation en langues* mais exposent combien le secteur est sujet à tensions. Les auteures mettent en effet en évidence combien la figure de l'enseignant-certificateur est présentée comme neutre, effacée et surplombante par la valorisation des outils scientifiques de la psychométrie. Elles lui opposent la figure du "professeur artisan impliqué" qui contextualise ses diverses formes d'évaluation fabriquées à partir d'une solide réflexion dans et pour sa situation d'enseignement/apprentissage particulière, enseignant responsable des progrès de sa classe et qui inscrit ses pratiques dans un continuum entre évaluation formative et sommative. La centration sur la certification, dénoncent-elles, marginalise l'évaluation formative et dévalorise le jugement de l'enseignant. Le travail d'insertion du travail sur l'erreur comme thème focal dans l'interaction en classe, focalisation tout aussi authentique que celle sur des thèmes sociaux et culturels du fait de la bifocalisation<sup>67</sup> constitutive du cours de langue, reste encore largement en friche dans les indications didactiques<sup>68</sup>.

Dans cette option, notre travail commun auprès des étudiants de Macerata est à considérer comme le premier volet d'une entreprise, avec un diagnostic et un travail sur les représentations de l'erreur et sur l'analyse de la situation interactionnelle de l'examen de langues. Notre objectif était essentiellement de travailler à une reconfiguration de l'imaginaire pédagogique<sup>69</sup> des étudiants et des futurs

<sup>66</sup> Huver, Springer 2011.

<sup>67</sup> Bange 1992.

<sup>68</sup> Bange (2002) propose une réflexion intéressante sur l'enseignement grammatical en classe, sur la porosité et complémentarité entre les connaissances explicites (règles grammaticales) et les connaissances implicites acquises par l'exposition et le maniement d'input textuel, sur le traitement élaboratif des savoirs déclaratifs pour construire un savoir procédural avec une mobilisation des ressources attentionnelles.

<sup>69</sup> Vasseur (2005), p. 112-120.

enseignants. Un deuxième volet reste à développer, celui de l'inclusion de la pédagogie de l'erreur dans un programme concerté et contextualisé d'évaluation formative aboutissant à des examens universitaires certifiants mais dans des approches alternatives<sup>70</sup> aux certifications internationales, intégrant apprentissage et évaluation dans un nouveau contrat didactique dialogique avec les étudiants.

### *Bibliographie*

- Alessandrini S. (2011), *Seconde generazioni francofone : lo statuto del francese dall'(auto)rappresentazione linguistico-culturale all'identità e appartenenza in contesto scolastico*, «Heteroglossia», n°11 / 2011, pp. 37-49, in <<http://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/article/view/998>>, 30.07.2014.
- Anciaux F. (2012), *Vers une didactique de l'alternance codique en éducation aux Antilles françaises*, in *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, dir. V. Rivière, Paris : Riveneuve éditions, in <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/60/53/PDF/ANCIAUX.pdf>>, 30.07.2014.
- Andorno C., Cattana A. (2008), *Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione*, Corso USR Lombardia, <[http://reteintegrazione.xoom.it/in\\_rete02/Imateriali/mod\\_6\\_linguistica\\_acquisizionale.pdf](http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/Imateriali/mod_6_linguistica_acquisizionale.pdf)>, 30.07.2014.
- Anquetil M. (à paraître), *GULT, un guide européen pour une évaluation actionnelle des tâches langagières à des fins spécifiques à l'université*, in *Atti del seminario AICLU 2012 La certificazione e il riconoscimento delle competenze linguistiche dello studente universitario*, Milano, Università Cattolica, 11-12 maggio 2012.
- Anquetil M. (2012a), coord. « Repères-DORIF », n°1, *Le français dans le contexte plurilingue des centres de langues universitaires italiens*, in <[http://www.dorif.it/ezine/show\\_issue.php?iss\\_id=2](http://www.dorif.it/ezine/show_issue.php?iss_id=2)>, 30.07.2014.

<sup>70</sup> Diverses pistes encore dans le numéro 53 de «Le Français dans le Monde, Recherches et Applications» : Huver, Ljalikova (2013) ; dans «Repères-DORIF», n°1 : Anquetil (2012) chapitre «Qualifier, certifier les enseignements et les compétences».

- Anquetil M. (2012b), *Reconnaître et certifier les compétences dans une perspective francophone : comment conjuguer décentralisation, qualification et valorisation ?*, «Synergie Monde», n°9, “Recherche – Formation – Services linguistiques au cœur de la gouvernance des universités : nouveaux enjeux pour les centres de langues de l’enseignement supérieur”, pp. 17-32, in [http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde9/anquetil\\_mathilde.pdf](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde9/anquetil_mathilde.pdf), 30.07.2014.
- Anquetil M. (2010), *L’interaction en situation de certification de FLE, un regard critique*, in Colloque international “Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes”, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP : France (2010) [http://halshs.archives-ouvertes.fr/view\\_by\\_stamp.php?&halsid=9oltkm45h1qojnn5qll141uln1&label=SDID&langue=fr&action\\_todo=view&cid=hal-00534429&version=1](http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=9oltkm45h1qojnn5qll141uln1&label=SDID&langue=fr&action_todo=view&cid=hal-00534429&version=1), 30.07.2014. Publié en 2012 dans *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, sous la dir. de V. Rivière, Paris: Riveneuve Editions.
- Arcaini E. (2000), *Italiano – francese, un’analisi comparativa*, Torino : Paravia.
- Astolfi J.-P. (1997), *L’erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF éditeur.
- Bange P. (1992), *À propos de la communication et de l’apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*, «AILE : Acquisition et Interaction en Langue Etrangère» [En ligne], 1, 1992, mis en ligne le 06 février 2012, <http://aile.revues.org/4875>, 10.07.2014.
- Bange P. (2002), *L’usage de la règle dans l’enseignement et l’apprentissage de langue étrangère*, in *Discours, action et appropriation des langues*, coord. F. Cicurel, D. Véronique, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Boal A. (1971, trad. fr. 2003), *Théâtre de l’opprimé; pratique du théâtre de l’opprimé*, Paris : La Découverte.
- Boissat D. (2002), *Pendant l’examen de FLE, l’appropriation continue*, «Marges Linguistiques», juillet 2002, [www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com), 10.07.2014.
- Bourdieu P. (1985), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris: Editions de Minuit.
- Bulut T. (2011), *Variations et normes d’une langue*, in *Dynamiques de la langue française au 21<sup>ème</sup> siècle : une introduction à la sociolinguistique*, T. Bulut, P. Blanchet, [www.sociolinguistique.fr](http://www.sociolinguistique.fr).
- Byram M., Zarate G. (1997), *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*, in *La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues*, Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe.
- Caddeo S., Jamet M.-C. (2013), *L’intercompréhension : une autre approche pour l’enseignement des langues*, Paris : Hachette FLE.

- Carlson M. (1996), *Performance, a critical introduction*, New York : Routledge.
- Cattana A., Nesci M.T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia : Guerra.
- Causa, M. (1996), *L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissance et interaction*, « Les cahiers du Cédiscor », n°4, pp. 111-129.
- Cognigni E. (2014), *Errare paedagogicum est?: disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere*, «Heteroglossia», n°13 / 2014, pp. 1-29. <<http://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/index>>, 10.07.2014.
- Cicurel F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris: Didier.
- CharDET P (1999), *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*, Paris: L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe (2005), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Paris: Didier.
- Debyser F. et al. (1967), *Grille de classement typologique des fautes*, Paris: BELC.
- Demirtaş L., Gümüş H. (2009), *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, «Synergie – Turquie», <<http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>>, 10.07.2014.
- Giudicetti G. p. Kein H. G., (et al.) (2002), *EuroComRom, i sette setacci*, Aachen: Shaker Verlag.
- Derivry M. (2008), *Enseignants natifs et non natifs: deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues*, in *Précis di plurilinguisme Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, sous la dir. de G. Zarate, D. Lévy, C. KramSch, Paris: Editions des Archives contemporaines.
- Jousse M. (1974), *L'anthropologie du geste*, Paris: Gallimard.
- HuVer E., Springer C. (2011), *L'évaluation en langues*, Paris: Didier, collection Langues et didactique.
- HuVer E., Ljalikova A. (2013), «Le français dans le Monde, Recherches et applications», n°53, “Evaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures”, Paris: CLE International.
- Kallmeyer W. (1987), *L'analyse de l'action dans la conversation*, in *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*, éd. P. Bange, Berne: Peter Lang.
- Lamy A. (1976), *Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité*, «ÉLA», n° 22, Paris: Didier.
- Lauret B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris: Hachette.

- Ledegen G. (2001), *Le bon français. Les étudiants et la norme linguistique*, Paris: L'Harmattan.
- Lenz P., Berthele R. (2010), *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*, Strasbourg: Conseil de l'Europe. <[http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/Assessment2010\\_Lenz\\_FRrev.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_FRrev.pdf)>, 10.07.2014.
- Lüdi G, Py B. (1986), *Etre bilingue*, Berne: Peter Lang.
- Marquilló Larruy M. (2008), *L'interprétation de l'erreur*, Paris: CLE International.
- Mallet C. (2013), *Geste de la langue et corps du sujet*, in *L'intime et l'apprendre, la question des langues vivantes*, dir. M. Berchoud, Berne: Peter Lang.
- Maurer B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris: Editions des archives contemporaines.
- Moore D. (1996), *Bouée transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école*, «Aile», n°7, 95-121.
- Mondada L. (1995). *La construction interactionnelle du topic*, «Cahiers de l'ILSL», n°7, “Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles”, dir. L. Mondada, pp. 111-135.
- Moreau M.-L. (1996), *Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises*, in *Français régionaux et insécurité linguistique*, Actes de la 2<sup>e</sup> Table Ronde du Moufia sur l'insécurité linguistique, éd. C. Bavoux, Paris: L'Harmattan/Université de la Réunion, Coll. «Espaces francophones», pp. 103-114.
- Parent R. (2009), *Résoudre des conflits de culture. Essai de sémiotique culturelle appliquée*, Québec: PUL.
- Pekarek S. (1999), *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg Suisse.
- Porquier R. (1984), *Communication et apprentissage des langues*, in *Acquisition d'une langue étrangère*, dir. B. Py, Paris: Presses Universitaires de Vincennes, pp. 17-47.
- Puccini P. (2011), *Sulla didattica interculturale e la letteratura della migrazione nella ricerca in corso a fronte dell'approccio biografico nel Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, «Heteroglossia», n°11, a cura di D. Lévy, M. Anquetil, “Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento: i dottorandi incontrano gli autori del Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme”, Atti del seminario dottorale in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali (PEFLIC) 25-26 marzo 2010, Macerata: EUM.

- Puren C. (2012), *Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR*, (À propos de : ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Évelyne, REINHARDT Claus, Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique (Paris: Hachette-FLE, 2011)). Publication exclusive pour le site <www.christianpuren.com>, 10.07.2014.
- Py B. (1997), *La conversation exolingue et la construction de la langue*, in *Pratiques sociales et médiations symboliques*, dir. M. Grossen et B. Py, Berne: Peter Lang, pp. 203-219.
- Renaud P. (1998), *Absoute pour un locuteur natif*, in *Francophonies. Recueil d'études en hommage à Suzanne Lafage*, A. Queffélec. Nice : INALF-CNRS. 12: pp. 257-272. <<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/Renaud.htm>>, 10.07.2014.
- Roussi, M. (2009), *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs grecs de français*, Thèse, Université La Sorbonne Nouvelle, Paris 3, in <<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/73/05/PDF/2009PA030082.pdf>>, 10.07.2014.
- Roussi M. (2013), *Insécurité linguistique: Comment enseigner une langue lorsque l'on n'est pas un locuteur natif ?*, Entretien avec Maria Roussi sur le site Le café du FLE: <<http://www.lecafedufle.fr/2013/05/insecurite-linguistique-comment-enseigner-une-langue-lorsque-lon-nest-pas-un-locuteur-natif-entretien-avec-maria-roussi/>>, 10.07.2014.
- Tagliante C. (2005, 2<sup>e</sup> éd. 2009), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: CLE International, collection Techniques et pratiques de classe.
- Vasseur M.-T. (2005), *Rencontres de langues, question(s) d'interaction*, Paris: Didier LAL.
- Veltcheff C., Hilton S. (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris: Hachette, collection F.

### *Appendice : Convention de transcription des dialogues*

On a choisi de transcrire les dialogues en utilisant l'orthographe d'usage dans les deux langues pour en faciliter l'accès, sauf dans le cas des productions fautives difficilement identifiables ou pour souligner une erreur de prononciation: dans ce cas on a utilisé l'alphabet phonétique international.

Les erreurs de langue sont signalées par \*. L'italien est en italique et le français en caractère droit. On a indiqué une traduction uniquement lorsque l'opacité risque de freiner la transparence habituelle de l'italien en intercompréhension pour un lecteur francophone.

On a signalé entre parenthèses carrées [ ] et en italique des éléments paraverbaux utiles à l'interprétation. Une hausse du ton de la voix est marquée par la transcription en majuscules.

**eum x** quaderni

# Heteroglossia

n. 13 | 2014

**MALELINGUE**

**ATTI DEL SEMINARIO “MALELINGUE, MAUVAISES  
LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES”, MACERATA,  
4-5 APRILE 2013**

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

**eum** edizioni università di macerata



ISSN 2037-7037