

# BABYLONIA

## 1|2026

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

*Zeitschrift für Sprachunterricht  
und Sprachenlernen*

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

*Rivista per instruir ed emprender  
linguats*

*A Journal of Language Teaching  
and Learning*

**WWW.BABYLONIA.ONLINE**

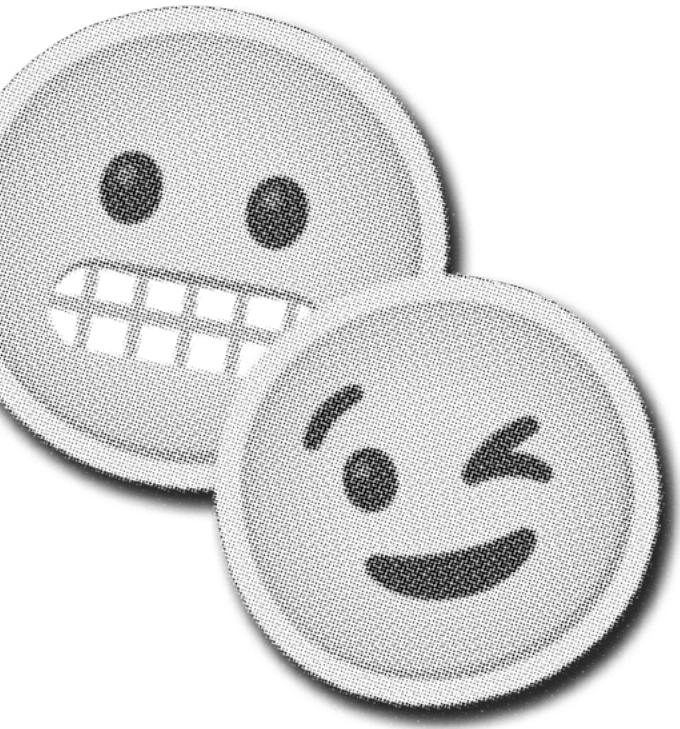
**Apprendre la pragmatique en  
langues étrangères et secondes**

**Pragmatik im Fremd- und  
Zweitsprachenunterricht**

**Learning Pragmatics in  
Foreign and Second Languages**

**Imparare la pragmatica in  
lingua straniera e seconda**





**Apprendre la pragmatique en langues étrangères et secondes**  
**Pragmatik im Fremd- und Zweitsprachenunterricht**  
**Learning Pragmatics in Foreign and Second Languages**  
**Imparare la pragmatica in lingua straniera e seconda**

Responsabili della parte tematica:

**Anna Ghimenton, Karine Lichtenauer & Elisabeth Peyer**

**Babylonia**

Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue

edito dalla

Associazione Babylonia Svizzera

cp 120, CH-6949 Comano

ISSN 1420-0007

no 3/anno XXX/2023

**Con il sostegno di**



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

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



SCHWEIZERISCHER ALTPHILOLOGENVERBAND  
ASSOCIATION SUISSE DES PHILOLOGUES CLASSIQUES  
ASSOCIAZIONE SVIZZERA DEI FILOLOGI CLASSICI

[LATEIN-SCHWEIZ.CH](http://LATEIN-SCHWEIZ.CH) | [LATIN-SUISSE.CH](http://LATIN-SUISSE.CH) | [LATINO-SVIZZERA.CH](http://LATINO-SVIZZERA.CH)

**PH**Bern

Pädagogische Hochschule



**BIBLIOTHÈQUE  
CANTONALE ET  
UNIVERSITAIRE  
BCU LAUSANNE**



**PÄDAGOGISCHE  
HOCHSCHULE  
ZÜRICH**

# Apprendre la pragmatique en langues étrangères et secondes

## Pragmatik im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

### Learning Pragmatics in Foreign and Second Languages

#### Imparare la pragmatica in lingua straniera e seconda

## Tema

6

**Editoriale della  
redazione**

8

**Introduzione**

Anna Ghimenton  
Elisabeth Peyer  
Karine Lichtenauer

10

**Repertori linguistici  
in movimento Aspetti  
metapragmatici in una  
classe multilingue e  
multiculturale**

Di Cecilia Bartoli  
Maria Rossi  
Alessandra Smerilli

18

**Les expressions  
idiomatiques entre les  
langues comme approche  
de la compétence  
sociopragmatique et de la  
diversité linguistique en  
cours de FLE à l'université  
au Tessin**

Typhaine Manzato  
Anne Criblez

24

**Des obstacles et des  
astuces de communication  
pour favoriser le  
développement de  
l'oral pragmatique des  
adolescents en anglais  
langue seconde**

Christian Dumais

32

**Pragmatic Competence  
in Action: How Primary  
Learners Engage in an  
L2 English 'Spot the  
Difference' Task**

Luzia Sauer  
Margarida Pereira

38

**Taking humor seriously in  
the language classroom**

Rachel Shively

44

**Enseigner la compétence  
pragmatique avec les  
spots publicitaires *Liebe  
Mobilier***

Luc Fivaz

# BABYLONIA

1|2026

50

**Teaching pragmatics to young learners: an interview with Anders Myrset**

Anders Myrset

*Intervista*

54

**L'enseignement (ou non) de je vas en Louisiane: un exemple de pragmatique appliquée à la variation diatopique?**

Jeremy Jaquet

*l'Opinione*

60

**Permette signorinà? L'appellativo o l'allocutivo signorina si può usare o è meglio evitare?**

Francesco Screti

Giuliana Santoro

*Polifonia*

64

**Il giorno in cui smettemmo di capirci**

Giuliana Santoro

*Il racconto*

## Du refus de se taire

Dans notre vision post-social turn, l'enseignement d'une langue étrangère ne se résume plus à des listes de vocabulaire et à des exercices structuraux. Dans toutes les Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse – et probablement dans de nombreuses institutions similaires à travers le monde – on insiste sur les aspects performatifs de l'acte de langage: dire, c'est interpréter et agir sur le monde; apprendre une langue étrangère, c'est enrichir un répertoire qui permet de construire une réalité dans des contextes variés et avec des interlocuteurs multiples.

Dans un monde où un dirigeant peut revendiquer une « victoire » sur une autre nation dès le début d'un conflit, il est essentiel de thématiser le fait que la langue n'est pas un outil neutre: elle est traversée d'intentions, de normes et de choix – parfois invisibles, mais jamais anodins.

Dans ce cadre, nous souhaitons soumettre à nos lecteurs un extrait de manuel qui nous paraît, pour le moins, déroutant. Dans une unité consacrée aux questions raciales, deux poèmes sont mis en parallèle: d'un côté, un texte riche et imagé de Christina Rossetti, emblématique d'une tradition littéraire canonique; de l'autre, un texte présenté comme « écrit par un enfant africain », à la syntaxe volontairement simplifiée, fondée sur des répétitions élémentaires et une opposition de couleurs censée dénoncer le racisme. Or ce second texte est en réalité une adaptation appauvrie d'un poème de Léopold Sédar Senghor, dont toute la complexité stylistique, politique et poétique a été effacée.

Le problème n'est pas seulement textuel, il est profondément pragmatique. Que produit cette mise en regard? Quels imaginaires construit-elle? D'un côté, une langue associée à la sophistication et à la légitimité littéraire; de l'autre, une parole attribuée, anonymisée, simplifiée – et, surtout, une population implicitement infantilisée.

Si enseigner, c'est aussi agir sur le monde, éditer une revue telle que *Babylonia*, c'est parfois prendre position. En l'occurrence, la nôtre est claire: refuser ces implicites dangereux.

C'est avec cette exigence – et le plaisir de penser ensemble – que nous vous souhaitons une bonne lecture de ce numéro.

## Weigerung zu schweigen

In unserer Vision des post-social turn kann der Fremdsprachenunterricht nicht länger auf Wortschatzlisten und Grammatikübungen reduziert werden. An allen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz – und höchstwahrscheinlich an vielen ähnlichen Institutionen weltweit – wird der Schwerpunkt auf die performativen Aspekte des Sprechakts gelegt: Sprechen bedeutet, die Welt zu interpretieren und in ihr sowie mit ihr zu handeln; eine Fremdsprache zu lernen heisst, ein sprachliches Repertoire aufzubauen und zu nutzen, das es uns ermöglicht, in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Gesprächspartnern eine Realität zu konstruieren.

In einer Welt, in der ein Staatschef bereits zu Beginn eines Konflikts einen „Sieg“ über eine andere Nation für sich beanspruchen kann, ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass Sprache kein neutrales Werkzeug ist: Sie ist durchdrungen von Absichten, Normen und Entscheidungen – manchmal unsichtbar, aber niemals unbedeutend.

In diesem Zusammenhang möchten wir unseren Leser\*innen einen Auszug aus einem Lehrwerk präsentieren, der uns, gelinde gesagt, verwirrend erscheint. In einer Lektion, die sich mit Rassismus-Fragen befasst, werden zwei Gedichte einander gegenübergestellt: auf der einen Seite ein reichhaltiger und bildhafter Text von Christina Rossetti, der für eine kanonische literarische Tradition steht; auf der anderen Seite ein Text, der als „von einem afrikanischen Kind geschrieben“ präsentiert wird, mit bewusst vereinfachter Syntax, basierend auf elementaren Wiederholungen und einem Farbkontrast, der Rassismus anprangern soll. Dieser zweite Text ist jedoch in Wirklichkeit eine vereinfachte Adaption eines Gedichts von Léopold Sédar Senghor, dem seine gesamte stilistische, politische und poetische Komplexität genommen wurde.

Das Problem ist nicht nur textueller Natur, sondern zutiefst pragmatisch. Was bewirkt diese Gegenüberstellung? Welche Vorstellungswelten bringt sie hervor? Auf der einen Seite eine Sprache, die mit Raffinesse und literarischer Legitimität verbunden wird; auf der anderen eine Rede, die zugeschrieben, anonymisiert und vereinfacht wird – und vor allem eine Bevölkerung, die implizit infantilisiert wird.

Wenn Unterrichten auch bedeutet, auf die Welt einzuwirken, dann verpflichtet die Herausgabe einer Zeitschrift wie *Babylonia* mitunter dazu Stellung zu beziehen. In diesem Fall ist unsere Position klar: wir lehnen diese gefährlichen impliziten Vorurteile ab.

Mit diesem Anspruch – und der Freude am gemeinsamen Nachdenken – wünschen wir Ihnen eine anregende Lektüre dieser Ausgabe.

BA

BY

## Refusar da quescher

En nossa visiun dil post-social turn sa l'instrucziun da lungatgs jasters buca pli vegni reducida sin gliestas da plaids ni exerchezis da grammatica. En tuttas scolas aultas da pedagogia dalla Svizra – e fetg probablamein en biaras instituziuns semeglientas sigl'entir mund – vegn il focus plazzaus sils aspects performativis digl'act linguistic: discuerer munta d'interpretar il mund ed d'agir en el sco era cun el; emperder in lungatg jester munta da constituir in repertori linguistic che renda pusseivel a nus da construir ina realitad en differents contexts ed era cun different:as interlocur:as.

En in mund, en il qual in schef da stadi sa pretender gia all'entschatta d'in conflict ina "victoria" sur in'otra naziun, eis ei impurtont da far attent che lungatg ei buca in instrument neutral: el ei infiltraus d'intenziuns, normas e decisiuns – mintgatoin invisiblas, denton mai nunsignificontas.

En quei connex vulein nus presentar a nos:sas lectur:as in extract dad in'ovra che para a nus – exprimiu precautamein – perturbonts. En ina lecziun che tracta damondas da rassissem vegnan duas poesias cumparegliadas: d'ina vart in text abundant e figurativ da Christina Rossetti, il qual ei emblematic per ina tradiziun litterara canonica; da l'otra vart in text, il qual vegn presentaus sco "crets d'in affon african", cun ina sintaxa cunscientamein

simplificada che sebase sin repetiziuns elementaras ed in cuntrast da color che duei denunziar il rassissem. Quei secund text ei denton en realitad in'adattaziun simplificada d'ina poesia da Léopold Sédar Senghor, da la quala l'entira complexitad stilistica, politica e poetica ei vegnida raffada.

Il problem ei buca mo da natira textuala, mobein cunzun da natira pragmatica. Tgei effectuescha quella confruntaziun? Tgei imaginaziuns construescha ella? D'ina vart in lungatg che vegn associus cun raffinesa e culla legitimaziun litterara; da l'otra vart plaids attribui, anonimisai e simplifica – e surtut ina populaziun che vegn implicitamein infantilizada.

Sche instruir munta era d'influenzar il mund, lu oblighescha l'ediziun d'ina revista sco Babylonia magari da prender posiziun en caussa. En quei cass ei nossa posiziun clara: nus refusein quels pregiudezis implicitis prigulus.

Cun quella esigenza – e cul plascher da reflectar communablamein – giavischain nus a vus ina buna lectura da quell'ediziun.

## Il rifiuto di tacere

Nella nostra visione post-social turn, l'insegnamento di una lingua straniera non si riduce più a liste di vocabolario e a esercizi strutturali. In tutte le alte scuole pedagogiche svizzere – e probabilmente in molte istituzioni analoghe in tutto il mondo – si insiste sugli aspetti performativi dell'atto linguistico: dire significa interpretare e agire sul mondo; imparare una lingua straniera vuol dire arricchire un repertorio che consente la costruzione di una realtà in contesti svariati e con molteplici interlocutori.

In un mondo in cui un leader può rivendicare una «vittoria» su un'altra nazione fin dall'inizio di un conflitto, è essenziale affrontare il fatto che la lingua non è uno strumento neutro: è pervasa da intenzioni, norme e scelte – a volte invisibili, ma mai prive di significato.

In quest'ottica, vogliamo presentare ai nostri lettori un estratto di un manuale che ci sembra, a dir poco, sconcertante. In un'unità didattica dedicata alle questioni razziali, si propongono due poesie messe in parallelo: da un lato, un testo di Christina Rossetti caratterizzato da un linguaggio vivo e ricco di immagini, emblematico di una tradizione letteraria canonica; dall'altro, un testo presentato come «scritto da un bambino africano», con una sintassi volutamente semplificata, basata su ripetizioni elementari e un contrasto di colori che presumibilmente denunciano il razzismo. Ma questo secondo testo in realtà è un adattamento impoverito di una poesia di Léopold Sédar Senghor, la cui complessità stilistica, politica e poetica è stata cancellata.

Il problema non è solo testuale, è profondamente pragmatico. Che cosa produce questo confronto? Quali immaginari costruisce? Da un lato, un linguaggio associato alla sofisticazione e alla legittimità letteraria; dall'altro, una parola attribuita, anonimizzata, semplificata e, soprattutto, una popolazione implicitamente infantilizzata.

Se insegnare significa anche agire sul mondo, curare una rivista come Babylonia, a volte significa prendere posizione. In questo caso, la nostra è chiara: rifiutare questi impliciti pericolosi.

Ribadendo questa esigenza – e con il piacere di ragionare insieme – vi auguriamo una buona lettura di questo numero.

LO

NIA

## APPRENDRE LA PRAGMATIQUE EN LANGUES SECONDES ET ÉTRANGÈRES

## PRAGMATISCHE KOMPETENZEN IM FREMD- UND ZWEITSPRACHENUNTERRICHT ERWERBEN

● Anna Ghimenton

| Université  
Grenoble Alpes

Elisabeth Peyer

| Université de Fribourg

Karine Lichtenauer

| Université de Fribourg

Le numéro 1-26 de *Babylonia* dévoile une pluralité de perspectives sur l'apprentissage de la pragmatique en langues secondes et étrangères. La pragmatique, comment est-elle apprise ou enseignée? Les apprenant-es et les enseignant-es ont des compétences interactionnelles et pragmatiques dans leur(s) L1s mais qu'en est-il lorsqu'ils-elles agissent en L2? Si la pragmatique met à l'épreuve les compétences langagières de l'apprenant-e, elle pose un certain nombre de défis quant à l'agentivité de l'individu en langues secondes ou étrangères. En effet, pouvoir communiquer de manière efficace dans une langue signifie inter-agir avec autrui. C'est ici que l'individu n'est pas simplement utilisateur-trice d'une langue mais devient un-e acteur-trice social-e par le biais de la langue et par les utilisations qu'il-elle en fait. Comment approcher cet aspect en classe de langue étrangère? Comment sensibiliser les élèves à la dimension sociale de leurs échanges, à l'implicite plus éloquent que les paroles prononcées, à la communication dans toute sa complexité?

Pour ce numéro, nous avons sélectionné six articles présentant des exemples concrets de travail en classe qui offrent des éclairages différents.

Le premier éclairage concerne la pragmatique en termes de l'accessibilité au sens de la situation d'interaction. Au prisme des compétences plurilingues, **Cecilia Bartoli, Maria Rossi & Alessandra Smerilli** abordent cette question en montrant comment, à travers un travail collectif en classe, il est possible de s'appuyer sur les ressources des apprenant-es pour accéder au sens, en mobilisant, notamment, leurs connaissances métapragmatiques. De leur côté, **Typhaine Manzato et Anne Criblez** ouvrent les portes à une classe du Tessin pour souligner l'intérêt de la mobilisation des ressources plurilingues des apprenant-es pour parvenir à décoder les expressions idiomatiques entre les langues.

Le travail sur la pragmatique peut également être l'occasion d'un approfondissement des compétences orales. **Christian**

**Dumais** propose une contribution portant sur l'oral pragmatique en classe. Il apporte un éclairage original sur les façons de développer les compétences communicatives à l'oral en explicitant le dispositif d'atelier formatif où se travaillent les compétences pragmatiques de manière collaborative afin de promouvoir le développement de l'agentivité en langue seconde et/ou étrangère.

Ebenfalls um mündliche Kompetenzen geht es im Beitrag von **Luzia Sauer und Margarida Pereira**. Sie gehen der Frage nach, wie Sprachlernende auf unteren Sprachniveaus Sprechakte wie Zustimmung und Widersprechen realisieren, indem sie die Peer-Interaktionen von 6. Klässler:innen während einer 'Spot the Difference' Aufgabe analysieren. Ihr Beitrag macht deutlich, wie zentral formelhafte Ausdrücke für die Realisierung verschiedener Sprechakte auf Anfängerniveau sind und hebt das Potential interaktionsreicher Aktivitäten zur Förderung der pragmatischen Kompetenz hervor.

Das Klassenzimmer ist aber auch ein Ort, an dem andere Formen pragmatischer Fähigkeiten entwickelt werden, wie beispielsweise Humor, der auf sprachlichen und kulturellen Kenntnissen basiert. **Rachel Shively** befasst sich mit dem Humor im Klassenzimmer in all seinen Facetten: Welchen Herausforderungen begegnen Sprachlernende, wenn sie Humor in der Zweitsprache einsetzen wollen? Wie können Lehrpersonen Humor im L2-Unterricht verwenden? Und wie kann der Gebrauch von Ironie in der L2 unterrichtet werden? Basierend auf Beispielen und praxisrelevanten Forschungsergebnissen zeigt Rachel Shively überzeugend auf, warum es sich lohnt, Humor im Klassenzimmer ernst zu nehmen.

Auch bei **Luc Fivaz** wird Humor zum Gegenstand des Lernens und der kreativen Arbeit. Seine Schülerinnen und Schüler gestalten einen humorvollen Werbespot im Rahmen einer Unterrichtssequenz, die sie dazu anleitet, implizite Bedeutungen

zu erkennen und zu nutzen, Ironie einzusetzen sowie Register und diskursive Kohärenz zu beherrschen.

Nebst diesen Beiträgen, die allesamt konkrete Beispiele für die Arbeit im Unterricht vorstellen, wird das Thema Pragmatik im Fremdsprachenunterricht über vier weitere Rubriken aus verschiedener Perspektive beleuchtet.

In **Intervista** erklärt uns **Anders Myrset**, warum schon auf der Primarstufe pragmatische Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden sollten und wie dabei vorgegangen werden kann. Seine Forschung mit dieser Altersgruppe hat gezeigt, dass mit passenden Impulsen und ausreichender Unterstützung bereits Kinder im Alter von 9 Jahren pragmatische Verhaltensweisen diskutieren und komplexe Überlegungen zum Sprachgebrauch in ihnen vertrauten Kontexten anstellen können.

**Opinione** présente une réflexion qui permet d'appréhender les tensions entre normes et usages dans une classe de langue. Comment enseigner une pratique qui s'écarte des usages normatifs d'un français dit de référence? **Jeremy Jaquet** accompagne nos lecteur-trices dans un questionnement qui pose un défi sur les normes et les idéologies linguistiques au profit d'une approche pragmatique, voire métapragmatique.

**Polifonia** est une nouvelle rubrique qui, comme son nom l'indique, met en dialogue des perspectives différentes sur une même question. Pour inaugurer la

## « Comment sensibiliser les élèves à la dimension sociale de leurs échanges, à l'implicite plus éloquent que les paroles prononcées, à la communication dans toute sa complexité? »

rubrique, **Francesco Screti et Giuliana Santoro** mènent la danse au rythme scherzoso de leurs voix discordantes. Si le travail sur pratiques langagières est indispensable pour développer les compétences pragmatiques, l'attachement aux normes et aux idéologies reste une réalité à laquelle est confronté tout-e locuteur-trice mais aussi enseignant-e de langues.

Le numéro se clôt de façon moins pragmatique que poétique avec un **Racconto** de **Giuliana Santoro** qui nous fait vivre la pragmatique par son absence.



Anna Ghimenton is Professor at the Université Grenoble Alpes and is interested in documenting language acquisition and socialisation in various language contact settings.



Elisabeth Peyer ist Projektleiterin am wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit an der Universität Freiburg (CH).



Karine coordonne les publications du CeDiLE, le Centre de Didactique des Langues Étrangères de l'Université de Fribourg (CH).

„Wie können Lehrpersonen Humor im L2-Unterricht verwenden? Und wie kann der Gebrauch von Ironie in der L2 unterrichtet werden?“

## REPERTORI LINGUISTICI *IN MOVIMENTO* ASPETTI METAPRAGMATICI IN UNA CLASSE MULTILINGUE E MULTICULTURALE

The integration of pragmatic competence into educational curricula is crucial for preparing students to deal with complex communicative situations, particularly in the context of migration (Sánchez-Hernández & Barón, 2022). In line with Taguchi (2019), this paper highlights the value of exposure to authentic communicative contexts and active participation in promoting a deeper pragmatic awareness. Drawing on the analysis of a pedagogical practice implemented in an Italian language course for women with a migrant background, it demonstrates how interactive, multimodal, plurilingual, and narrative activities, based on the exploration of students' repertoires and metalinguistic reflection, can foster the development of essential pragmatic skills.

● Di Cecilia Bartoli  
| Università di Palermo  
Maria Rossi  
| APS Asinitas  
Alessandra Smerilli  
| APS Asinitas

### 1. Plurilinguismo, intercomprensione e metapragmatica

Il concetto di *plurilinguismo* ha ridefinito la compresenza di più lingue nel repertorio individuale: non più fasi successive di acquisizione (L1, L2, Ln), ma un insieme dinamico di risorse linguistiche e semiotiche che i parlanti attivano creativamente in base ai contesti comunicativi. In prospettiva interculturale, esso implica un costante lavoro di mediazione e riflessione sull'uso del linguaggio per orientarsi tra sistemi normativi e pragmatici diversi, riconoscendo che ciò che in una cultura è segnale di cortesia o cooperazione può altrove risultare inappropriato. Il soggetto plurilingue sviluppa una competenza metapragmatica, intesa come la capacità di riflettere in modo consapevole e critico sull'uso della lingua nei diversi contesti comunicativi. Tale competenza permette di comprendere i processi attraverso cui i significati vengono costruiti e negoziati nell'interazione, di interpretare gli impliciti pragmatici e di regolare le proprie scelte espressive in funzione delle

norme d'uso e delle aspettative socioculturali che caratterizzano l'interlocutore e la situazione comunicativa (Verschueren, 1999). In ambito didattico, l'attenzione si sposta oltre la singola lingua-obiettivo, valorizzando la mobilitazione complessiva delle risorse comunicative e la riflessività sugli impliciti e sulle convenzioni che regolano l'interazione (Verschueren, 1999). Nei contesti in cui nessuna lingua è percepita come più legittima delle altre, la comunicazione si realizza attraverso più codici in modo simultaneo secondo la logica del multilinguismo ricettivo (Singer, 2007), le persone si comprendono per approssimazione, basandosi su una intelligibilità reciproca e sull'intercomprensione (Bonvino & Jamet, 2016). La prospettiva pragmatica chiarisce come l'intercomprensione sia una pratica interazionale in cui i partecipanti negoziano il senso attraverso inferenze contestuali, indizi prosodici e gestuali, routine discorsive e conoscenze condivise (Gumperz, 1982). In tali scambi, spesso ciascuno parla la propria lingua e comprende quella dell'altro, ricorrendo a risorse pragmatiche – allineamento, accomodamento,

riparazioni – che sostengono l'intelligibilità (ten Thije & Zeevaert, 2007; Bles & ten Thije, 2017). Affrontare tale complessità richiede che le insegnanti sviluppino una consapevolezza critica delle proprie identità translinguistiche, intese come configurazioni dinamiche e situate che emergono dall'uso integrato di più risorse linguistiche e che influenzano il modo in cui si posizionano, interpretano e valutano le pratiche comunicative in contesti educativi plurali (Ellis, 2016; Motha et al., 2012; Zheng, 2017). A ciò si affianca la necessità di una consapevolezza metapragmatica, intesa come capacità di riflettere sul rapporto tra forme linguistiche, valori socioculturali e norme d'uso, nonché di riconoscere l'incidenza dei propri frame culturali nell'interpretazione e nella gestione dell'interazione didattica (Verschuere, 2000; Ishihara, 2022; Liddicoat & McConachy, 2019). In questa prospettiva, la metapragmatica diventa uno spazio di mediazione tra sistemi di riferimento differenti, dove si negoziano le "regole del gioco" comunicativo per costruire comprensione reciproca e co-costruzione del senso (Piccardo, 2021; Ishihara, 2022). In questo intervento intendiamo valorizzare l'organizzazione cooperativa, circolare e multimodale di una didattica partecipativa che tesse plurilinguismo e consapevolezza metapragmatica.

## 2. Mettere le lingue al centro

Il materiale riportato di seguito è tratto da un corso di italiano come lingua aggiunta (A1-A2) per donne/madri con esperienza migratoria dell'associazione APS Asinitas di Roma ([www.asinitas.org](http://www.asinitas.org)) che utilizza, nella formazione linguistica, un approccio plurilingue, multimodale e narrativo (Bartoli Lotano 2024, Bartoli 2025, Bartoli e Lötano 2025). L'attività che presentiamo è stata propedeutica a un lavoro narrativo sulle biografie linguistiche e aveva lo scopo di porre le lingue al centro di una riflessione. Attraverso attività interattive, l'obiettivo era mobilitare i repertori linguistico-comunicativo-semiotici delle studentesse, lasciando emergere in modo spontaneo e guidato gli aspetti pragmatici della comunicazione e stimolare la consapevolezza metapragmatica e la sensibilità interculturale (Bennet e Bennet 2004). Il lavoro ha coinvolto 30 studentesse tra i 26 e i 40 anni, con provenienza da Bangladesh (11), Egitto (6), Nigeria (5), Colombia (2), Etiopia (1), Cina

**“In ambito didattico, l'attenzione si sposta oltre la singola lingua-obiettivo, valorizzando la mobilitazione complessiva delle risorse comunicative e la riflessività sugli impliciti e sulle convenzioni che regolano l'interazione.”**

(1), Marocco (1) Senegal (1) Argentina (1) Afghanistan (1) e si è svolto in 4 fasi all'interno della stessa mattinata: giochi su plurilinguismo e intercomprensione (30 min); presentazione e discussione su ppt frasi idiomatiche sulla "lingua" (45 min); lavoro in gruppi (1h); restituzione in plenaria (45 min).

### 2.1 Giocare con le frasi idiomatiche

Siamo sedute in cerchio e presentiamo il percorso e il tema delle lingue, chiarendo che consideriamo "lingua" anche le varietà, i codici e i dialetti. Una volontaria di Venezia ci fa sentire una frase in veneziano: *“Quando g'ero anca tutti parlava sol venesian in cà, per la stràda. A scuola però gnente se podèva, la maestra se imbestiava”* giochiamo sulla comprensione di questa frase fino a giungere alla traduzione corretta. Poi ciascuna in cerchio dice quante lingue parla, qualcuna pronuncia una frase, continuando il gioco della traduzione collettiva per ipotesi.

Successivamente ci alziamo, un'insegnante racconta un fatto, in un portoghese stretto e veloce, unica lingua che si presume non essere conosciuta in classe. Il racconto riguarda una difficile interazione con la figlia; fa un ampio uso del corpo nella narrazione, mostrando stati d'animo e utilizzando gestualità esplicative. Si chiede al gruppo di ripetere la storia come l'hanno capita. Iniziano una serie di ipotesi che si avvicinano gradualmente al significato per parole chiave, lettura dei gesti, assonanza con l'italiano. Alla fine, grazie all'intercomprensione di alcune studentesse ispanofone, si arriva alla restituzione corretta. L'altra insegnante rinarra in inglese la storia e viene corretta da alcune studentesse del Bangladesh che apportano delle precisazioni.

Al termine di questa attività viene presentato un power point illustrato che raccoglie alcune frasi idiomatiche e modi di dire sulla lingua: “avere la lingua lunga”,



Cecilia Bartoli: psicoterapeuta, dottoranda in Migrazioni Differenze e Giustizia Sociale all'Università di Palermo

con una tesi su: “Plurilinguismo, multimodalità e narrazione nei contesti di apprendimento con persone dal background migratorio” (Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3350-9928>). Fondatrice dell'APS Asinitas, si occupa di formazione, educazione e cura delle persone straniere, migranti e rifugiate. Psicoterapeuta e formatrice in ambito pedagogico in particolare in rapporto ai contesti interculturali e alla didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera in contesti plurilingue e pluriculturali. Socia Siped (Società italiana di pedagogia).



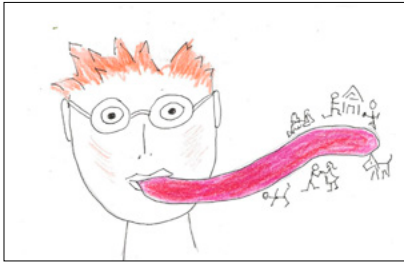
Maria Rossi: Insegnante di italiano come lingua seconda e straniera presso APS Asinitas.

Operatrice sociale e culturale, interessata alle tematiche di genere in ambito interculturale, segue in particolare progetti legati alle donne con esperienza migratoria e alle giovani di seconda generazione

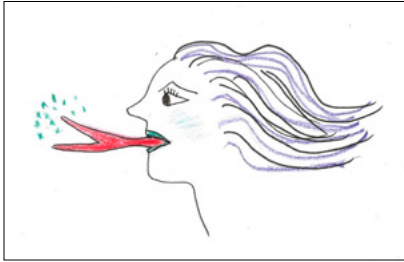


Alessandra Smerilli: Insegnante di italiano come lingua seconda e straniera presso APS Asinitas. Coordinatrice di

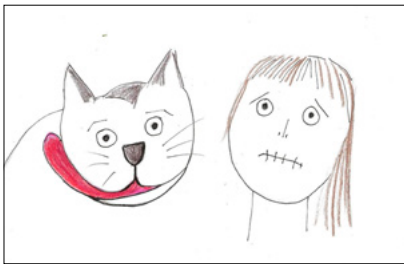
progetti educativi in ambito interculturale. Formatrice per la didattica in contesti plurilingue e pluriculturali



**Fig. 1**  
La lingua lunga



**Fig. 2**  
La lingua biforcuta



**Fig. 3**  
Il gatto ti ha mangiato la lingua



**Fig. 4**  
Mordersi la lingua



**Fig. 5**  
Ti taglio la lingua

“avere la lingua biforcuta”, “che il gatto ti ha mangiato la lingua?” “mordersi la lingua”. Il gruppo discute, si attiva un confronto, le immagini suscitano risate, si ricercano assonanze con i modi di dire conosciuti nei propri paesi di origine.

Alcuni esempi:

Di seguito un estratto di due conversazioni, utili a comprendere l'approccio metodologico. Nella trascrizione si terrà conto unicamente dei turni di parola, delle pause (/) del latching (= interruzione senza perdita del turno), prolungamenti vocalici (:), esclamazioni (!), le interruzioni con perdita del turno vengono riportate a capo, le traduzioni tra parentesi quadra. Note sulle intonazioni e sul comportamento co-verbale verranno inserite tra parentesi tonde.

La prima conversazione avviene sulla slide: “ti taglio la lingua”:

Legenda:

- I: insegnante (italiano, portoghese, inglese)
- Za: (Afganistan, Farsi)
- S: Bangladesh (Bengalese, hindi, inglese);
- H: Congo (swahili, tetela, kicongo, lingala, francese, inglese)
- C: ricercatrice (Italiano)
- W: Egitto (arabo)
- I2: seconda insegnante (Spagnolo, italiano)
- C: ricercatrice (italiano)
- Che: Colombia (spagnolo)
- COL: Colombia (spagnolo)
- MI: Marocco (arabo francese)
- H: Congo (Francese, Inglese, lingala)
- W: Egitto (arabo, inglese)
- RUM: Bangladesh (bengalese, hindi, inglese,)

1 I: Che significa?

2 CLASSE: (mormorio tra le studentesse)

3 I: Che significa ti taglio la lingua? Tagliare

4 ZA: Forbici?

5 S: Tagliare (si tocca la bocca) (ridono)

6 I: Ma perché io dico “ti taglio la lingua”?

7 S: Troppo parlare

8 H: Troppe parole

9 S2: No parlo/no parlo più (si tappa la bocca con la mano)

10 I: Ma taglio veramente?

11 Classe: Nooo

1 2I: Non ta::gljo veramente

13 C: Non ho capito che significa però/che significa ti taglio la lingua? Quando si dice così?

14 I: A chi? Anche (indicando S) lei dice quando parlo tanto/ giusto? (rivolta verso di lei)

15 S: Sì

16 I: Quando persona parla tanto

17 W: Anche non parlo bene tanto/ parola non sa/ parla male.

18 I: Brava! Dì ancora...

19 W: (gesticola con le mani cercando le parole) non parla bene

20 I: Non parla bene che io non capisco? O non parla bene che...

21 W: Non capisco bene no? (inflessione interrogativa).

22 I: Parole buone?

23 W: Eeh no parole buone/ qualche buone no/ parole no buono (fa il gesto di una mano aggressiva come per mostrare gli artigli)

24 I: No::n parlo tante parole buone

25 W: No! No!

26 I: Parlo parole...

27 W: (si stringe) Parole arrabbiata/ duro!

28 I: Parole....

29 I (2): Come si dice parole brutte?

30 CHE: Parolacce

31 I: parolaccia! Parolaccia / conoscete parolaccia? Che cos'è parolaccia?

32 S: Cazzo! (buttandosi indietro con il corpo coprendosi la bocca e ridendo)

33 Classe: tutte ridono

34I: Brava! (rivolgendosi alle altre dice la parola "cazzo" solo con il labiale senza pronunciarla, poi sottovoce con aria complice) brutta parola ///

35 I: Bambino dice? "Cazzo" (solo labiale) = [S: cazzo! (ad alta voce ridendo)] eh

36 I: Mamma dice? (Fa il gesto di tagliare la lingua)

37 Classe: (risate)

Nella Slide successiva appare il disegno di: "ce l'ho sulla punta della lingua"

38 I: Ah! (Indicando il disegno e poi la punta della propria lingua) Avere una parola sulla punta della lingua// La punta (si tocca la punta della lingua)

39 CHE: Quando... Quando *estoy* parlando con alcuna persona e *yo* dimenticato qualcuna parola eee... Eee... la tengo a punta de lingua e a no sale (gesticola come a voler far uscire qualcosa dalla bocca)

40 COL: (gesticola specularmente sorridendo)

41 RUM: (alza la mano)

42 I: Eh / no sale (rivolta a RUM) come spieghi questo anche tu

43 RUM: Tante parole no stop

44 Classe: No no (scuotendo la testa)

45 I: Avere una parola ///sulla punta della lingua/ CHE ha spiegato bene/ lei dice "io parlo con una persona ma..." (fa dei gesti come se qualcosa le scappa dalla testa), ma...

46 COL: Dimenticato

47 I: Dimenticato! Dimenticato parola /Io dico ce l'ho (indica qualcosa che non esce dalla bocca)

Classe: le studentesse commentano tra di loro con segni di assenso

48 C: Esiste in Bangladesh dire così? Quando non ricordi una parola dici tzssss... Ce l'ho qui (indica la punta della lingua).

Classe: Le studentesse discutono tra loro sorridendo e ridendo

49 S: Testa sì ma non è bocca

50 I: Esatto! Testa sì ma non è in bocca

51 S: (continua a fare gesti tra la testa e la bocca per rappresentare il concetto)

52 I: È vicina è vicina (intendendo la parola alla testa e alla bocca che si tocca con le mani)

53 S: Vicina sì

54 I: Ma non ti esce

55 MI: *Ṭarf al-lisān* [punta della lingua] (rivolta alle studentesse egiziane sedute di fronte a lei)

56 I: (girandosi verso di lei) esiste in arabo? Ugual? Com'è in arabo?

57:MI *'Alà ṭarf al-lisān* [sulla punta della lingua] (indica)

58 W2: *La tujad kalima* (non viene la parola) / *Kilma 'alà ṭarf lisānī bas miš 'ārfa 'a'ūlhā* [una parola sulla punta della mia lingua ma non riesco a dirla] (Le studentesse egiziane sedute accanto a lei in fila ridono)

59 I: In francese c'è?

60 H: *Je ne sais pas /tu m'arraches les parol de la langue? Mais c'est peut-être un peu différent* [non so/tu mi strappi le parole dalla lingua? Ma forse è un po' diverso] (sorridendo)

61 I: Forse...ok

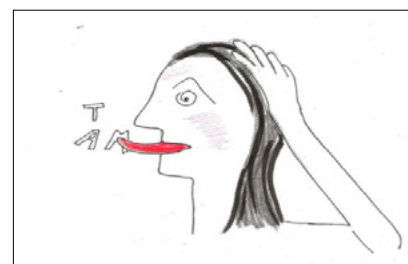


Fig. 6

Sulla punta della lingua

# “La prospettiva pragmatica chiarisce come l’intercomprensione sia una pratica interazionale in cui i partecipanti negoziano il senso attraverso inferenze contestuali, indizi prosodici e gestuali, routine discorsive e conoscenze condivise.”

L’insegnante sostiene affettivamente le studentesse attraverso segnali verbali e co-verbali, raccogliendo le intenzioni di intervento anche da timidi cenni, sorridendo, incoraggiando e ripetendo le loro frasi, così come pronunciate dalle studentesse al turno precedente (24,42). Utilizza ampiamente il corpo, gesti iconici, metaforici e deittici<sup>1</sup>, modulando la voce per complicità (sussurri) o apprezzamento (esclamazioni), favorendo così la partecipazione e l’adozione di modelli multimodali da parte delle studentesse. Il suo obiettivo è valorizzare gli interventi e sostenere il procedere della conversazione, senza correggere la grammatica né direttamente né indirettamente. L’interazione va osservata nella sua globalità e sequenzialità come processo multimodale situato (Fontana & Mignosi, 2023), anche in una relazione pedagogica infatti (per sua natura asimmetrica) c’è ampia imprevedibilità nei termini di apertura, chiusura, scelte tematiche, turni e riparazioni e può manifestarsi con chiarezza la costruzione congiunta delle conoscenze (Jacobi e Ochs 1995).

La frase idiomatica nell’acquisizione linguistica è solitamente inserita a un livello più avanzato, perché considerata una capacità complessa, in grado di cogliere delle metafore legate a dimensioni culturali e pragmatiche che non possono essere date per scontate. La difficoltà risiede nella comprensione del loro senso figurato e senz’altro a questo scopo è stato d’aiuto presentare delle immagini. Nell’interazione riportata si può scorgere come il gruppo esca gradualmente da una zona di ambiguità alla definizione di un significato, collaborando e interagendo. Nella prima conversazione il significato parte dall’oggetto forbice e dal verbo “tagliare”, per poi slittare a: “troppo parlare” (7, 8, 9) a “parole arrabbiato, dure” (23, 27) a “parole brutte, parolacce” (30, 31, 32)

fino al punto in cui l’insegnante cerca di contestualizzare un uso possibile della frase idiomatica, riportando la scena tra un bambino che dice una parolaccia e la madre che lo minaccia usando la frase: “ti taglio la lingua”. La frase idiomatica “decifrata” diventa così chiave di lettura condivisa di un’intenzione comunicativa nella relazione.

Nella seconda interazione emerge un passaggio di mediazione intralinguistica: MI, studentessa del Marocco, pronuncia l’espressione in arabo rivolta alle compagne egiziane sedute dall’altra parte del cerchio, che inizialmente mostravano perplessità. L’insegnante raccoglie l’intervento, colto anche dalle destinatarie (55-58). Passaggi di questo tipo, frequenti ma spesso non trascrivibili perché sussurrati tra vicine, testimoniano il clima partecipativo e la circolarità comunicativa. Quando RUM propone per “ce l’ho sulla punta della lingua” il significato “troppe parole”, il gruppo non concorda; l’insegnante riprende allora la conversazione dall’inizio di CHE e coinvolge chi mostra, con sguardi o cenni, la volontà di intervenire, facilitando contributi plurilingui (59). H risponde in francese, formulando un’ipotesi utile a confronti successivi su sfumature di significato. L’attività crea uno spazio di riflessione in cui le studentesse collaborano alla costruzione condivisa dei significati, procedendo per approssimazione e usando mediazione, intercomprensione e risorse multimodali per esplicitare i possibili usi pragmatici della frase idiomatica.

## 2.2 Come si fa a capirsi quando non c’è una lingua in comune?

L’attività procede con il porre al gruppo due domande molto ampie:

- 1) “A cosa serve la lingua? Perché gli uomini e le donne hanno iniziato a parlare?”
- 2) “Cosa si fa per capirsi quando non c’è una lingua in comune?”

Le domande vengono scritte alla lavagna e tradotte con l’aiuto delle studentesse più esperte, la classe viene divisa in piccoli gruppi di massimo otto persone. La suddivisione dei gruppi si ispira ai criteri di translanguaging di Garcia (2014)<sup>2</sup> prevedendo l’affiancamento di partecipanti con lingue comuni ma differenti livelli di competenza in italiano, in modo da favorire la mediazione e la traduzione

<sup>1</sup> I gesti iconici rappresentano visivamente oggetti, azioni o caratteristiche concrete del referente; i gesti metaforici rappresentano concetti astratti mediante immagini gestuali basate su analogie concettuali, rendendo visibili processi mentali, relazioni o strutture discorsive; i gesti deittici indicano persone, oggetti, luoghi o direzioni nello spazio fisico o discorsivo, ancorando l’enunciato al contesto dell’interazione.

<sup>2</sup> Il translanguaging è un costrutto teorico che descrive l’uso integrato e dinamico delle risorse linguistiche e semiotiche di un individuo come parte di un unico repertorio comunicativo, attraverso il quale i parlanti costruiscono significato, organizzano l’interazione e svolgono pratiche sociali, senza aderire alla separazione strutturale tra lingue. In ambito didattico è una pratica pedagogica che la partecipazione alle attività scolastiche e lo sviluppo delle competenze disciplinari senza rigidamente separare le lingue coinvolte. Per approfondimento si veda <https://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/>

reciproca all'interno del gruppo. In ogni tavolo, si decide chi presenterà in plenaria le risposte elaborate dal gruppo; la persona designata è libera di scegliere le lingue e i linguaggi con cui restituire il lavoro. Si presenta un breve estratto di una conversazione avvenuta intorno alla domanda 2.

Legenda:

C: ricercatrice italiano, inglese  
H: Har, Congo. (francese, tetela, kicongo, inglese, lingala)  
M: Mai, Colombia (spagnolo)  
R: Rah, Etiopia. (amarico, italiano)  
L: Lov, Nigeria. (edo, pidgin, inglese)  
T: Tin, Nigeria. (edo, pidgin, inglese)  
K: Kel, Colombia. (spagnolo)

Lingue:

italiano, **inglese**, spagnolo, francese.

M1: Quando vado la gente non me capisce io parlo con segna (imita un'interazione) "Yo voy questo// mi fa male *aqui aqui*..." (indica qualcosa sul tavolo poi si tocca la pancia)

C2: Capito? (Scuotono la testa)

K3: Quando lui va via e la gente non capisce quello che lui parla e lei le fa così/ le fa male la gamba/ le fa male il braccio (toccandosi)... con *segna*

M4: (mimando un'interazione)  
"Per favore questo non lo so come si chiama/ per favore questo" // *Por* esempio io vado dove vendono frutta/ la spesa/ e non lo so come chiama **watermelon**/ non lo so// Io lo vedo e dico questo! Questo! (indicando sul tavolo) (Hscuote la testa, non capisce e interviene T per tradurre in inglese)

T5: **I will translate in english for you// She said if she doesn't know/ she asks someone what is this? She will tell you this one is for this/ Do you understand?**

H6: Sì **I understand thank you**

M7: *Como* se dice in inglese...?

T8: **"What is this?"**

L9: "Che significa?"

H10: Che significa in italiano, sì

C11: Se ho capito giusto quando non posso parlare perchè non ho la lingua/ parlo con le mani// Faccio vedere/ dico con il corpo/ **with the body language**

M12: Quando non ho la lingua come parlo? *Tambien* posso parlare con emozione/ non *este* non me piace/ mi arrabbio /*Ya tu sabes con mi face que estoy arrabiata o estoy felice*

R13: Esempio/ Tutti i giorni lavoro/ io troppo stanca/ altra persona come parlo? (imita una persona stanca, triste)

C14: Puoi spiegare a loro?

R15: **A little bit**/ Tutti i giorni lavoro/ troppo stanca// Altra persona come mio amico vuole parlare? (imita persona stanca) Lei troppo stanca/ Senza parlare lui capito/ io già stanca

H16: (H cerca di spiegare a Y) Les expression facial/ **It's the same in english ma pronunciation is different**// **"Expression" in english**/ "expression" en francais/ In italiano "espressione"

K17: È un po' uguale no?

C18: In spagnolo com'è?

K19: *Expresión*

C20: *expresión* quasi come il francese (verso R) In Amarico?

R22:xxx (parola in amarico)

H23: In francese paroles des signes/ quando ehm | quand tu ne veux pas parl- ehm | quando non voglio parlare ehm | tu montres en signes/ ouais c'est ça

M24: *En espagnol segnas*

H25: **segnal**

M26: *segnas*

H27: in francese signes

In questa interazione le studentesse, pur con pochissima lingua in comune, fanno una riflessione metalinguistica e metapragmatica rilevando l'importanza degli aspetti multimodali nella comunicazione. M con frasi mistilingue italiano-spagnolo porta il tema della comunicazione gestuale, ma non viene capita subito. K media per lei verso il gruppo riformulando maggiormente in italiano, è una mediazione concettuale e interlinguistica. M continua portando degli esempi di situazioni dirette in cui si possono usare i gesti deittici, per farsi comprendere, lo fa spostandosi maggiormente sull'italiano e T interviene con una mediazione in inglese (5) per veicolare il significato a H. M a quel punto chiede: "come si dice in inglese?" intende la domanda "cos'è questo" che L e H traducono come: "che significa?" sembra che ci sia una sorta di incomprensione tra le studentesse in questo punto e il significato resta "sospeso", interviene la ricercatrice con una riparazione facendo una sintesi e riportando l'attenzione sul discorso iniziale di M (11), chiudendo in inglese con la traduzione di una parola chiave (Body Language) per coinvolgere il gruppo nella comprensione sintetica del discorso. M allora riprende spostandosi dai gesti deittici per farsi comprendere, all'espressione emotiva (12). Interviene R esprimendosi in italiano e mostrando ciò che intende mimando una "messa in situazione". In quest'attività, a partire dalla domanda stessa, si è favorita la riflessione sull'importanza degli aspetti multimodali e contestuali nella comunicazione. La conduzione anche in questo caso favorisce la partecipazione, senza temere le incomprensioni e affrontando le difficoltà della poca lingua in comune appoggiandosi ampiamente al plurilinguismo, la mediazione e l'espressione co-verbale. Le studentesse concludono con una riflessione metalinguistica sui termini "espressione" e "segni" confrontando nelle lingue parole e significati.

### 3- Conclusioni

La carenza di competenza pragmatica può generare fraintendimenti e interruzioni nella comunicazione, rischiando di consolidare stereotipi culturali reciproci. Nei contesti di apprendimento interlinguistici e interculturali si rende dunque necessario attivare spazi di riflessione e confronto per accrescere la consapevolezza metalinguistica e metapragmatica

degli studenti e delle studentesse. Tale consapevolezza non può essere promossa unicamente attraverso l'esposizione alle forme linguistiche, ma va costruita "dentro" la dimensione pragmatica della lingua, rendendo visibili e negoziabili le norme comunicative implicite e i loro significati culturali. L'uso delle frasi idiomatiche si è rivelato un dispositivo didattico particolarmente fertile, in quanto tutte le lingue e comunità linguistiche possiedono espressioni di questo tipo, ma i loro contenuti metaforici e culturali sono profondamente radicati nei contesti d'origine. L'analisi condivisa del loro significato costituisce quindi un terreno d'incontro tra universalità linguistica e specificità culturale.

Nelle attività presentate, abbassare l'attenzione alla norma grammaticale e valorizzare la dimensione pragmatica e multimodale della comunicazione favorisce l'espressione di ciascuna, stimolando riflessione metalinguistica e metapragmatica. La dimensione relazionale dell'apprendimento diventa centrale: costruire un contesto positivo, accogliente e collaborativo permette di sospendere l'ottica performativa e valutativa, accettando l'errore e l'ibridazione linguistica come parte del processo di co-costruzione del senso (Bartoli 2025). In questa prospettiva, la scuola di lingua si configura come uno spazio di mediazione, confronto e sperimentazione, dove le forme sociali, linguistiche e culturali vengono continuamente negoziate attraverso il contributo personale di ciascuno (Bartoli & Lotano 2025). Sostenere affettivamente le apprendenti, riconoscere e valorizzare i loro tentativi comunicativi, dare spazio al corpo, alla voce e alla gestualità come strumenti di costruzione del significato, spaziare nel proprio repertorio linguistico-comunicativo-semiotico dà modo all'insegnante di essere co-partecipe nel processo del gruppo. In questo modo, la pragmatica non è solo una competenza da sviluppare/valorizzare nelle apprendenti, ma un vero e proprio spazio dialogico e creativo tra insegnamento e apprendimento — un terreno comune in cui l'insegnante, consapevole e riflessiva, diventa mediatrice di significati e generatrice di partecipazione.

## Riferimenti bibliografici

**Bamberg M.** (2017) *Language, interaction and culture*. Sage publications

**Bartoli, C.** (2025). The school that cares: Plurilingualism and multimodality for narration in Italian as a non-native language classes. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*.

**Bartoli, C., & Lotano, L.** (2024). La didattica laboratoriale dell'associazione Asinitas nelle classi di italiano come lingua non materna con giovani e adulti dal background migratorio. *Pedagogia delle Differenze*, 53(1), 51–74.

**Bartoli, C., & Lotano, L.** (2025). Il laboratorio espressivo-narrativo come dispositivo per lo sviluppo di processi di mediazione in contesti multilingue. *Italiano LinguaDue*. (in corso di stampa)

**Bennett, M. J., & Bennett, J. M.** (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147–165). Sage Publications.

**Blees, G. J., & ten Thije, J. D.** (2017). Receptive multilingualism and awareness. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.), *Receptive multilingualism*. John Benjamins.

**Bovino, E., & Jamet, M.-C.** (a cura di). (2016). *Intercomprensione: Lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing.

**Conseil de l'Europe** (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/cccr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

**D'Agostino, M.** (2023). Costruire/bruciare confini. Le lingue nell'era della (im)mobilità. In S. Dal Negro & D. Mereu (a cura di), *Confini nelle lingue e tra le lingue. Atti del LV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Bressanone, 8–10 settembre 2022)* (pp. 269–287). Milano: Officinaventuno.

**Ellis, R.** (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428.

**Fontana, S., & Mignosi, E.** (2023). Tra esplicito e implicito: Comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento. *Italiano LinguaDue*, 15(2), 154–164.

**García, O., & Li Wei.** (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

**Gumperz, J. J.** (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

**Halenko, Nicola & Jiayi Wang** (2022). *Pragmatics in English Language Learning*. Cambridge University Press.

**Ishihara, N., & Cohen, A. D.** (2022). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (2<sup>a</sup> ed.). Routledge.

**Jacoby, S., & Ochs, E.** (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171–183.

**Liddicoat, A. J., & McConachy, T.** (2019). Meta-pragmatic awareness and agency in language learners' constructions of politeness. In T. Szende & G. Alao (Eds.), *Pragmatic and cross-cultural competences: Focus on politeness*. Peter Lang.

**Liddicoat, A. J., & McConachy, T.** (2019). *Teaching and learning second language pragmatics for intercultural understanding*. Routledge.

**Motha, S., Russell, F., Nerantzi, S., Simmons-McDonald, S., Turk, L., & Weber, B.** (2012). Translingual identity as pedagogy: Implications for language teacher education. *International Journal of Innovation in English Language Teaching Research*, 1(1), xx–xx.

**Orletti F** (2000) *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Carocci

**Piccardo, E.** (2021). The mediated nature of plurilingualism. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge.

**Sánchez-Hernández, A. & J. Barón** (Eds.). *Language Teaching Research 2022/6 – Special Issue: Teaching second language pragmatics in the current era of globalization*.

**Singer, M.** (2007). Understanding receptive multilingualism. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert

(Eds.), *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. John Benjamins.

**Taguchi, Naoko** (Ed.) (2019), *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*.

**Ten Thije, J. D., & Zeevaert, L.** (Eds.). (2007). *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. John Benjamins.

**Verschueren, J.** (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmática*, 10(4), 439–456.

**Zheng, H.** (2017). *Teacher identity in English language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors*. Springer.

# LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES ENTRE LES LANGUES COMME APPROCHE DE LA COMPÉTENCE SOCIOPRAGMATIQUE ET DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE EN COURS DE FLE À L'UNIVERSITÉ AU TESSIN

Idiomatic expressions in foreign language teaching are a relevant means of working on pragmatic competence in the classroom, as they shed light on the internal logic of a language in its social use. In the study presented in this article, carried out within the Università della Svizzera italiana, the teaching-learning of idiomatic expressions was accompanied by an intercultural and plurilingual approach, in connection with the students' first languages and as part of a reflection on Swiss plurilingualism. Using a data collection based on classroom activities, we will discuss the benefits of a contrastive approach to teaching idiomatic expressions.

● Typhaine Manzato  
| Università della Svizzera italiana,  
Université de Bordeaux  
Anne Criblez  
| Università della Svizzera italiana

## Introduction

Cet article propose un bilan des enjeux liés à l'enseignement d'un aspect de la compétence sociolinguistique et pragmatique par le biais de la compétence plurilingue, dans le cadre d'un projet pédagogique ayant eu pour thème central les expressions idiomatiques. Le point de départ a été un ouvrage réalisé avec le soutien de l'*Università della Svizzera italiana* (désormais USI) (Bandion, dir., 2020), proposant une comparaison entre un ensemble d'expressions idiomatiques dans les quatre langues nationales suisses (allemand, français, italien et romanche). Dans cet article, nous présenterons l'objectif de ce projet et son déroulement, tout en exposant les retours des apprenant-e-s à travers un questionnaire en ligne et des extraits d'entretien. Nous concluons par nos réflexions finales sur l'enseignement des expressions idiomatiques en classe de FLE dans une perspective plurilingue et interculturelle.

## L'enseignement des expressions idiomatiques en classe de langue étrangère

Si, pour un-e locuteur-trice natif-ve, il est naturel d'employer des tournures idiomatiques sans éprouver le besoin de les expliquer, en situation didactique, enseignant-e-s comme apprenant-e-s sont confronté-e-s aux problèmes de compréhension que les expressions idiomatiques (désormais EI) posent (González Rey, 2007). Celles-ci se concrétisent particulièrement lors de la confrontation entre les langues dans une perspective interlinguistique, où la « perspective contrastive en plusieurs langues permet alors de constater la convergence ou la divergence des images employées dans chaque culture et d'analyser les valeurs qu'elles véhiculent » (González Rey, 2007 : 7).

Le domaine des EI est réputé complexe dans l'enseignement des langues étrangères (Irujo, 1986), car il implique une double difficulté pour les apprenant-e-s en alliant le fait de travailler sur des

constructions dont la signification ne peut être comprise sans un contact avec la langue authentique et l'arrière-plan culturel de la langue cible. Néanmoins, leur acquisition permet également une connaissance plus approfondie non seulement en termes linguistiques mais également culturels, en particulier en les confrontant avec les langues premières des apprenant-e-s. Ce n'est donc pas un hasard si les études concernant l'enseignement des EI en langue étrangère et les propositions didactiques liées à leur enseignement dans la recherche (González Rey, 2007; Cardona, 2008; Tyne, 2014; Tatak, 2021; Hu, 2024; Cáceres Guerrero, 2025) interrogent les possibilités de transfert entre les langues premières et les langues cibles.

Le lien avec la langue première se justifie ici autour de deux principales raisons. D'une part, autour de l'aspect pragmatique, où, comme l'explique Cáceres Guerrero (2025), il s'agirait de pouvoir tirer profit de l'« expérience linguistique et cognitive acquise dans sa [l'apprenant-e] L1 », qui s'enrichit d'une « actualisation des apprentissages lors de l'acquisition de la L2, avec l'objectif de faire évoluer son [idem] interlangue ». D'autre part, si l'autrice s'appuie sur un contexte d'enseignement du français pour des apprenant-e-s hispanophones, où la proximité linguistique entre les deux langues peut représenter un facteur facilitant, la confrontation avec des codes linguistiques plus distants peut également représenter une entrée intéressante à l'enseignement des EI en tant qu'outil de réflexion métalinguistique et interculturel. L'objectif double est de mettre en évidence, d'une part, la complexité sémantique de la langue cible, particulièrement chez des apprenant-e-s de niveau intermédiaire ayant accès à des aspects linguistiques plus spécifiques, et, d'autre part, la distance perçue entre les cultures des langues premières et des langues en cours d'apprentissage.

En effet, le domaine des EI, situé au sein de la compétence sociolinguistique dans le Cadre (CECR, 2021), est étroitement lié à celui de la compétence pragmatique sous son aspect fonctionnel, dans le fait de pouvoir contrôler leur usage, notamment en termes stylistiques dans les questions de registre, et donc au développement de la compétence sociopragmatique (Dewaele & Wourm, 2002) dans

« L'objectif double est de mettre en évidence, d'une part, la complexité sémantique de la langue cible, particulièrement chez des apprenant-e-s de niveau intermédiaire ayant accès à des aspects linguistiques plus spécifiques, et, d'autre part, la distance perçue entre les cultures des langues premières et des langues en cours d'apprentissage. »

la mesure où leur bon usage dépend des composantes socioculturelles et pragmatiques. Si au sein des échelles du CECR (2021, 55-61; 88) en compréhension et production orale, la connaissance et l'usage des EI sont relégués aux derniers niveaux (C1-C2), il nous semble que la complexité sémantique peut être abordée dès les niveaux A2 dans la mesure où, d'une part, leur usage chez les locuteurs et locutrices natives peut représenter une difficulté manifeste en réception, et, d'autre part, le vocabulaire représenté dans les EI est usité dès le niveau A1 en ce qui concerne la production. Dans ce cadre, l'appui sur la langue première est donc particulièrement encouragé dans la recherche, en faisant « réfléchir d'abord les élèves sur les indices culturels et sociaux contenus dans les suites figées par une approche contrastive pour les amener ensuite à les incorporer dans leur bagage langagier. » (González Rey, 2007: 25). Ceci est la voie prise dans le projet conduit au sein de notre contexte d'enseignement où nous chercherons à savoir si l'approche contrastive s'est révélée pertinente en tant qu'introduction au domaine des EI en FLE.

### Un projet sur les expressions idiomatiques comparées à l'université en cours de FLE

Notre démarche s'est appuyée sur une approche interculturelle et plurilingue, en lien avec la diversité des langues premières des étudiant-e-s présent-e-s dans nos classes et dans une perspective de sensibilisation au paysage linguistique suisse. Cette orientation s'est concrétisée



Typhaine Manzato est lectrice de langue française au laboratoire de langues modernes de l'Università della Svizzera italiana depuis septembre 2024. Elle a obtenu un doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Bordeaux en 2022 sur la thématique de l'intercompréhension et la didactique des langues voisines entre le français et l'italien.



Anne Criblez est lectrice de langue française au laboratoire de langues modernes de l'Università della Svizzera italiana depuis 2021. Active dans l'enseignement du français à différents niveaux dans le canton du Tessin, elle est diplômée de l'université de Neuchâtel en langue et littérature italiennes et en littérature comparée française.

« Il s’agissait ainsi de faire prendre conscience de la proximité linguistique entre les trois langues, mais également de leur distance dans les différents éléments lexicaux ou référentiels convoqués pour la formation d’une même expression (par ex. : Faire un froid de canard, *Fare un freddo cane*, *Tgei Sibiria!*). »

dans l’appui sur un ouvrage développé avec le soutien de l’USI (Bandion, dir., 2020) proposant une comparaison entre un ensemble d’EI dans les quatre langues nationales de la Suisse (français, italien, romanche et en allemand) et leurs variétés régionales.

Le projet pédagogique collaboratif s’est déroulé en deux étapes au sein des cours de langue française du laboratoire de langues modernes de l’université, tout d’abord avec une classe de niveau A2.1 et une classe de niveau B1.1 lors des cours intensifs pré-semestriels en février 2025, pour une vingtaine d’étudiant-e-s au total, puis avec une classe de niveau B2.2 et de niveau C1.1 pendant le semestre de printemps 2025 pour un groupe d’une quinzaine d’étudiant-e-s. La majorité des étudiant-e-s est d’origine italienne et l’âge moyen du public de la recherche est d’une vingtaine d’années, la plupart ont appris l’anglais en tant que première langue étrangère et une partie a également des connaissances en allemand.

La première étape du projet s’est ainsi basée sur les compétences réceptives en tant que sensibilisation à la catégorie des EI en français pour deux classes de niveau débutant et intermédiaire, tandis que la seconde phase s’est concentrée sur le développement de l’habileté à les utiliser dans le cadre de l’argumentation en production écrite et orale au niveau avancé à partir des tâches en production orale du DELF B2 et du DALF C1. Les éléments principaux des deux phrases du projet et leurs aspects distinctifs sont résumés dans la Figure 1.

Nous nous concentrerons ici sur la première étape du projet, qui s’est déroulée

sur deux périodes d’1h30, à partir d’une démarche contrastive grâce à l’appui sur les possibilités d’intercompréhension entre les trois langues romanes représentées dans l’ouvrage mentionné plus haut. Lors de la première période, nous avons introduit la thématique des EI en la liant à une réflexion sur le paysage linguistique de la Suisse et ses langues nationales et leurs variétés, mais également les autres langues présentes dans le pays (ex. francoprovençal) dans un travail en classe entière. Pour cette première partie du projet, nous avons choisi de nous appuyer sur la présentation d’expressions informelles (Faire un froid de canard, Poser un lapin à quelqu’un) comme cela est préconisé dans la recherche (Pulido, 2010 : 7).

Nous avons conçu une activité ludique avec la réalisation d’un jeu de cartes comprenant huit EI en français, italien et en romanche, sélectionnées à partir de l’ouvrage dirigé par Bandion (2020), en tant que tâche d’association de l’équivalent d’une même expression et sa signification entre les trois langues, le but étant de solliciter leur capacité de reconnaissance interculturelle. Il s’agissait ainsi de faire prendre conscience de la proximité linguistique entre les trois langues, mais également de leur distance dans les différents éléments lexicaux ou référentiels convoqués pour la formation d’une même expression (par ex. : Faire un froid de canard, *Fare un freddo cane*, *Tgei Sibiria!*).

Les apprenant-e-s ont conduit l’activité en binômes, en associant des élèves des deux classes/niveaux et, dans la mesure du possible, de langues premières distinctes, afin de favoriser l’échange linguistique et culturel. Les langues premières représentées dans les deux groupes étaient : l’italien (diverses variétés, Italie et Suisse), l’espagnol (Argentine), l’anglais (Irlande), l’arabe syrien, l’ukrainien, le russe et le yoruba. Après cette activité, une phase de réflexion en classe entière avait été préparée pour donner des connaissances théoriques sur les contextes d’utilisation des expressions idiomatiques et leur formation, ainsi que pour évoquer l’existence d’EI propres aux diverses régions linguistiques de Suisse et de France.

La seconde partie du travail consistait à réaliser une présentation collaborative en binôme en tant que tâche de production orale pour l’évaluation finale des deux

cours intensifs. La consigne donnée était celle de sélectionner une expression idiomatique au choix utilisée dans la vie courante et la présenter avec ses équivalences dans leurs langues premières ainsi qu'en français, en expliquant sa signification et la façon dont l'expression diffère (ou non) dans les trois langues, afin de mettre en évidence les différences d'ordres culturels et linguistiques.

La seconde figure schématise le déroulement du projet en lien avec les différents enjeux de chaque phase.

### Quelle perception des liens entre les langues dans l'enseignement des EI ?

Le recueil de données pour l'analyse du projet en classe a été composé des productions des apprenant-e-s, des réponses à un questionnaire de recherche soumis à la mi-février pour le premier groupe et début juin pour le second groupe, ainsi que deux entretiens semi-directifs en groupe réalisés avec une partie des apprenant-e-s de la classe B1.1 durant le semestre de printemps 2025. Les entretiens ont abordé plusieurs questions de recherche en lien avec des contenus d'intercompréhension travaillés spécifiquement avec le groupe-classe de niveau B1.1, dont la démarche contrastive adoptée pour la sensibilisation aux EI en français, où nous avons cherché à interroger leurs perceptions des possibilités de transferts entre leurs répertoires langagiers et le français.

Les données issues des entretiens et des questionnaires ont été analysées de manière thématique, en repérant et en classant les opinions formulées par rapport aux questions de recherche initiales. Ainsi, dans le cadre des opinions récoltées grâce à deux questionnaires de recherche en ligne soumis aux classes ayant suivi le projet, pour une quinzaine de réponses, les apprenant-e-s ont dans l'ensemble jugé utile l'approche contrastive, en appuyant sur la ressemblance entre certaines expressions dans le but d'en comprendre le sens, mais aussi dans le fait de pouvoir réaliser des liens entre les différentes langues :

“Si, oltre a essere interessante abbiamo scoperto che alcuni idiomi sono molto simili tra loro.”

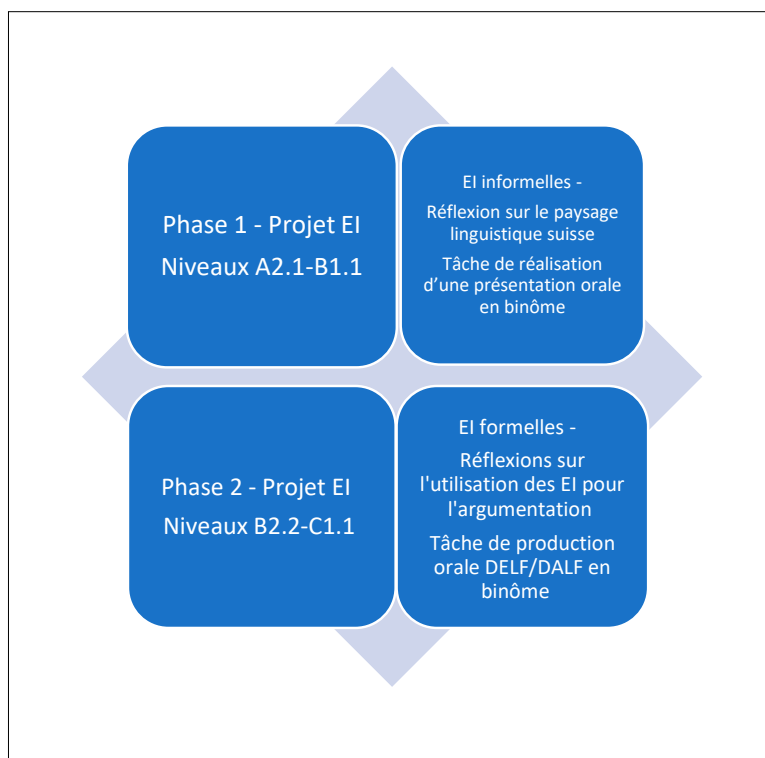


Figure 1

Illustration des éléments principaux des deux phases du projet

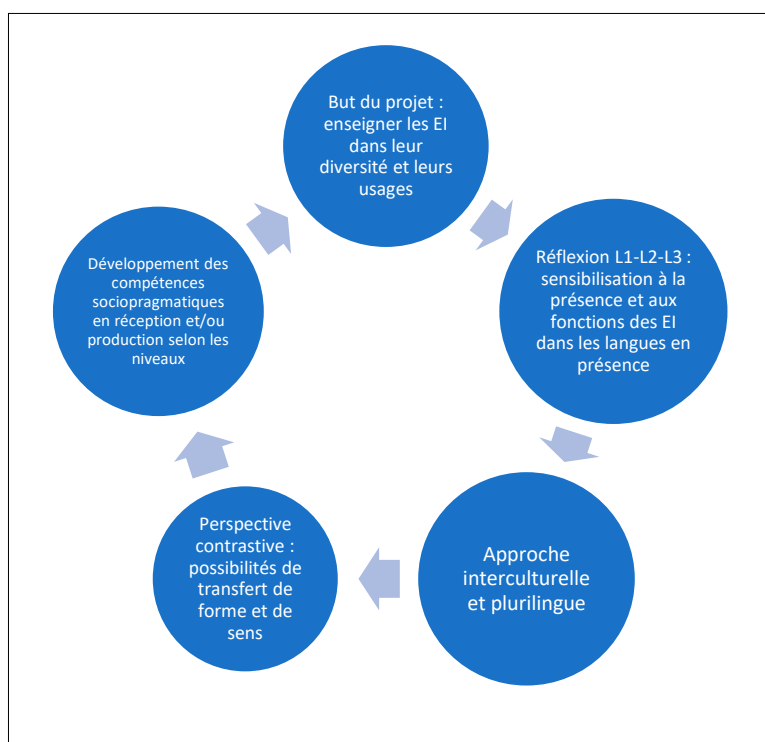


Figure 2

Illustration de l'imbrication des différents enjeux du projet

“Oui, c’était très utile. Comparer les expressions idiomatiques entre les langues m’a permis de mieux comprendre leur sens et leur utilisation. Cela m’a aussi aidé à faire des parallèles avec ma propre langue, ce qui renforce la mémorisation.”

“Absolument, surtout les idiomes partagés, car ils montrent les similarités culturelles, la manière de penser et la façon dont les choses sont perçues.”

La réalisation d’une production en binôme sur la thématique des EI comparées dans le cadre de ce projet a permis de faire prendre conscience aux apprenant-e-s des associations possibles avec leurs langues premières (et entre leurs langues premières), en termes de structure et de sens dans une visée interculturelle, mobilisant l’ensemble des référents culturels à leur disposition et des possibilités d’équivalences interlinguistiques.

« Ce faisant, les EI incarneraient un objet et un moyen de réflexion métalinguistique contrastif en classe, non seulement en termes fonctionnels, mais également culturels en tant que pont entre les langues et les cultures des apprenant-e-s et le français. »

L’extrait de la transcription<sup>1</sup> du premier entretien réalisé avec trois étudiantes ci-dessous génère ainsi plusieurs réflexions en lien avec cet aspect, en particulier sur l’approche d’intercompréhension, au-delà du domaine linguistique et de la question de la culture partagée entre des langues, même éloignées typologiquement. Une des étudiantes, nommée A2, rapporte dans ses mots sa compréhension de la notion des expressions idiomatiques, qui demandent selon elle de pouvoir « entrer dans la mentalité de la langue [...] » dans la mesure, où, derrière les expressions idiomatiques « il y a quelque chose [...] lié à la culture et à la tradition ».

Ainsi, elle identifie dans cet objectif l’approche d’intercompréhension comme utile en appuyant son intérêt dans le fait de continuer à se questionner sur les possibilités de transfert, non pas à

un niveau strictement linguistique, mais dans une visée interculturelle :

A2 : « tu peux continuer à utiliser l’intercompréhension donc l’intercompréhension ce n’est pas seulement quand tu ne connais pas les mots l’intercompréhension peut être utile [...] aussi quand tu dois euh comprendre la culture [...] des autres euh des autres personnes »

Ce discours met selon nous en lumière le processus d’appropriation individuelle de cette apprenante qui pointe l’intérêt d’une approche déductive et intuitive telle que l’intercompréhension, dans les possibilités de transfert en termes d’éléments culturels lors de la rencontre avec des constructions complexes telles que les constructions figées.

Dans la continuité de l’entretien, une autre apprenante (A3) prend appui sur sa langue première pour évoquer le concept de “culture partagée” vécu dans le cadre du projet en mentionnant les possibilités de liens entre les langues et cultures considérées comme distantes. L’apprenante se réfère au mythe grec des travaux d’Hercule et du nettoyage des écuries d’Augias en tant qu’expression pour se référer à une chose très sale, qui représente une référence culturelle partagée, pouvant être comprise par un public plus large dans la mesure où, selon ses mots :

A3 : « but it’s something that happened in the historical area of of the world so I think that from this perspective not even the the cultural differences make sense here but also the the holistic concept of of history and similarities in [...] our lives »

Cette apprenante russophone évoque, d’une part, le fait d’avoir pu identifier certains éléments similaires au sein d’expressions entre sa langue première et les différentes langues en présence au sein du projet, mais elle s’appuie également sur un exemple tiré de la culture gréco-romaine pour ouvrir son discours aux possibilités de pouvoir s’appuyer sur des références à des concepts humains universaux véhiculés au travers des mythes. **Il nous semble pertinent de noter qu’ici, la distance typologique et culturelle plus importante entre**

<sup>1</sup> Conventions de transcription : 1. A2, A3 : apprenantes 2. [...] : coupure dans la transcription

la langue première de l'apprenante et le français, comparativement à celle du français et de l'italien (qui représente la langue majoritaire du canton du Tessin et la langue première de la grande majorité des apprenant-e-s fréquentant les cours de FLE de l'université), parvient à être nuancée par la possibilité de s'appuyer sur des éléments partagés transcendant les langues et cultures.

On peut faire l'hypothèse que l'aspect contrastif adopté pour la sensibilisation aux EI dans cette première phase du projet a pu permettre de faire émerger cette notion dans le discours de l'étudiante. En effet, comme le propose Tatak (2021), le fait de « repérer les équivalences potentielles d'expressions idiomatiques dans la première langue (L1) des apprenants », peut non seulement « contribuer à mettre au jour les différences linguistiques, d'une langue à l'autre », mais aussi apprendre à « comprendre le sens des expressions idiomatiques qui reflètent la pensée des natifs de la langue et leurs modes de vie ».

### Réflexions finales et perspectives didactiques

Bien qu'il s'agisse d'un premier projet concentré sur un temps restreint à disposition, il nous semble que cette expérience confirme les recherches portant sur l'apport d'une approche contrastive pour l'enseignement des EI, et ce dès le niveau intermédiaire en tant qu'initiation à la complexité sémantique et l'arrière-plan culturel de la langue cible. En effet, si cette démarche peut aussi comporter des désavantages, notamment en amplifiant « les risques d'interférence, c'est-à-dire le recours aux faux amis » (De Serres, 2011 : 144), il nous semble que le fait de considérer le rôle des langues premières dans l'enseignement des EI permet justement de mettre en lumière non seulement les possibilités de transferts positifs, mais également de divergence entre les langues en présence, dans le fait de favoriser le recours à des analogies grâce à la mise en parallèle des langues (Cáceres Guerrero, 2025).

Si nous n'avons pu évoquer que succinctement la première phase du projet avec un groupe d'apprenant-e-s de niveau débutant/intermédiaire dans cet article, plusieurs pistes d'amélioration et

de prolongement peuvent être identifiées. Une approche plus progressive de l'enseignement des EI (González Rey, 2007), pourrait être envisagée à partir du niveau A1 grâce à des entrées thématiques, intégrant par ce biais une sensibilisation à la compétence sociopragmatique dès le début de l'apprentissage grâce aux contextes d'emploi des expressions en lien avec la vie courante. Ce faisant, les EI incarneraient un objet et un moyen de réflexion métalinguistique contrastif en classe, non seulement en termes fonctionnels, mais également culturels en tant que pont entre les langues et les cultures des apprenant-e-s et le français.

---

### Bibliographie

- Bandion, N.** (dir.), Bourban, L., Baranzini, L., Borel, M., Cathomas, M., Telli, D. Tunger, V., Ivan Art, Rickenbach, K., Valär, P. & Wazem (2020). *4 piccioni con una fava / 4 Fliegen mit einer Klappe / D'une pierre 4 coups / Ün viadi e 4 servezzans*. Bellinzona: Salvioni.
- Cáceres Guerrero, L. D.** (2025). *Transfert dans l'acquisition des expressions idiomatiques en français langue étrangère*. Bucaramanga, Santander: Ediciones Universidad Industrial de Santander.
- Cardona, M.** (2008). La comprensione e produzione di idioms. Aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche. *Studi di glottodidattica*, 2(3), 45-64.
- Conseil de l'Europe.** (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- De Serres, L.** (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde: de la théorie à la pédagogie. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 129-155. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19861>
- Dewaele, J. M. & Wourm, N.** (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 139-153. <https://doi.org/10.3917/rfla.072.0139>
- González Rey, I.** (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont: Éditions Modulaires Européennes InterCommunication SPRL.
- Hu, H.** (2024). L'acquisition des expressions idiomatiques au-delà de la distance interlinguistique. *SHS Web of Conferences*, 191. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419105005>
- Irujo, S.** (1986). A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40/3, 236-242.
- Pulido, L.** (2010). Pratiques pédagogiques et expressions idiomatiques en milieu plurilingue et pluriculturel. Dans R. Ailincăi & T. Mehinto (dir.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane, Vol II: Le secondaire*, p. 77-85. Cayenne: CRDP de Guyane.
- Tatak, N.** (2021). L'enseignement des expressions idiomatiques en première année licence de FLE. *Multilinguales*, 16. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7370>
- Tyne, H.** (2014). Traitement des expressions idiomatiques en français L2: questions d'influence. *Mélanges Crapel*, 35, 115-134.

## DES OBSTACLES ET DES ASTUCES DE COMMUNICATION POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'ORAL PRAGMATIQUE DES ADOLESCENTS EN ANGLAIS LANGUE SECONDE

This article aims to shed new light on how to approach pragmatics, and more specifically oral pragmatics, in the ESL classroom at secondary level. To this end, we present a way of developing students' oral communication skills that focuses on pragmatics and on teaching objects that are usually little worked on in the classroom. Resources co-constructed with ESL teachers are also presented, as well as the impact on students and teachers of specific work on oral pragmatics.

● Christian Dumais  
| Université du Québec  
à Trois-Rivières



Christian Dumais, Ph. D., est professeur titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux de recherche

portent sur la didactique de l'oral, sur la compétence à communiquer oralement du personnel scolaire et des personnes futures enseignantes, et sur les apports du jeu de faire semblant pour le développement du langage des enfants.

La pandémie de COVID-19, en raison des mesures sanitaires, de la fermeture des écoles, du confinement, etc., a entraîné des répercussions sur les compétences sociales et communicatives des élèves, et ce, de façon plus ou moins marquée selon les élèves (Beaudry et al., 2025; Papi, 2024). De plus, la place sans cesse croissante des communications médiées par des technologies numériques (messages textes, messages vocaux instantanés, etc.) dans la vie des adolescents change leurs façons de communiquer au quotidien faisant en sorte que les pratiques d'enseignement traditionnelles sont parfois en décalage avec leur réalité. Sachant cela, comment peut-on développer la compétence à communiquer oralement des adolescents en répondant réellement à leurs besoins en communication orale? C'est la question à laquelle ont répondu des enseignantes, dont des enseignantes d'anglais langue seconde, en collaboration avec une équipe de chercheurs dans le cadre d'une recherche collaborative menée au Québec de 2021 à 2024 (Dumais et al., 2025a et b). Pour répondre à cette question, les

enseignantes et les chercheurs se sont intéressés à l'oral pragmatique qui met au premier plan la composante du langage qu'est la pragmatique. Cela leur a permis d'identifier des savoirs qui répondent aux réels besoins en communication orale des adolescents, d'adapter un modèle didactique d'enseignement de l'oral et de coconstruire des ressources pour enseigner et évaluer l'oral pragmatique. Dans le cadre de cet article, ces différents éléments sont présentés en plus de répondre à la question précédemment énoncée.

### Qu'est-ce que l'oral pragmatique?

L'oral pragmatique est une approche didactique qui amène «le locuteur à être capable de prendre en compte l'effet produit sur l'interlocuteur, lors de sa prise de parole, sur la base de l'analyse de l'ensemble de la situation de communication» (Dumais et al., 2017, p. 107). Cette approche didactique va donc au-delà du volet structural de la langue (le

vocabulaire, la grammaire et la syntaxe par exemple), sans l'exclure, en s'intéressant plus particulièrement au volet pragmatique de la langue, et plus précisément à la situation de communication. Cela amène un travail réflexif sur les objets de l'oral présents dans la situation de communication (registres de langue, formules de politesse, choix des mots, intonation, gestes, etc.). Cette approche vise aussi une gestion harmonieuse des interactions entre les individus (Maurer, 2001). Elle a pour but d'« apprendre à repérer et utiliser des conduites de parole permettant de construire une relation orale non conflictuelle, tout au long de l'interaction [...] » (Maurer, 2001, p. 46). L'objectif n'est pas d'apprendre par cœur des énoncés, mais plutôt de réfléchir à l'impact des mots, des gestes, de la prosodie, etc., sur la communication orale dans le cadre de situations de communication. Ces dernières doivent habituellement être près du vécu de l'élève pour donner du sens aux apprentissages et peuvent impliquer des gens familiers ou des personnes inconnues. Enfin, cette approche permet à l'élève de développer sa compétence à communiquer oralement dans des situations concrètes pour lui et qui seront nécessaires de façon plus ou moins similaire dans sa vie d'adulte (Maurer, 2001).

### Quoi enseigner ?

Habituellement, lorsqu'il est question de l'approche didactique de l'oral pragmatique, ce sont principalement les actes de parole qui sont enseignés (De Grandpré, 2015; Soucy, 2019). Dans le cadre de cette recherche, les enseignantes ne considéreraient pas qu'il s'agissait d'un apprentissage qui répondait aux besoins des adolescents puisque ces derniers avaient déjà travaillé plusieurs actes de parole à l'école maternelle et primaire (saluer, s'excuser, faire part de son insatisfaction, etc.), et que ce n'était pas ce qui posait le plus de problèmes aux élèves lors des interactions du quotidien et en classe. En effet, au cours de la recherche, les enseignantes ont observé, lors de différentes situations de communication en classe et hors de la classe, que les élèves avaient beaucoup de difficulté à reconnaître leurs émotions et celles des autres, ce qui entraînait des répercussions directes sur les interactions orales. Ils avaient également une méconnaissance des différents obstacles

« L'objectif n'est pas d'apprendre par cœur des énoncés, mais plutôt de réfléchir à l'impact des mots, des gestes, de la prosodie, etc., sur la communication orale dans le cadre de situations de communication. »

qui peuvent nuire à la communication orale ainsi que des façons de pallier ces obstacles. Cela a donc fait en sorte que des éléments peu, voire pas du tout abordés en classe ont été enseignés pour répondre aux besoins des élèves. En plus de la situation de communication et de ses différents paramètres, les émotions, les obstacles à la communication et les astuces de communication ont ainsi été travaillés avec les élèves. Il s'agit donc d'éléments possibles à enseigner lorsqu'il est question d'oral pragmatique avec des adolescents (12 à 17 ans).

### Les émotions

Les émotions s'avèrent essentielles à aborder avec les élèves du secondaire en ce qui concerne l'oral pragmatique. L'enjeu, du moins dans la recherche qui a été menée, était la difficulté pour les élèves, tant dans leur langue première qu'en anglais langue seconde, de nommer des émotions. En effet, les élèves avaient une connaissance restreinte des émotions et étaient peu conscients des nuances possibles d'une même émotion. Il s'avérait donc essentiel de leur présenter une variété d'émotions et de les expliquer afin qu'ils puissent les connaître et les identifier, chez eux et chez les autres, lors de situations de communication orale. Pour cela, un tableau des émotions provenant des travaux de Lamboy et al. (2021) a été adapté par les enseignantes d'anglais. Le tableau 1, qui présente sept familles d'émotions selon leur intensité, est le tableau qui a été présenté aux élèves. Précisons que ce tableau, en version

Valence	7 familles	Intensity						
		Very low	Low	Fairly low	Medium	High	Very high	Extremely high
+	<b>JOY</b>	Glad	Satisfied	Pleased	Joyful	Happy	Thrilled	Ecstatic
+	<b>LOVE</b>	Gentle	Tender	Affectionate	In love	Passionate	In adoration	In veneration
-	<b>FEAR</b>	Concerned	Worried	Anxious	Afraid	Panicked	Terrified	Horrified
-	<b>ANGER</b>	Upset	Irritated	Annoyed	Angry	Exasperated	Furious	Enraged
-	<b>SADNESS</b>	Affected	Gloomy	Unhappy	Sad	Depressed	Overwhelmed	Devastated
-	<b>DISGUST</b>	Disturbed	Bothered	Bitter	Disgusted	Sickened	Revolted	Repulsed
- or +	<b>SURPRISE</b>	Startled	Puzzled	Shocked	Surprised	Stunned	Amazed	Astonished

**Tableau 1**

Le tableau des émotions en anglais (adapté de Lamboy et al. (2021))

française<sup>1</sup>, a aussi été utilisé en classe de français langue première afin que les élèves puissent se référer quotidiennement aux tableaux des émotions selon la discipline concernée.

### Les obstacles à la communication et les astuces de communication

Comme mentionné précédemment, lorsqu'il est question d'oral pragmatique, les travaux en didactique des langues se sont souvent intéressés aux actes de parole. Pour répondre aux besoins des adolescents, ce sont davantage les obstacles à la communication et les astuces de communication qui se sont avérés les plus pertinents, notamment en classe d'anglais langue seconde.

Lorsqu'il y a interaction entre les élèves ou entre les élèves et des adultes (enseignants, intervenants, clients, vendeurs, etc.), les élèves ne sont pas toujours conscients qu'ils créent eux-mêmes des obstacles à la communication (oublier de contextualiser le propos, donner trop d'information, rapporter tous les propos à soi-même, etc.) ou bien ils ne sont pas en mesure de déceler ce qui entrave une communication (état émotionnel de l'interlocuteur, présence de parasites physiques, etc.), rendant celle-ci difficile ou impossible. Un travail doit donc être fait avec les élèves pour les amener à connaître et à reconnaître des obstacles

à la communication selon les différentes situations de communication qu'ils rencontrent en classe et hors de la classe.

« Un **obstacle à la communication** est un comportement ou un énoncé qui entrave la communication. Il peut entre autres être la cause d'une incompréhension, d'un malentendu, d'un malaise, d'un conflit, d'émotions négatives, etc. Il ne favorise pas une communication harmonieuse et peut fait perdre la face à l'interlocuteur ou au locuteur, c'est-à-dire que la personne peut se sentir déconsidérée, humiliée, désavouée, etc. » (Dumais et al., 2024, p. 2).

Pendant deux années, les enseignantes du projet de recherche ont identifié, nommé et exemplifié les obstacles à la communication rencontrés par les élèves et par elles en classe et hors de celle-ci. Cela a permis de créer un répertoire<sup>2</sup> des obstacles à la communication (29 obstacles) qui peut être utilisé par les enseignants d'anglais langue seconde. La figure 1 présente trois exemples d'obstacles à la communication tirés du répertoire.

Pour les élèves, connaître des obstacles à la communication et savoir les reconnaître dans une situation de communication n'est pas suffisant pour assurer une communication harmonieuse. Ils doivent aussi savoir comment utiliser des astuces de communication pour pallier les obstacles identifiés.

<sup>1</sup> Le tableau des émotions, en anglais et en français, est disponible gratuitement sur le site [www.astucesdecommunication.ca](http://www.astucesdecommunication.ca)

<sup>2</sup> Le répertoire présentant les obstacles et les astuces de communication, en anglais et en français, est disponible sur le site [www.astucesdecommunication.ca](http://www.astucesdecommunication.ca)

Communication obstacle	Definition	Example
<b>Lacking a filter</b>	Making uninhibited statements, giving non-essential details or information, without thinking about the possible consequences.	I can't go back to work because I'm sick. I threw up all night and had diarrhea.
<b>Lacking tact</b>	Lacking consideration in one's comments, being too rude.	A student mentions to his friend, without being asked, that he doesn't like his new sweater at all because it makes him look fat.
<b>Wrong choice of interlocutor</b>	Sharing a problem with a third party who is not concerned by the situation without sharing it with the person concerned.	Telling a friend what I don't like about another friend, rather than talking directly to the concerned person.

Figure 1

Des exemples d'obstacles à la communication (Dumais et al., 2024, p. 5)



Communication tip	Definition	Example	Pictogram
<b>I react to what the other person says</b>	When someone speaks to me, I react to what they say by asking questions, adding further information, commenting or rephrasing to move the exchange forward.	A colleague tells me about his weekend and how he went cycling. I ask him where he went and how many kilometers he rode.	 I react to what the other person says.
<b>I check my understanding of the situation before reacting</b>	I pay attention to what the other person is saying until the end. Then, I make sure I understand what they're saying before I take a stand, get involved in a situation or become emotionally involved. If necessary, I rephrase or ask questions.	On my way back from the bathroom, two colleagues on my team snap at each other and seem offended. I listen to the exchange to understand the situation before reacting. I ask questions if necessary.	 I check my understanding of the situation before reacting.

Figure 2

Des exemples d'astuces de communication (Dumais et al., 2024, p. 11)

« Une astuce de communication est une manière habile d'agir ou de s'exprimer qui permet de transmettre efficacement un message et de favoriser la communication. Le fait de ne pas utiliser une astuce de communication à un moment où elle serait utile peut faire en sorte de nuire à la communication et cela peut créer un obstacle à la communication » (Dumais et al., 2024, p. 7).

Pour cela, un travail similaire a été fait par les enseignantes du projet de recherche afin d'identifier, de définir et d'exemplifier des astuces de communication utiles aux adolescents. Des pictogrammes ont aussi été créés pour illustrer chaque astuce (15 astuces au total) et servir d'aide-mémoire aux élèves. La figure 2 présente deux exemples d'astuces de communication tirés du répertoire des astuces de communication ainsi que le pictogramme associé à chacune d'elles.

### Comment enseigner ces différents éléments en lien avec l'oral pragmatique ?

L'analyse de la situation de communication est au cœur de l'oral pragmatique. Comme énoncé précédemment, parmi les éléments à enseigner et à travailler avec les élèves du secondaire se trouvent les émotions, les obstacles à la communication et les astuces de communication. Pour les enseigner aux élèves, le modèle didactique de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) a été privilégié puisqu'il permet d'intégrer les trois éléments précédemment nommés. Ce modèle permet aussi de travailler une variété de situations en amenant les élèves à être actifs dans leurs apprentissages. De plus, il a été validé à plusieurs reprises dans le cadre de recherches en didactique de l'oral en langue première, seconde et tierce (entre autres Chateauvert-Fortier, 2020 ; Korzycka, 2024 ; Lafontaine et Hébert, 2015).

Étapes	Explications
1. Élément déclencheur	Une mise en situation idéalement inspirée de situations réelles vécues par les élèves est présentée oralement, est lue ou est mise en pratique par l'enseignant avec un ou des élèves ou encore avec d'autres enseignants. L'objectif de cette étape est de présenter aux élèves une situation mettant en jeu des émotions et comportant au moins un obstacle à la communication. C'est le point de départ de l'atelier formatif.
2. État des connaissances	Des questions sont posées aux élèves pour les amener à prendre conscience des émotions en jeu chez les personnages de la mise en situation et pour les amener à nommer ces émotions (le tableau des émotions peut être grandement utile ici). Puis une discussion a lieu pour comprendre les émotions nommées par les élèves et constater les différences de perception de chacun. Une réflexion en grand groupe est aussi faite sur les répercussions de ces émotions sur la communication. Par la suite, les élèves sont invités à nommer les points forts et les points faibles de la situation de communication qui a été présentée, puis à identifier l'obstacle à la communication. Un nom est donné à l'obstacle avec l'aide de l'enseignant pour qu'il puisse être facilement identifiable par la suite. L'utilisation du répertoire des obstacles et des astuces de communication (Dumais et al., 2024) peut être utile à cette étape. Enfin, s'il a été possible de filmer l'élément déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner à plus d'une reprise avec les élèves pour les aider à identifier les émotions et l'obstacle à la communication.
3. Enseignement	À cette étape, les élèves sont invités à trouver une solution pour pallier l'obstacle à la communication. Cette solution est une astuce de communication. Avec l'aide de l'enseignant, les élèves donnent un nom à cette astuce et complètent un référentiel qui sera conservé par les élèves ou affiché dans la classe. Ce référentiel permet de répondre aux questions suivantes : <i>quoi?</i> (définition de l'astuce de communication), <i>comment</i> mettre en pratique l'astuce?, <i>pourquoi</i> utiliser cette astuce (son importance et sa pertinence)? et <i>quand</i> mettre en pratique cette astuce? Un modelage <sup>3</sup> est ensuite fait par l'enseignant. Ce dernier peut faire le modelage à partir de la production initiale où il inclut l'astuce de communication ou bien il peut inventer une autre situation qui permet de voir une utilisation adéquate de l'astuce de communication. À cette étape, il y a donc enseignement de l'astuce. Cette dernière est décortiquée afin que les élèves la comprennent bien. Différents contextes où l'astuce peut être utilisée sont aussi présentés aux élèves.
4. Mise en pratique	Pour s'assurer que les élèves ont bien compris comment utiliser l'astuce de communication, il y a mise en pratique de celle-ci. Les élèves réinvestissent les apprentissages dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. La mise en situation de l'étape 1 peut être transformée par les élèves en y intégrant l'astuce de communication si l'enseignant n'a pas fait son modelage à partir de celle-ci. Autrement, les élèves peuvent être amenés à mettre en pratique leurs apprentissages en lien avec l'astuce de communication et les émotions par des analyses de mises en situation, en créant des mises en situation avec l'astuce de communication, etc.
5. Retour en grand groupe	Un retour en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique (étape précédente). Une équipe ou quelques élèves peuvent refaire la mise en pratique devant le groupe, à titre d'exemple, pour s'assurer de la compréhension de l'astuce. Le retour porte sur les difficultés vécues par les élèves lors de la mise en pratique et sur les bons coups de ces derniers. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant de revenir sur des éléments moins bien compris par les élèves.
6. Activité métacognitive	Finalement, afin de permettre aux élèves de bien consolider les apprentissages, une ou plusieurs activités métacognitives leur sont proposées. Par exemple, ce peut être le fait de répondre à des questions dans un journal de bord. L'enseignant peut aussi créer avec les élèves une carte conceptuelle qui reprend l'ensemble des apprentissages. Cela permet aux élèves de réfléchir à leurs apprentissages, de garder des traces écrites de ces derniers et de mettre par écrit leur réflexion.

<sup>3</sup> Selon Messier (2017, p. 41), « le modelage est une technique pédagogique pendant laquelle un enseignant met en œuvre, devant des élèves qui l'observent, un acte, une démarche, un processus ou une stratégie d'apprentissage tout en verbalisant à voix haute sa réflexion dans le but que ces derniers se l'approprient et le réinvestissent. »

**Tableau 2**

Les six étapes du modèle de l'atelier formatif (adaptation de Dumais et al., 2025a)

## Le modèle didactique de l'atelier formatif

Le modèle didactique de l'atelier formatif en six étapes<sup>4</sup> a donc été mis en pratique pendant deux années par les enseignantes qui ont participé à la recherche. Cela a été l'occasion d'ajuster le modèle à l'enseignement de l'oral pragmatique. Cet ajustement permet donc d'enseigner des astuces de communication tout en assurant la reconnaissance des émotions et des obstacles à la communication.

L'**atelier formatif** est un modèle didactique constitué d'une démarche en six étapes pour enseigner l'oral : l'élément déclencheur, l'état des connaissances, l'enseignement, la mise en pratique, le retour en grand groupe et l'activité métacognitive (Lafontaine et Dumais, 2014). Il s'inscrit dans une approche cognitiviste et privilégie une démarche déductive en plus de permettre l'utilisation d'une variété de techniques pédagogiques (modélage, démonstration, jeu de rôle, etc.) (Dumais et Messier, 2016).

Le tableau 2 présente les six étapes du modèle de l'atelier formatif accompagnées d'explications en lien avec l'enseignement de l'oral pragmatique.

Des exemples d'ateliers formatifs mis en pratique en classe d'anglais langue seconde sont disponibles sur le site [www.astucesdecommunication.ca](http://www.astucesdecommunication.ca) qui a été créé dans le but d'offrir des ressources gratuites en français et en anglais aux enseignants. Différentes façons d'évaluer sont aussi présentées ainsi que des outils d'évaluation.

Selon les enseignantes qui ont participé à la recherche, il s'avère essentiel que les mises en situation présentées aux élèves lors de l'atelier formatif s'inspirent de situations réelles. Pour cela, les enseignants doivent être attentifs à ce qui se passe en classe et hors de la classe, et ils doivent offrir des moments de prise de parole aux élèves pour que ces derniers puissent faire part de leurs difficultés en communication orale au quotidien, et ce, dans une diversité de situations (au travail, en classe, lors des interactions avec leurs amis et leur famille, etc.). Ainsi, les enseignants pourront créer des mises en situation (à l'étape 1 de l'atelier formatif) qui se rapprocheront du vécu des

« Un travail doit donc être fait avec les élèves pour les amener à connaître et à identifier des obstacles à la communication selon les différentes situations de communication qu'ils rencontrent en classe et hors de la classe. »

élèves, ce qui aura un impact beaucoup plus grand pour eux.

### Des avantages à accorder une place à l'oral pragmatique en classe

Accorder une place à l'oral pragmatique en classe d'anglais langue seconde a eu plusieurs avantages selon les enseignantes du projet de recherche. Cela a permis aux élèves de prendre la parole autrement en classe en analysant et en discutant de situations concrètes et significatives pour eux. Une motivation à prendre la parole a d'ailleurs été observée. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les apprentissages touchaient directement la réalité des élèves et qu'il s'agissait d'une façon différente de travailler l'oral en classe. De plus, les enseignantes ont observé des élèves utiliser spontanément des astuces de communication travaillées en classe dans une variété de situations (lors d'activités parascolaires, lors de travaux d'équipe, lors de discussions en petits groupes, etc.), ce qui démontrait selon elles l'utilité et la pertinence du travail effectué en classe. Cela a eu un impact sur la gestion de classe puisque les élèves étaient en mesure par eux-mêmes de gérer plusieurs problèmes de communication. Elles ont également pu observer une utilisation du tableau des émotions par les élèves afin de bonifier les productions écrites, ce qui démontrait selon

<sup>4</sup> Pour avoir des explications du modèle original de l'atelier formatif, il est possible de consulter les vidéos suivantes qui expliquent en détail le modèle en anglais (<https://youtu.be/lk3SR4WwKOY>) et en français ([https://www.youtube.com/watch?v=QFVb11\\_E490](https://www.youtube.com/watch?v=QFVb11_E490)).

elles un besoin de mieux connaître les émotions. Enfin, comme la recherche incluait des enseignantes de français langue première et d'anglais langue seconde, les apprentissages effectués ont pu être mobilisés dans les deux langues puisque les enseignantes mettaient de l'avant l'oral pragmatique tant en français langue première qu'en anglais langue seconde. Cela a permis aux élèves d'utiliser dans plusieurs contextes les astuces apprises et d'assurer une cohérence d'un cours de langue à un autre. Selon les enseignantes, travailler les mêmes apprentissages en lien avec l'oral pragmatique dans plus d'une langue semble avoir été bénéfique pour les élèves.

situations de communication, en s'attendant notamment aux émotions, aux obstacles à la communication et aux astuces de communication, nous apparaît une avenue prometteuse afin de répondre aux réels besoins en communication orale des élèves du 21<sup>e</sup> siècle, et ce, en favorisant des apprentissages utiles au quotidien et aussi pour leur future vie d'adulte. Il nous apparaît donc pertinent d'accorder du temps à l'oral pragmatique en classe de langue seconde.

### Conclusion

Par cette contribution, nous espérons avoir apporté un nouvel éclairage sur les façons de développer la compétence à communiquer oralement des adolescents en langue seconde. L'analyse de

« Accorder une place à l'oral pragmatique en classe d'anglais langue seconde a eu plusieurs avantages selon les enseignantes du projet de recherche. »

---

## Bibliographie

**Baudry, C., Pearson, J. et Tarabulsky, G. M.**

(2025). *Adaptation des enfants, des adolescents et de leurs familles dans le contexte de la pandémie de COVID-19*. Presses de l'Université du Québec.

**Châteauvert-Fortier, C.** (2020). *L'enseignement de l'oral en espagnol langue tierce au secondaire québécois à partir d'un cadre théorique en français langue première*. [Essai, Université du Québec à Trois-Rivières]. Répertoire des essais déposés de la maîtrise en enseignement au secondaire.

**De Grandpré, M.** (2015). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 53-66). Éditions Peisaj.

**Dumais, C. et Messier, G.** (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.

**Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélaïr, G.** (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.

**Dumais, C., Soucy, E. et Gouveia, M.** (2024). *Promoting effective and harmonious communication: communication tips to overcome certain obstacles*. Université du Québec à Trois-Rivières.

**Dumais, C., Soucy, E. et Maïté, G.** (2025a). *Développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique et coconstruire des ressources pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire : une recherche collaborative*. FRQSC : Rapport de recherche Programme Actions concertées, 99 p.

**Dumais, C., Soucy, E., Robitaille, C. et Nolin, R.** (2025b). Coconstruction de ressources pour favoriser le développement de l'oral pragmatique des élèves de 12 à 17 ans par l'entremise des émotions et des astuces de communication. *Tréma*, 64, 1-22.

**Korzycza, E.** (2024). *Développer la compétence à communiquer oralement en anglais langue seconde d'apprenants adultes en milieu carcéral par l'entremise d'actes de parole*. [Essai, Université du Québec à Trois-Rivières].

**Lafontaine, L. et Dumais, C.** (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière éducation.

**Lafontaine, L. et Hébert, M.** (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (Dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 85-107). Éditions Peisaj.

**Lamboy, B., Shankland, R. et Williamson, M.-O.** (2021). *Les compétences psychosociales. Manuel de développement*. DeBoeck Supérieur.

**Maurer, B.** (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Éditions Bertrand-Lacoste.

**Messier, G.** (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. *Vivre le primaire*, 30(3), 41-43.

**Papi, C.** (2024). *Favoriser l'apprentissage et le bien-être. Tutorat et autres dispositifs d'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.

**Soucy, E.** (2019). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps : l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser! *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 49-60.

# PRAGMATIC COMPETENCE IN ACTION: HOW PRIMARY LEARNERS ENGAGE IN AN L2 ENGLISH 'SPOT THE DIFFERENCE' TASK

Dieser Artikel untersucht die pragmatischen Sprachhandlungen von Primarschülerinnen und -schülern während einer englischen 'Spot the Difference' Aufgabe. Unter Bezugnahme auf die Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER Begleitband) analysiert die Studie Peer-Interaktionen von Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern in der Deutschschweiz. Sie konzentriert sich dabei auf drei Sprechakte: Beschreiben, Zustimmung und Widersprechen. Die Lernenden stützten sich häufig auf dieselben formelhaften Ausdrücke, um die Interaktion aufrechtzuerhalten, während einige auch flexiblere Ausdrucksweisen erprobten. Unabhängig von der jeweiligen Formulierung variierte die grammatische Genauigkeit beträchtlich. Der Artikel hebt das Potenzial interaktionsreicher Aufgaben zur Förderung der pragmatischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht (L2) hervor und zeigt praktische Implikationen für den Unterricht auf Primarstufe.

● Luzia Sauer  
| Zurich University of  
Teacher Education  
Margarida Pereira  
| Zurich University of  
Teacher Education

## Introduction

We often think of 'Spot the Difference' as a light-hearted filler or early finisher activity, but what if it served a more substantial pedagogical purpose?

Recent research (e.g., Savić, 2021; Schauer, 2022) shows that pragmatic competence, understood here as "actual language use in the (co-)construction of text" (Council of Europe, 2020, p.137), is crucial for young learners' foreign language development. Yet we know surprisingly little about children's pragmatic competence, let alone how they develop it in classroom settings that prepare for real-life conversations. Research suggests that interactive gap tasks like 'Spot the Difference' offer a safe, engaging means of practicing pragmatic skills, particularly when supported with targeted phrases (Pinter, 2015).

Except for speech acts like requests and greetings, coursebooks often neglect communicative real-world language

practices, sticking to isolated vocabulary and scripted dialogues instead (Schauer, 2022). As a result, many young learners lack the tools to navigate basic conversations in English; skills that would come in handy, for example, when participating in an L2 group activity on holiday.

Building on this rationale, we report findings from an exploratory, small-scale study of spoken L2 interactions among fourteen students in German-speaking Switzerland at the start of grade 6, the final year of primary school (aged eleven to twelve). Our analysis draws on CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020) descriptors related to pragmatic competence and interaction strategies, focusing on propositional precision (here: clear and accurate expression of meaning, p. 141), flexibility (here: adapting simple phrases to new situations, p. 138), turntaking<sup>1</sup> (here: initiating and maintaining dialogue, p. 139), and co-operating (here: confirming understanding, relating own contributions to others, p. 88-89).

<sup>1</sup> The CEFR views turntaking both as an interactive and a pragmatic ability.

## Our study – learner data and pragmatic patterns

In our study, we examined how primary school learners performed ‘Spot the Difference’ tasks. These two-way information gap activities, in which both parties<sup>2</sup> hold slightly different pictures, require learners to describe them and identify differences without showing each other. Our participants were encouraged to speak freely to find the differences but could draw on sample language if needed (only for descriptions), though we did not monitor how often this occurred. In a typical exchange, Student A produced a description (e.g., *I can see a dog*), and Student B either confirmed it (e.g., *Me too*) – henceforward referred to as ‘agreement’ – or offered a contradiction/correction (e.g., *I don’t have a dog/I can see a cat*) – henceforward referred to as ‘disagreement’. Other dialogue features, such as clarification questions or summaries, are not investigated here. The aim of this study was to explore how young learners manage spontaneous peer dialogue to achieve the task outcome, and how the three speech acts description, agreement and disagreement, were realized, both pragmatically and linguistically.

Our analysis drew on six transcripts produced by two or three students from the same class. The remaining eight students undertook other tasks (not investigated here). The teacher reported that the class had not previously done a ‘Spot the Difference’ task in English lessons. Each transcript contained exchanges on multiple picture sets (mean = 2.6). We selected one picture-based exchange per transcript (the two most frequently used picture sets overall): four groups talked about a picture showing a boy and girl in a classroom. Two groups talked about a picture of a girl with two cats in a living room. There were eight differences between the pictures, for instance in object colour, the use of letters rather than numbers, and the number of elements. The selected exchanges contained an average of 54 turns (equivalent to learner utterances), ranging from one to several words per turn. The data, collected in September 2023, formed part of a larger Innosuisse-funded project comprising over 100 hours of recorded, transcribed and annotated English speech by primary learners.

“Many young learners lack the tools to navigate basic conversations in English; skills that would come in handy, for example, when participating in an L2 group activity on holiday.”

In this study, each turn was coded for function (speech act) and later analysed for linguistic realisation and accuracy, with CEFR descriptors (Council of Europe, 2020) serving as a reference. Descriptors relating to propositional precision, flexibility, turntaking and co-operating were particularly relevant for identifying how learners formulated their speech during the task.

What follows is a description of the learners’ productions of descriptions (102 moves in total), agreement (88 moves) and disagreement (41 moves). Learners are referred to as basic, intermediate and advanced according to subjective proficiency judgements by the researchers; these labels are not validated measures.

### Describing pictures

In this study, picture descriptions were realised in three ways: (1) the expression *I can see X*, (2) the expression *In my picture, there is/are X*, and (3) less formulaic, more flexible language (See Table 1). The expressions *I can see X* and *There is/are X* (but not *In my picture*) appeared on the language support sheet provided for the task. All three, however, can be treated as frame-and-slot patterns, comprising a fixed frame (e.g., *I can see*) and an open slot (*X*) into which learners insert words flexibly.

Learners at basic proficiency relied heavily on the first construction, with two groups using it almost exclusively (e.g., *I can see a pink flower – I can see one boy and one girl – I can see a boy with a green t-shirt* etc.). While the frame *I can see* was consistently accurate, accuracy in the open slots declined as they became longer and lexically more complex, and



Luzia Sauer earned her PhD in Applied Linguistics from the University of Auckland (NZ), specializing in spoken

second language acquisition. She is a lecturer and researcher at the Zurich University of Teacher Education (PHZH), with a special interest in the development of practical EdTech applications, foreign language development, and intercultural competencies.



Margarida Pereira has been a lecturer and teacher trainer in the field of foreign languages (English) at the

Zurich University of Teacher Education (PH Zurich) since 2019. Previously, she worked for many years as an English language teacher at primary and secondary levels in different contexts. She has also worked as an intercultural translator and mediator.

<sup>2</sup> Group sizes varied between two and three students owing to the data collection design. In triads, two students shared the same picture but were still asked to discuss similarities and differences, so these groups remained in the analysis.

Description realisation types	Examples (accurate)	Examples (inaccurate or L1 use)
<i>I (can) see X</i>	<i>I can see a cat.</i> <i>I can see one boy and one girl.</i> <i>I can see two tables.</i>	<i>I can see a boy with a brown hairs.</i> <i>I see a girl with ausstrecken.</i> <i>I can see a cat toy on the floor left side.</i>
<i>In my picture, there is/are X</i>	<i>In my picture, there's a clock on the red wall.</i> <i>In my picture there is a blackboard with ABC on it.</i>	<i>On my picture it has a pink and yellow cushion.</i> <i>On my picture are the world on the card.</i>
Less formulaic descriptions	<i>The ceiling is white.</i> <i>One is on the sofa and one is playing with a girl.</i> <i>And then under that or should I say, beside that, there's a PC or a computer.</i>	<i>The boy wear a green T-Shirt.</i> <i>And the girl that's making the hand at the top, has an pencil and an paper.</i>

**Table 1**

Examples of student utterances for descriptions

Agreement realisation types	Examples (accurate)	Examples (inaccurate or L1 use)
(Quasi-)verbatim repetition	<i>I can see two tables – Yes, I can see two tables.</i> <i>In my picture, there's a pink rose in the front – In my picture, there's also a pink rose in the front.</i>	<i>I can see Schränke – Yes, I can see Schränke.</i> <i>The boy has brown hair – The boy has brown hairs.</i>
Elliptical responses	<i>In my picture, the boy has brown hair – In mine, too.</i> <i>Under the PC, there is a shelf – Yeah, same.</i>	<i>The Boden is green – By me too.</i> <i>The girl playing with the cat – Me too.</i>
<i>Yes/Yeah</i>	<i>The girl has yellow hairs – Yes.</i> <i>One of them is on the sofa and one of them is playing with a girl – Yes.</i>	–

**Table 2**

Examples of student utterances for agreement

Disagreement realisation types	Examples (accurate)	Examples (inaccurate or L1 use)
(Quasi-)verbatim repetition + contrast	<i>I have red flowers – I have yellow flowers.</i>	<i>One of the cat are white and another one is orange – One of the cats on my picture is white and the other one is gray.</i> <i>I can see one country. – I can see many country.</i>
Elliptical response	<i>There are four little green boxes – Well, for me they are yellow.</i>	<i>The hour on my picture is two – No, by me it's ten.</i>
Negation	<i>I can see a dog – I don't have a dog.</i>	<i>In my picture, there's a girl next to the whiteboard – I don't see one in my.</i>

**Table 3**

Examples of student utterances for disagreement

learners occasionally managed difficulties by inserting German words (e.g., ... *with ausstrecken*). The second construction was mostly used by intermediate and advanced-level learners. Intermediate learners showed inaccuracies in both the frame (e.g., *On my picture, it has*) and the slot (e.g., ...*the world on the card*). More advanced learners produced accurate frames and more elaborate slots, though they were not always filled in accurately, and they also employed noun-verb-object (N-V-O) constructions and referential links (e.g., ...*and under that, there is...*) to build coherence.

### Expressing agreement and disagreement

Agreement, in our data, was realised in three ways: (1) (quasi-)verbatim repetition of the previous speaker's statement (with or without *too* and *also*); (2) elliptical responses; and (3) simple *Yes/Yeah*. The first two realisations were often prefaced by *Yes/Yeah* (see Table 2).

Most learner transcripts included a simple *Yes/Yeah* in response to a description. Verbatim repetitions were also used in most transcripts, with the basic level learners relying particularly heavily on this strategy. Errors and German words occasionally carried over from the previous speaker, and new errors sometimes emerged in the repetition. Elliptical responses such as *In mine too* or *Yeah, same* were mostly used by more advanced level learners, and often accurately. When they were used by basic and intermediate level learners, they tended to be inaccurate (e.g., *By me too*, or *Me too* instead of *Mine too*), likely reflecting first language influence or overgeneralization.

Similarly, three realisation types of disagreement emerged in the data: (1) (quasi-)verbatim repetition of the preceding statement (the description) except for the key difference; (2) elliptical responses; and (3) negation of the preceding statement (see Table 3). The preface 'no' was used once in our data.

Negations (*I don't X*) were used across learners of all proficiency levels and were mostly accurate. Inaccuracy increased with more complex negations, but not typically in the verb phrase (see Table 3). (Quasi-)verbatim repetitions, also used at all levels, produced errors in insertions (E.g., *On my picture*) or when learners

changed the response structure (e.g., from singular to plural). In some cases, however, repetitions resolved errors from the preceding turn (e.g., ...*one of the cats...*). Elliptical responses (e.g., with anaphoric reference and epistemic markers) were infrequent and limited to advanced level learners, and they typically contained errors.

“Formulaic expressions played a central role in supporting learners’ pragmatic performance.”

## Discussion

In this section, we interpret our findings in light of the CEFR scales (Council of Europe, 2020) flexibility, propositional precision, turntaking and co-operating.

**Flexibility** refers to learners' capacity to adapt what they have learnt to new contexts and to express their ideas in different ways (Council of Europe, 2020, p. 138). Below A2 there are no descriptors; at A2, learners are expected to “expand learnt phrases through simple recombinations of their elements” and to “adapt well-rehearsed, memorised, simple phrases to particular circumstances through limited lexical substitution” (p. 138). In our study, the use of *I can see X* and *In my picture, there is/are X* (including inaccurate variants), as well as simple negations (*I don't X*), seems to align with A2 performance: basic and intermediate-level learners relied on what we take to be pre-acquired formulaic structures to convey information, and substituted only minimally in the open slots, with longer substitutions resulting in errors. Higher-level learners used a wider range of techniques and attempted more creative formulations or combinations of memorised phrases (e.g., elliptical responses for agreement and disagreement). This suggests an emerging ability to “exploit a wide range of simple language flexibly to express much of what they want,” indicating early B1 competence in flexibility.

**Propositional precision** is the ability to convey intended meaning accurately. At Pre-A1 and A1, this is limited to (very) basic personal information; at A2, it extends to familiar, routine topics, though messages quickly become inaccurate (Council of Europe, 2020, p. 142). By B1, communication is generally more precise, and ideas are conveyed comprehensibly. In our study, learners spoke about familiar topics. For basic-level learners, this was challenging, and open slots, that is, language not built from memorised (or visualised) chunks were frequently inaccurate, indicating lower A2-level competence. Higher-level learners, however, not only added precision through expansion (e.g., prepositional phrases), but also made fewer errors in frames and open slots. This aligns with the CEFR B1 descriptors for propositional precision (Council of Europe, 2020, p.142).

“More spontaneous and novel language production should be encouraged through a variety of tasks.”

**Turntaking** concerns the ability to initiate, maintain and end conversations (Council of Europe, 2020, p.88). Descriptions for A1 and below are not available. At A2, learners are expected to “use simple techniques to start, maintain, and end short familiar dialogues”. For **co-operating**, A2 learners are expected only to “indicate when they are following” (p. 89), and there are no descriptors below A2. In our data, full repetitions and simple *Yes/Yeah* responses, which basic-level learners used exclusively, appear to reflect A2-level co-operating and turn-taking competencies. At B1, turntaking additionally involves intervening skills

(not analysed here, p. 88), and learners are expected to “repeat back part of what someone has said” and to “exploit a basic repertoire of language and strategies” to confirm understanding and maintain discussion (co-operating, p. 89). In our study, this seems to be demonstrated by higher-level learners’ use of elliptical responses and their alternation between different realisations of the same speech act.

### Summary and conclusion

Overall, all learner groups in our study completed the Spot the Difference tasks, demonstrating the ability to produce comprehensible, and therefore effective, realisations of the speech acts of description, agreement and disagreement. Some showed near-B1 performance with a more varied repertoire of speech act realisations and flexible language use, whereas others relied on simple A1–A2 techniques. That said, the coarseness of the CEFR descriptors for prepositional proposition, flexibility, turntaking and co-operating made detailed analysis challenging. Learners at basic and intermediate levels depended on a narrow set of memorised expressions, potentially drawn from the support sheet. Prior research indicates that formulaic sequences reduce cognitive load in spontaneous communication, enabling more meaning-focused, fluent interaction (Schauer, 2022; Skehan, 2009). However, inaccurate frames in our data (e.g., *On my picture it has*) suggest these sequences were not fully internalised. The results point to a developmental progression from short, inaccurate frame-and-slot patterns to longer, more accurate productions and, eventually, to creative recombination and more flexible collaboration (c.f., Lightbown & Spada, 2021; Council of Europe, 2020).

We acknowledge the limitations of our small dataset and the broad pragmatic categories employed, which may have constrained interpretation. Further, large-scale studies are needed to clarify how young learners develop pragmatic competence (Pinter, 2015; Schauer, 2022; Ellis et al., 2024) and to determine whether, for instance, the limited presence of purported higher-level pragmatic strategies among basic-level learners reflects shared contextual understanding, making such formulations unnecessary, rather than a lack of resources (Schauer, 2022; Ellis et al., 2024).

## Implications for teaching

The results of our study point to the importance of providing regular opportunities for meaningful oral interaction in the primary ELT classroom. Interactional tasks such as ‘Spot the Difference’ support the development of pragmatic competence, particularly in areas such as turntaking, discourse collaboration, flexibility, propositional precision and expressing speech acts like agreement and disagreement. These skills and speech acts, as Schauer (2022) remarks, are often underrepresented in coursebooks and classroom discourse, yet they are highly relevant to authentic communication, or what she calls “Survival English” (p. 139).

Formulaic expressions played a central role in supporting learners’ pragmatic performance. Teaching and recycling a variety of chunks like *I can see X*, *In my picture, there is/are X*, *In mine too*, or *Not in mine* provides accessible tools for participation. Modelling and embedding these in classroom routines, with occasional checks for accuracy, can help learners use them more flexibly and confidently. Savić (2021) suggests making such expressions visible, for example on a classroom phrase wall. Both Schauer (2022) and Savić (2021) emphasise that young learners benefit from structured opportunities to notice and reflect on language use in social interaction.

More spontaneous and novel language production should be encouraged through a variety of tasks (e.g., role plays of real-life scenarios, paired storytelling, board games, debates etc.) to prompt learners to experiment with new lexis and language structures. Planning phases can support vocabulary activation, while post-task activities can help draw attention to issues of accuracy.

In conclusion, although pragmatic competence often develops gradually and implicitly (Schauer, 2022), it can be meaningfully supported in the primary classroom through non-textbook materials like interaction-rich tasks, using targeted scaffolding and consistent routines. Encouraging learners to participate actively and experiment with language lays a strong foundation for their communicative development.

### Ideas for supporting pragmatic development

- **Teach and display useful chunks**  
E.g., “*In my picture, there is/are ...*”, “*In mine too*”, “*Not in mine*”
- **Model and practise interactional routines**  
E.g., greetings, closings, agreeing, disagreeing, asking for clarification
- **Use a variety of interaction-rich tasks**  
E.g., information gaps (e.g. ‘Spot the Difference’), paired storytelling, role-plays
- **Encourage metapragmatic talk**  
E.g., brief discussions on what makes an utterance clear, polite or helpful
- **Supplement textbook input**  
E.g., include recordings, dialogues, or video clips that show real-life speech
- **Help learners build and adapt useful expressions for peer talk**  
E.g. create a classroom phrase wall or mini-dialogue bank

**Figure 1**

Practical ideas for the primary English classroom, based on the findings of our study.

## Bibliography

- Council of Europe** (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Edwards, E. & Csizér, K.** (2004). Developing pragmatic competence in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 42(3), 16–21.
- Ellis, R., Roever, C., Shintani, N. & Zhu, Y.** (2024). *Measuring second language pragmatic competence: a psycholinguistic perspective*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Lightbown, P & Spada, N** (2021). *How Languages are learned* (5th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pinter, A.** (2015). Task-based learning with children. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds* (pp. 113–128). London: Bloomsbury Academic.
- Savić, M.** (2021). Co-constructing metapragmatic understandings: How young EFL learners talk about making requests. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 10(2), 153 – 176.
- Schauer, G. A.** (2022). Teaching L2 pragmatics to young learners: A review study. *Applied Pragmatics*, 4(2), 137– 158.
- Skehan, P.** (2009). Modelling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510 – 532.

# TAKING HUMOR SERIOUSLY IN THE LANGUAGE CLASSROOM

Tema

Humor spielt eine zentrale Rolle in der sozialen Interaktion – nicht nur als Mittel zur Unterhaltung, sondern auch, um andere soziale Ziele zu erreichen, etwa den Aufbau von Beziehungen und den Abbau von Spannungen. Obwohl Humor als universell gilt, können sich Humorstile, Themen und Signale sowie der Zeitpunkt und die Personengruppen, bei und mit denen Humor eingesetzt wird, je nach Kultur unterscheiden. Darüber hinaus werden in interkulturellen Interaktionen die Hintergrundinformationen, die zum Verstehen und Wertschätzen von Humor erforderlich sind, möglicherweise nicht zwischen den Humorproduzierenden und ihren Gesprächspartnern geteilt. Aus diesen und weiteren Gründen kann es für angehende zweisprachige Sprecherinnen und Sprecher schwierig sein, Humor erfolgreich zu verstehen und selbst zu produzieren. Gleichzeitig zeigt die Forschung zu Humor in einer zusätzlichen Sprache (L2), dass Sprecherinnen und Sprecher auf allen Niveaustufen der L2-Kompetenz kreativ auf ihre kommunikativen Repertoires zurückgreifen können und dies auch tun, um in unterschiedlichen Kontexten Humor einzusetzen – etwa in Alltagsgesprächen, in computergestützter Kommunikation sowie in Interaktionen am Arbeitsplatz und im Unterricht. Dieser Artikel beleuchtet die Herausforderungen, denen Sprecherinnen und Sprecher beim Einsatz von Humor in der L2 gegenüberstehen, erörtert, wie Lernende Humorkompetenzen entwickeln, und zeigt auf, wie Lehrpersonen Humor gewinnbringend in den Sprachunterricht integrieren können.

● Rachel Shively  
| Illinois State  
University



Rachel Shively is a Professor of Spanish and Applied Linguistics in the Department of Languages, Literatures, and Cultures at Illinois State University. Her research focuses on second language pragmatics, second language humor, and study abroad. She is currently editor of the journal *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*. Her latest book project is entitled *Spanish-language pragmatics: A guide for teachers*, which was published in 2025 by Routledge.

## Introduction

Humor plays an important role in social interaction. Not only do we use humor to have fun and amuse others, but humor also helps us achieve other goals like building relationships and lightening the mood. Comprehending and using humor in an additional language (L2) can be challenging for a variety of reasons. Newcomers to a community may not have all the background information necessary to understand humorous quips. Further, what people joke about, how they indicate that they are joking, and with whom and in what social settings humor is expected can all vary from one society to another. Despite these potential challenges, L2 speakers at all proficiency levels do, in fact, engage in humor, leveraging the linguistic resources at their disposal to joke around with others. In this article, I begin by discussing what makes humor difficult to comprehend and produce for L2 speakers. I then report on research about how L2 speakers develop their humor skills. Finally, I suggest how humor

can be taught and how it can facilitate learning in the language classroom.

## L2 humor comprehension and production

As mentioned above, L2 speakers at all proficiency levels can and do use humor (e.g., Davies, 2003). However, some instances of humor may be more difficult to comprehend than others. In conversation, speakers create humor based on their hypotheses about what hearers believe and know. When interacting with L2 users, supportive speakers may adjust humor to make it more accessible by providing explanations, choosing vocabulary the hearer knows, and slowing down (e.g., Bell, 2007; Norrick, 2007). They may also avoid certain types of humor perceived to be difficult like irony (e.g., Shively, 2018). In contrast, non-interactive texts intended for a first-language speaker audience (e.g., stand-up comedy, television shows) may be more challenging for L2 speakers. Humor comprehension requires

general vocabulary and lexical knowledge but also requires the ability to go beyond literal meaning to detect and resolve the incongruity that creates the humorous effect. Developing L2 proficiency, becoming familiar with specific humorous genres, and participating in extended interactions in the L2 are all ways that L2 speakers can improve their humor comprehension (e.g., Sharadakova, 2016).

Turning to humor production, speakers at all L2 proficiency levels can successfully use humor, but the linguistic and cultural resources that they draw on differ. For instance, Tiv et al. (2019) observed that higher-proficiency speakers used sarcasm more often in L2 French. In Sharadakova's (2010) study with L2 Russian speakers, only at the advanced level of proficiency did they begin to incorporate grammar-based humor. Experience interacting in the L2 can also influence how L2 speakers use humor: Shively (2018) discovered that L2 speakers of Spanish studying abroad in Spain shifted in how they employed humor as they got to know Spanish-speaking host families and language partners. They added new linguistic resources to their humor and adjusted their humor based on past experiences regarding what their interlocutors found funny. Engaging in conversations in Spanish allowed those students to try out humor, observe how L1 Spanish speakers employed humor, and notice how their own humor was received. Despite many such success stories, L2 speakers also face challenges when attempting to joke around. In some cases, L1 speakers may position L2 users as incapable of using humor (Bell, 2006), whereas in others, attempts at humor by emerging bilinguals may be perceived as a language error (Chiaro, 2009). Another difficulty is that conversation may be too fast paced for L2 speakers to formulate and deliver a humorous quip at the opportune moment (Bell & Attardo, 2010). Hearers may also misinterpret L2 humor as serious if L2 speakers do not signal through cues like tone of voice or facial expression that they are joking (Shively, 2018).

### Teaching about humor

Language teachers can provide vital support to students by incorporating instruction about humor into their classes. L2

classrooms ideally offer students a comfortable space to discuss and analyze humor, ask questions about humor, and test out their own humor. Indeed, research suggests that instruction about humor can be effective in boosting L2 learners' humor comprehension and production. Regarding humor comprehension, instruction has helped students improve their ability to interpret irony in television shows (Shively et al., 2022), puns in comic strips (Lucas, 2005), and humor in stand-up comedy and satirical news (Petkova, 2013; Prichard & Rucynski, 2019), among others. Similarly, instruction focused on L2 humor production assisted students in being able to use humor in new ways (Petkova, 2013; Shively et al., 2022) and produce funnier responses (Prichard et al., 2024).

**“L2 speakers at all proficiency levels can and do use humor.”**

To help students develop their humor comprehension and awareness skills, teachers can guide students in analyzing the features of humorous texts in the L2 such as memes, comic strips, and television and film comedies. Some of those features include:

- What topics people joke about
- What makes particular humorous quips funny
- What humorous genres are used (e.g., irony, puns)
- Who is the target of the humor (i.e., the “butt” of the joke)
- What language resources are deployed (e.g., exaggeration, understatement, mock imitation, quoted speech, manipulation of grammar)
- What verbal and non-verbal cues people use to signal that they are using humor (e.g., smiling, laughing, facial expression, intonation)
- How those who hear the humor respond (e.g., laughing, adding more humor)

“L2 classrooms ideally offer students a comfortable space to discuss and analyze humor, ask questions about humor, and test out their own humor. Indeed, research suggests that instruction about humor can be effective in boosting L2 learners’ humor comprehension and production.”

Additionally, teachers can point out what sociocultural knowledge from L2-speaking societies is necessary to understand cultural references in humor (e.g., popular culture, history, art, cultural practices and beliefs). Regarding humor production, teachers can invite students to say or write something humorous, for example, telling a funny story or posting a playful ironic comment on a (fake) social media post (Prichard et al., 2024).

I conducted several research projects focused on teaching humorous irony in Spanish to intermediate- and advanced-level L2 and heritage learners in either the language classroom in students’ home country (Shively et al., 2022) or during study abroad (Shively, 2024). In the case of the former, a group of US-based L2 Spanish learners received 2.5 hours of lessons about irony, which were delivered in Spanish and based on information from published research. The goal of instruction was for students to be able to both comprehend and produce irony in Spanish. The first lesson began with ironic memes to catch students’ attention and encourage them to start thinking about irony. Next, students discussed in small groups questions in Spanish related to irony such as: Do you consider yourself an ironic person? Do you think people in the US are very ironic? What about Spanish speakers? How do you know if someone is being ironic? Has it ever happened to you that someone didn’t understand your irony? I asked some students to share their answers with the full class, and we engaged in additional discussion of these questions.

After this introductory phase, I provided students with samples of irony in Spanish and asked them to analyze examples of humorous irony from authentic texts. We then talked about how tone of voice can indicate that what is said should be interpreted ironically. I asked students to analyze Spanish speakers’ tone of voice when being ironic in video clips from Spanish-language films and then to practice in pairs using tone of voice to signal irony. I next presented students with a series of linguistic resources commonly used in irony in Spanish (e.g., superlatives, rhetorical questions, marked word order) and asked students to identify which of those linguistic resources appeared in examples of irony from authentic texts. The final step in the lessons was giving students the opportunity to practice saying something funny and ironic in response to various scenarios, each designed to elicit a humorous and ironic comment.

In my and my colleagues’ research about this project (Shively et al., 2022), we discovered that, after instruction about humorous irony, students were better able to accurately interpret irony in Spanish and to identify tone of voice as a cue for irony. In terms of irony production, after the lessons, students incorporated new linguistic resources into their ironic responses.

### Teaching with humor

In addition to teaching *about* humor, teachers can also teach *with* humor—for example, integrating humor into classroom activities by making funny comments and using humorous examples. The potential benefits of sprinkling humor into classroom practices include: building rapport with students; reducing student anxiety; increasing student motivation and enjoyment; enhancing attention; and making material more memorable (e.g., Bell, 2011; Bell & Pomerantz, 2016; Neff & Dewaele, 2022). Most research suggests that students appreciate when teachers use humor that contributes to a positive classroom environment. Humor that is related to the course material and is relatable to students, in particular, is linked to positive learning outcomes (Bieg & Dresel, 2018; Fyrmier & Wanzer, 2021). Students do not expect or desire that their teachers perform a comedy routine

but enjoy humor employed judiciously (Neff & Dewaele, 2022). At the same time, not all types of humor are conducive to learning. Disparaging and offensive humor can produce a negative affective response in students and reduce student motivation (Fyrmier & Wanzer, 2021). Playful teasing of students by teachers appears to be common (e.g., Shardakova, 2017; Shively & Mir, 2019) but can be risky as being laughed at may reduce willingness to communicate for some students (Barabadi et al., 2023).

My colleague and I researched teachers' spontaneous use of humor in beginning-level Spanish as an L2 classrooms (Shively & Mir, 2019). Some teachers may be skeptical about using humor with beginning L2 speakers, believing humor is too difficult for students at this level. However, we found that many of the 15 Spanish instructors who participated in our study did, indeed, successfully teach with humor at the beginning level. Teachers made humorous self-deprecating comments, joked about the topic of class discussion, and playfully teased students. Most of the time, it was the teacher who initiated the switch from a serious to a humorous frame in the classroom. In our data, we also found students using humor in full class discussions, but student humor usually occurred in exchanges in which teachers had already initiated humor, suggesting that students followed the teacher's lead regarding when being playful was appropriate. Indeed, we found that in classrooms where teachers joked more often, students were also more likely to joke; this finding suggests that teacher use of humor may encourage students to likewise give it a try.

An example humorous exchange from one teacher's classroom is shown below. It begins in line 1 with a question to the teacher from a student, which was part of a structured activity. The student asked the teacher, whose pseudonym is Kirk, if he had watched any television that week. In response, Kirk described in an exaggerated and dramatic fashion that he had watched many hours of *The Bachelor* because his wife enjoyed the show. In line 13, one student playfully teased the teacher, calling him a "poor man" for having to watch *The Bachelor*. Kirk, in turn, played along with the gag and added additional humor, pretending to cry like a baby in line 15.

- 1 Student 1:  
*¿esta semana has mirado televisión?*  
have you watched television this week?
- 2 Kirk:  
*sí, yo he mirado mucha televisión con mi esposa.*  
yes, I've watched a lot of television with my wife.
- 3 *a mi esposa le gusta el programa (.)*  
The Bachelor  
  
my wife likes the program (.) The Bachelor
- 4 Students:  
*((laughter))*
- 5 Student 2:  
*tres horas*  
three hours
- 6 Kirk:  
*tres horas*  
three hours
- 7 *yo he mirado tres horas lunes con mi esposa* The Bachelor  
I watched The Bachelor for three hours on Monday with my wife
- 8 *y el día siguiente otra hora ((speaking loudly and enunciating carefully))*  
the following day another hour  
*((speaking loudly and enunciating carefully))*
- 9 *yo he mirado otra hora*  
I watched another hour
- 10 *cuatro horas de mi vida con mi esposa mirando* The Bachelor  
four hours of my life with my wife watching The Bachelor
- 11 Students:  
*((laughter))*
- 12 Kirk:  
*ok, ¿qué más? más preguntas*  
ok, what else? more questions
- 13 Student 3:  
*pobre señor*  
poor man
- 14 Kirk:  
*pobrecito que soy, ¿eh?*  
I'm a poor little man, eh?

- 15 *al final* ((he gestures like he's crying with fists to his eyes))  
at the end ((he gestures like he's crying with fists to his eyes))
- 16 *no, no, está bien, está bien.*  
no, no, it's ok, it's ok.
- 17 *es television.*  
it's television.
- 18 Students:  
((laughter))

While the humor shown above is not particularly sophisticated or witty, teachers in our study viewed exchanges such as these as opportunities to build positive relationships with students and make their classes engaging and fun, among other goals.

For practical advice for teaching both *with* and *about* humor, Bell and Pomerantz's (2016) book *Humor in the classroom: A guide for language teachers* is an excellent resource. The book delves into greater detail about how to incorporate humor into the language classroom and provides helpful advice to teachers on this topic.

### Conclusion: Why take humor seriously?

Humor has important functions in social life beyond amusement, such as building rapport, easing tensions, and coping with adversity. Both inside and outside the classroom, humor is a key part of our communicative repertoire. For some L2 speakers, being funny and demonstrating a good sense of humor is an integral part of their identity (e.g., Shively, 2018). In the classroom, humor can humanize pedagogy (Qin & Beauchemin, 2022) by centering emotion and relationships, while also being a resource to critique social norms. Finally, humor can enhance learning, motivation, and enjoyment. Although serious talk has traditionally been the focus in educational settings, non-serious language is worth taking seriously.

**“Both inside and outside the classroom, humor is a key part of our communicative repertoire.”**

---

## References

- Barabadi, E., Brauer, K., Proyer, R. T., & Tabar, M. R.** (2023). Examining the role of gelotophobia for willingness to communicate and second language achievement using self- and teacher ratings. *Current Psychology, 42*, 5095-5109.
- Bell, N. D.** (2006). Interactional adjustments in humorous intercultural communication. *Intercultural Pragmatics, 3*, 1-28.
- Bell, N. D.** (2007). How native and non-native English speakers adapt to humor in intercultural interaction. *Humor, 20*, 27-48.
- Bell, N. D., & Attardo, S.** (2010). Failed humor: Issues in non-native speakers' appreciation and understanding of humor. *Intercultural Pragmatics, 7*, 423-447.
- Bell, N. D., & Pomerantz, A.** (2016). *Humor in the classroom: A guide for language teachers and educational researchers*. Routledge.
- Bieg, S., & Dresel, M.** (2018). Relevance of perceived teacher humor types for instruction and student learning. *Social Psychology of Education, 21*, 805-825.
- Chiario, D.** (2009). Cultural divide or unifying factor? Humorous talk in the interaction of bilingual, cross-cultural couples. In N. Norrick & D. Chiario (Eds.), *Humor in interaction* (pp. 211-231). Amsterdam: John Benjamins.
- Davies, C. E.** (2003). How English-learners joke with native speakers: An interactional sociolinguistic perspective on humor as collaborative discourse across cultures. *Journal of Pragmatics, 35*, 1361-1385.
- Frymier, A. B., & Wanzer, M. B.** (2021). Humor competence in the classroom. In M. Strick & T. E. Ford (Eds.), *The social psychology of humor* (pp. 130-147). Routledge.
- Lucas, T.** (2005). Language awareness and comprehension through puns among ESL learners. *Language Awareness, 14*, 221-238.
- Neff, P., & Dewaele, J.** (2022). Humor strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching, 17*(3), 567-579.
- Norrick, Neal.** (2007). Interdiscourse humor: Contrast, merging, accommodation. *Humor 20*, 389-413.
- Petkova, M.** (2013). *Effects and perceptions of a humor competence curriculum in an intensive English program in Southern California*. Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University.
- Prichard, C., & Rucynski, J.** (2019). Second language learners' ability to detect satirical news and the effect of humor competency training. *TESOL Journal, 10*, 1-12.
- Prichard, C., Rucynski, J., & Gagatko, E.** (2024). The effect of instruction on L2 learners' ability to use verbal irony online. *HUMOR, 37*(4), 577-599.
- Qin, K., & Beauchemin, F.** (2022). "I can go slapsticks": Humor as humanizing pedagogy for science instruction with multilingual adolescent immigrant learners. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice, 71*(1), 304-322.
- Shardakova, M.** (2010). How to be funny in a second language: Pragmatics of L2 humor. In R. D. Brecht, L. A. Verbitskaja, M. D. Lekic & W. P. Rivers (Eds.), *Mnemosynon. Studies on language and culture in the Russophone world: A collection of papers presented to Dan E. Davidson by his students and colleagues* (pp. 288-310). Azbukovnik, Institut ruskogo jazyka.
- Shardakova, M.** (2016). American learners' comprehension of Russian textual humor. *The Modern Language Journal, 100*, 466-483.
- Shardakova, M.** (2017). Politeness, teasing, and humor. In S. Attardo (Ed.), *Routledge handbook of language and humor* (pp. 219-233). Routledge.
- Shively, R. L.** (2018). *Learning and using conversational humor in a second language during study abroad*. De Gruyter.
- Shively, R. L., & Mir, M.** (2019). "Put a little bit of humor into it": Teachers' humor in the beginning-level Spanish classroom. *Applied Pragmatics, 1*(2), 93-118.
- Tiv, M., Rouillard, V., Vingron, N., Wiebe, S., & Titone, D.** (2019). Global second language proficiency predicts self-perceptions of general sarcasm use among bilingual adults. *Journal of Language and Social Psychology, 38*, 459-478.

## ENSEIGNER LA COMPÉTENCE PRAGMATIQUE AVEC LES SPOTS PUBLICITAIRES *LIEBE MOBILIAR*

Dieser Beitrag zeigt, wie sich die pragmatische Kompetenz durch die Analyse und Produktion von Werbespots gezielt fördern lässt. Das Beispiel des Schweizer Spots *Die Eismaschine* (aus der Serie *Liebe Mobiliar* der gleichnamigen Versicherung) verdeutlicht das Zusammenspiel sprachlicher, interaktionaler und audiovisueller Ressourcen, um eine humorvolle und persuasive Botschaft zu verstehen und selbst zu gestalten. Nach einer Analyse der diskursiven Funktionsweise des Spots führt eine mit B1-Klassen durchgeführte didaktische Aufgabe die Lernenden dazu, ihren eigenen Werbespot zu entwickeln und dabei die Codes des Genres gezielt einzusetzen. Der Ansatz, der im Rahmen des aufgabenorientierten Unterrichts und des Diskursgenres verortet ist, macht deutlich, welchen Nutzen ein expliziter Pragmatikunterricht hat, um kommunikative Intention, formale Gestaltung und kulturelle Bedeutung miteinander zu verknüpfen.

● Luc Fivaz  
| HEP Vaud



Luc Fivaz est professeur associé en didactiques des langues et cultures étrangères et secondes à la HEP Vaud, spé-

cialisé en didactique de l'allemand. Ses recherches portent sur la didactique de la littérature, la perspective actionnelle et le lien entre théorie et pratique.

### Introduction

Longtemps centré sur l'acquisition du lexique et de la grammaire, l'enseignement des langues tend aujourd'hui vers une conception plus large de la compétence communicative, intégrant les dimensions interactionnelles, sociales et culturelles (Richards & Rodgers, 2014; Puren, 1996). Au cœur de cette évolution se trouve la compétence pragmatique, définie comme la capacité à adapter ses énoncés aux contextes d'usage, à interpréter des implicites et à produire des effets de sens (Kasper & Blum-Kulka, 1993). Dès les années 1970, la pragmatique est définie comme l'étude des effets de l'énonciation en contexte, rôle central de la communication réelle, intégrant l'apprenant-e comme acteur-e social-e (Byram, 2021; Taguchi, 2011; Ducrot & Schaeffer, [1972]1999).

Parmi les approches méthodologiques qui visent à dépasser la simple focalisation sur la dimension linguistique pour développer la compétence communicative dans

toutes ses composantes, l'enseignement par les tâches occupe aujourd'hui une place de choix (Studer, 2023; Altmayer et al., 2021; Ellis, 2009; Nunan 2004; Puren, 2004; Cuq, 2003). En plaçant l'accomplissement d'une tâche signifiante au centre de l'apprentissage, cette approche articule ressources linguistiques, stratégies interactionnelles et visée pragmatique (Ellis, 2009; Puren, 2004), bien que la recherche se concentre encore souvent sur les effets grammaticaux ou lexicaux (Plonsky & Kim, 2016).

Comme le rappellent les éditrices de ce numéro de *Babylonia*, l'enseignement explicite de la pragmatique se heurte à plusieurs obstacles : la diversité des phénomènes qu'elle recouvre (actes de langage, politesse, humour, ironie, médiation, etc.), les contraintes temporelles et la faible présence de contenus ciblés dans les manuels. Pourtant, la pragmatique est omniprésente dans les usages réels : elle oriente la formulation lexicale, la syntaxe, l'organisation du discours, la phonologie et les attitudes interactionnelles

(Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Dewaele & Wourm, 2002). Elle constitue ainsi bien plus qu'un simple complément de la compétence linguistique : elle l'éclaire, l'organise et la contextualise.

Dans cette contribution, nous défendons l'idée que la dimension pragmatique n'est pas seulement une dimension de la compétence communicative, mais également un levier didactique essentiel pour relier les savoir-faire langagiers à une compréhension fine des contextes sociaux et culturels dans lesquels ils prennent sens. Pour illustrer cela, nous proposons l'analyse d'un spot publicitaire suisse, *Die Eismaschine*, extrait de la série *Liebe Mobilier* de l'entreprise suisse d'assurance. Ce support court, multimodal et fortement scénarisé mobilise plusieurs mécanismes pragmatiques (ironie, implicite, performativité<sup>1</sup>, cohérence énonciative<sup>2</sup>) qui en font un objet d'étude particulièrement pertinent pour la classe de langue.

Dans un premier temps, nous analyserons le fonctionnement discursif du spot, à partir de verbatims choisis et en nous appuyant sur les outils de l'analyse pragmatique (Claudel & Laurens, 2016; Chartrand et al., 2015). Dans un second temps, nous présenterons une tâche didactique réalisée en classe de première année de maturité et dans une école professionnelle commerciale, dans laquelle les élèves ont été invité·es à créer leur propre spot publicitaire à partir d'une séquence de sensibilisation. Enfin, nous discuterons de la portée didactique de cette démarche, en soulignant les bénéfices d'une approche par genre discursif pour l'enseignement explicite de la compétence pragmatique.

## Présentation du spot publicitaire

Les spots *Liebe Mobilier* racontent en quelques secondes un sinistre inattendu, résolu avec bienveillance, sur un ton humoristique et conclu par le slogan récurrent « Die Mobilier – immer da, wenn's drauf ankommt » (La Mobilier – toujours présente quand ça compte).

Le spot *Die Eismaschine*<sup>3</sup> (« La machine à glace ») s'inscrit dans cette série et met en scène une situation quotidienne qui tourne au comique : en pleine installation, une employée laisse tomber son téléphone, qui est alors happé sous la

« Longtemps centré sur l'acquisition du lexique et de la grammaire, l'enseignement des langues tend aujourd'hui vers une conception plus large de la compétence communicative, intégrant les dimensions interactionnelles, sociales et culturelles. »

machine à glace et emprisonné dans la glace en formation. Cet incident, à la fois absurde et visuel, illustre le slogan de l'assurance. Ce format court, typique du genre publicitaire, repose sur un scénario narratif condensé, mêlant éléments visuels, dialogues brefs et musique pour créer un effet de surprise et d'humour.

Dans la perspective du genre discursif (Claudel & Laurens, 2016; Chartrand et al., 2015), ce spot correspond à un micro-récit narratif à visée persuasive, dans lequel chaque élément, verbal, non verbal, audiovisuel, contribue à la cohérence globale et à l'intention communicative. Comme le rappelle le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) (Conseil de l'Europe, 2001, 2021), la compétence pragmatique implique la capacité à interpréter et produire de tels discours en tenant compte de la situation, des conventions et des effets recherchés.

## Analyse du spot publicitaire

Pour comprendre comment le spot *Die Eismaschine* mobilise la compétence pragmatique, il est nécessaire d'examiner la manière dont il articule différents types de ressources. Conformément au CECR, la compétence pragmatique s'exprime à travers des choix linguistiques (formes, actes de langage, implicites), interactionnels (relations entre les participants, connivence avec les spectateur·trices) et audiovisuels (organisation visuelle, sonore et multimodale du message).

Le spot s'ouvre sur une scène banale : une femme prépare de la glace à l'aide d'une machine, concentrée sur son geste. Aucun dialogue n'est encore présent ; l'image seule installe le contexte. Ce démarrage silencieux illustre ce que le CECR décrit comme un indice contextuel non verbal, où l'action et l'environnement visuel transmettent l'information initiale.

1 Par *performativité*, nous entendons ici la capacité de certains énoncés à accomplir une action par le seul fait d'être dits (par exemple : *Je promets...*, qui réalise l'acte de promettre).

2 La *cohérence énonciative* renvoie à la continuité des marques linguistiques, c'est-à-dire les temps, pronoms, modalités, points de vue qui assurent la stabilité du cadre d'énonciation et la lisibilité du discours.

3 Disponible ici : <https://www.youtube.com/watch?v=CD3A22WeZoc>.

Quelques secondes plus tard, apparaît à l'écran l'inscription «Liebe Mobiliar», signature de tous les spots de la série, tapée à l'écran pour un effet dynamique. Elle ancre immédiatement les spectateur-trices dans l'univers narratif récurrent de la marque, marqué par l'humour et la connivence. Simultanément, la voix off féminine prononce ces mots puis amorce la narration.

L'incident déclencheur survient quand la femme, occupée sur une application de rencontre, voit la machine se secouer : son téléphone lui échappe et tombe dans la glace fraîchement produite. La voix off commente : «Ehrenamtlich bereite ich das Eis für alle Matches vor. Dass ich aber genau dann selber einen Match habe, kam doch sehr überraschend» («C'est à titre bénévole que je prépare la glace pour tous les matchs. Mais que j'aie justement un match moi-même à ce moment-là, c'était vraiment inattendu<sup>4</sup>»). Le jeu de mots sur *match*, rencontre sportive ou amoureuse, crée l'ironie, renforcée par le contexte visuel et l'effet de surprise.

« La dimension pragmatique n'est pas seulement une dimension de la compétence communicative, mais également un levier didactique essentiel pour relier les savoir-faire langagiers à une compréhension fine des contextes sociaux et culturels dans lesquels ils prennent sens. »

Enfin, le slogan «Die Mobiliar – immer da, wenn's drauf ankommt» clôt le récit : il résume la promesse de fiabilité de la marque tout en s'intégrant au ton humoristique instauré dès l'ouverture.

L'efficacité communicative repose autant sur l'articulation entre parole et image que sur l'interaction implicite entre narratrice, personnages et spectateur-trices. L'humour naît de la connivence : le public est invité à reconnaître l'absurdité de la situation (le décalage comique entre l'incident insignifiant et ses conséquences exagérées) tout en percevant la logique persuasive sous-jacente (associer la marque à une intervention rapide et

rassurante face à l'imprévu). Selon Hymes (1972) et Byram (2021), la compétence communicative suppose d'adapter ses choix à un contexte culturel donné ; ici, l'ironie douce et la banalisation de l'accident reflètent un style publicitaire courant en Suisse alémanique.

Les spectateur-trices sont placées dans une position de complice, ce qui sollicite simultanément leur compétence linguistique (comprendre les mots et leur double sens), interactionnelle (interpréter le ton et les intentions des protagonistes) et interculturelle (reconnaître les références et codes propres au contexte germanophone). L'asymétrie énonciative entre voix off omnisciente et images visibles crée surprise et reconnaissance, renforçant l'impact humoristique et la mémorisation. Le slogan final conclut l'histoire en réinscrivant l'anecdote dans la promesse rassurante de la marque.

Le rythme rapide alterne gros plans (machine à glace, téléphone) et plans larges situant l'action. L'inscription «Liebe Mobiliar», associée à la voix off, agit comme signature visuelle et sonore. La bande-son légère soutient la banalisation ironique de l'incident, tandis que la synchronisation du slogan et du logo final renforce l'effet de clôture. Ce jeu coordonné de texte, image et son illustre la dimension multimodale de la compétence pragmatique (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

En fin de compte, comprendre ce spot mobilise des ressources linguistiques, interactionnelles et audiovisuelles, dont l'analyse en classe prépare à un réinvestissement en production, conformément à l'approche par tâches (Studer, 2023 ; Ellis, 2009 ; Puren, 2004).

### Mise en œuvre didactique

L'analyse du spot *Die Eismaschine* a montré comment un support authentique, court et multimodal peut mobiliser, chez des apprenant-es de niveau B1 du CECR, des composantes linguistiques, interactionnelles et audiovisuelles de la compétence pragmatique. Conformément au descripteur du volume complémentaire («Peut comprendre des événements à partir de la séquence des déclarations faites», CECR, 2021, p. 171), le visionnement et la discussion du spot sollicitent la capacité d'inférer le déroulement de la

<sup>4</sup> Traduction de l'auteur de cet article.

situation à partir des indices verbaux et visuels, sans exiger une maîtrise complète de l'implicite propre aux niveaux supérieurs. L'étape suivante consiste à transposer ces observations dans un cadre d'enseignement afin de permettre aux apprenant-es de s'approprier ces ressources et de les réinvestir dans une production personnelle.

Cette mise en œuvre de deux leçons de 45 minutes repose sur une tâche créative inspirée du modèle de Puren (2004), où l'accomplissement d'un projet concret constitue à la fois le moyen et la finalité de l'apprentissage. Elle a été réalisée dans une classe d'allemand langue étrangère de 1<sup>e</sup> année de l'école de maturité ainsi que dans deux classes de première année d'une école professionnelle commerciale, dans le cadre d'une séquence autonome pouvant toutefois s'inscrire dans un thème plus large lié à la publicité, à la communication persuasive ou aux assurances.

L'objectif était double :

1. Développer la compétence pragmatique en sensibilisant à la construction d'un message efficace tenant compte des implicites, de l'humour et de la cohérence.
2. Renforcer la compétence communicative globale en intégrant les dimensions linguistiques, interactionnelles et culturelles à travers la création d'un spot publicitaire.

### Phase de sensibilisation : analyse guidée du genre publicitaire

La séquence débute par le visionnage et l'analyse d'un autre spot de la série *Liebe Mobiliar*, celui avec le skieur Didier Cuche<sup>5</sup>. L'activité est structurée autour d'une fiche de travail conçue pour guider les apprenant-es dans l'observation systématique du spot et la mise au jour de ses codes récurrents.

La fiche propose d'abord une phase de prédiction (*Vor dem Sehen*) : à partir d'une image fixe extraite du spot, les élèves décrivent la scène, identifient des éléments visuels saillants et formulent des hypothèses sur l'histoire. Cette étape active les connaissances préalables et prépare à la réception du message, conformément à la logique de l'enseignement par tâches.

« L'activité de création d'un spot humoristique, en s'appuyant sur des codes repérés collectivement, renforce la motivation et l'engagement des apprenant-es, tout en leur donnant l'occasion d'exercer leur créativité. »

Un exercice de vocabulaire accompagne cette phase : les apprenant-es doivent relier des images issues du spot (par exemple Didier Cuche, une vitre brisée, un élément de ski) aux mots correspondants. Cet exercice prépare la dimension linguistique de la tâche en introduisant ou en consolidant le lexique spécifique nécessaire à la compréhension et à l'analyse du spot.

Suit un premier visionnage partiel (les quinze premières secondes), destiné à vérifier ou ajuster les hypothèses. Les élèves répondent à des questions fermées (lieu de l'action, personnage principal) et ouvertes (que va-t-il se passer selon eux-elles?). Un second visionnage complet leur permet de confirmer ou d'infirmer leurs hypothèses et d'expliquer les indices qui les ont guidés.

La fiche conduit ensuite à une analyse de l'intention communicative du spot (*Was ist die Absicht von diesem Werbespot?*), en incitant les apprenant-es à repérer comment le message se construit à travers l'articulation du récit, des images et du slogan. En prolongement, ils visionnent deux autres spots *Liebe Mobiliar* de leur choix pour identifier ce qui est identique dans tous :

- Une situation initiale banale perturbée par un incident imprévu ;
- L'usage de l'humour et de la surprise pour capter l'attention ;
- La répétition d'un même schéma narratif et du slogan final ;
- La présence récurrente de l'inscription « Liebe Mobiliar » et d'une voix off.
- Phase de production : créer un spot publicitaire

La phase de production constitue la mise en œuvre active de la compétence

pragmatique, dans le prolongement direct de l'analyse guidée de la phase de sensibilisation. Après avoir identifié les codes récurrents des spots *Liebe Mobiliar*, les apprenant-es réinvestissent ces éléments dans la création de leur propre spot publicitaire.

Conformément au modèle de Puren (2004), cette étape correspond à la tâche principale de la séquence, où les élèves mobilisent leurs ressources linguistiques, interactionnelles et culturelles pour produire un message efficace et cohérent dans un contexte donné.

Sur la base des consignes de la fiche (*Kreieren Sie Ihren Werbespot zu dritt oder zu viert*), les groupes d'élèves :

1. Inventent une situation problématique que *La Mobilière* pourrait assurer, en veillant à ce qu'elle soit à la fois crédible et porteuse d'un potentiel humoristique.
2. Rédigent un slogan, en respectant la structure et le ton des spots originaux.
3. Planifient leur mise en scène (scénario, répartition des rôles, éléments visuels).
4. Filment la scène avec leur smartphone.

Les consignes imposent la reprise des codes observés : « Liebe Mobiliar » tapé à l'écran, voix off, incident humoristique et slogan final.

<sup>5</sup> Le spot publicitaire intitulé « Didier Cuche » est disponible ici : <https://www.youtube.com/watch?v=3ZOP4rituDU>.

### Exemple d'un spot créé par des apprenant·es

L'un des groupes de la première année de l'école de maturité a imaginé une scène dans laquelle deux amis se disputent<sup>6</sup>. Au cours de l'altercation, l'un d'eux fait tomber une bouteille au sol. Un passant arrive, glisse sur le liquide renversé et chute lourdement. La voix off commente l'événement sur un ton humoristique, avant que le slogan final n'apparaisse à l'écran.

Cet exemple montre comment la tâche amène les apprenant·es à mettre en œuvre leur compétence pragmatique : choisir un incident crédible, l'amplifier par des procédés humoristiques, maintenir la cohérence narrative et inscrire le tout dans les conventions culturelles du genre publicitaire.

de la compétence communicative (Hymes, 1972). Dans la lignée du CECR, la démarche articule des dimensions linguistiques, interactionnelles et culturelles, permettant aux apprenant·es de mobiliser la langue dans des situations contextualisées et porteuses de sens.

En s'appuyant sur le cadre des genres discursifs (Claudel & Laurens, 2016; Chartrand et al., 2015), cette séquence offre aux élèves une structure claire pour analyser, puis reproduire, un type de discours précis. Le genre publicitaire tel que pratiqué par *La Mobilière* se prête particulièrement bien à cette activité : court, multimodal, ancré dans des situations de la vie quotidienne et marqué par l'humour, il offre un terrain idéal pour travailler l'adéquation entre intention, formulation et effet produit.

Cette démarche sensibilise explicitement à la compétence pragmatique en faisant observer l'implicite, l'ironie, la cohérence discursive et la gestion des registres. L'activité de création d'un spot humoristique, en s'appuyant sur des codes repérés collectivement, renforce la motivation et l'engagement des apprenant·es, tout en leur donnant l'occasion d'exercer leur créativité. Elle intègre également une dimension interculturelle, en adaptant l'humour aux attentes d'un public germanophone.

Cette approche présente toutefois certaines limites et conditions de réussite. Elle nécessite un guidage méthodique de la part de l'enseignant·e, car l'identification et la compréhension des mécanismes pragmatiques exigent un accompagnement structuré, notamment pour saisir les implicites ou l'humour culturellement marqué. Le niveau des apprenant·es doit également être pris en compte, car la complexité des références et des sous-entendus doit être adaptée à leur profil (B1 dans le cas présent). Pour maximiser l'efficacité, il est essentiel de planifier une progression explicite des objectifs pragmatiques et de prévoir des modalités d'évaluation ciblées. Même si la compétence pragmatique reste difficile à mesurer de manière formelle, des indicateurs tels que l'adéquation entre l'intention et la formulation, la pertinence des choix lexicaux et la cohérence globale du message peuvent être observés et commentés.

« L'exploitation du spot *Die Eismaschine* et la tâche de création démontrent qu'il est possible d'intégrer la compétence pragmatique de manière explicite et motivante dans l'enseignement des langues. »

En parallèle, le travail contribue aussi au développement linguistique (élaboration des dialogues, précision lexicale, formulation concise) et ouvre une dimension interculturelle : les élèves sont amené·es à réfléchir à ce qui pourrait faire rire un public germanophone, même si leurs adaptations reposent souvent sur leurs propres représentations de cet humour plutôt que sur une connaissance approfondie de ses codes culturels. Cette prise de conscience constitue déjà une étape formatrice vers une véritable compétence interculturelle (Byram, 2021).

### Discussion et portée didactique de la démarche

L'exploitation du spot *Die Eismaschine* et la tâche de création illustrent la pertinence d'une approche intégrant la pragmatique comme composante essentielle

<sup>6</sup> Je remercie Arnaud, Joanna, Michaël et Nathan pour m'avoir octroyé le droit de diffuser leur exemple disponible ici : <https://www.dropbox.com/scl/fi/oxr44mlo3l51asl1sxu6x/Arnaud-Micha-I-Joanna-Nathan.mp4?rlkey=ksegz74ojwpw54z7joublt4og&st=wt3pgqvw&dl=0>.

## Conclusion

L'exploitation du spot *Die Eismaschine* et la tâche de création démontrent qu'il est possible d'intégrer la compétence pragmatique de manière explicite et motivante dans l'enseignement des langues. En mobilisant un support court, multimodal et culturellement ancré, cette approche permet de travailler simultanément les dimensions linguistiques, interactionnelles et culturelles de la communication. Elle illustre concrètement que la pragmatique n'est pas un ajout périphérique à la compétence communicative, mais bien un levier central qui donne sens aux choix lexicaux, syntaxiques et discursifs des apprenant-es.

L'analyse du spot a montré comment un message publicitaire peut articuler humour, implicite et cohérence narrative pour produire un effet sur les spectateur-trices. La phase de sensibilisation, guidée par une fiche d'analyse, a permis aux apprenant-es d'identifier ces mécanismes et de comprendre les codes du genre publicitaire. La phase de production, quant à elle, leur a offert l'occasion de réinvestir ces connaissances dans une création originale, en reproduisant les procédés pragmatiques observés. Ce passage de l'observation à l'action, au cœur de l'approche par tâches, favorise l'appropriation des savoir-faire pragmatiques et renforce la capacité à agir en tant qu'acteur-e social-e dans la langue cible.

Les résultats observés dans les productions des apprenant-es confirment l'intérêt d'intégrer des activités centrées sur le genre discursif publicitaire dans des séquences de langue. Elles permettent de lier intention communicative et réalisation formelle, tout en développant la sensibilité aux normes culturelles et interactionnelles propres à la langue cible. Cette démarche pourrait aussi s'appliquer à d'autres genres multimodaux. Dans un contexte où la communication en langue étrangère se déploie dans une grande diversité de situations et de supports, donner aux apprenant-es les moyens de comprendre et de produire des discours efficaces et culturellement appropriés constitue un objectif incontournable de l'apprentissage des langues-cultures étrangères.

## Références bibliographiques :

- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A.** (Éds.). (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>
- Byram, M.** (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J., & Sénéchal, K.** (avec Riverin, P.). (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Didactica. [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_\\_a0567d2e5539\\_\\_Caracteristiques\\_50\\_genres.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf)
- Conseil de l'Europe** (Éd.). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer* (S. Lieutaud, Trad.). Paris: Didier / Division des politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe.** (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)
- Cuq, J.-P.** (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dewaele, J.-M. & Wourm, N.** (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, VII(2), 139-153. <https://doi.org/10.3917/rfla.072.0139>
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.M.** ([1972]1999). *Nouveau dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Ellis, R.** (2009). *Task-based language learning and teaching* (7. print). Oxford Univ. Press.
- Hymes, D. H.** (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S.** (Eds.). (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford University Press
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Nunan, D.** (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puren, C.** (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1, 10-26. <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Puren, C.** (1996). *Histoire des méthodologies: De l'enseignement des langues*. CLE International.
- Plonsky, L., & Kim, Y.** (2016). Task-Based Learner Production: A Substantive and Methodological Review. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 73-97. <https://doi.org/10.1017/S0267190516000015>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S.** (2014). *Approaches and methods in language teaching* (Third edition). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Studer, T.** (2023). Handlungsorientierung im Unterricht? Ja, klar. Aber was und wie genau eigentlich, warum und was kommt dabei heraus?. In: Demmig, S., Reitbrecht, S., Sorger, B., Schweiger, H. (eds) *IDT 2022: \*mit.sprache.teil.haben Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd\*Zweitsprache*. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21108-1.02>
- Taguchi, N.** (2011). Teaching Pragmatics: Trends and Issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289-310. <https://doi.org/10.1017/s0267190511000018>

## TEACHING PRAGMATICS TO YOUNG LEARNERS: AN INTERVIEW WITH ANDERS MYRSET

● Anders Myrset  
| University of  
Stavanger, Norway



Anders Myrset is Associate Professor of ELT Methodology at the University of Stavanger, Norway. His research

has mainly focused on children's L2 pragmatic development. He is co-author of the book 'Researching and Teaching Speech Acts with Young L2 Learners: Beneath the Linguistic Surface' (2025).

**You are a specialist for researching and teaching pragmatics to young learners. Why is it relevant to teach L2 pragmatics to young learners?**

Good question! Pragmatics is a field within linguistics that focuses on how we use language in context. In other words, it deals with communication and is situated at the intersection between the language we use and the social contexts we are in. So, we have the language – what linguistic resources are at your disposal for realising the intended meaning? – and the context – how can the utterance be interpreted or understood in that given context?

For example, there are a number of ways that you could potentially apologise, such as saying "I'm sorry". However, the context, for example the severity of the offence and the social relationship between you and the person you are apologising to, may influence the linguistic realisation of the apology. An apology is only one

example of what we refer to as speech acts, that is, when we use language to perform social actions, or doing things with words rather than just saying things, with others being, for example, requesting, refusing, and complimenting. They represent the most discussed and researched aspect of pragmatics, but other aspects covered within pragmatics would be, for example, irony, idioms, sarcasm, small talk, and humour. What they all have in common is that they are firmly grounded within social encounters, that they can often transcend a literal meaning, and that they require a speaker who produces an utterance and a hearer who interprets it within the social context.

So, from the perspective of L2 learning and teaching, being able to communicate appropriately in a variety of social contexts is at the core of language learning, which is why pragmatics should be considered such a crucial part of language instruction at all levels, including early language

teaching. Communication is becoming increasingly intercultural, which means that speakers must navigate a linguistic landscape with people from diverse backgrounds, not just native speakers of a language – who are in themselves diverse – but also L2 users from a range of linguistic and cultural backgrounds. This means that we as teachers must prepare our learners for such encounters, to help them understand that we have different ways of communicating, and that what we say may have consequences for how the conversations unfold and whether or not we achieve what we intended. Preparing learners for such a landscape, where they are able to negotiate and co-construct meaning in communication, and make choices about what to say and how, is crucial for their continued development as users of the language. This view, with an emphasis on intercultural communicative competence is closely connected to policy documents, such as many national curricula – for instance the Norwegian one – and the CEFR.

This is why L2 pragmatics is such an important topic to work with, even with young learners: whereas grammatical mistakes can be perceived as just that – a mistake – communicating what we didn't intend to may cause offence, and not be as easily identified by the hearer as a mistake made by a language learner who still hasn't mastered all the nuances of the language. What research has now started showing us is that pragmatics is something that we can start focusing on early in the process of teaching a second or foreign language.

**You are also an author of ELT textbooks for young language learners. According to you, what aspects of pragmatics should be covered in ELT for young learners?**

This is kind of a difficult question, because as a textbook author you have to think of L2 pragmatics as just one of many topics for development. What we tried to do, within the limited space we had in the *link* series, was to introduce a range of speech acts, and also to show a variety within these. For example, there are a range of different ways to

request, from very direct imperatives, such as “Clean your room” to those that are less direct, such as “Can you clean the room?” or “Your room is a mess”. What research has shown is that this variety is often lacking in textbooks, with the majority being of a direct nature, which may not reflect spoken discourse. In addition, research has also shown that there tends to be limited variety of speech acts, and that the most common one is requests. This is why we attempted to include a wider variety of speech acts with increasing complexity throughout the series to address the shortcomings identified in textbooks for young learners so far.

**“Being able to communicate appropriately in a variety of social contexts is at the core of language learning, which is why pragmatics should be considered such a crucial part of language instruction at all levels, including early language teaching.”**

One part of textbooks that holds huge potential for a focus on pragmatics is textbook dialogues, which are quite common in textbooks. Speech acts are often used in communication and have a tendency to also appear in such dialogues, whether they were intentionally placed there for a focus on speech acts or not. Research has shown that such dialogues hold great potential for discussions about the language forms themselves as well as to go deeper into aspects related to the impact the language forms may have on the hearer. In other words, dialogues in textbooks provide an opportunity to raise an awareness about language use.

Raising such an awareness could be achieved through questions and tasks that aim to push learners' thinking further. Why do we communicate in one way or another? Why do you think that something is appropriate or inappropriate, and what could be other views? Why did the speaker

choose this form and what else could they have said? How do you think the hearer feels and why? Such questions would be extremely useful for their learning and would also help prepare them for communication outside the classroom and help them understand that we have different ways of communicating, depending on our background and on what we want to achieve.

**“My experience from doing research with these age groups is also that they need quite a bit of guidance in reflections about language use, but that when they get this support, they can arrive at complex reflections about language use in the contexts they are familiar with.”**

**What teaching approaches/methods do you recommend for teaching pragmatics to children?**

It is important to look at available research to be able to make any recommendations. When it comes to research on L2 pragmatics instruction with children, we are still at a very early stage, meaning that we still have quite a few knowledge gaps related to both what the suitable approaches are as well as what instructional targets we can introduce. This means that we also have to rely a little on the research on adolescent and adult learners, groups that have been much more commonly researched. Although there are of course marked differences between these learner groups, such as the

attention span, their ability to think in abstract ways, and their cognitive development, the research we have seen on teaching L2 pragmatics to children has so far mirrored findings with older learners. The most important of these findings is that explicit instruction is more conducive to learning.

I think what has been interesting to see in the research is that the studies have largely adopted similar approaches to those used with adults, but that they have been nicely tailored to younger learners. For example, some have used picture books as a starting point for introducing and discussing polite requests and greetings or as a way in to introducing different language forms. Others have used script writing to produce and discuss the use of requests to accommodate learner interests, and one study even used a humanoid robot as a teaching assistant when teaching learners how to make simple requests in English. The robot was programmed to perform some chosen movements and produce some utterances to facilitate learner development. With all of the aforementioned approaches to introducing L2 pragmatics to children, I would say, is a very clear teacher-led approach. By this I don't mean teacher-fronted, with the teacher talking and children listening, but that the teacher had a very clear role as, for instance, guide in discussions to help push the learning to the next level. I can't think of having come across studies that employed an inductive approach with young learners, where the learners were left to figure out and learn by themselves. My experience from doing research with these age groups is also that they need quite a bit of guidance in reflections about language use, but that when they get this support, they can arrive at complex reflections about language use in the contexts they are familiar with.

I think we have much to learn from the instructional studies that have already been conducted, and we still have so much to explore within the field. Here, I really think that the floor is wide open for interesting studies, focusing on a range of pragmatic targets, and I think that the groundwork that has already been done can inform some exciting future research.

**In your research, you also investigated young learners' metapragmatic awareness regarding the (in)appropriateness of requests. Why were you interested in this and what did you find out?**

Another interesting question! I got into this research together with some colleagues – it was actually a colleague of mine, Milica Savić, whom I have since published quite a bit with, who initiated this. We saw that topics related to this were very much present in the policy documents. For example, topics related to politeness, intercultural communication, and adapting one's language to the listener are all mentioned in the English subject curriculum in Norway, as early as the primary level. Similarly, we find such topics in other national curricula as well as in international documents, such as the CEFR. At the same time, we found that there was very little research on this topic with young learners, meaning that there was a mismatch between the policy documents and the research. We work with pre- and in-service teachers, and an important focus here is that our teaching should be grounded in research, which was quite problematic given that we knew very little about young learners' reflections on language use, especially second language use, in context. So, we first decided to go out and conduct a study with learners aged approximately 9, 11, and 13 in Norway, and wanted to explore their language production as well as their metapragmatic awareness, that is their ability to think about and talk about language, the context, and their interplay. We then got to know a colleague, Maria Economidou-Kogetsidis, in Cyprus and conducted the same study with the same age groups there, and we have since explored that data from various perspectives. The three of us have since published a book and various chapters and articles based on this research.

It's difficult to go into much detail about what we have found in this interview, but the key finding is that learners in these age groups are capable of much more than we have previously thought, I would say, perhaps especially when it comes to their metapragmatic awareness.

I think for a long time it has been assumed that L2 pragmatics should only be taught once learners are slightly older and more mature, but what our research has shown is that with the right prompts and questions, and sufficient scaffolding, even children aged 9 can discuss and co-construct understandings about pragmatic behaviours. This, in turn, can create a nice foundation for further development. The research that we have conducted shows that learners in these age groups draw on a range of perspectives, such as hypothetical scenarios, historical knowledge, stereotypes about first and second language behaviours, others' and own's feelings, etc., and use these actively to build on each other's ideas and build metapragmatic understandings. Some of these reflections were more and some less sophisticated, but in essence these co-constructed ideas largely resemble findings from research with much older learners as well as views presented in theoretical discussions, for instance related to linguistic politeness. As I said, we have just brushed the surface with these groups of learners, and it will be very interesting to see findings from future research.

**Thanks a lot for the interview, Anders!**

**“Learners in these age groups are capable of much more than we have previously thought, I would say, perhaps especially when it comes to their metapragmatic awareness.”**

## L'ENSEIGNEMENT (OU NON) DE JE VAS EN LOUISIANE : UN EXEMPLE DE PRAGMATIQUE APPLIQUÉE À LA VARIATION DIATOPIQUE ?

Based on a corpus of twelve interviews with French immersion teachers in Louisiana, this article explores the links between pragmatics and diatopic variation, focusing on a morphological feature of North American French: *je vas*. Perceived locally as an authentic form, this variant is considered by European French speakers to be an error that needs to be corrected. How, then, do teachers view the teaching of this form from a pragmatic perspective? Drawing on a case study, this article reflects on the integration of variation into the field of second language pragmatics.

● Jeremy Jaquet  
| Université de  
Neuchâtel



Collaborateur scientifique à l'Université de Neuchâtel, Jeremy Jaquet s'intéresse particulièrement à la didactique des

langues, notamment en contexte minoritaire. Il travaille actuellement à l'élaboration de séquences d'enseignement en lien avec l'IA générative.

«*Je vas parler le français en Louisiane.*» Aux yeux et aux oreilles des francophones du Vieux Monde, l'énoncé est sans conteste fautif – pour des raisons grammaticales que tout un chacun identifie facilement. Au sein de la francophonie nord-américaine, le jugement de l'énoncé serait bien différent : la forme *je vas*, prononcée [3va], y est très répandue. Ainsi, la formule qui ouvre ce texte passerait au Canada francophone et en Louisiane non seulement pour courante mais également correcte. La différence de perception est fondamentale : erreur à proscrire pour les francophones européen-nes, reflet de l'usage pour leurs homologues outre-Atlantique. Face à cet état de fait, quel traitement le corps enseignant nord-américain réserve-t-il à *je vas*? Sur la base de quels critères privilégie-t-il une variante plutôt qu'une autre? Et, surtout, de quelles indications pragmatiques accompagne-t-il, ou non, l'enseignement de ces formes?

On s'étonnera peut-être d'aborder sous l'angle de la pragmatique un problème relevant à première vue de variation

diatopique. Incontestablement, la question qui nous occupe concerne la variation diatopique; mais se résume-t-elle uniquement à celle-ci? Et plus généralement, est-il possible – et souhaitable – de cloisonner ainsi pragmatique et dia-variation? Cet article en forme d'opinion a pour but d'envisager la convergence de ces deux domaines, dans une perspective d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour ce faire, nous appuierons notre réflexion sur les résultats d'un terrain de recherche mené en Louisiane francophone dont a découlé un corpus de douze entretiens semi-dirigés.

Quelques remarques liminaires sur le contexte francophone louisianais s'imposent<sup>1</sup>. Nous parlerons ici de *français louisianais*, une variété – disons plutôt un ensemble de variétés coiffées du même glottonyme – dont il est malaisé de mesurer la vitalité à l'heure actuelle. Mis à mal par les politiques monolingues des Etats-Unis, interdit d'enseigner en 1921, le vernaculaire se trouve très affaibli lorsque s'engage en 1968 un

<sup>1</sup> Pour une présentation approfondie du sujet, nous renvoyons à Atran-Fresco (2016).

mouvement de revitalisation du français en Louisiane. Les acteur-ices de ce dernier, soucieux-ses d'élargir les débouchés économiques des apprenant-es, privilégient le français dit "standard". Dans les programmes scolaires, y compris en immersion, c'est cette variété qui est alors enseignée par du personnel international, provenant majoritairement de France. Le régiolecte louisianais, inconnu de la plupart de ces enseignant-es, trouve finalement le chemin de l'école "par la bande", notamment grâce à l'apport de la musique et de la littérature qui accompagnent la revitalisation du français en Louisiane. Parallèlement, les publications scientifiques consacrées au français louisianais contribuent à standardiser et légitimer le parler vernaculaire, aidés en cela par des initiatives individuelles émanant du corps enseignant local. On peut citer, par exemple, une tâche demandant aux élèves de trouver un parrain ou une marraine auprès de qui apprendre une blague en français louisianais, laquelle sera ensuite racontée en classe (Ancelet 2008: 144).

À l'heure actuelle, le français vernaculaire est davantage intégré dans les curriculums scolaires, essentiellement à travers du matériel pédagogique qui met l'accent sur la variation lexicale. Toutefois, fortement étioilé, il ne peut répondre qu'à une « fonction emblématique », selon Albert Valdman (1998: 289). Pour lui, si ce régiolecte « n'est ni pleinement normé ni suffisamment instrumentalisé pour donner accès aux matières scolaires » (*ibid.*: 289), il illustre en revanche un héritage culturel lié à des valeurs et des sociabilités bien attestées que le français "standard" n'est pas à même de représenter localement.

Au sein de cette tension entre les pôles *standard* et *vernaculaire* (Boudreau & Perrot 2005), *je vas* (au même titre que d'autres éléments vernaculaires) cristallise donc ce rapport complexe aux normes endogène et exogène, et dont témoigne de manière significative le poème *Leçon de bon français*: « C'est nécessaire dire: / "Je vais," plutôt que "Je vas," / "Près de", plutôt que "au ras," / "Beaucoup," plutôt que "un tas." / Un tas du monde oublie le "ne" avec le "pas" » (Dégât 1983, cité par Allain *et al.* 2017: 443).

Comme pour le poète, il s'agit pour les enseignant-es de français de Louisiane

« On s'étonnera peut-être d'aborder sous l'angle de la pragmatique un problème propre à la variation diatopique. Certes, la question qui nous occupe concerne ce domaine ; mais se résume-t-elle uniquement à ce dernier ? Et plus généralement, est-il possible — et souhaitable — de cloisonner ainsi pragmatique et dia-variation ? »

d'opérer des choix : quelle forme tolérer, inclure, privilégier ? La forme *je vas* (ou son refus) fait-elle l'objet d'un enseignement explicite ; si oui, est-ce que le corps enseignant l'accompagne d'une dimension pragmatique ?

Comme nous l'avons déjà soulevé plus haut, la variation diatopique n'est pas l'objet privilégié de la pragmatique et de son enseignement. À première vue, les deux domaines peuvent même sembler n'avoir rien en commun. En se concentrant classiquement sur des notions telles que les registres de langue, la politesse, les marqueurs linguistiques de relations sociales, etc., la pragmatique s'intéresse avant tout à la variation diaphasique. Pourtant, le domaine de la pragmatique qui s'intéresse spécifiquement aux langues secondes (*second language pragmatics*) a mis au jour deux types de connaissances qu'un-e locuteur-ice d'une L2 doit maîtriser pour « choisir la variante linguistique adéquate [...] en contexte » (Taguchi & Roever, 2017: 7, nous traduisons) : il s'agit des connaissances pragmlinguistique et sociopragmatique. Si la première se réfère aux « outils linguistiques pour accomplir des actes de communication », la seconde correspond à la connaissance des « règles et normes culturelles » (*ibid.*, nous traduisons). Autrement dit, on peut parler d'une « relation forme-contexte » (*ibid.*, nous traduisons) qui conjugue répertoire linguistique (connaissance des outils à disposition) et sociologique (connaissance des contextes). Un tel positionnement nous permet alors d'intégrer sans difficulté des éléments qui relèvent de la variation diatopique. Par exemple, on peut considérer qu'un-e apprenant-e du

français en Suisse doit pouvoir connaître les formes *déjeuner* et *dîner* et les contextes dans lesquels ces variantes sont les plus courantes. Et l'on peut même considérer, dans cette optique, qu'une erreur dans le choix de la forme désignant le repas de midi peut mener à ce que Jenny Thomas (1983) avait appelé un « échec pragmatique » (cité par Taguchi & Roever, 2017 : 7, nous traduisons).

## « Il s'agit donc pour les enseignant·es de français de Louisiane d'opérer des choix : quelle forme tolérer, inclure, privilégier ? »

Bien sûr, dans le cas de *je vas*, l'enjeu est différent. Utiliser indifféremment *je vais* ou *je vas* ne menace certes pas un·e apprenant·e du français d'être confronté·e à un échec pragmatique. Toutefois, s'il/elle utilise *je vas* en interaction avec des francophones européens, il/elle prend le risque de voir ses compétences langagières méjugées. A contrario, en contexte louisianais, l'apprenant·e privilégiant la variante régionale montrerait son attachement à une norme locale. Il se joue donc, ici aussi, une négociation entre des *outils linguistiques* et des *règles culturelles*, pour reprendre la terminologie convoquée plus haut. Partant de ce constant, revenons à notre question de départ et intéressons-nous au corps enseignant louisianais : dans quelle mesure ce dernier accompagne-t-il l'enseignement de la forme *je vas* d'aspects relevant de la pragmatique ?

région de Lafayette, l'un des centres les plus importants de la francophonie louisianaise. L'état compte une quarantaine d'écoles en immersion – l'instruction y est assurée à environ 70 % en français essentiellement auprès d'élèves anglophones de primaire – et emploie 200 professionnel·les de l'enseignement du français. La plupart d'entre elles et eux proviennent de l'étranger, en majorité de France. Conséquemment, seul un tiers du personnel est américain. La provenance de notre panel de douze enseignant·es reflète peu ou prou la composition de l'ensemble du personnel engagé par l'état : huit enseignant·es sont originaires de France, trois des USA (dont deux de Louisiane) et un de Belgique. Tou·te·s ont *a minima* une formation d'enseignant·e primaire, souvent sanctionnée par un Master. À l'exception du personnel américain et d'une enseignante française, l'ensemble des participant·es possède une expérience égale ou inférieure à trois ans ; en cause, des visas de travail difficilement prolongeables au-delà de cette durée.

La première observation que l'on peut tirer de l'analyse des entretiens est que les enseignant·es louisianais·es sont, sans grande surprise, les plus favorables à l'enseignement de *je vas*. L'une des deux enseignant·es indique essayer d'intégrer cette forme verbale à son propre répertoire (« [j'essaie] de dire "asteur" au lieu de "maintenant", j'essaie de dire "je vas" plutôt que "je vais" »), tandis que l'autre perçoit très favorablement l'enseignement du français louisianais, qu'il justifie avant tout par des raisons historiques et culturelles (« la raison pourquoi ces programmes d'immersion existent ici dans la Louisiane c'est à cause de notre culture »). Au près du corps enseignant international, *je vas* suscite des réactions contrastées, allant de la valorisation au refus catégorique<sup>2</sup>. Alors que certain·es l'envisagent comme une variante sociostylistique régionalement marquée (« j'ai entendu "je vas" aussi dans le Nord de la France »), d'autres la perçoivent comme une atteinte au système de la langue : « moi avec mon français de France, ça écorche un peu les oreilles, parce que quand c'est la grammaire... ». Selon cette enseignante, cela implique donc de « reprendre les enfants », bien qu'elle ne sache pas si « [elle a] raison ou tort » de le faire. Pour beaucoup, c'est au contact de francophones louisianais·es que leurs représentations linguistiques initiales ont évolué. Ainsi d'un enseignant français qui

<sup>2</sup> Laura Atran-Fresco (2016) note pour sa part que la moitié des enseignant·es interrogé·es dans son travail affirment refuser *je vas* à l'écrit ou à l'oral dans leur classe (p. 120).

Pour explorer ce point, nous nous basons sur un corpus d'entretiens constitué durant l'été 2024 dans le cadre d'un terrain mené auprès de douze enseignant·es de la

## Je vas ou je vais ?

Avant d'être supplantée par *je vais*, la forme *je vas* a connu une grande vitalité dans l'espace francophone européen. Durant le *Grand Siècle*, elle provoque le débat au sein des grammairiens et autres remarqueurs : quelle conjugaison adopter ? Privilégié dans un premier temps comme reflet du parler de la Cour, *je vas* est ensuite épinglé par Gilles Ménage (1613-1692) pour qui son prédécesseur « Monsieur de Vaugelas s'est encore trompé dans la décision de cette question » (2022 [1675] : 239) : il faut dire *je vais*, car c'est ainsi que l'on parle dans l'entourage du Roi. Le *bon usage* indiqué par le grammairien ne s'impose toutefois pas immédiatement dans l'*usage*. Deux cents ans après les prescriptions de Ménage, l'incontournable *Atlas linguistique de la France* (ALF) démontre ainsi la persistance de *je vas* au sein de la francophonie européenne au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. De fait, on y observe que c'est cette forme qui est la plus répandue dans les aires oïliques et francoprovençales, soit dans le Nord de la France et en Suisse (Mougeon, 1996 : 64 ; voir carte n°23 de l'ALF).

À rebours de la situation actuelle en Europe, *je vas* est la variante la plus répandue dans l'espace francophone nord-américain. Au Québec, elle représente la forme privilégiée par la majorité des locuteur-ices : selon une étude corpus de Raymond Mougeon (1996), celle-ci obtient une fréquence de près de 60 % d'utilisation (p. 61). Il s'agit par ailleurs d'une forme socialement non marquée, en comparaison de *je vais*, perçu comme davantage guindé (p. 74). En français louisianais, c'est également *je vas* qui prédomine (Neumann-Holzschuh & Mitko, 2018 : 367). La variante *je vais* n'est quasiment pas usitée.

a progressivement acquis des connaissances sur le français louisianais et qui désormais « accepte les deux [*je vais* et *je vas*], les deux sont corrects en fait ». Bref, si le corps enseignant s'interroge largement sur l'acceptabilité de variantes sociostylistiques telles que *je vas*, il ne fournit que peu d'informations sur l'accompagnement d'indications pragmatiques à son sujet.

Une anecdote relatée par un enseignant louisianais nous semble particulièrement significative à ce sujet : il raconte avoir écrit et enseigné une chanson dont les paroles contenaient « si j'aurais ». Débattant avec une collègue européenne du caractère correct de la formulation, l'enseignant lui explique que cette conjugaison fait partie de son répertoire de locuteur et plus largement du vernaculaire louisianais – sans compter que la chanson en question a été publiée dans un recueil récompensé par l'Académie française. Il explique donc que selon lui « on peut dire “si j'aurais”, on peut dire “si j'avais” » et qu'il enseigne ces « deux façons de dire ». Toutefois, cet enseignant

ne semble pas, là non plus, accompagner cet enseignement d'indications pragmatiques. Pourtant, à l'image de *je vas*, la formulation *si j'aurais* peut être interprétée en fonction du contexte comme un défaut dans la maîtrise de la langue ou comme un élément marqué régionalement. Pour reprendre la théorisation de Taguchi et Roeber (2017), on observe dans la pratique de cet enseignant une présentation des formes mais pas la mise en relation avec les contextes dans lesquelles elles sont les plus appropriées.

Parallèlement, on peut aussi noter que certain-es enseignant-es issues de l'international, bien qu'ouvert-es à l'intégration du français louisianais, disent manquer de connaissances à propos de cette variété, comme le rapporte une enseignante : « je ne suis pas là [...] pour leur dire “ah non ce que tu dis [...] c'est mauvais, même en français cadien” ; j'ai pas cette compétence-là ». En effet, le corps enseignant étranger n'est pas formé au français vernaculaire et à ses enjeux ; de surcroît, enseigner cette variété ne correspond pas aux attentes de l'état de la Louisiane<sup>3</sup>. Toutefois,

<sup>3</sup> On peut mentionner à ce propos le changement de nom du CODOFIL (*Council for the Development of French in Louisiana*), l'organe chargé de la revitalisation du français en Louisiane. Initialement appelé *Council for the Development of Louisiana-French*, (soit le français de Louisiane) le CODOFIL s'est vu rebaptiser pour correspondre aux vues de l'organisme en matière d'enseignement du français en Louisiane (Atran-Fresco 2016 : 68).

cela ne les empêche pas d'être sensibles au contexte local. Toujours selon cette enseignante, l'un de ses objectifs personnels est que ses élèves « *sachent justement différencier le français de France, entre guillemets, et le français de Louisiane* », à l'image des « *adultes [francophones louisianais qui] savent faire la différence [...]. Ils disent "oui mais bon en France vous dites je vais, nous ici on dit je vas." Donc c'est cette réflexion-là que j'aimerais amener mes élèves à avoir* ». En d'autres termes, c'est bien à la *relation forme-contexte* que cette enseignante souhaite sensibiliser ses apprenant-es.

« On peut donc parler d'une relation forme-contexte qui conjugue répertoire linguistique (connaissance des outils à disposition) et sociologique (connaissance des contextes). »

Cette démarche nous semble être particulièrement inspirante pour l'enseignement des langues, a fortiori en contexte minoritaire. Nous l'avons vu, le français en Louisiane revêt essentiellement une fonction emblématique, comme le confirme un enseignant local : « *on n'est pas juste ici pour enseigner, mais aussi pour encourager des gens de parler français et aussi pour soutenir la culture qui existe ici* ». Selon lui, la variété enseignée ne doit pas entrer en concurrence avec la variété vernaculaire : « *je veux pas qu'ils [les élèves] disent à la maison que les parents [...] parlent mal. On a eu assez de ça dans la vie* ». Ces propos font écho au « critère épilinguistique » que proposait Albert Valdman (2000 : 657) pour constituer sa *norme pédagogique*. On se rappellera que pour ce dernier l'enseignement des

langues se doit de prendre en considération, parmi d'autres critères, ce que « les locuteurs de la communauté linguistique cible » estiment être « une norme appropriée pour telle ou telle catégorie sociale d'alloglottes » (*ibid.* : 657).

C'est là que peuvent jouer un rôle de premier ordre les connaissances pragmatolinguistique et sociopragmatique citées plus haut. Faciliter leur développement auprès des apprenant-es, c'est contribuer à faire d'elles et eux des locuteur-ices compétent-es, capables d'adaptabilité. Ainsi, nous postulons que la pragmatique appliquée à l'enseignement des langues ne doit pas se limiter à déjouer d'éventuels « échecs pragmatiques », mais qu'elle doit véritablement permettre aux apprenant-es de faire des choix éclairés, basés sur une connaissance fine de l'articulation forme-contexte. Une telle démarche permet d'inclure les attentes épilinguistiques d'une communauté cible, mais également celles des apprenant-es. Dans le cas qui nous intéresse ici, il n'est pas indifférent d'observer les appels de la francophonie louisianaise à prendre en considération le vernaculaire<sup>4</sup> ; ils correspondent peut-être aussi, on est autorisé à émettre l'hypothèse, aux demandes des apprenant-es de français en Louisiane. En effet, apprendre une langue, c'est aussi symboliser « un attachement à certaines valeurs culturelles et à la participation à certains réseaux sociaux », comme l'exprimait Albert Valdman (1998 : 289).

Ces considérations, adossées à l'analyse d'un élément du français louisianais et de son enseignement sous l'angle de la pragmatique, nous invitent à croire que d'autres contextes d'enseignement-apprentissage des langues bénéficieraient d'une meilleure prise en compte des connaissances pragmatolinguistique et sociopragmatique. En Suisse comme ailleurs, favoriser le développement de ces connaissances par la présentation de la mise en relation forme-contexte permettrait sans doute d'éclairer d'une lumière nouvelle la gestion de la variation dans l'enseignement des langues. Et, peut-être, de contribuer à dynamiser le sens donné aux apprentissages langagiers.

<sup>4</sup> À l'intersection de la société civile et du monde de l'éducation, on notera l'exemple du dessin animé « Les Aventures de Boudini et ses Amis », disponible en ligne.

« Ainsi, nous postulons que la pragmatique appliquée à l'enseignement des langues ne doit pas se limiter à déjouer d'éventuels "échecs pragmatiques", mais qu'elle doit véritablement permettre aux apprenant·es de faire des choix éclairés basés sur une connaissance fine de l'articulation forme-contexte. »

---

## Références

**Allain, M., Ancelet, B. J., Lindner, T. & Waggoner, M. R. G.** (2017). *Anthologie de la littérature louisianaise d'expression française à nos jours*. Lafayette: University of Louisiana at Lafayette Press.

**Ancelet, B. J.** (2008). Valoriser la variabilité pour préserver une identité linguistique. *Francophonies d'Amérique*, 26, 135–148. <https://doi.org/10.7202/037979ar>

**Atran-Fresco, L.** (2016). *Les Cadiens au présent. Revendications d'une francophonie en Amérique du Nord*. Laval: Presses de l'Université Laval.

**Boudreau, A. & Perrot, M.-E.** (2005). Quel français enseigner en milieu minoritaire? Minorités et contact de langues: le cas de l'Acadie. *Glottopol*, 6, 7-21. Accès: [https://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_6/gpl6\\_complet.pdf](https://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_complet.pdf)

**Ménage, G.** (2022 [1675]). *Observations sur la langue française* [édition de M. Bonhomme]. Paris: Classiques Garnier.

**Mougeon, R.** (1996). Recherches sur les origines de la variation *vas, m'as, vais* en français québécois. In T. Lavoie (Dir.), *Français du Canada, français de France. Actes du quatrième Colloque international de Chicoutimi, Québec, du 21 au 24 septembre 1994* (pp. 61-77). Tübingen: Niemeyer.

**Neumann-Holzschuh, I. & Mitko, J.** (2018). *Grammaire comparée des français d'Acadie et de Louisiane. Avec un aperçu sur Terre-Neuve*. Berlin/Boston: de Gruyter.

**Taguchi, N. & Roever, C.** (2017). *Second Language Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

**Valdman, A.** (1998). Revitalisation du cadien et enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. In P. Brasseur (Dir.), *Français d'Amérique. Variation, créolisation, normalisation* (pp. 279-292). Avignon: Université d'Avignon.

**Valdman, A.** (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French Review*, 73(4), 648-666.



## PERMETTE SIGNORINA? L'APPELLATIVO O L'ALLOCUTIVO SIGNORINA SI PUÒ USARE O È MEGLIO EVITARE?

Dans cet article, nous discutons de la pertinence de l'utilisation du terme « signorina » comme terme d'adresse ou allocutif. À travers un raisonnement en deux volets, les avantages et les inconvénients de son utilisation sont débattus. Si ses connotations sexistes et patriarcales sont bien connues, d'autres questions suggèrent toutefois de le conserver. Loin de clore le débat, cette discussion vise à offrir une occasion de réflexion aux italophones, aux étudiant-e-s et surtout aux enseignant-e-s. L'utilisation de ce terme touche en effet à au moins trois aspects d'un cours d'italien : 1) la langue utilisée en classe, par exemple la manière dont on s'adresse aux étudiantes (« signorina Smith » ou « signora Smith »); 2) la langue enseignée en classe, et donc la fonction pragmatique du terme d'adresse et de l'allocutif comme objet d'un cours d'italien ; 3) des aspects de communication interculturelle ainsi que les enjeux socioculturels et politiques inhérents à la société et qui se manifestent à travers le développement des questions linguistiques.

● Francesco Screti  
| Università di Losanna  
Giuliana Santoro  
| Hochschule Luzern

*Ahi, permette signorina  
Sono il re della cantina*  
(Vinicio Capossela, 1994, "Che coss'è l'amor",  
In *Camera a sud*, Bologna: CGD East West)

Come insegnanti d'italiano ci troviamo spesso di fronte alla questione di quali forme usare ed insegnare per rivolgersi alle donne giovani e non, dentro e fuori l'università. Dopo due secoli di lotte femministe è ancora adeguata la parola *signorina*? Crediamo che questa questione non sia secondaria, ma che, in quanto rivelatrice di profonde dinamiche sociali che si riflettono nella lingua, meriti una riflessione critica ed una discussione. È ciò che facciamo in questo articolo in cui presentiamo due punti di vista diversi ed alcuni suggerimenti.

**Francesco Screti.** Quando mi trovo a discutere di questi temi mi domando sempre se si tratta di uno scimmiettamento di tendenze anglo-americane, come pensano

gli "anti-woke", o se si tratta di questioni vere. Per me il problema di un appellativo o di un allocutivo come *signorina* (ma lo stesso vale per il francese *mademoiselle*, lo spagnolo *señorita*, o l'inglese *Miss*) è che mette l'accento sullo stato civile della donna, cosa già di per sé negativa, con l'aggravante che è una cosa che non viene fatta per l'uomo. Infatti se osserviamo i corrispettivi maschili *signorino*, *damoiseau*, *señorito*, essi non indicano un uomo celibe, ma il figlio del signore! E questa è una grande differenza di significato rispetto al corrispettivo femminile. Diceva Michela Murgia giustamente che «Uno dei modi per depotenziare una donna è chiamarla "signorina" anziché dottoressa, o astronauta, o architetta; l'altro è non pronunciare il suo cognome o addirittura nemmeno il suo nome». Però il problema non è nell'uso dell'appellativo invece della professione, perché anche per un medico, l'uso dell'appellativo generico *signore* ne sminuisce la professionalità. Il problema vero, che però Michela Murgia non denunciava, è l'uso di *signorina* invece di *signora*.

Questo perché il termine *signorina* è il risultato di una società patriarcale in cui lo status maritale è più rilevante per la donna che per l'uomo. Si può sostenere quindi che il suo uso tende a perpetuare il patriarcato.

Inoltre l'espressione *signorina*, proprio perché fa riferimento allo stato civile della donna, rinforza lo stereotipo 'donna = moglie', che è linguisticamente meno accentuato in italiano se comparato con altre lingue. Infatti ci sono due termini diversi (*donna-moglie*), uno generico e uno specifico per designare la donna e la donna sposata, come in inglese (*woman-wife*), mentre questo stereotipo è più visibile in spagnolo (*mujer-mujer*), portoghese (*mulher-mulher*), francese (*femme-femme*) e tedesco (*Frau-Frau*, ma cfr. il maschile *Mann-Mann* e i termini *Ehefrau* e *Ehemann*).

In un certo senso il termine *signorina* ricorda che il matrimonio è importante per le donne ed è per esse più importante che per gli uomini, quasi indispensabile alla loro valorizzazione, cosa che ovviamente è discutibile. È un retaggio del passato, di quando cioè le donne passavano dalla potestà patria a quella maritale, dal potere del padre a quello del marito. E soprattutto di quando in pratica era molto difficile per una donna essere sola e indipendente.

In realtà, la questione dello stato civile è ancora più profonda, perché la differenza non concerne solo la condizione 'sposata' vs 'non sposata', ma la condizione del corpo della donna: 'vergine' vs 'non-vergine'. Secondo le regole ed i costumi tradizionali (spesso ancora vigenti in alcuni contesti delle società occidentali contemporanee), la contrazione del matrimonio da parte della donna le attribuiva il permesso di perdere legittimamente la verginità. Da questo punto di vista, per la donna non sposata, l'appellativo *signorina* implicava il valore di 'vergine', mentre nel caso della donna sposata, l'appellativo *signora*, significava 'non più vergine' ma legittimamente tale in quanto maritata, quindi all'interno del quadro legale o abituale. Da notare che perdere la verginità al di fuori del matrimonio era un problema per la donna, ma non per l'uomo: il controllo e la regimentazione del corpo e quindi l'oppressione concerneva la donna. Ed è proprio da questa prospettiva che vanno osservati due fenomeni sociali e linguistici, peraltro raccolti dai dizionari.

**“Il termine *signorina* è il risultato di una società patriarcale in cui lo stato civile è più rilevante per la donna che per l'uomo.”**

1. Da una parte l'uso che si fa del termine *signorina*, ad esempio in “mia figlia è diventata signorina”, per indicare le giovani adolescenti che hanno già il menarca, quindi le giovani donne “maritabili” e/o “sessuabili”, cioè in condizione di perdere la verginità. 2. D'altra parte l'insistenza, in particolare di alcune donne anziane non sposate nel farsi chiamare *signorina*, che non è (sempre) dovuta alla civetteria o alla volontà di sembrare più giovani, ma all'importanza assegnata alla verginità dalla sovrastruttura ideologica della società patriarcale; le persone più anziane dimostrano quindi un maggiore attaccamento a certe mentalità oggi superate o in via di superamento.

Il mio consiglio è quindi di non usarlo; di menzionarne l'esistenza in classe, ma di sconsigliarne l'uso, approfittando dell'argomento per presentare queste questioni (inter)culturali, sociali e politiche ed adottando una prospettiva critica, comparativa e plurilingue.

**Giuliana Santoro.** Concordo pienamente con quanto detto sul francese e sullo spagnolo e lo stesso vale anche per il termine tedesco *Fräulein*, desueto e malvisto, rappresentante di una mentalità superata. Ma per quanto riguarda l'italiano è davvero ancora così, cioè il termine mette ancora, in primis, l'accento sullo stato civile della donna? Nel momento in cui fermo qualcuno per strada per chiedere un'informazione o mi rivolgo a una studentessa di cui non conosco ancora il nome nel chiamarla *signorina* porto l'attenzione sul suo stato civile? Avviene forse una discriminazione rispetto allo studente che viene apostrofato con *signore*



Francesco Screti è docente d'italiano al centro linguistico dell'Università di Losanna e ricercatore post-dottorato all'Istituto di plurilinguismo dell'Università di Friburgo. Nelle sue ricerche si dedica all'analisi critica delle connessioni tra lingua, politica e società.



Giuliana Santoro è docente d'italiano al centro linguistico della Hochschule Luzern e nelle scuole medie del canton Uri. È anche dottoranda in Linguistica italiana all'università di Basilea, dove si dedica allo studio della pragmatica.

“È un retaggio del passato, di quando cioè le donne passavano dalla potestà patria a quella maritale, dal potere del padre a quello del marito.”

o con un generico “scusi” o “scusa”, perché in Italia non è usuale dare del signore a un uomo giovane? Ho l'impressione che l'intenzione pragmatica di chi usa l'appellativo *signorina* sia al giorno d'oggi diversa rispetto al passato allo stesso modo in cui è cambiata nel corso degli anni la percezione di coloro che vengono appellate come *signorine*.

Se davvero l'appellativo *signorina* mettesse ancora l'accento sul fatto che una donna non è coniugata o rappresentasse un'indebita ingerenza in un fatto privato come lo stato civile o la condizione del proprio corpo, come si spiega il fatto che un gran numero di donne italofone (ma anche di uomini per quanto riguarda l'allocutivo *signore*) ricordino tutt'altro che con piacere il momento in cui – a seconda dei casi all'incirca tra i 25 e i 35 anni – per strada o in un ufficio pubblico hanno cominciato ad essere apostrofate come *signora* invece che come *signorina*? Se *signora* fosse percepito come più rispettoso o neutro di *signorina*, non ci si dovrebbe rallegrare, a un certo momento della vita, di essere chiamate *signora*? E se fosse così, non ci sarebbe da aspettarsi una presa di posizione delle studentesse universitarie contro l'uso del termine *signorina*? A maggior ragione ce lo si potrebbe aspettare in un momento storico di accresciuta attenzione al genere come quello attuale, in cui tante persone rivendicano per sé stesse l'uso di termini professionali al femminile come *ingegnera* o *sindaca*. L'uso che si fa dell'allocutivo in Italia da almeno vent'anni mi fa invece pensare che il termine, pur polisemico, abbia ormai assunto in primis il significato di 'persona giovane' e come tale sia ben accetto in una società come quella italiana nella

quale si attribuisce un grande valore alla giovinezza e all'aspetto giovanile, in cui la discriminazione in base all'età, soprattutto in relazione all'età avanzata (*ageism*), sembra più pronunciata che, per es. in quella tedesca. Nell'Italia di oggi, in cui tra le generazioni più giovani il numero di donne sposate è inferiore a quello delle nubili, non stupisce che un termine venga svuotato, almeno in parte, della sua accezione originaria, per accogliere in sé altre sfumature, prima minoritarie, e allo stesso tempo per riflettere i costumi e la realtà del tempo presente.

A mio parere non è casuale che Michela Murgia non denunciassero l'uso di *signorina* al posto di *signora*; proprio perché rivolgersi a un medico con il termine *signore* è svilente come rivolgersi a una medica con il termine *signorina*, il problema vero non risiede nella formula di cortesia *signorina*, ma nella scelta dell'allocutivo che nulla ha a che vedere con il ruolo professionale che la persona in questione ricopre nel luogo e nel momento della conversazione. Michela Murgia denunciava come il depotenziamento o lo svilimento della professionalità della donna passi dalla rinuncia, intenzionale o meno da parte del parlante, all'appellativo professionale e non dal fatto che il paziente o il cliente attribuisca alla destinataria dell'appellativo, una dottoressa o un'avvocata, un'età inferiore a quella effettiva o uno stato civile diverso da quello reale. Una dottoressa non si sente maggiormente riconosciuta nel proprio ruolo se le si dà della signora invece che della signorina, ma solo se viene chiamata con il suo titolo professionale.

È indubbio che *signorina* in certi contesti veniva – e viene ancora in parte – utilizzato per sottolineare il passaggio a una nuova fase della vita, quello dall'infanzia all'adolescenza, ma i due significati principali della parola ('non maritata' e 'giovane') non convivevano già allora, quando si sentivano persone adulte commentare, nel rivedere dopo tanto tempo una bambina, “sei diventata proprio una signorina” alludendo al fatto che la bambina in questione fosse cresciuta? Il termine veniva usato per segnare, anche linguisticamente, un passaggio, una sorta di entrata nel mondo delle ragazze, perché la parola *signorina* veicola appunto l'idea di gioventù oltre ad essere percepita, quando usata come allocutivo, come una forma di rispetto.

Condivido pienamente l'idea di approfittare dell'argomento per presentare temi interculturali e per approfondire la questione in ottica plurilingue. Consiglio anche di introdurre subito l'argomento, eventualmente raccontando qual è la prassi in Italia, per poi chiedere alla classe quale appellativo preferisca. Si potrebbe insomma procedere come quando, all'inizio di un corso, si domanda se si preferisca darsi del tu o del Lei. In ogni caso resta aperto il dilemma relativo all'insegnamento delle formule con cui rivolgersi in modo formale in Italia e nella Svizzera italiana a una donna di giovane età che non si conosce. Anche Paolo D'Achille, dell'Accademia della Crusca, rispondendo a un lettore sulla questione *signora/signorina*, pur sconsigliando l'uso di *signorina*, sente il bisogno di fare una postilla relativa a donne molto giovani, intorno ai 20 anni, cioè esattamente l'età del pubblico universitario, consigliando in situazioni informali di usare il *tu* e in situazioni più formali di chiedere con cortesia il nome e di usarlo dando del Lei.

Al di là della scelta che ogni docente farà nelle proprie classi, a mio parere resta importante affrontare la questione della valenza attuale dell'appellativo *signorina*, che in italiano sembra rappresentare un unicum all'interno del panorama delle lingue romanze. Insegnando in Svizzera mi pare inoltre necessario approfondire l'uso dell'allocutivo nella Svizzera italiana, più esposta linguisticamente all'influenza e agli usi di francese e tedesco rispetto all'Italia.

“Il termine *signorina*, pur polisemico, ha ormai assunto in primis il significato di ‘persona giovane’ e come tale è ben accetto in una società come quella italiana nella quale si attribuisce un grande valore alla giovinezza.”

---

## Riferimenti bibliografici

**D'Achille, P.** (2017). Signora o signorina? <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/signora-o-signorina/1253>

**DRAE** (n.d.). Señorito. <https://dle.rae.es/se%C3%B1orito>

**Erickson, A. L.** (2014). Mistresses and Marriage: or, a short history of the Mrs. *History Workshop Journal*, 78(1), 39–57. <https://doi.org/10.1093/hwj/dbt002>

**Genillard, D.** (2023). Mademoiselle a la vie dure chez les romands. 24heures.ch. <https://www.24heures.ch/mademoiselle-a-la-vie-dure-chez-les-romands-383468606012>

**Junta de Andalucía** (2019). ¿Piensas como hablas? Guía didáctica para un uso igualitario del lenguaje. [https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/files/Guia\\_Piensas\\_como\\_hablas\\_definitiva.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/files/Guia_Piensas_como_hablas_definitiva.pdf)

**Larousse** (n.d.). Damoiseau. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/damoiseau/21586>

**Murgia, M.** (2020). Le parole per dirlo. <https://www.raiplay.it/video/2020/11/Le-parole-per-dirlo-4b5a92b4-b2d6-477c-8305-411c7fd6a8d6.html>

**Samaras, G.** (2025). Battleground Europe: the rise of anti-woke movements and their threat to democracy. *Frontiers in Political Sciences*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpos.2025.1568816><https://www.frontiersin.org/journals/political-science/articles/10.3389/fpos.2025.1568816/full>

**Treccani** (n.d.). Signorina. <https://www.treccani.it/vocabolario/signorina/>

**Treccani** (n.d.). Signorino. <https://www.treccani.it/vocabolario/signorino/>



## IL GIORNO IN CUI SMETTEMMO DI CAPIRCI

● Giuliana Santoro  
| Hochschule Luzern



Giuliana Santoro insegna italiano come lingua straniera al centro linguistico della Hochschule Luzern e

nelle scuole medie del canton Uri. È inoltre dottoranda in Linguistica italiana all'università di Basilea, dove scandaglia le mille sfaccettature della pragmatica, il suo ultimo amore.

*Nel mezzo del cammin di nostra vita mi ritrovai per una selva oscura...*

Le campane rintoccarono tre volte: le 9.45. Era il 31 luglio e da lì a poco avrei compiuto 35 anni. Il mio primo urlo nel mondo era infatti risuonato alle 22.30, anche allora in sincronia con le campane. Un dettaglio che però conoscevano in pochi e di conseguenza l'icona di WhatsApp lampeggiava affaticata già alle 9.45. Gli auguri piovevano a raffica. Mezzo assonnato, scrollai le notifiche. Nella metà dei casi gli auguri contenevano la celebre citazione dantesca: “Nel mezzo del cammin di nostra vita...”, perché, si sa, Dante aveva 35 anni all'inizio della *Commedia*. L'altra metà era composta da classici intramontabili come *Ad maiora*, *Carpe diem* (senza “*quam minimum credula postero*”, per carità), *Ad astra per aspera* e simili. La maggior parte dei mittenti era reduce da un liceo classico e non avrebbe mai tollerato un messaggio sprovvisto di citazione.

Poi arrivò lei: Beatrice, compagna di banco delle medie, diventata nel frattempo prof. di Lettere (*ça va sans dire* con un nome come quello). Non era a cena con noi la sera prima, ma forse l'eco del nostro gergo l'aveva raggiunta mentre vergava terzine alla scrivania dall'altra parte dell'Appennino. Il suo messaggio era chiaro:

“Nel mezzo del cammin di nostra vita mi ritrovai per una selva oscura, che la diritta lingua era smarrita...”

Lingua? Rilessi. Lingua?! Mi scappò un sorriso: forse un refuso, forse una frecciatina alle nostre chiacchiere della sera precedente, quando avevamo riso degli anglicismi di Pierpaolo, uno per frase, tipo vitamina. Mi alzai con quell'eco in testa: “la diritta lingua era smarrita...”. Strizzai gli occhi. L'idea che a 35 anni fossi già a metà strada mi inquietava. Nessun amore stabile, niente figli, un lavoro insipido e qualche sogno lasciato al bar delle occasioni mancate.

La crisi era dietro l'angolo e, soprattutto, aveva le chiavi di casa mia.

Uscendo in fretta, il tram mi sfrecciò davanti. Lo rincorsi a piedi fino alla fermata successiva e lo raggiunsi con uno slancio atletico che mi restituì un briciolo d'autostima: trentacinque, ok, ma non ero ancora da rottamare.

Presi posto accanto al finestrino e poco dopo un signore dall'aria imperturbabile si accomodò di fianco, sfiorandomi appena. All'annuncio della mia fermata chiesi gentilmente:

"Scusi, scende?"

"No."

Aspettai. Nulla. Allora esplicitai la richiesta:

"Posso passare?"

"Sì, grazie."

E rimase immobile. Alla terza "Scusi?", rispose ancora:

"Sì, grazie."

Fui costretto a scavalcarlo per guadagnare le porte prima che si chiudessero.

In piazza mi infilai in un vicolo che, a memoria, portava al parco "Il Bosco". Dopo cinque minuti di giro in tondo, infilai la mano in tasca per controllare Google Maps ma il cellulare non c'era. Dovevo averlo lasciato sul mobile dell'ingresso. Perfetto.

Una ragazza si avvicinava, capelli mossi dal vento. La fermai:

"Ciao, scusa, sai dov'è il parco "Il Bosco"? Non lo trovo più."

"Certo che lo so."

E passò oltre, senza fermarsi. Niente indicazioni. Solo un "so, ma non dico".

Mentre tentavo di imbastire una minima reazione, la ragazza era già andata avanti di 50 metri.

*Oggi qualcosa non mi torna* – pensai, cominciando a dubitare di me stesso e delle mie capacità di relazione. Demoralizzato, seguii il vicolo che voltava a destra e andai quasi a sbattere contro un cartello che indicava proprio il parco pubblico. *Che sollievo! La memoria non faceva del tutto cilecca.*

Affrettai il passo, rincuorato, per raggiungere quanto prima il verde e l'ombra, come un nuotatore stanco a cui mancano poche bracciate per guadagnare la riva. Un baretto ben tenuto, proprio accanto al cancello d'ingresso, sembrò strizzarmi l'occhio; la fragranza del caffè arrivava

fin sul marciapiedi dove i raggi del sole disegnavano un arabesco.

"Buongiorno, un caffè, per favore."

Il barista rispose:

"Questo non è possibile."

Accennai un sorriso per la battuta di spirito.

"Ma il bar è aperto, giusto?"

"Così c'è scritto."

"Scusi l'insistenza, ma potrei avere un caffè, per piacere?"

"Lei è scusato."

Uscii di scatto. Nessun caffè. Nessun senso. Solo cortesia disfunzionale e risposte fuori asse.

Camminando nel parco, mi tornò in mente il prof. di glottologia:

"La comunicazione è efficace quando il messaggio viene compreso dal ricevente e genera l'azione prevista."

Oggi no. Oggi i messaggi si perdevano come pacchi smarriti. Come parole su assi cartesiani scambiati, in cui il contesto (asse x) e l'intenzione (asse y) non si incrociano mai.

Entrai in una cabina telefonica – una delle poche superstiti – e chiamai l'unica persona capace di senso nel nonsenso: mia madre. Oltretutto il suo numero era l'unico che conoscevo ancora a memoria.

"Pronto? Mamma? Sono Paolo."

"Io no."

"Mamma? Come stai?"

"Sto in piedi con il telefono in mano."

"Ah, dicevi con ironia?"

"No, dicevo con te."

"Mamma, va tutto bene?"

"Sì. Il papà dorme."

"Sei in vivavoce? Allora parliamo piano."

"Perché?"

"Perché il papà dorme, no? O vuoi approfittare per dirmi qualcosa che lui non deve sentire?"

"Ti prometto di dirglielo."

"Cosa?"

"Ti auguro una buona serata."

*Una buona serata?! Era mezzogiorno.*

Senza parole, mi accasciai all'ombra di un pioppo, sudato e confuso. Dov'era finita la mia capacità di leggere il mondo? La pragmatica – quella sottile arte di dire le cose giuste nel modo giusto al momento giusto – mi era stata rubata. Come se qualcuno avesse spento il Wi-Fi del senso comune.

31 luglio, ore 22.30

Un trillo insistente mi svegliò. Il cellulare. Cercai il telefono sul comodino. Schermo vintage, tipo Nokia.

Un solo messaggio, da un numero sconosciuto:

"Buon compleanno, Paolo. Sorridi al mezzo del cammin e alla fortuna di vivere in un mondo in cui le persone riescono – quasi sempre – a capire cosa intendono gli altri, pur senza sapere cos'è un atto linguistico."

Sorrisi.

Forse non tutto era perduto.

Era tempo di riprendere in mano il manuale di pragmatica.

## IMPRESSUM

### EDITORE

Association Babylonia Suisse

### WWW.BABYLONIA.ONLINE

### GRAFICA

**Acadabra communication visuelle**  
www.acadabra.ch

### CONCETTO GRAFICO

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

### AUTORI E AUTRICI DI QUESTO NUMERO

**Cecilia Bartoli** | Università di Palermo  
cecilia.bartoli.cecilia@gmail.com

**Anne Criblez** | Università della Svizzera italiana  
anne.criblez@usi.ch

**Christian Dumais** | Université du Québec  
à Trois-Rivières

Christian.Dumais@uqtr.ca

**Luc Fivaz** | HEP Vaud

luc.fivaz@hepl.ch

**Anna Ghimenton** | Université Grenoble Alpes

anna.ghimenton@univ-grenoble-alpes.fr

**Jeremy Jaquet** | Université de Neuchâtel

jeremy.jaquet@unine.ch

**Karine Lichtenauer** | Université de Fribourg

karine.lichtenauer@unifr.ch

**Typhaine Manzato** | Università della Svizzera italiana

typhaine.manzato@usi.ch

**Anders Myrset** | University of Stavanger

anders.myrset@uis.no

**Margarida Pereira** | PH Zürich

margarida.pereira@phzh.ch

**Elisabeth Peyer** | Université de Fribourg

elisabeth.peyer@unifr.ch

**Maria Rossi** | APS Asinitas

sofisaterland@gmail.com

**Giuliana Santoro** | Hochschule Luzern

giuliana.santoro@hslu.ch

**Luzia Sauer** | PH Zürich

luzia.sauer@phzh.ch

**Francesco Screti** | Université de Fribourg

francesco.screti@unifr.ch

**Rachel Shively** | Illinois State University

rshivel@ilstu.edu

**Alessandra Smerilli** | APS Asinitas

smerillialessandra@gmail.com

### REDAZIONE

**Matteo Casoni** | OLSI

matteo.casoni@ti.ch

**Sabine Christopher** | OLSI

sabine.christopher@ti.ch

**Anna Ghimenton** | Université de Grenoble

anna.ghimenton@univ-grenoble-alpes.fr

**Edina Krompák** | PH Luzern

edina.krompak@phlu.ch

**Amelia Lambelet** | HEP Vaud

amelia.lambelet@hepl.ch

**Karine Lichtenauer** | Université de Genève

karine.lichtenauer@unige.ch

**Laura Loder-Büchel** | PH Zürich

laura.loder@phzh.ch

**Flavio Manetsch** | PH Fribourg

flavio.manetsch@eduf.ch

**Elisabeth Peyer** | KFM

elisabeth.peyer@unifr.ch

**Verónica Sánchez Abchi** | IRDP

veronica.sanchez@irdp.ch

**Ingo Thonhauser** | HEP Vaud

ingo.thonhauser@hepl.ch