

# BABYLONIA

## 1 | 2020

*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 empernder  
linguatgs*

*A Journal of Language Teaching  
and Learning*

[WWW.BABYLONIA.CH](http://WWW.BABYLONIA.CH)

Le français en Suisse

Il francese in Svizzera

Französisch in der  
Schweiz

Franzos en Svizra

French in Switzerland

*Image caption: Distance and proximity.*

*©2020 Plonk & Replonk – All rights reserved.*

Le français en Suisse... 20 ans après  
Französisch in der Schweiz... 20 Jahre danach  
Il francese in Svizzera... 20 anni dopo  
Il franzos en Svizra... 20 ons suenter

Responsabili della parte tematica:  
Jean-François de Pietro, Amelia Lambelet, Jeanne Pantet,  
Zorana Sokolovska

### Babylonia

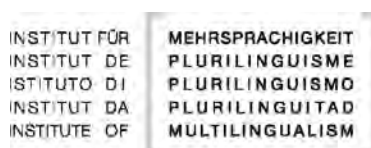
Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Fondazione Lingue e Culture  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 1/anno 2020

Ce numéro, ainsi que les activités  
annexes que vous trouverez sur  
[www.lefrançaisensuisse.ch](http://www.lefrançaisensuisse.ch),  
sont publiés grâce au soutien de la  
Loterie Romande.



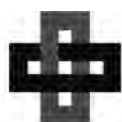
Con il sostegno di



FONDATION  
**HENRIMOSER**



Repubblica e Cantone Ticino  
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



FONDATION  
OERTLI  
STIFTUNG



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern ED  
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**



Liberté • Égalité • Fraternité  
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

AMBASSADE DE FRANCE EN SUISSE



Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden  
Departament d'educaziun, cultura e protecziun da l'ambient dal Grischun  
Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni

Le français en Suisse... 20 ans après  
Französisch in der Schweiz... 20 Jahre danach  
Il francese in Svizzera... 20 anni dopo  
Il franzos en Svizra... 20 ons suenter

*découvrir*

*agir*

4 **Editoriale della redazione**

32 **Il francese su una spiaggia**  
Sebastiano Marvin

58 **Sujet bateau**  
Laurent Flutsch

6 **Introduzione**  
Jean-François de Pietro, Amelia  
Lambelet, Jeanne Pantet,  
Zorana Sokolovska

34 **La Suisse romande dans  
les manuels de FLE à  
l'école obligatoire en  
Suisse alémanique**  
Joanna Lafine & Anita Thomas

60 **Exclure, inclure.  
Comment conduire une  
politique linguistique**  
Jean-Marie Klinkenberg

12 **Moi, ma vie, mon français**  
Christophe Bugnon

44 **OFROM, corpus oral  
de français de Suisse  
romande: une ressource  
pour la recherche... et  
pour l'enseignement/ap-  
prentissage du français**  
Laure Anne Johnsen

66 **Helvetia Latina**  
Jacques-André Maire

14 **La situazione del francese  
nel plurilinguismo svizzero**  
Matteo Casoni & Maria Chiara Janner

68 **Formation aux  
francophonies**  
Victor Saudan

24 **C'est le ton qui fait la  
musique**  
Patti Basler

54 **Un trésor culturel mis  
au jour. La parution du  
Dictionnaire du patois de  
Bagnes**  
Gisèle Pannatier &  
Raphaël Maître

72 **Il francese "svizzero"  
nell'insegnamento  
scolastico ticinese:  
un'apertura alla  
francofonia?**  
Roberto Paternostro

26 **Résultats d'une enquête  
sur les représentations des  
accents des Romands**  
Mathieu Avanzi &  
Angélique Gomez-Lopez

78 **Le français langue  
étrangère (FLE) et la  
formation des  
enseignant-e-s du primaire  
au secondaire I au Tessin**  
Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe  
& Stefano Losa

# BABYLONIA

1|2020

*s'immerger*

84

## Französisch als Brückensprache in ausgewählten Schweizer Lehrmitteln

Sara Alloatti, Sabine Christopher & Filomena Montemarano

92

## Le français «à peu près»

Carlos Henriquez

94

## Klassenaustausch: Ein Modell, viele Formen

Marie-Cécile Fetzer

98

## “Didattizziamo” Friburgo. Costruire competenze culturali con studenti in mobilità in Svizzera

Alessandra Keller-Gerber

104

## Langue maternelle

Sévérine André

106

## Lecture in Classe

Adrian Künzi

108

## Le reste, c'est du p'tit lait

Les Petits Chanteurs à le Gueule de Bois

112

*Finestra*

118

*Agenda  
& impressum*

Gerade jetzt werden die neuen 2020-Emojis auf Ihren Telefonen und Computern zur Verfügung gestellt, mitunter U+1FAD5, ein roter Fondue-Caqueolon mit einem Schweizerkreuz, getaggt «cheese, chocolate, fondue, melted, pot, Swiss»... Ja, Sie haben es erraten, das ist das „Fondue“-Emoji!

Wir berichten darüber, weil Emoticons erstens von mehr als 90% der Smartphone-Nutzer verwendet und relativ universell verstanden werden. Wenn deren Gebrauch von den Altersgruppen abhängt, so scheint ihre Interpretation für alle etwa gleich zu sein – Männer, Frauen, Jung und Alt, auf diesem und jenem Kontinent. Eine Ausnahme ist vielleicht ein Symbol wie 🇨🇭, das gemäss Emojitracker auf Twitter am vierthäufigsten verwendet wird – nach 🤔, ❤️, 🍷... aber meist ohne grossen Bezug zur Ökologie. Laut dem Schöpfer der Emojitracker-Site scheint es hingegen so zu sein, dass 🇨🇭 von vielen Benutzern verwendet wird um ihre Ansicht zu teilen – von Zitaten, Hoffnungsbotschaften und Sprichwörtern.

Zweitens berichten wir über Emojis, weil deren Erstellung und Verwendung wichtige Fragen in Bezug auf Identitätsansprüche und Sprachpolitik aufwirft, wie zum Beispiel der Antrag auf die Schaffung eines bretonischen Flaggen-Emojis unter dem Hashtag EmojiBZH beweist, dem mehr als 14'000 Twitter-Nutzer folgten und der mehr als 400'000 Beiträge generiert hatte. Aber wer entscheidet, ob ein Emoji entsteht und den Benutzern zur Verfügung gestellt wird oder nicht?

So wie das Französische aus seinen Sprechern hervorgeht, bevor es von der Académie Française geregelt wird, werden Emojis von Benutzern und/oder Benutzergruppen vorgeschlagen und dann vom Unicode-Konsortium, einer "gemeinnützigen" Vereinigung, der die digitalen Eliten (Adobe, Facebook, Netflix, Google, Huawei u.a.) angehören, in Verbindung mit vielen Regierungen, sprachlichen und akademischen Interessengruppen und einigen wenigen Einzelpersonen validiert – oder eben nicht.

Diese Verhandlungen über Sinn und Gebrauch der Emojis widerspiegeln, was Jean-Marie Klinkenberg in dieser Ausgabe von Babylonia (Seite 60) in Bezug auf die Sprachpolitik festhält: Die Entscheidungsgewalt, die Standardisierung gehört den Mächtigen, aber sie kann auch umverteilt oder sogar mit Gewalt von Einzelpersonen oder Gruppen übernommen werden, die so zu Akteuren einer kreativen Sprachpolitik werden, wie sich zum Beispiel für das Französische in der Schweiz zeigt...

Geniessen Sie also das Fondue, und achten Sie darauf, die Brotstücke nicht zu verlieren, auch nicht den 'crotchon' (vgl. Quiz).

Ihr Redaktionsteam

BA

Mentre leggete queste righe, nei vostri telefoni e computer sono già disponibili i nuovi emoji 2020. E tra loro U+1FAD5, un caquelon rossocrociato, taggato «cheese, chocolate, fondue, melted, pot, Swiss»... Sì, avete indovinato, si tratta dell'emoji Fondue! Perché Babylonia ve ne parla? Prima di tutto perché gli emoji sono usati da più del 90% degli utenti di smartphone e perché sono compresi quasi universalmente. Se la loro frequenza d'uso dipende dall'età degli utenti, l'interpretazione sembra invece essere trasversale: uomini, donne, giovani, vecchi, da un continente all'altro, comprendiamo gli emoji in modo più o meno simile. Con l'eccezione, forse, di un simbolo come questo, 🇨🇭 che secondo il sito Emojitracker è attualmente il quarto emoji più usato su Twitter dopo 🤔, ❤️, 🍷... ma spesso senza essere correlato all'ecologia e al riciclaggio. Secondo il creatore di Emojitracker, sembrerebbe infatti che 🇨🇭 sia usato da molte persone per indicare il fatto di condividere (una citazione, un messaggio di speranza, un proverbio, ecc.).

In secondo luogo, e soprattutto, ve ne parliamo perché, al di là degli aneddoti, la creazione e il ricorso a certi emoji solleva questioni importanti in termini di rivendicazioni identitarie e di politiche linguistiche. Lo dimostra, per esempio, la campagna per la creazione di una bandiera bretona emoji sotto l'hashtag EmojiBZH, che è stata seguita da più di 14.000 utenti di Twitter e ha generato più di 400.000 post. Ma chi decide se un emoji sarà creato e messo a disposizione degli utenti? Così come la lingua francese emerge dai parlanti prima di essere regolata dall'Académie française, gli emoji sono proposti dagli utenti e/o da gruppi di utilizzatori più o meno qualificati, oppure dall'Unicode Consortium, un'associazione "senza scopo di lucro", di cui fanno parte le élite del digitale (Adobe, Facebook, Netflix, Google, Huawei tra gli altri) e che ha legami con molti governi, gruppi di interesse linguistici e accademici e alcuni, pochi, individui. Queste trattative sul significato e l'uso degli emojis riflettono ciò che Jean-Marie Klinkenberg scrive in questo numero di Babylonia (pagina 60) a proposito della politica linguistica: il potere decisionale, la definizione della norma appartengono ai potenti, ma possono anche essere ridistribuiti o addirittura assunti con la forza da individui o gruppi, che diventano così attori di una politica linguistica creativa, come nel caso del francese in Svizzera, ad esempio...

E allora buona fondue e attenzione a non perdere i pezzetti di pane, nemmeno il 'crotchon' (l'estremità della pagnotta – cfr. Quiz).

Il vostro team redazionale

BY



À l'heure où nous publions ces lignes, les nouveaux émojis 2020 sont en phase d'être mis à disposition sur vos téléphones et ordinateurs. Parmi eux, U+1FAD5, un caquelon rouge décoré d'une croix suisse, tagué «cheese, chocolate, fondue, melted, pot, Swiss»... Oui, vous l'avez deviné, il s'agit bien de l'émoji «Fondue»! Mais pourquoi Babylonia vous parle-t-il de cela? D'abord parce qu'il s'avère que les émojis sont utilisés par plus de 90% des utilisateurs de smartphones et compris relativement universellement. Si leur fréquence d'utilisation dépend des groupes d'âges, leur interprétation semble en effet plutôt transversale: hommes, femmes, jeunes, vieux, d'un continent ou d'un autre, nous comprenons tous les émojis de façon similaire. Exception peut-être de signes tels que 🌱, qui, selon Émojitracker, est actuellement le quatrième émoji le plus utilisé sur Twitter, après 😂, ❤️, 🍷... mais souvent sans grand lien avec l'écologie. Selon le créateur du site Émojitracker, il semblerait en effet que 🌱 est utilisé par de nombreux utilisateurs pour signifier le fait de... partager (des citations, messages d'espoir et autres proverbes).

Ensuite, et surtout, parce que, en dehors de ce type d'anecdotes, la création et l'usage des émojis soulève d'importantes questions en termes de revendications identitaires et de politiques linguistiques, comme l'illustre, par exemple, la demande de création d'un émoji drapeau breton sous le hashtag ÉmojiBZH suivi par plus de 14'000 utilisateurs de twitter et qui aurait généré plus de 400'000 posts. Mais qui décide si un émoji sera créé et mis à disposition des usagers ou pas? Tout comme le français émerge de ses locuteurs avant d'être régi par l'Académie française, les émojis sont proposés par des utilisateurs et/ou des groupes d'utilisateurs puis validés, ou pas, par le Consortium Unicode, une association «sans but lucratif» dans laquelle siègent les élites du numérique (Adobe, Facebook, Netflix, Google, Huawei entre autres), en liaison avec de nombreux gouvernements, groupes de pression linguistiques et académiques et quelques particuliers. Ces négociations, de sens et d'usages, font écho à ce que nous rappelle Jean-Marie Klinkenberg dans le présent numéro de Babylonia (page 60) à propos des politiques linguistiques: le pouvoir de décider, de normer, appartient aux puissants, mais il peut aussi être redistribué, voire pris de force par des individus ou groupes d'individus, qui deviendront ainsi les acteurs d'une politique créative de la langue, du français en Suisse par exemple... Bonne fondue, donc! Et n'oubliez pas le crotchon...

La rédaction

LO

En quest mument che nus publitgain questas lingias vegnan mess a disposiziun ils novs emojis 2020 sin voss telefonins e computers, tranter quels il U+1FAD5, ina padella da fondue cotschna decorada cun ina crusch svizra e cun ils pleds «cheese, chocolate, fondue, melted, pot, Swiss»... Gea, Vus sminais endretg, i sa tracta da l'emoji «Fondue»!

Ma pertge rapporta Babylonia da quest emoji? Primo perquai che emoticons vegnan duvrads da passa 90% dals utilisaders da smartphones e chapids pli u main universalmain. Entant che lur frequenza d'utilisaziun dependa da las gruppas da vegliadetgna, para lur interpretaziun d'esser per tutas e tuts tuttina: umens, dunnas, giuvens e vegls, nus chapin sin tut ils continents tut ils emojis da maniera pli u main sumeglianta. In'exceptiun fa forse in simbol sco 🌱 che, tenor Emojitracker, è actualmain il quart emoji il pli utilisà sin Twitter, suentar 😂, ❤️, 🍷... ma savens senza grond connex cun l'ecologia. Tenor il creader dad Emojitracker pari dentant che 🌱 vegn duvrà da blers utilisaders per manifestar lur interess da divider (citats, messadis da speranza u proverbis).

Secunda rapportain nus dad emojis, perquai che la creaziun ed il diever da quels ventileschan dumondas impurtantas davart revendicaziuns d'identitad e politicas da lingua, sco per exempel la dumonda da crear in emoji per ina bandiera bretonica sut il hashtag EmojiBZH, suandà da pli che 14'000 utilisaders da Twitter e che aveva generà dapli che 400'000 contribuziuns. Ma tgi decida, sch'in émoji vegn creà e mess a disposiziun als utilisaders u betg? Sco quai ch'il franzos era sorti da ses pledaders avant d'esser vegnì standardisà da l'Académie Française, vegnan émojis proponids da ses utilisaders e/u da gruppas d'utilisaders ed alura validads – u betg – tras il Consortium Unicode, in'associaziun «d'utilitad publica», da la quala fan part las elites digitalas (Adobe, Facebook, Netflix, Google, Huawei e.a.), en colliaziun cun numerusas regenzas, gruppas d'interess linguistics ed academics ed intginas paucas persunas singulas. Questas tractativas davart il senn ed il diever dad emojis reflecteschan quai che Jean-Marie Klinkenberg scriva en quest numer da Babylonia (pagina 60) en connex cun las politiques linguistics: La pussanza da decider, da normar, appartegna als pussants, ma ella po era vegnir redistribuida u schizunt acquistada dals individis u da gruppas d'individis che daventan uschia ils acturs d'ina politica creativa da la lingua, sco per exempel dal franzos en Svizra ...

Ina buna fondue, pia! E n'emblidai betg il "crotchon", l'ur dal paun ... (cfr. quiz)

Voss team da redacziun

NIA

## LE FRANÇAIS, UNE LANGUE EN MOUVEMENT

● Jean-François de Pietro,  
Amelia Lambelet, Jeanne  
Pantet, Zorana Sokolovska



En haut: Amelia Lambelet, Zorana Sokolovska  
En bas: Jeanne Pantet, Jean-François de Pietro

Le français, et notamment en Suisse, vit! Et plutôt deux fois qu'une! Il est parlé, de multiples manières, avec des accents divers, des mots parfois différents. Il change, au contact des autres langues qu'apportent les populations immigrées ou sous l'influence des nouveaux médias et des nouvelles formes de communication. Il est objet de discussions, voire de débats virulents portant sur son orthographe, sur l'influence de l'anglais, sur les moyens d'assurer l'égalité de ses locuteurs et locutrices à la fois dans l'accès à la langue et dans la manière dont ils et elles y sont (re)présenté.es. Il est aussi source d'humour, de jeux de mots, d'ironie... Et, enfin, *last but not least*, il est un objet d'apprentissage, en l'occurrence pour de nombreux élèves des autres régions linguistiques du pays, non sans quelque inquiétude pour la pérennité de son enseignement et les réticences que peuvent susciter parfois, chez ces élèves, les difficultés rencontrées...

C'est tout cela que nous voulons vous présenter dans ce numéro qui clôt – après le romanche (Babylonia 1-2016), l'allemand (Babylonia 2-2017) et l'italien (Babylonia

Französisch lebt! – insbesondere in der Schweiz, und zwar doppelt und vielfach. Die Sprache wird gesprochen – auf mannigfache Weise, mit verschiedenen Akzenten und mitunter mit unterschiedlichen Wörtern. Sie verändert sich, im Kontakt mit den anderen Sprachen, die von den Einwanderern mitgebracht werden, oder unter dem Einfluss der neuen Medien und neuen Kommunikationsformen. Sie ist Gegenstand von Diskussionen und sogar heftigen Debatten über ihre Rechtschreibung, den Einfluss des Englischen und darüber, wie die Gleichheit der Sprecher sowohl im Hinblick auf den Zugang zur Sprache als auch auf die Art und Weise, wie sie in ihr (wieder) präsentiert werden, gewährleistet werden kann. Sie ist auch eine Quelle für Humor, Wortspiele, Ironie... und nicht zuletzt ist sie ein Lernobjekt, in unserem Fall für viele Schüler aus den anderen Sprachregionen des Landes, nicht ohne eine gewisse Sorge um die Nachhaltigkeit des Unterrichts und die Zurückhaltung, die die aufgetretenen Schwierigkeiten manchmal bei diesen Schülern hervorgerufen können...

## Le français est objet de discussions, voire de débats virulents portant sur son orthographe, sur l'influence de l'anglais, sur les moyens d'assurer l'égalité de ses locuteurs et locutrices à la fois dans l'accès à la langue et dans la manière dont ils et elles y sont (re)présenté.es.

1-2018) – la seconde série consacrée par notre revue aux langues de la Suisse.

Il y a une vingtaine d'années, le numéro 3/1999, dernier du millénaire précédent, avait pour titre «Français.ch – langue, littérature et culture en Suisse». Publié peu après le fameux *Dictionnaire suisse romand* (DSR), il avait permis de dresser un large panorama de la situation de cette langue dans notre pays. Il en rappelait l'histoire, mettait en évidence ses particularités par rapport au «français standard» – souvent issues de ses contacts avec l'allemand et avec des patois alors fortement menacés – et il investiguait les représentations que les Romand.es pouvaient avoir de leur propre parler. Déjà il s'interrogeait sur la situation du français, et de son enseignement dans les autres régions linguistiques du pays, ainsi que sur les relations que les francophones entretenaient avec ces régions, avec la Suisse alémanique en particulier par rapport à laquelle les Romand.es se sentent souvent minorisé.es. Par ailleurs, afin de mettre en valeur l'importance culturelle du français en Suisse, une place importante y était donnée à la littérature «romande», de Jean-Jacques Rousseau à Charles Ferdinand Ramuz, d'Anne Cuneo à Amélie Plume et d'autres, donnant ainsi à connaître une littérature trop souvent oubliée, notamment dans l'enseignement.

À travers ces diverses thématiques, en s'intéressant à la fois aux pratiques langagières et aux représentations qui leur sont liées et les influencent en partie, ce premier numéro sur le français en jougeait en quelque sorte la vitalité, les perspectives pour l'avenir, pour aujourd'hui donc!

20 ans après, où en est-on? Certes, le français vit, mais qu'en est-il précisément

All diese Aspekte wollen wir Ihnen in dieser Ausgabe vorstellen, die nach Rätö-romanisch (Babylonia 1-2016), Deutsch (Babylonia 2-2017) und Italienisch (Babylonia 1-2018) die zweite Serie abschliesst, die unsere Zeitschrift den Sprachen der Schweiz widmet.

Vor etwa zwanzig Jahren trug die letzte Ausgabe des vorigen Jahrtausends, 3/1999, den Titel «Français.ch – langue, littérature et culture en Suisse». Sie wurde kurz nach dem berühmten *Dictionnaire suisse romand* (DSR) veröffentlicht und gab einen breiten Überblick über die Situation dieser Sprache in unserem Land. Sie erinnerte an ihre Geschichte, hob ihre Eigenheiten gegenüber dem "Standard-Französischen" hervor – oft wegen den Kontakten mit dem Deutschen und mit dem damals stark bedrohten Patois – und untersuchte die möglichen Selbstbilder der Romands gegenüber ihrer eigenen Sprache. Schon damals machte sich Gedanken über die Situation der französischen Sprache und ihres Unterrichts in den anderen Sprachregionen der Schweiz sowie über die Beziehungen der Frankophonen zu diesen Regionen, insbesondere zur Deutschschweiz, bei denen sie sich oft in der Minderheit fühlen. Um die kulturelle Bedeutung der französischen Sprache in der Schweiz hervorzuheben, wurde der Literatur der Romandie – von Jean-Jacques Rousseau bis Charles Ferdinand Ramuz, von Anne Cuneo bis Amélie Plume – ein wichtiger Platz eingeräumt, nicht zuletzt um an eine Literatur zu erinnern, die allzu leicht vergessen wird, vor allem im Unterricht. Dank dieser vielfältigen Themenwahl sowohl bezüglich Sprachpraxis wie auch Selbstdarstellung hat jene erste Ausgabe mögliche Zukunftsperspektiven ausge-

Nous tenons tout particulièrement à remercier la Loterie Romande qui nous a permis de vous offrir ce numéro plein de surprises et de découvertes linguistiques et culturelles.





des données sur sa vitalité, son poids au niveau national et institutionnel, du point de vue linguistique et culturel? Le français «de Suisse» se démarque-t-il encore d'autres usages francophones? Comment?...

Pour le présent numéro, nous avons choisi d'aborder ces questions et de présenter le français en Suisse selon trois perspectives: **découvrir, agir et s'immerger**.

Dans notre première partie, *découvrir*, vous en apprendrez plus sur la vitalité du français en Suisse. En termes statistiques d'abord, avec une présentation des données de l'*Enquête sur la langue, la religion et la culture*, réalisée en 2014 par l'Office fédéral de la statistique (Mateo Casoni et Maria Chiara Janner), mais aussi en termes de pluralité et de représentations. Mathieu Avanzi et Angélique Lopez-Gomez nous exposent ainsi les résultats d'une vaste enquête portant sur les représentations des Romands sur leurs différents accents tandis que Laure Anne Johnsen présente une importante base de données sur le français de Suisse romande (la base «OFROM») et lance quelques pistes pour une prise en compte de la variation en classe. Certainement un bon moyen de compléter les manuels de français langue étrangère qui, comme il ressort de l'analyse de Joanna Lafine et Anita Thomas, comportent encore quelques lacunes à cet égard. Enfin, le récent *Dictionnaire du Patois de Bagnes*, fruit de près de 200 ans de recueils de mots et locutions, nous est décrit par Gisèle Pannatier et Raphael Maître.

La deuxième partie traite de l'*agir*: agir sur la langue afin qu'elle soit au service des citoyens et non plus un vecteur d'exclusion, avec la contribution de Jean-Marie Klinkenberg – président du *Conseil de la langue française et de la politique Linguistique* de la Belgique francophone – qui illustre quelques-uns des domaines où une action doit être menée; agir sur la place et les fonctions de la langue française dans notre pays multilingue avec un interview de Jacques-André Maire, président d'*Helvetia Latina* de 2015 à 2019; agir pour et sur son enseignement, enfin, avec des exemples en Suisse alémanique (Victor Saudan, qui s'est appuyé sur la création d'un projet thématique pour développer des partenariats couvrant plusieurs régions de la francophonie) et au Tessin (Roberto Paternostro qui, sur la base d'une enquête, illustre l'intérêt d'une ouverture des apprenants aux variations du français, celles en usage

lotet, bei denen wir heute angekommen sind!

Wo stehen wir 20 Jahre danach?

20 ans après, où en est-on? Keine Frage, das Französisch lebt, doch wie steht es um dessen Vitalität und sein Gewicht auf nationaler und institutioneller Ebene, aus sprachlicher und kultureller Sicht? Unterscheidet sich das schweizerische Französisch noch von den anderen französischsprachigen Sprachen? Wie? ...

Für diese Ausgabe haben wir uns entschieden, diese Themen anzusprechen und die französische Sprache in der Schweiz aus drei Perspektiven zu präsentieren: **entdecken, handeln und eintauchen**.

In unserem ersten Teil, *Entdecken*, erfahren Sie mehr über die Vitalität des Französischen in der Schweiz, und zwar zunächst aus statistischer Perspektive aufgrund der *Erhebung über Sprache, Religion und Kultur* des Bundesamts für Statistik (Matteo Casoni und Maria Chiara Janner). Mathieu Avanzi und Angélique Lopez-Gomez stellen hingegen ihre Ergebnisse zu einer umfangreichen Umfrage über die Wahrnehmung der Westschweizer und über ihre verschiedenen Akzente vor, während Laure-Anne Johnsen eine wichtige Datenbank zum Französischen im Welschland (die Datenbank "OFROM") vorstellt und einige Hinweise zur Berücksichtigung der Varietäten in einer Klasse gibt. Es wäre wünschenswert, wenn die Lehrmittel diesen Aspekt stärker berücksichtigen würden, wie eine Analyse Joanna Lafine und Anita Thomas zeigt. Schließlich stellen Gisèle Pannatier und Raphael Maître das kürzlich erschienene *Dictionnaire du Patois de Bagnes* vor, das Ergebnis einer fast 200 Jahre währenden Sammlung von Wörtern und Redewendungen.

Der zweite Teil widmet sich dem *Handeln*. Jean-Marie Klinkenberg versteht darunter das Einwirken auf die Sprache im Dienste der Bürger und nicht als Instrument der Ausgrenzung. Jacques-André Maire, Präsident von *Helvetia Latina* von 2015 bis 2019, zeigt Handlungsfelder bezüglich der Rolle und Funktion des Französischen in unserem mehrsprachigen Land auf. Victor Saudan stellt hingegen ein konkretes Projekt vor, das die Partneriate zwischen Deutschschweiz und Welschland fördert, derweil Robert Paternostro anhand einer Umfrage das Interesse an der Öffnung der Lernenden für Variationen der französischen Sprache, die vor allem in der Schweiz

en Suisse en particulier; Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe et Stefano Losa qui y décrivent les enjeux d'une formation adéquate des enseignant.es de français), ainsi qu'en l'abordant dans toute sa diversité, linguistique et culturelle, comme une «langue-pont» (Sabine Christopher, Sara Alloatti et Filomena Montemarano). Enfin dans notre troisième partie, *s'immerger*, nous nous sommes intéressé.es aux apprenant.es de français en immersion en Suisse romande, pour raisons d'immigration ou d'échanges. Marie-Cécile Fetzter présente les différents modèles soutenus par *Movetia* pour des rencontres en virtuel ou en présentiel entre élèves de la Romandie et des autres régions linguistiques, tandis qu'Alessandra Keller-Berger donne des exemples concrets de scénarios didactiques créés pour l'apprentissage de la langue et de la culture à Fribourg. Enfin, comme l'immersion dans une langue et culture peut aussi se faire par la lecture, Adrian Künzi discute de la liste des livres les plus souvent proposés comme lectures de maturité dans le canton de Berne.

Mais, lectrices et lecteurs, pour que vous puissiez vous aussi vous immerger dans la Suisse romande et la manière dont elle peut être perçue, nous avons en plus donné des *cartes blanches* à quelques chroniqueurs et chroniqueuses ainsi qu'à quelques dessinateurs et dessinatrices: Séverine André, Patti Basler, Christophe Bugnon, Laurent Flutsch, Carlos Henriquez et Sebastiano Marvin; Dehume, Christian Demarta, Philippe Humbert, Romain Mange, Mascha et Yves Schaeffer. Vous trouverez leurs contributions, parfois drôles, parfois poétiques, parfois critiques, souvent les trois, éparpillées dans l'ensemble du numéro. Et sur [www.lefrançaisensuisse.ch](http://www.lefrançaisensuisse.ch), vous pourrez également écouter une chanson, *Le reste c'est du p'tit lait*, spécialement créée pour ce numéro par les *Petits Chanteurs à la Gueule de Bois*: une chanson à même de rassurer toutes celles et tous ceux parmi vous qui craignent parfois d'affronter les difficultés de la langue française...

*N'oublie jamais que rire,  
c'est bon pour la santé  
On peut être nul en langue  
et très bien embrasser.  
Que l'on massacre Shakespeare,  
Molière ou bien Goethe  
Tant qu'on sait dire «je t'aime»,  
le reste c'est du p'tit lait!*

Pour vous permettre de vivre cette chanson, seul.e ou en classe, nous vous

verwendet werden, veranschaulicht. Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe und Stefano Losa beschreiben die Herausforderungen einer angemessenen Lehrerbildung und Sabine Christopher, Sara Alloatti und Filomena Montemarano betrachten schliesslich die sprachliche und kulturelle Vielfalt des Französischen als «Brückensprache».

In unserem dritten Teil, *Eintauchen*, haben wir uns schliesslich mit Französischlernenden befasst, die wegen Einwanderung oder eines Austausch Französisch im Welschland lernen. Marie-Cécile Fetzter stellt die verschiedenen von *Movetia* unterstützten Modelle für virtuelle oder persönliche Begegnungen zwischen Schülerinnen und Schülern aus der Westschweiz und anderen Sprachregionen vor, während Alessandra Keller-Berger konkrete Beispiele für didaktische Szenarien gibt, die für das Sprach- und Kulturlernen in Fribourg geschaffen wurden. Da das Eintauchen in eine Sprache und Kultur auch durch Lesen erreicht werden kann, bespricht Adrian Künzi schliesslich die Liste der Bücher, die im Kanton Bern am häufigsten als Maturalektüre angeboten werden.

Doch damit die geneigten Leserinnen und Leser ebenfalls in die Westschweiz eintauchen können um zu entdecken, wie sich die Welschen selbst wahrnehmen, haben wir einigen Kolumnisten und Karikaturisten freie Hand gewährt, namentlich Séverine André, Patti Basler, Christophe Bugnon, Laurent Flutsch, Carlos Henriquez und Sebastiano Marvin; Dehume, Christian Demarta, Philippe Humbert, Romain Mange, Mascha und Yves Schaeffer. Sie werden ihre manchmal lustigen, manchmal poetischen, manchmal kritischen und lustig-poetisch-kritischen Beiträge im ganzen Heft verstreut finden. Zudem finden Sie auf [www.lefrançaisensuisse.ch](http://www.lefrançaisensuisse.ch) ein Lied, *Le reste c'est du p'tit lait*, das speziell für diese Ausgabe von den *Petits Chanteurs à la Gueule de Bois* geschaffen wurde: ein Lied, das alle beruhigen wird, die manchmal Angst haben, sich den Schwierigkeiten der französischen Sprache zu stellen...

*N'oublie jamais que rire,  
c'est bon pour la santé  
On peut être nul en langue  
et très bien embrasser.  
Que l'on massacre Shakespeare,  
Molière ou bien Goethe  
Tant qu'on sait dire «je t'aime»,  
le reste c'est du p'tit lait!*

Damit Sie dieses Lied allein oder in der

## Découvrez en ligne

- > Des fiches didactiques créées par Jeanne Pantet et Alessandra Keller-Gerber (sur [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)).
- > Nos quiz sur le français en Suisse.
- > Une chanson originale des petits chanteurs à la gueule de bois.



proposons deux dossiers didactiques l'exploitant tant d'un point de vue linguistique, culturel et, possiblement, visuel... Alors, une fois rassuré.es, vous pourrez vous lancer dans quelques quiz sur le français en Suisse, eux aussi élaborés spécialement pour ce numéro en collaboration avec Mathieu Avanzi ([www.lefrançaisensuisse.ch](http://www.lefrançaisensuisse.ch)), et jauger ainsi vos connaissances du français de Suisse.

Nous vous souhaitons par conséquent une joyeuse et fructueuse immersion dans la Suisse romande et son parler!

Ainsi, par la diversité des points de vue présentés et des thématiques abordées, nous espérons, dans ce numéro, avoir pu mettre en évidence à la fois la pluralité et la vitalité du français, le rôle de certaines institutions pour l'enseignement, la gestion et la promotion de cette langue – mais aussi les tensions persistantes entre les variétés du français et «la norme», telle que celle-ci semble parfois nous être imposée de l'extérieur. Le contenu de ce numéro ne se limite en effet pas uniquement à un état des lieux de la vitalité et de la viabilité du français en Suisse. Il représente également un moyen de (ré)affirmer la pluralité du français, de rappeler que ce que l'on appelle le «français» est un ensemble de pratiques linguistiques hétérogènes, une apparente unicité constituée d'une diversité réelle. Illustrée dans ce numéro par les pratiques et les discours en Suisse, cette (ré)affirmation s'applique bien sûr à l'ensemble des espaces francophones à l'échelle mondiale.

Ainsi conçu, ce numéro, en rendant compte notamment des pratiques et des discours contemporains, constitue également un témoignage spatialement et

Klasse erleben können, bieten wir zwei Unterrichtsdossiers an, die es aus sprachlicher, kultureller... und mitunter gar aus visueller Sicht behandeln! Und wenn Sie mal diese erste Klippe erfolgreich gemeistert haben, bietet sich Ihnen ein Quiz zum Französischen in der Schweiz an ([www.lefrançaisensuisse.ch](http://www.lefrançaisensuisse.ch)), das Mathieu Avanzi extra für diese Nummer erstellt hat.

Wir wünschen Ihnen daher ein frohes und fruchtbares Eintauchen in die Westschweiz und ihre Sprache!

Wir hoffen, in dieser Ausgabe durch die Vielfalt der dargestellten Standpunkte und der behandelten Themen sowohl die Pluralität und Vitalität des Französischen, die Rolle bestimmter Institutionen beim Unterricht, der Verwaltung und der Förderung dieser Sprache – aber auch die anhaltenden Spannungen zwischen den Varianten des Französischen und "der Norm", wie sie uns manchmal von außen aufgezwungen zu werden scheint, hervorheben zu können. Der Inhalt dieser Ausgabe beschränkt sich nicht nur auf eine Überprüfung der Vitalität und Lebensfähigkeit des Französischen in der Schweiz, sondern stellt auch ein Mittel dar, um die Pluralität des Französischen (wieder) zu bekräftigen, um uns daran zu erinnern, dass das, was wir "Französisch" nennen, eine Reihe heterogener sprachlicher Praktiken ist, eine scheinbare Einzigartigkeit, die aus einer wirklichen Vielfalt besteht. Was wir am Beispiel der Praktiken und Diskurse in der Schweiz veranschaulichen, gilt allerdings für alle französischsprachigen Gebiete weltweit. So konzipiert, stellt diese Ausgabe, insbesondere durch die Berichterstattung über zeitgenössische Praktiken und Diskurse,



„Was?! Die Griechen der Schweiz reden Französisch!?“

Philippe Humbert

temporellement situé de la richesse et de la complexité des débats politico-éducatifs au sujet du statut, de la forme et de l'enseignement-apprentissage du français dans les différentes régions linguistiques de la Suisse. Ce faisant, il nous permet de continuer à écrire l'histoire linguistique, didactique et sociopolitique du français en Suisse et, en même temps, d'imaginer (voire influencer) son avenir. Partant du postulat que la langue appartient non pas aux autorités linguistiques et politiques, mais avant tout à ses locutrices et ses locuteurs qui la font vivre et évoluer, ce numéro (et les ressources associées) souhaite ainsi permettre à chacun.e d'entre nous de se (re)penser et se (re)situer à travers les variétés de formes et d'usages du français afin de créer des conditions favorables à leur appropriation et à leur exploitation créative, en classe de langue et dans le quotidien.

Nous vous souhaitons une excellente lecture!

auch ein räumlich und zeitlich verortetes Zeugnis für den Reichtum und die Komplexität der politisch-pädagogischen Debatten über den Status, die Form und den Lehr- und Lernbetrieb des Französischen in den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz dar. Sie erlaubt es, die sprachliche, didaktische und gesellschaftspolitische Geschichte des Französischen in der Schweiz weiterzuschreiben und sich gleichzeitig seine Zukunft vorzustellen (oder gar zu beeinflussen). Ausgehend von der Prämisse, dass die Sprache nicht den sprachlichen und politischen Autoritäten, sondern vor allem ihren Sprechern gehört, die sie lebendig halten und weiterentwickeln, zielt dieses Thema (und die damit verbundenen Ressourcen) darauf ab, jeden einzelnen von uns zu befähigen, durch die Vielfalt der Formen und des Gebrauchs des Französischen (neu) zu denken und sich (neu) zu verorten, um günstige Bedingungen für ihre Aneignung und kreative Nutzung im Sprachunterricht und im Alltag zu schaffen.

Wir wünschen Ihnen eine gute Lektüre!

Jean-François de Pietro, IRDP, est linguiste, spécialisé en didactique du français et du plurilinguisme.

Amelia Lambelet est chercheuse postdoctorale à la City University of New York et chercheuse associée à l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg.

Linguiste de formation, Jeanne Pantet est formatrice et responsable pédagogique au Centre de Formation et de Ressources pour l'Intégration (CEFORI, Lausanne).

Zorana Sokolovska est lectrice de linguistique française à la Haute école pédagogique de Lucerne et chercheure à l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg.

## CHRISTOPHE BUGNON



Né à la Chaux-de-Fonds par un jour de neige, le 22 avril 1967.

Après une formation en informatique, puis en pédagogie de l'adolescent et du jeune adulte, Christophe Bugnon s'est lancé dans le monde du théâtre.

Comédien professionnel depuis plus de 20 ans (troupe Peutch, improvisation et humour), spécialisé dans le théâtre interactif de prévention (forum, troupe du Caméléon), il met ses compétences de

comédien et d'improvisateur au service de la formation. Présentateur et animateur à ses heures (FestiNeuch), il est un touche-à-tout de la scène.

Chroniqueur radio (Les Dicodeurs, La Soupe, L'Agence, RSR), dans la presse (Arcinfo), il est aussi auteur pour divers artistes et émissions (Les Bouffons de la Confédération, Yann Lambiel, Sandrine Viglino, Mirko Rochat, Les Revues de Cuche et Barbezat, Fribug). Il préside la Commission Scène de la Société Suisse des auteurs (SSA). Également metteur en scène, il aime faire passer ses expériences de communication des planches à la vie quotidienne, et vice-versa!

### Moi, ma vie, mon français

«Ce matin après avoir passé le rablais, j'ai pris le bus, on était tout esquiché ké.»

Cette phrase est du français. En tous cas du français à moi. Mon français. Quand j'étais petit, j'en sortais souvent des phrases du genre et je ne comprenais pas les regards circonspects de mes interlocuteurs. Tout au long de ma scolarité (fort brillante selon moi, moins selon les organisateurs), ma langue m'a joué des tours. Étant né au Val-de-Ruz, d'un père chaux-de-fonnier et d'une mère marseillaise, elle-même de mère suisse-allemande, mon français a subi les affres et les enrichissements de ce melting-pot-muesli. Tant au niveau du vocabulaire que de la prononciation. Ce n'est pas évident de savoir que le «cague-braille qui braille devant la gare», il n'y a quoi moi et mes proches qui peuvent savoir ce que ça signifie et qui comprennent que les deux «braille» n'ont rien à voir, fan de chichourle (ké du sud).

Du côté chaux-de-fonnier, aussi, si on avait au salon une table qui vaguelette,

dès l'hiver venu, le soir, nous étions contents de mettre nos katasvaïka, ou bien.

Après quelques années d'acclimatation, j'ai tout de même réussi à déterminer, dans mon vocabulaire courant, où et surtout avec qui je devais utiliser tel ou tel vocable (j'aurais écrit mot dans une revue moins littéraire, mais c'était l'occasion de le placer). Je ne sais pas si c'est comme ça dans toutes les familles, mais chez moi, le vocabulaire fait un peu office d'arbre généalogique.

Puis, il a fallu gérer les accents. Une autre source de problèmes. Quand pour l'école primaire c'est ma mère marseillaise qui me faisait répéter la dictée, en écolier appliqué (mais pas très longtemps) que j'étais, je faisais tout juste. Mais à l'école, quand c'était l'instituteur bien neuchâtelois (pire, du bas), je faisais plein de fautes. Évidemment, lui, il ne sur-prononçait pas toutes les lettres comme ma mère. J'ai donc été une pive (c'est mon côté art nouveau style sapin) en ortho-



Enfin, il y a eu le déclic. Le bonheur d'écrire juste. C'est à peu près à l'époque où j'ai appris que le français était volontairement compliqué pour pouvoir repérer les gens de la bonne société.

graphe pendant toute la première partie de ma scolarité. Disons plutôt que j'avais un français et une prononciation qui ne correspondait pas tout à fait aux standards d'usage. Mais cela a dû développer un peu mon sens de l'humour. Soyons honnêtes, quand on vit aux Hauts-Genèveys, c'est toujours difficile de ne pas rire en entendant le parler trainard des gens de Dombresson.

Enfin, il y a eu le déclic. Le bonheur d'écrire juste. C'est à peu près à l'époque où j'ai appris que le français était volontairement compliqué pour pouvoir repérer les gens de la bonne société. Oui, j'ai toujours eu un petit côté élitiste. Ne vous moquez pas: si vous lisez cette revue, vous aussi ! J'ai saisi l'importance d'écrire sans fautes lorsque j'ai écrit «L'Étranger» de Camus. Pas tout, mais les premiers chapitres en tous cas. Puisque notre prof de français nous faisait cinq minutes de

dictée en début de chaque leçon. Si nous arrivions à faire un sans-faute, nous étions dispensés de dictée la leçon suivante. Il ne me manque pas une ligne de L'Étranger. J'ai passé le cap de la grammaire sur une plage, sous le soleil, sans rien tuer, si ce n'est un peu de temps.

J'ai cru sur la fin de mes études que j'en avais fini avec les difficultés du français. Mais elles reviennent toujours à moi. En tant que Neuchâtelois qui travaille souvent sur Vaud, j'ai droit au mieux à des sourires condescendants, au pire à des remarques, quand je prononce piano ou vélo. Avec des jolis «O» ouverts, voir béats. Ça ne me touche plus comme dans les années quatre-vingt (ou huitante comme on dit chez ces rustres ignares de Lausanne), mais j'ai plutôt un petit rictus de fierté, qui me rappelle que mon français, il n'appartient qu'à moi, et pour toujours.

### Glossaire pour non-initiés à mon français à moi

Rablais:	pelle large qui permet de pousser des doses rabelaisiennes de neige.
Ésquiché:	écrasé telle une sardine en boîte (de nuit ou de jour).
Cague-braille:	pantalon trop grand et son porteur trop petit.
Fan de chichourle:	enfant de jujube ou d'un attribut masculin qui peut se confondre avec un jujube.
Katasvaïka:	chaude robe de chambre d'hiver ramenée de Russie par un oncle lointain qui n'a jamais cru à la révolution d'octobre.
Pive:	fruit du sapin. Nom donné à celui qui a besoin d'un glossaire pour savoir ce qu'est une pive.

## LA SITUAZIONE DEL FRANCESE NEL PLURILINGUISTICO SVIZZERO

Quelle est la situation de la langue française dans le cadre de la Suisse plurilingue ? Cette contribution s'appuie sur les données statistiques de l'Enquête sur la langue, la religion et la culture 2014. Elle illustre la diffusion du français comme langue principale dans les diverses régions linguistiques de la Suisse, son usage dans le domaine du travail et le nombre de personnes qui ont suivi des cours dans cette langue. L'analyse met en évidence la position assez solide du français dans les dynamiques sociolinguistiques actuelles du pays.

● Matteo Casoni | Osservatorio linguistico della Svizzera italiana & Maria Chiara Janner | PH Graubünden



Matteo Casoni è ricercatore presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.



Maria Chiara Janner ha svolto ricerche presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana; è collaboratrice scientifica presso l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni.

### 1. Introduzione

Il francese è parte essenziale del plurilinguismo elvetico sin dalla fondazione dello Stato moderno: la prima Costituzione federale (1848) ne ha sancito lo statuto di lingua nazionale, alla pari di tedesco e italiano. Insieme alla definizione del romancio come quarta lingua nazionale (1938), tedesco, francese e italiano sono state dichiarate lingue ufficiali. A livello istituzionale, pertanto, da quasi duecento anni il francese gode di uno statuto paritario rispetto al tedesco e all'italiano. Oltre a una presenza radicata da lungo tempo sul territorio svizzero, il francese si caratterizza per il particolare ruolo come lingua di cultura e di comunicazione, in Svizzera e sul piano internazionale. Si pensi all'importante ruolo della Francia e del francese nel XVIII secolo, che ha portato all'Atto di mediazione di Napoleone e in seguito, con la Costituzione federale del 1848, alla nascita della Svizzera moderna (Lüdi, 2013).

Attualmente circa il 23% dei residenti in Svizzera dichiara il francese come lingua principale (cf. Graf. 1). Dal punto di vista demografico, pertanto, il francese in Svizzera è una lingua minoritaria rispetto al

tedesco, che è dichiarato lingua principale dal 63% circa dei residenti. Nondimeno, nel discorso pubblico e nelle dinamiche politiche e sociali elvetiche il francese ricopre un ruolo paritario rispetto al tedesco. Basti pensare alle discussioni sulla prima lingua straniera da insegnare nelle scuole: tra le opzioni discusse, il francese o il tedesco figurano in contrapposizione all'inglese. Il francese gode di un prestigio tale da poter essere considerato in molti ambiti – non solo istituzionali – alla pari con la lingua di maggioranza nella normale competizione tra lingue in uno stato plurilingue (cf. Berthele, 2016). Nel discorso pubblico in Svizzera si configura quindi un paesaggio composto di due maggioranze e due minoranze (cf. Coray, 1999: 184).

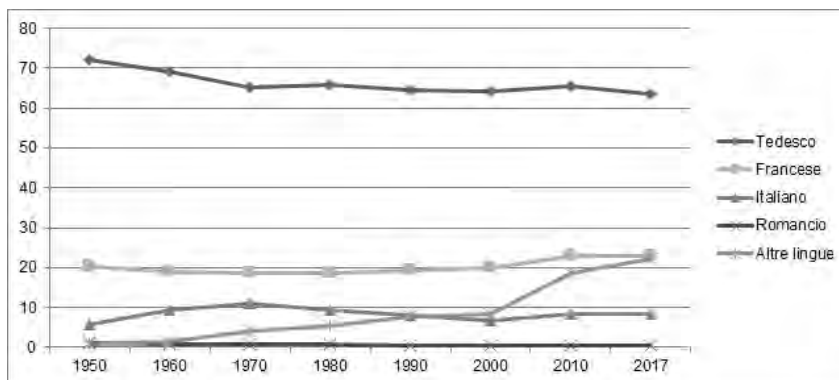
Questo contributo descrive la situazione del francese in Svizzera rispetto alla dimensione territoriale, ai repertori individuali, all'uso nel contesto lavorativo e alla frequentazione di corsi di lingua. Tale descrizione si basa sui dati statistici raccolti dall'Ufficio federale di statistica (UST) con l'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura (ILRC), condotta la prima volta nel 2014 (v. riquadro).

## 2. Il francese nel paesaggio plurilingue svizzero

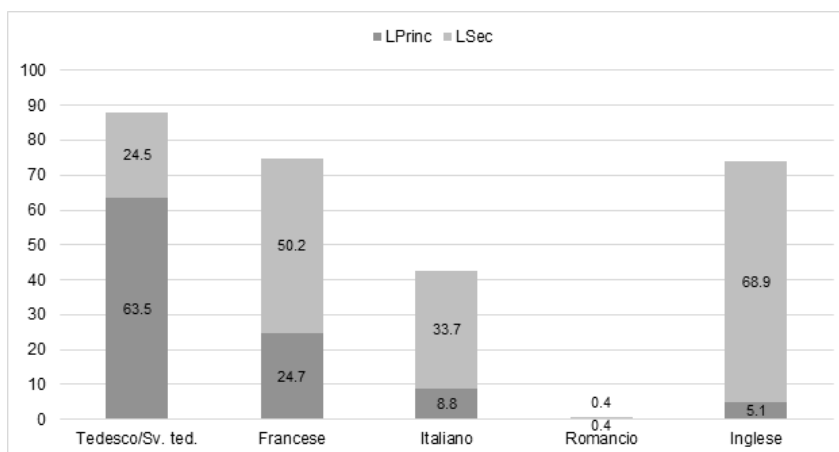
Il Graf. 1 illustra la ripartizione delle lingue nazionali e delle altre lingue come lingue principali nel corso degli ultimi settant'anni. La lingua principale (LPrinc), secondo la definizione dell'UST, è quella in cui si pensa e che si conosce meglio; è quindi indicativa della situazione dei parlanti nativi e di chi dichiara una competenza piena della lingua<sup>1</sup>. A partire dal 2010 è possibile indicare più di una LPrinc (per un massimo di tre)<sup>2</sup>. Negli ultimi quarant'anni, il francese è l'unica lingua nazionale che mostra un costante aumento di parlanti LPrinc, passati dal 18.6% al 22.9% della popolazione residente. La quota di germanofoni è invece in calo leggero ma costante. Nell'ultima Rilevazione strutturale, la percentuale di italofoeni ha raggiunto l'8.4%. L'incremento osservabile tra il 2000 e il 2010, in particolare per la categoria delle lingue non nazionali, è da attribuire alla possibilità di indicare più lingue principali. L'inglese è la lingua non nazionale più menzionata (5.4%).

L'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura (ILRC) 2014 ha rilevato inoltre indicazioni sulle cosiddette lingue secondarie (LSec), cioè le lingue di cui l'intervistato ha una competenza parziale a vari gradi, da un grado minimo (solo competenze ricettive) a competenze quasi piene<sup>3</sup>. In questo modo è possibile fornire un quadro più completo della diffusione delle lingue in Svizzera.

Il Graf. 2 presenta la diffusione delle lingue nazionali e dell'inglese come lingue principali e secondarie (cf. Janner *et al.*, 2019: 23). Per il tedesco si riportano i



Graf. 1. Popolazione residente secondo la lingua principale (> 15 anni), dato nazionale, val. % sul tot. della popolazione di riferimento, 1950-2017 (UST, Censimento federale 1950-2000; Rilevazioni strutturali 2010-2017).



Graf. 2. Diffusione delle lingue nazionali e dell'inglese come lingue principali e secondarie, dato nazionale, val. % sulla pop. rif., ILRC 2014.

dati aggregati, comprensivi del dialetto svizzero tedesco.

A livello nazionale si registra un'ampia diffusione delle conoscenze delle lingue nazionali (con l'eccezione del romancio): complessivamente tre persone su quattro dichiarano competenze almeno parziali – a livelli diversi – di francese; quasi nove decimi indicano conoscenze di tedesco e/o svizzero tedesco e due su cinque di italiano. La percentuale di chi dichiara il francese come lingua secondaria è il doppio rispetto a chi la dichiara come lingua principale. In totale, una persona che parla francese può comunicare potenzialmente con circa cinque milioni di interlocutori in Svizzera, che ne hanno competenze almeno parziali; il francese si dimostra quindi una lingua ad alto "potenziale di comunicazione" (cf. Ammon, 2015: 3-10, 63-75).

- 1 La categoria della lingua principale fa riferimento al diasistema, ossia considera in modo aggregato la lingua e i relativi dialetti (si veda più avanti, §8, per la questione del francese e del patois).
- 2 La serie di dati 1970-2000 è stata armonizzata sui nuovi criteri di definizione della popolazione di riferimento introdotti nel 2010 con la Rilevazione strutturale (cf. riquadro). Per questo i dati qui riportati differiscono da quelli presentati in Lüdi & Werlen (2005: 9).
- 3 La domanda è così formulata: "Conosce altre lingue? Pensi a tutte quelle che Lei più o meno capisce, che Lei parla o no." L'Indagine non approfondisce il livello di competenza, né è dato sapere l'origine di queste competenze parziali.

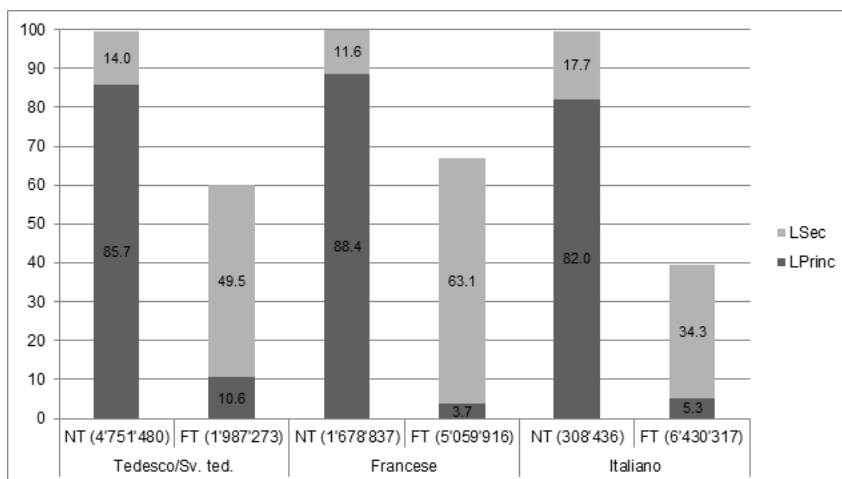
Al di fuori dei rispettivi territori, le lingue nazionali sono minoritarie sia numericamente, sia rispetto al grado di tutela giuridica.

### 3. Diffusione della lingua e dimensione territoriale

Nel contesto del federalismo elvetico è rilevante il principio di territorialità e quindi l'autonomia cantonale nella gestione politica delle lingue. Al di fuori dei rispettivi territori, le lingue nazionali sono minoritarie sia numericamente, sia rispetto al grado di tutela giuridica. È pertanto significativo considerare la distribuzione dei parlanti rispetto alla dimensione territoriale.

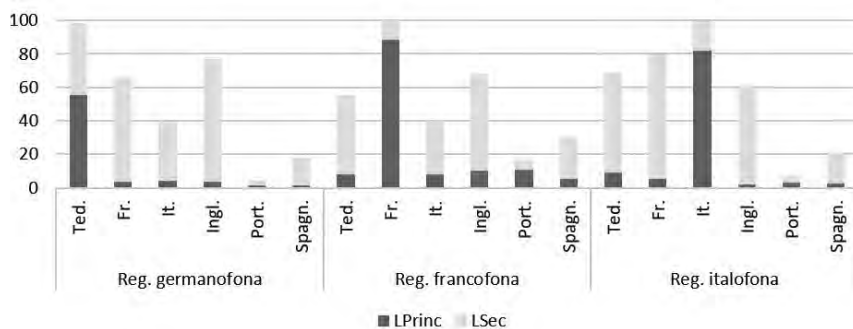
Il Graf. 3 mostra come sono distribuite le competenze nelle lingue nazionali nei rispettivi territori (NT) e fuori di essi (FT) rispetto al totale della popolazione di riferimento.<sup>4</sup> All'interno dei rispettivi territori e sommando le dichiarazioni di LPrinc + LSec, le competenze di francese, tedesco e italiano raggiungono quasi il 100%: praticamente tutti i residenti hanno almeno competenze minime della lingua locale. Il dato mostra gli effetti del principio di territorialità, ossia la forza omogeneizzante della lingua ufficiale locale.

Al di fuori dei rispettivi territori, tutte le lingue sono diffuse prevalentemente come lingue secondarie. Per il francese si osserva che circa due terzi dei residenti nelle altre regioni linguistiche hanno competenze di francese a vari livelli (66.8%: LPrinc + LSec). In valori percentuali si tratta della lingua più diffusa fuori del territorio: conoscenze di tedesco sono dichiarate dal 60.1% dei residenti fuori territorio, conoscenze di italiano dal 39.7% dei residenti.



<sup>4</sup> Per ragioni di numerosità campionaria ridotta il territorio romanciofono non è considerato.

Graf. 3. Lingue nazionali come LPrinc e LSec nel territorio (NT) e fuori del territorio (FT), val. % sulla pop. rif., ILRC 2014



Graf. 4. Lingue principali e secondarie nelle regioni linguistiche, val. % sul tot. pop. rif., ILRC 2014

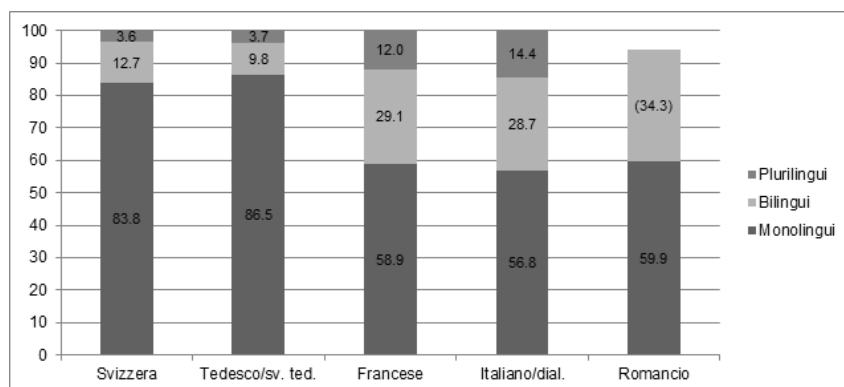
Il Graf. 4 presenta la situazione delle LPrinc e LSec più diffuse nelle singole regioni linguistiche.<sup>5</sup>

Nella regione francofona si osservano valori proporzionalmente più alti per le LPrinc non nazionali inglese e portoghese, dichiarate entrambe da un decimo dei residenti, e spagnolo (5.6%). Il dato è indicativo di una presenza proporzionalmente più densa di immigrati in questa regione. Anche i valori delle lingue nazionali non locali – tedesco e italiano – dichiarate come LPrinc sono proporzionalmente più elevati rispetto alla Svizzera germanofona: si confronti per es. la quota di tedesco standard nella regione francofona (8.1%) con la quota di francese nella regione germanofona (3.6%). La differenza, misurata sui valori relativi alla competenza piena della lingua (LPrinc), è indicativa della maggiore forza di diffusione extraterritoriale del tedesco, lingua elvetica di maggioranza.

#### 4. Il francese nei repertori individuali

Dopo la dimensione territoriale, passiamo a considerare la situazione del francese nei repertori individuali per osservare sia il grado di monolinguisimo/plurilinguisimo dei parlanti, sia la configurazione dei repertori in cui il francese è presente.

Il Graf. 5 illustra la distribuzione di mono-, bi- e plurilingui (solo LPrinc) tra chi ha indicato almeno una lingua nazionale.<sup>6</sup> Chi ha dichiarato due o più lingue nazionali come LPrinc – per es. tedesco e francese – è compreso in tutte le rispettive colonne. Naturalmente i repertori individuali plurilingui possono includere anche lingue non nazionali.



Graf. 5. Mono-, bi- e plurilingui per lingua (lingue nazionali), LPrinc, dato nazionale, val. % sul tot. pop. rif., ILRC 2014

(): Numerosità campionaria limitata. Dato da interpretare con cautela.

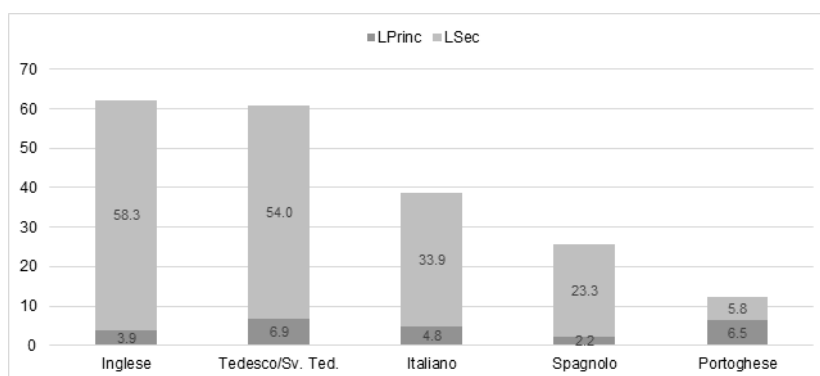
<sup>5</sup> La regione linguistica è definita dall'UST sulla base di un criterio statistico e non politico: fa stato la lingua nazionale più diffusa a livello comunale.

<sup>6</sup> Nel caso del romancio, il dato della categoria "plurilingui" non è pubblicabile e quello della categoria "bilingui" è da interpretare con cautela, a causa della numerosità insufficiente o ridotta del campione.



Nelle combinazioni di due lingue principali il valore più alto si registra per la coppia francese-tedesco/svizzero tedesco, che rimanda a una situazione non infrequente in particolare nei cantoni bilingui.

A livello nazionale si nota un diffuso monolinguisimo: circa quattro quinti della popolazione residente dichiarano una sola LPrinc. Questo dato si rispecchia nella situazione del tedesco e/o svizzero tedesco, lingua maggioritaria. Per contro, chi indica (anche) il francese come lingua principale dichiara più spesso competenze bi-/plurilingui: complessivamente, circa due quinti dei francofoni (41.1%), rispetto al 13.5% dei germanofoni. Questo vale del resto anche per l'italiano e il romancio; generalmente, i repertori di chi parla una lingua minoritaria tendono a essere più multilingui. Come si configura il repertorio linguistico di chi dichiara di conoscere (anche) il francese? Il Graf. 6 presenta le combinazioni bilingui più frequenti con il francese (LPrinc) e un'altra lingua, a livelli diversi di competenza (LPrinc o LSec).<sup>7</sup>



Graf. 6. Lingue principali e secondarie con le quali si combina il francese LPrinc nei repertori individuali, dato nazionale, val. % sul tot. del francese LPrinc, ILRC 2014

Nei repertori individuali con il francese LPrinc, le combinazioni più frequenti – prescindendo dal livello di competenza – sono quelle con l'inglese e il tedesco/svizzero tedesco, indicate ognuna da circa tre quinti dei rispondenti (nella regione francofona si registrano valori analoghi al dato nazionale). Nelle combinazioni di due lingue principali il valore più alto si registra per la coppia francese-tedesco/svizzero tedesco (6.9%), che rimanda a una situazione non infrequente in particolare nei cantoni bilingui (cf. Pandolfi *et al.*, 2016: 48-60).

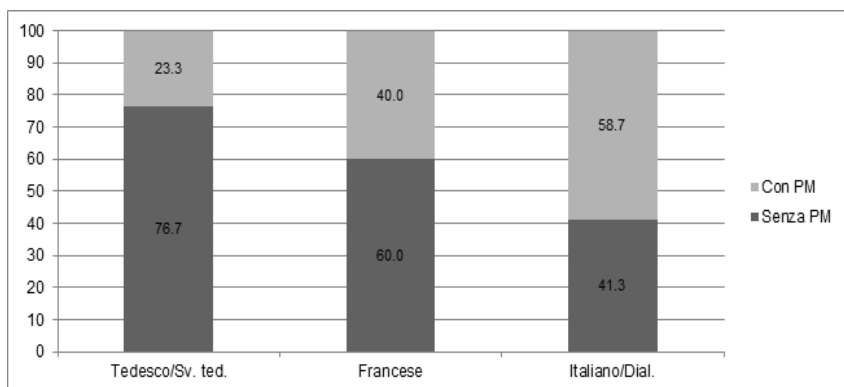
## 5. Incidenza della migrazione

La regione francofona presenta un tasso sensibilmente più alto di residenti stranieri rispetto alla regione germanofona: quasi un residente su tre è straniero (29.7%), mentre nella Svizzera tedesca lo è circa un residente su cinque (21.6% nel 2014; dati UST, Rilevazione strutturale). I dati statistici, come si è visto (Graf. 3), mostrano un'integrazione quantomeno parziale nella lingua del territorio per pressoché tutti i residenti. In che misura la migrazione incide sul numero di parlanti francese che risiedono in Svizzera? La variabile del passato migratorio dà qualche indicazione in merito (v. Graf. 7).

A livello nazionale, due quinti di chi dichiara il francese come lingua principale (40%) hanno un passato migratorio.<sup>8</sup> Nel caso del tedesco, circa un quarto di chi lo dichiara LPrinc ha un passato migratorio; nel caso dell'italiano si raggiunge quasi il 60%.

<sup>7</sup> Le configurazioni di tre o più lingue non raggiungono una numerosità campionaria tale da permetterne un'elaborazione statistica attendibile.

<sup>8</sup> Per la definizione UST di "passato migratorio" cf. de Flaugergues (2016: 11).



Graf. 7. LPrinc secondo il passato migratorio (PM), dato nazionale, % sul tot. lingua, ILRC 2014

Dunque il fenomeno migratorio incide sul numero di francofoni in misura maggiore rispetto a quanto avviene per il tedesco ma minore rispetto all'italiano.

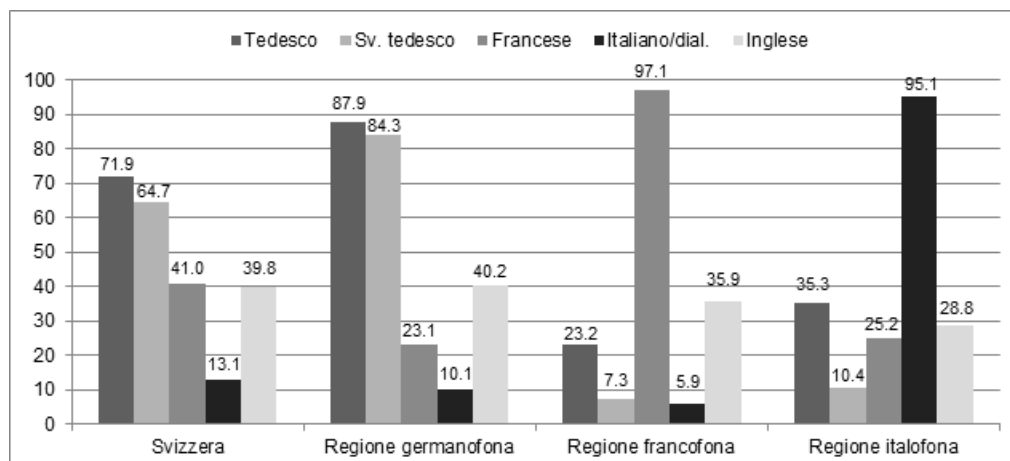
Se si considerano le competenze di francese come lingua secondaria, quasi i tre quarti dei rispondenti non hanno passato migratorio: si tratta perlopiù di Svizzeri che hanno appreso il francese. In sostanza, quindi, da un punto di vista numerico il francese in Svizzera si delinea perlopiù come lingua principale o secondaria di Svizzeri.

## 6. Il francese nel contesto lavorativo

L'utilizzo di una lingua nel contesto lavorativo è un indice del suo statuto funzionale e del suo prestigio (cf. Ammon, 2011: 51). L'usabilità di una lingua per scopi professionali può essere un incentivo ad apprendere (v. §7).

Il Graf. 8 illustra l'uso delle lingue nazionali e dell'inglese nel mondo del lavoro svizzero, a livello nazionale e per regioni. L'ILRC tiene conto di tre modalità d'uso (parlato, scritto, letto) e considera frequenze d'uso quotidiano o più sporadico.

In Svizzera il francese è un po' più usato dell'inglese sul posto di lavoro; si consideri peraltro che la differenza in termini percentuali è minima e che una parte consistente del dato nazionale è da ricondurre all'uso del francese nel territorio francofono. Infatti,



Graf. 8. Lingue usate al lavoro per parlare, scrivere, leggere, dato nazionale e regioni, val. % sul tot. pop. rif., ILRC 2014

In Svizzera, sul posto di lavoro, il francese è leggermente più usato dell'inglese, anche se la differenza percentuale è minima e va ricondotta in larga parte all'uso nel territorio francofono: nelle altre regioni, in particolare in quella germanofona, il francese è meno usato dell'inglese in ambito lavorativo.

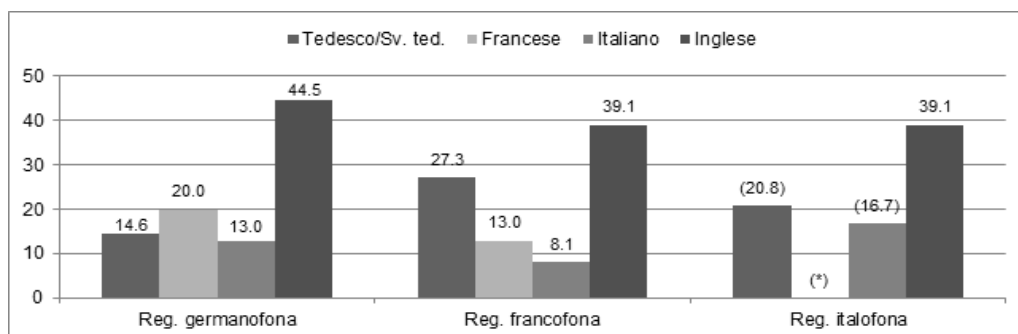
se nel contesto lavorativo romando il francese è imprescindibile – come del resto è il caso per tutte le lingue locali –, nelle altre regioni linguistiche, e in particolare in quella germanofona, esso è meno usato dell'inglese.

La dimensione territoriale si riflette inoltre nel livello di competenza delle lingue nazionali usate al lavoro (cf. Janner *et al.*, 2019: 96). Nella regione francofona l'87.4% della popolazione attiva che usa il francese al lavoro lo possiede nel suo repertorio come lingua principale; valori simili si hanno per italiano e tedesco nel rispettivo territorio tradizionale. Fuori del territorio, invece, le lingue utilizzate sul posto di lavoro fanno capo perlopiù a competenze parziali (LSec): per il francese, nel 91.4% delle risposte. L'inglese è presente sul posto di lavoro perlopiù come lingua secondaria (nel 90% dei casi su scala nazionale), ma a tale proposito va notata una peculiarità della regione francofona: rispetto alle altre regioni, si ha un tasso più elevato di inglese al lavoro come LPrinc (quasi un quarto degli utenti al lavoro, 22.9%, a fronte del 6.4% nella regione germanofona e del 4.9% in quella italoфона). È possibile che su questo dato incida la presenza di numerose istituzioni e aziende internazionali insediate a Ginevra e in generale sull'arco lemanico.

## 7. Il francese lingua studiata

L'ILRC 2014 ha rilevato il numero di persone che hanno iniziato o proseguito un corso di lingue nei 12 mesi precedenti l'indagine (al di fuori del percorso formativo) e le motivazioni addotte. Questo dato, così come l'utilizzo in ambito professionale (§6), offre un'indicazione sullo statuto funzionale delle lingue. I due aspetti, del resto, sono correlati: lo scopo professionale è la motivazione più indicata da chi segue un corso di lingua; spesso si apprende una lingua per trovare lavoro o per migliorare la propria posizione professionale.

Il Graf. 9 mostra la frequentazione di corsi (lingue nazionali e inglese) nelle regioni linguistiche.



Graf. 9. Lingue apprese da chi sta frequentando un corso (lingue più menzionate), regioni, val. % sulla pop. rif., ILRC 2014

L'inglese è la lingua più studiata in tutte le regioni (la media svizzera è del 43.5%). Nella regione germanofona, il francese è la lingua più studiata dopo l'inglese: lo apprende una persona su cinque tra chi sta seguendo un corso di lingua. Di queste, circa due quinti adducono una motivazione di tipo professionale. Anche nella regione di lingua francese quest'ultima è studiata (13% dei corsisti), sempre perlopiù per motivi professionali. Nella regione italoфона, francese e tedesco sono insegnati entrambi nella scuola dell'obbligo e il francese è la prima L2 introdotta nelle scuole ticinesi; anche per questo motivo il numero di persone che frequentano corsi di lingue è ridotto.<sup>9</sup>

## 8. E i patois?

Una peculiarità della Svizzera romanda consiste nel fatto che il territorio oggi di lingua francese è attraversato da una frontiera linguistica, quella tra il francoprovenzale (lingua gallo-romanza indipendente, diffusasi a sud-est della Francia a partire dal VI sec.) e il francocontese, variante della lingua d'oïl diffusa oggi nella regione del Giura (Kristol, 1999: 9).

I censimenti nazionali hanno rilevato solo in due occasioni i dati sull'uso dei cosiddetti patois romandi: nel 1990, quando nel questionario è stata introdotta la domanda sulle lingue usate in famiglia, e nel 2000. I dati del censimento 2000 indicano che nella regione francofona parlavano patois in famiglia (uso monolingue e bilingue con francese) 16'015 persone, l'1% della popolazione (cf. Lüdi & Werlen, 2005: 39). A partire dal 2010 l'UST, considerata la numerosità esigua di chi oggi parla patois, ha deciso di rilevarne il dato solo congiuntamente al francese e solo nella domanda sulla lingua principale della Rilevazione strutturale.

Rispetto alla situazione nel resto della Svizzera, colpisce la progressiva e quasi totale scomparsa delle varietà dialettali nell'area francofona della Svizzera. Un intricato complesso di fattori storici e socio-economici ha indotto al progressivo abbandono dei dialetti francoprovenzali e giurassiani (cf. Kristol, 1999 e Glossaire, 1999). La marcata perdita di vitalità e di prestigio dei patois è da imputare in primo luogo all'influsso linguistico e culturale della Francia post-rivoluzionaria e all'incisiva politica di repressione delle lingue regionali a favore del francese standard. In secondo luogo, ma meno rilevante (Kristol, 1999: 11), la pressione della maggioranza germanofona lungo il confine linguistico ha spinto all'abbandono dei dialetti e all'adozione del francese, anche come lingua di assimilazione delle famiglie di origine germanofona residenti nel territorio francofono.

Se oggi si confrontano le diverse realtà dialettali in Svizzera, si può affermare che la situazione dei patois è diametralmente opposta a quella dei dialetti svizzero-tedeschi: se questi ultimi presentano una vitalità molto alta, persino inusuale per un dialetto, i primi sono quasi estinti, anche se, annota Maître (2003: 174), "dans quelques zones le patois peut encore avoir une signification sociale". I dialetti della Svizzera italiana presentano una situazione intermedia (cf. Casoni, 2018).

A proposito delle azioni di tutela e promozione dei patois, si può menzionare la recente presa di posizione delle autorità svizzere espressa nel Settimo rapporto periodico della Svizzera relativo alla Carta europea delle lingue regionali o minoritarie. Sulla base delle raccomandazioni del Comitato deputato a verificare l'attuazione della Carta, le autorità federali e cantonali hanno deciso di riconoscere il francoprovenzale e il francocon-

<sup>9</sup> Il rapporto di Grin *et al.* (2015: 233-249) sui dati dell'Inchiesta federale fra i giovani "ch-x" fornisce un quadro dei motivi per i quali la popolazione giovanile desidererebbe seguire un corso di lingua. Il 6% dei giovani svizzeri intervistati dichiara il francese come prima lingua che vorrebbe apprendere o perfezionare (ivi, p. 235). Quanto alle motivazioni per l'apprendimento, questa lingua, osservano gli autori, "apparaît d'abord comme assez importante pour l'appartenance nationale et pour la vie professionnelle" (ivi, p. 244), al terzo rango dopo tedesco e inglese.

Il francese è una lingua ad alto “potenziale di comunicazione”: in Svizzera, una persona che parla francese può comunicare potenzialmente con circa cinque milioni di interlocutori, che ne hanno competenze almeno parziali.

tese come lingue regionali o minoritarie tradizionalmente utilizzate in Svizzera, sostenendo e adottando alcune misure e iniziative “nel quadro della politica di promozione culturale dei Cantoni, senza un obbligo per questi ultimi di mettere in atto nuove iniziative specifiche” (Consiglio federale 2018).

### 9. Conclusioni

I dati demografici qui discussi offrono alcune indicazioni sullo stato di salute del francese in Svizzera relativamente alla sua diffusione e al suo statuto funzionale come lingua di lavoro e lingua studiata. Pur trattandosi di una lingua minoritaria rispetto al tedesco, ragioni di ordine diverso (prestigio della lingua, esistenza di Cantoni bilingui, prima o seconda lingua straniera insegnata a scuola in vari Cantoni) ne fanno una lingua molto diffusa tra la popolazione residente in Svizzera. La sua diffusione numerica è circa alla pari dell'inglese, considerando la francofonia e l'anglofonia complessiva; a questo valore si aggiunge, per il francese, uno statuto legale (status formale/funzionale) ben più solido rispetto a una lingua alloctona come l'inglese.

La situazione del francese nel suo territorio è tradizionale indubbiamente solida: è lingua principale di gran parte

della popolazione; è conosciuta, almeno parzialmente, da tutti i residenti nella regione; è integrata anche nel repertorio degli alloggiati; è lingua di lavoro imprescindibile. La situazione al di fuori del territorio chiede per contro una valutazione più sfumata. Da un lato, il francese come lingua secondaria è la lingua nazionale proporzionalmente più diffusa nelle altre regioni linguistiche: due terzi dei residenti nella regione germanofona e tre quarti dei residenti nella regione italoфона indicano conoscenze di francese come lingua secondaria (cf. Tab. 1). Dall'altro lato, nel contesto lavorativo e tra le lingue studiate il francese è marcatamente meno presente dell'inglese. Va peraltro considerato che ciò accomuna tutte le lingue nazionali in situazione extraterritoriale.

Per una politica linguistica efficace urge tenere conto del fatto che nella popolazione residente in Svizzera sono già presenti in maniera diffusa competenze parziali di francese, e in generale delle lingue nazionali e dell'inglese. Questo è uno stimolo a proseguire con interventi di pianificazione dell'acquisizione e di sostegno al plurilinguismo, anche al fine di adempiere al mandato costituzionale della comprensione tra le comunità linguistiche (Cost. fed., art. 70).

### Rilevamenti demolinguistici dell'Ufficio federale di statistica

Nel 2010 l'Ufficio federale di statistica (UST) ha introdotto un nuovo sistema di censimento della popolazione ([www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch) > Basi statistiche e rilevazioni). I dati demolinguistici sono raccolti attraverso l'annuale Rilevazione strutturale (RS) e l'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura (ILRC), realizzata per la prima volta nel 2014 (cf. de Flaugergues, 2016). L'ILRC ha cadenza quinquennale e fornisce informazioni complementari alla RS. Entrambe le inchieste sono condotte su base campionaria (per l'ILRC 2014 sono state intervistate 16'487 persone in tutta la Svizzera); i risultati ottenuti sono quindi l'esito di una proiezione statistica. Oltre ai limiti nell'analisi di talune variabili, imposti dalla natura campionaria dei dati, va tenuto presente che la popolazione di riferimento dell'Indagine, cioè la popolazione a cui è associata la rilevazione statistica, non corrisponde all'intera popolazione residente in Svizzera, bensì esclude le persone minori di 15 anni e chi non risiede in modo permanente in Svizzera (su aspetti metodologici v. Pandolfi *et al.* 2016: 17-21; Janner *et al.* 2019: 13-17).



## Données-clés sur le français en Suisse

- › Le français est langue nationale en Suisse depuis 1848 (§1).
- › C'est la deuxième langue principale en Suisse: environ  $\frac{1}{4}$  des résidents (graphe 1).
- › Parmi ceux qui déclarent le français comme langue principale, deux sur cinq ont plus d'une langue principale, c.-à-d. sont bi- ou plurilingues (graphe 5).
- › Deux locuteurs de français sur cinq (langue principale) ont un passé migratoire (graphe 7).
- › Dans la région francophone, le français est la langue principale de 88% de la population (graphe 4).
- › La région de langue française compte une présence proportionnellement plus dense de personnes avec un passé migratoire: l'anglais et le portugais sont respectivement les langues principales d'une personne sur dix (graphe 4 et §5).
- › Le français est la seule langue nationale qui présente une augmentation proportionnelle des locuteurs depuis 1980 (graphe 1).
- › La moitié de la population résidente en Suisse déclare des compétences partielles en français: c'est la langue nationale proportionnellement la plus diffusée en tant que langue secondaire (graphe 2, graphe 4, graphe 6).
- › Le potentiel de communication du français est fort: en Suisse, un francophone peut communiquer avec/être compris par environ cinq millions de personnes (graphe 2).
- › En Suisse, deux personnes sur cinq utilisent le français sur le poste de travail (presque le même pourcentage que l'anglais; graphe 8).
- › Le français est la langue la plus étudiée dans la région alémanique après l'anglais (graphe 9).
- › Les patois sont parlés par 1% de la population de la Suisse romande. Depuis 2018, le francoprovençal et le franc-comtois sont reconnus comme langues régionales ou minoritaires dans la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (§9).
- › Le français jouit d'un grand prestige dans les domaines institutionnel, éducatif et social; en ce sens, sa position est plus solide par rapport aux autres minorités linguistiques parlant italien et romanche (§9).

## Bibliografia

- Ammon, U.** (2011). A Checklist of Sociolinguistic Language Maintenance Indicators for Diaspora Minorities (with a focus on German examples). In: B. Moretti, E.M. Pandolfi & M. Casoni (eds.), *Vitalità di una lingua minoritaria. Aspetti e proposte metodologiche*. Bellinzona: OLSI, 43-63.
- Ammon, U.** (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Berthele, R.** (2016). Demography vs. Legitimacy: Current issues in Swiss language policy. In: M.P. Ronan (ed.), *Perspectives on English in Switzerland*. Lausanne: Institut de Linguistique et des Sciences du Langage, 27-51.
- Casoni, M.** (2018). "Mo' taca a met sü la pizza... Rabarbaro Zucca with un po' di Bernaskäse". *Dialetto und Schwitzerdütsch im Vergleich. Babylonia* 1/ 2018, 52-55.
- Consiglio federale** (2018). *Rapporto periodico relativo alla Carta europea delle lingue regionali o minoritarie. Settimo rapporto della Svizzera. Versione approvata dal Consiglio federale il 7 dicembre 2018*, [www.bak.admin.ch/bak/it/home/sprachen-und-gesellschaft/lingue/carta-europea-delle-lingue-regionali-o-minoritarie.html](http://www.bak.admin.ch/bak/it/home/sprachen-und-gesellschaft/lingue/carta-europea-delle-lingue-regionali-o-minoritarie.html) (25.6.2019).
- Coray, R.** (1999). „Sprachliche Minderheit“: ein Grundbegriff der schweizerischen Sprachpolitik. *Bulletin VALS-ASLA* 69 (1), 179-194.
- de Flaugergues, A.** (2016). *Pratiques linguistiques en Suisse. Premiers résultats de l'Enquête sur la langue, la religion et la culture 2014*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique. [www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/enquetes/esrk.assetdetail.1000171.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/enquetes/esrk.assetdetail.1000171.html) (4.3.2019).
- Glossaire des patois de la Suisse romande** (1999). Avant le français, le patois. *Babylonia* 3/1999, 27-30.
- Grin, F., Amos, J., Faniko, K., Fürst, G., Lurin, J. & Schwob, I.** (2015). *Suisse: Société multiculturelle. Ce qu'en font les jeunes aujourd'hui*. Zürich: Rüegger.
- Janner, M.C., Casoni, M. & Bruno, D.** (2019). *Le lingue in Svizzera. Addendum. Analisi dei dati dell'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura 2014*. Bellinzona: OLSI.
- Kristol, A.** (1999). Histoire linguistique de la Suisse romande: quelques jalons. *Babylonia* 3/1999, 8-13.
- Lüdi, G.** (2013). Plurilinguisme. *Dictionnaire historique de la Suisse*. [www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F24596.php](http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F24596.php) (4.3.2019).
- Lüdi, G. & Werlen, I.** (2005). *Le paysage linguistique en Suisse. Recensement fédéral de la population 2000*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique. [www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.342098.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.342098.html) (4.3.2019).
- Maître, R.** (2003). *La Suisse romande dilalique*. *Vox Romanica* 62, 170-181.
- Pandolfi, E.M., Casoni, M. & Bruno, D.** (2016). *Le lingue in Svizzera. Analisi dei dati delle Rilevazioni strutturali 2010-2012*. Bellinzona: OLSI.

## PATTI BASLER



Patti Basler textet, dichtet, slammt und bringt gereimte Ungereimtheiten auf die Bühne. Sie tourt mit ihren abendfüllenden oder Kurz-Programmen, moderiert Anlässe und PoetrySlams, veranstaltet Workshops oder unterhält Gäste und Publikum. In unvergleichlichem Tempo kann sie Ereignisse auf- und zusammenfassen, um sie als schnellste Protokollantin der Schweiz direkt auf der Bühne verdichtet wiederzugeben.

### C'est le ton qui fait la musique

Bis zur Oberstufe war ich sicher, noch nie einen Ton Französisch gehört zu haben. Im Aargau des ausgehenden Jahrtausends, aufgewachsen in einem Dorf, das so klein war, dass es sich nicht mal ein **Trottoir** leistete. Unsere **Velos** und **Trottinetts** parkierten wir auf der Strasse vor den Volg. Dieser einzige **Detail**-Händler im Ort war uns **Confiserie** und **Papeterie** in einem. Mit dem letzten Münz im **Portemonnaie** holten wir ein **Glacé**. Oder bunt bedrucktes Briefpapier samt **Couverts** für die Brieffreundin. Die **Coiffeuse** betrieb ihren **Salon** direkt hinter dem Misthaufen, so dass selbst die **Rechaud**-Kerzen mit **Citron**-Duft die Fliegen nicht vertreiben konnten. Das Maximum an Exotik, das wir als Kinder kannten, waren die **Orangen** zur Weihnachtszeit und die albanischen **Saisonniers** in der Baumschule.

Abends am **Cheminée** lauschten wir im **Pijama** den abenteuerlichen Geschichten unseres Vaters, der bei der SBB gearbeitet hatte und immer wusste, von welchem **Peron** die Züge in die **Romandie** und von welchem sie ins **Depot** fuhren. Das Welsche, die französische Schweiz erschien mir damals weit entfernt vom Aargau, mindestens so weit wie unser Bauernhof von der **Classe politique**. Heute weiss ich, dass man für beides ein günstiges **Billet** lösen kann – Allerdings meist ein **Retour-Billet**. Französisch war die erste Fremdsprache, die wir in der Schule lernen sollten, und es verhiess eine komplett neue Welt.

War der Unterschied zwischen Deutsch und Französisch etwa wie der von einer **Cervelat** zu einem **Cordon bleu**? Oder doch nur jener von einem **Fondue** zu einem **Raclette**? So schmelzend wie der Käse hörte es sich für mich jedenfalls an, wenn Céline Dion am **Grand Prix d' Eurovision de la Chanson** ein Lied schmetterte.

Ich sehnte mich nach diesem Französisch-Unterricht, nach dieser neuen Sprache, die einem im Mund zergeht wie ein **Praliné**.

Dass ich durch meine Sozialisation in einer Deutschschweizer Familie bereits ein **Abonnement** für Französisch hatte, ahnte ich noch nicht. Dass viele helvetische All-

Das Welsche, die  
französische Schweiz  
erschien mir damals weit  
entfernt vom Aargau,  
mindestens so weit wie  
unser Bauernhof von der  
Classe politique.

tagsbegriffe eigentlich französische Lehnwörter waren, dass das Lernen der Sprache damit schon längst **lanciert** war, erkannte ich erst später.  
Zuerst sollte ich jetzt in der Schule Konjugationen und Pluralformen lernen mit Cahiers und Livres.

Die Oberstufe im Aargau gliedert sich in drei **Niveaus**:

- › Realschule für die schulisch schwächeren Kinder
- › Sekundarschule für den Durchschnitt
- › Bezirksschule für progymnasiale Bildung.

Die Titelgebung der Französisch-Lehrmittel schien die Bildungs-**Chancen** der Kinder aufzuzeigen. Das war echter **Immersion**-Unterricht, man konnte nämlich zwei Dinge gleichzeitig lernen: Französisch und Zynismus.

Für die Bezirksschule hiess das Lehrmittel:

**PORTES OUVERTES!**

Für die Sekundarschule hiess es:

**BIENVENUE!**

Und für die Realschule:

**BONNE CHANCE!**

Ich bin mir sicher, hätte es noch ein Lehrmittel gegeben für die Sonderklasse, es hätte wohl geheissen:

**RIEN NE VA PLUS!**

Nicht der feine Ton, den das **Departement** für Bildung hier angeschlagen hat. Heute trifft man frankophone Frauen in der pränatalen Französisch-Frühförderung. Dort lassen sie ihre schwangeren Bäuche beschallen mit französischen Flöten für Föten, **Charles Aznavour** durch die Nabeschnur, **Joe Dassin** im Fruchtwasser-Bassin.

Ich aber verliebte mich in diese Sprache, oft eine **Amour fou**, oft einseitig, aber stets treu.

Selbst wenn heute Französisch nicht mehr en vogue ist, Selbst wenn sich die **Jeu-nesse dorée** ums Französische mindestens so foutiert wie ein **Camion-Chauffeur** um Greta Thunberg:

Französisch öffnet tatsächlich Türen. Oder baut den Deutschschweizern zumindest Brücken über den Röstigraben. Und für mich bleibt es ein **Pendant** zum Englisch, zum Russisch, zum Chinesisch: ein Tor zur grossen, weiten Welt.

Es besteht keine Gefahr, dass das Französische so ganz und umfassend verschwindet, wie es dem Romanischen droht. Das liegt natürlich weder am provinizellen Aargau noch an der politischen Röstigraben-Klasse in Bern.

**C'est la Grande Nation qui fait le ton.**

**Et c'est le ton qui fait la musique.**

**Merci**

# RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE SUR LES REPRÉSENTATIONS DES ACCENTS DES ROMANDS

The aim of this paper is to present the results of a survey dedicated to French speaking Swiss accents. The survey was built to get some answers to questions such as "Which is our favorite accent in French-speaking Switzerland?", "Which accent do you like the less?" and "According to you, in which canton do one speak the best French?" Overall, more than 3'000 participants took part to the survey. Their answers allow us to conclude that: Swiss people prefer the accent of the canton where they spent most of their youth; French from Geneva is the variety they like the less (except for participants from Geneva). As for the question on the canton where the French variety is the "best one", the analysis of our data reveals some interesting differences regarding the age of the participants between the cantons of Geneva and Neuchâtel.

● Mathieu Avanzi | Sorbonne  
Université & Angélique  
Gomez-Lopez | Uni Bern



Mathieu Avanzi est actuellement maître de conférences à Sorbonne Université. Ses travaux portent sur la géographie linguistique du français, sujet auquel il a consacré plusieurs publications sous la forme d'articles et d'atlas.



Après avoir obtenu un bachelor en Traduction et Interprétation, Angélique Gomez-Lopez termine un master en sociolinguistique à l'Université de Berne. Dans le cadre de son mémoire, elle a étudié les attitudes linguistiques des Romands envers leurs variétés.

## Introduction

Dans la communauté des chercheurs comme dans les représentations des locuteurs, tout le monde (ou presque) est d'accord pour dire que l'on ne parle pas de la même façon d'un bout à l'autre du territoire (Knecht & Rubatel 1984). Quand il est question des accents (c'est-à-dire des traits linguistiques qui contribuent à la spécificité d'une façon de parler d'un espace plus ou moins large et plus ou moins bien défini par rapport à un autre espace plus ou moins large et plus ou moins bien défini), les Romands font la part entre deux grandes catégories, qui dépendent du niveau de zoom duquel ils se placent.

À un premier niveau, les Romands ont l'habitude de raisonner à partir de l'équation «un accent = un canton». Ainsi opposent-ils l'accent vaudois à l'accent genevois, qui se différencient tous deux de l'accent fribourgeois, de l'accent neuchâtelois, etc. (Singy 1996).

À un second niveau, les Romands peuvent opérer des distinctions plus fines à l'intérieur d'un même canton. Ainsi d'aucuns affirment-ils pouvoir distinguer, en se

fondant sur des indices linguistiques uniquement, les locuteurs du «Haut» de ceux du «Bas» du canton de Neuchâtel, ou les accents des locuteurs de Genève-ville de ceux de Genève-campagne, etc. Certains se disent même capables d'opérer des distinctions encore plus fines, et de faire la part entre les accents de villages éloignés de quelques kilomètres les uns des autres dans les hauts du canton du Valais (v. Métral 1977).

Les études récentes relatives aux accents des Romands ont surtout porté sur l'identification géographique de ces variétés par les auditeurs dans le cadre d'expériences de perception (Racine *et al.* 2013; Avanzi & Boula de Mareüil 2017, 2019), voire sur les corrélats phonétiques et phonologiques qui caractérisent le français de tel ou tel district (Avanzi 2019).

Sur le plan sociolinguistique, les travaux sont plus anciens. La plupart se sont concentrés sur le canton de Vaud (v. notamment Singy 1996, Prikhodkine 2011, 2019 ou encore Moreau *et al.* 2008). Le travail de L'Eplattenier-Saugy (2002) a permis d'obtenir quelques données pour l'ensemble des cantons de la Romandie,

mais l'auteure n'a interrogé que des participants originaires des cantons de Genève, de Neuchâtel et de Vaud.

## Méthode

Dans le cadre des sondages que nous avons mis en place en vue de documenter la variation géographique du français dans la francophonie d'Europe (Avanzi *et al.* 2015, Avanzi 2017, Avanzi 2019), nous avons pu récolter des données relatives aux représentations des Romands vis-à-vis de leurs accents. Au total, près de 3.000 internautes ayant déclaré avoir passé la plus grande partie de leur vie en Romandie ont répondu aux trois questions dont nous commenterons les résultats dans cet article.

Les participants accédaient au sondage en cliquant sur un lien distribué principalement via les réseaux sociaux et universitaires. Ils devaient dans un premier temps fournir anonymement un certain nombre d'informations, destinées à renseigner leur profil socio-économique (âge, genre, canton dans lequel ils ont passé la plus grande partie de leur jeunesse, niveau d'étude, pratiques d'autres langues, etc.). Ils devaient ensuite répondre à des questions relatives à leurs représentations du français de Suisse romande. Deux des trois questions exploitées dans cet article visaient à récolter des données sur l'attitude des Romands envers leurs accents, à savoir: «Quel est l'accent romand que vous aimez le plus?» et «Quel est l'accent romand que vous aimez le moins?». Chacune de ces deux questions était suivie de huit choix de réponses, soit: «l'accent bernois/jurassien», «l'accent fribourgeois», «l'accent genevois», «l'accent neuchâtelois», «l'accent valaisan», «l'accent vaudois», «j'aime tous les accents» et «je n'aime aucun accent». La troisième question était formulée de la façon suivante: «Selon vous, où

## LE FRANÇAIS EN SUISSE



Debuhme

parle-t-on le mieux français en Suisse romande?», et suivie des noms des six cantons romands, ainsi que des choix de réponses «on parle correctement le français dans toute la Suisse romande» et «on ne parle correctement le français nulle part en Suisse romande». Les participants ne pouvaient choisir qu'une seule réponse, et ne pouvaient pas revenir en arrière une fois la réponse à une question donnée.

## Résultats

Les tableaux ci-après se présentent sous la forme de matrices de confusion, dans lesquelles on a disposé en colonnes le canton d'origine des participants, en lignes les réponses qu'ils ont données. Pour faciliter la lecture de ces tableaux, nous avons mis en gras les cellules où la réponse désigne le canton d'origine du participant. On a colorié en gris foncé les cellules où les pourcentages les plus importants pour chaque ligne ont été atteints; en gris clair, les seconds pourcentages les plus hauts.

				âge (en années)			
	femme	homme	total	moyenne	min	max	écart-type
Berne/Jura	277	174	451	37,76	16	75	14,92
Fribourg	263	180	443	34,72	15	75	13,07
Genève	122	84	206	38,33	15	79	15,28
Neuchâtel	256	112	368	39,96	17	81	15,77
Valais	245	128	373	34,06	14	74	13,44
Vaud	543	249	792	39,42	16	85	15,84
<b>total</b>	1706	927	2633	37,37	15	85	14,72

Tableau 1. Nombre de participants en fonction du canton dans lequel ils ont déclaré avoir passé la plus grande partie de leur jeunesse, de leur genre et de leur âge.

### Quel est l'accent romand que vous aimez le plus?

Les résultats de la première question ont permis de mettre le doigt sur un phénomène intéressant. Il ressort en effet que les Romands préfèrent tous l'accent du canton dans lequel ils ont passé la plus grande partie de leur jeunesse. On peut voir dans le tableau 2 que les cellules contenant les pourcentages les plus élevés sont toutes agencées sur la diagonale du tableau, avec des scores compris entre 31,1% (les Genevois) et 70,2% (les Valaisans).

On peut voir également que, en second lieu, les participants de notre sondage déclarent aimer tous les accents de Suisse romande (24,8% en moyenne; le score le plus bas étant atteint pour le Valais, 13,7%; le score le plus haut pour Genève, 28,2%). Enfin, quel que soit le canton (le Valais à part), l'accent valaisan occupe à chaque fois la troisième marche du podium.

réponse	Fribourg	Genève	Jura	Neuchâtel	Valais	Vaud	aucun	tous
origine								
Fribourg	<b>41,31%</b>	0,45%	12,19%	4,74%	16,48%	3,16%	2,48%	19,19%
Genève	3,40%	<b>31,07%</b>	3,88%	4,85%	17,96%	5,34%	5,34%	28,16%
Jura	3,77%	0,89%	<b>37,47%</b>	4,88%	17,96%	4,21%	3,99%	26,83%
Neuchâtel	4,08%	0,82%	7,07%	<b>31,25%</b>	15,22%	5,71%	5,43%	30,43%
Valais	2,68%	0,00%	8,04%	1,88%	<b>70,24%</b>	0,27%	3,22%	13,67%
Vaud	4,42%	1,14%	8,84%	7,07%	10,73%	<b>33,33%</b>	3,91%	30,56%

Tableau 2. Pourcentage de réponses à la question «quel est l'accent romand que vous aimez le plus?» en fonction de l'origine des participants.

### Quel est l'accent que vous aimez le moins?

Les résultats de la seconde question permettent d'entrevoir une situation de nouveau assez cohérente entre les participants. On remarque en effet que les participants (à part ceux qui sont originaires de Genève) ont coché majoritairement «l'accent genevois» comme réponse à la question «Quel est l'accent que vous aimez le moins?».

Quant aux Genevois, c'est la réponse «j'aime tous les accents» qu'ils ont sollicitée majoritairement (35,6% des suffrages), alors que l'accent jurassien arrive en seconde position (23,3%).

réponse	Fribourg	Genève	Jura	Neuchâtel	Valais	Vaud	aucun	tous
origine								
Fribourg	<b>1,58%</b>	59,82%	10,84%	3,16%	3,16%	7,00%	1,58%	12,87%
Genève	8,74%	<b>6,31%</b>	23,30%	5,34%	7,28%	11,65%	1,46%	<b>35,92%</b>
Jura	3,10%	53,22%	<b>5,54%</b>	2,66%	4,66%	11,31%	2,22%	17,29%
Neuchâtel	3,53%	45,92%	8,42%	<b>1,90%</b>	7,07%	8,97%	1,09%	23,10%
Valais	1,34%	60,32%	6,97%	1,61%	<b>0,54%</b>	15,82%	1,07%	12,33%
Vaud	2,78%	54,04%	8,59%	3,66%	5,68%	<b>2,65%</b>	1,52%	21,09%

Tableau 3. Pourcentages de réponses à la question «quel est l'accent romand que vous aimez le moins» en fonction de l'origine des participants.



## Genève présente un statut ambivalent dans les représentations linguistiques des Romands. Valorisé parce qu'il se rapproche le plus du français que l'on parle dans les médias internationaux, les Romands le méprisent car il est déclencheur d'insécurité linguistique.

### Où parle-t-on le meilleur français en Suisse romande?

Enfin, notre dernière question avait pour but de tester la vitalité d'une représentation ancienne, qui voudrait que ce soit à Neuchâtel que l'on parle le meilleur français<sup>1</sup>.

Les résultats de cette question révèlent une situation un peu plus contrastée. Il ressort en effet que pour l'ensemble des participants de notre sondage, sauf pour ceux de Neuchâtel, il n'y a pas un canton où l'on parle mieux qu'un autre (la réponse qui partout arrive en tête étant «on parle correctement le français dans toute la Suisse romande»). Les participants de Neuchâtel pensent en revanche que c'est à Neuchâtel que l'on parle le meilleur français, la réponse «on parle correctement le français dans toute la Suisse romande» n'arrivant qu'en seconde position.

Ailleurs, quand on regarde les scores qui arrivent en seconde position, on peut voir qu'ils concernent tous le canton dans lequel sont établis les participants, à part chez les Jurassiens où c'est Neuchâtel qui arrive en seconde position.

Nous avons voulu vérifier dans quelle mesure cette répartition était le résultat d'un changement en cours dans les représentations des participants. Pour ce faire, nous avons conduit plusieurs modèles de régression logistique, dans lesquels nous avons isolé à chaque fois une réponse que nous avons opposée aux 7 autres, avec l'âge, le canton d'origine et l'interaction entre ces deux paramètres comme prédicteurs.

Les résultats ont permis de conclure que l'on n'observe aucun effet d'âge, de canton d'origine ou d'une combinaison entre les deux pour la réponse «on parle correctement le français dans toute la Suisse romande», de même que pour la réponse «on ne parle pas correctement le français dans toute la Suisse romande».

<sup>1</sup> Terrier (1997, 127) constate en effet, avant d'énumérer un certain nombre d'explications possibles pour l'origine de ce mythe, que «[q]uand on demande à un étudiant étranger ou suisse alémanique pourquoi il fait un séjour linguistique à Neuchâtel, il répond volontiers: 'Parce que c'est là qu'on parle le meilleur français'. Et si l'on ouvre le Guide Michelin (édition 1995) pour la Suisse à la rubrique «Neuchâtel», on peut lire: 'C'est la ville d'Helvétie où l'on parle le français le plus pur'».

réponse	Fribourg	Genève	Jura	Neuchâtel	Valais	Vaud	nulle part	partout
origine								
Fribourg	<b>20,54%</b>	12,19%	1,35%	6,55%	5,19%	7,00%	4,06%	43,12%
Genève	0,97%	<b>35,44%</b>	0,49%	10,19%	2,91%	4,37%	1,94%	43,69%
Jura	3,55%	13,08%	<b>8,43%</b>	17,74%	6,65%	6,21%	4,21%	40,13%
Neuchâtel	3,53%	3,53%	0,00%	<b>48,64%</b>	2,17%	2,72%	1,09%	38,32%
Valais	2,95%	13,40%	0,54%	8,04%	<b>24,40%</b>	5,09%	3,22%	42,36%
Vaud	1,89%	13,01%	0,13%	10,23%	5,56%	<b>23,11%</b>	3,03%	43,06%

Tableau 4. Pourcentages de réponses à la question «où parle-t-on le meilleur français en Suisse romande?» en fonction de l'origine des participants.

Pour la réponse 'Neuchâtel', on observe en revanche un effet significatif de l'âge des participants. Plus précisément, comme on peut le voir sur la figure 1 à gauche, plus les participants sont âgés, plus il y a de chances qu'ils répondent 'Neuchâtel', et ce peu importe leur canton d'origine. À l'inverse, on observe pour les autres possibilités de réponse des résultats différents. Considérons la réponse 'Genève' pour illustrer cet état de fait. Comme on peut le voir sur la figure 1 à droite, les résultats indiquent une interaction significative entre le canton d'origine et l'âge des participants. À Genève (et dans une moindre mesure partout ailleurs sauf à Neuchâtel), plus les participants sont âgés et plus ils ont tendance à ne pas donner 'Genève' comme réponse. En d'autres termes, plus les participants sont jeunes, plus ils auront tendance à voter pour leur canton comme endroit où l'on parle le meilleur français en Suisse romande.

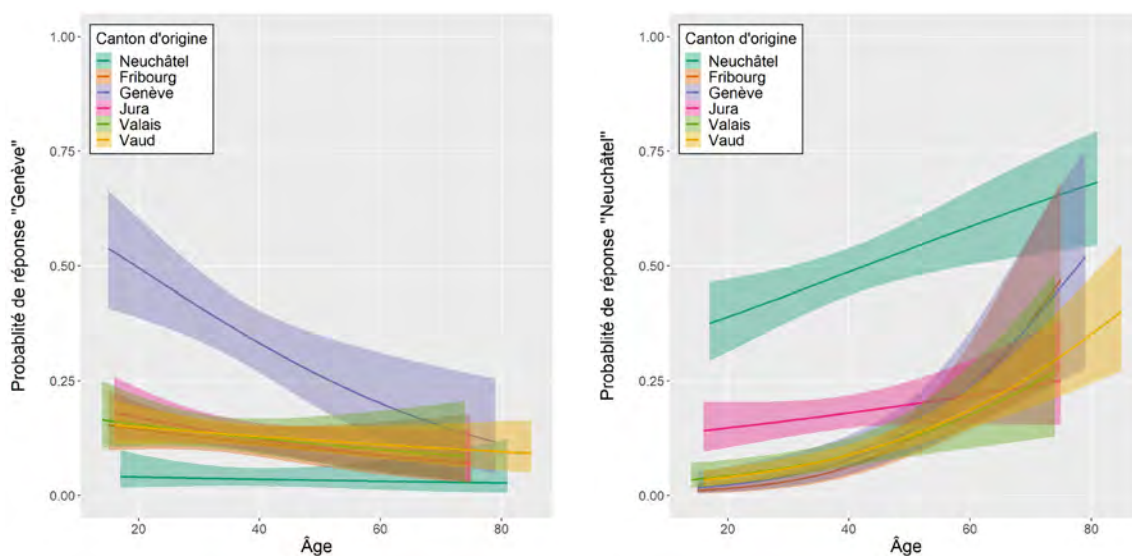


Figure 1. Probabilité de réponse 'Neuchâtel' (à gauche) et de réponse 'Genève' (à droite) à la question «Où parle-t-on le meilleur français en Suisse romande?» en fonction du canton d'origine des participants et de leur âge.

## Discussion

Les trois questions dont nous avons présenté les résultats dans cet article ont permis d'obtenir, pour la première fois dans l'histoire de la discipline, des données quantitatives exploitables statistiquement en vue de porter un regard actualisé sur les représentations des Romands par rapport à leurs accents.

L'esprit de clocher, locution utilisée pour faire état de l'attachement d'une personne par rapport à l'endroit d'où elle est originaire, permet d'expliquer en grande partie les résultats de la première question de cette enquête, à savoir: les Romands préfèrent l'accent du canton où ils ont passé la plus grande partie de leur jeunesse. Par ailleurs, comme c'est le cas en France avec l'accent du français du Midi, les particularités phoniques du français valaisan (neutralisation de l'opposition /ε/~ /e/ (*piquet* se prononce de la même façon que *piqué*, v. Avanzi 2019), la production avec de voyelles nasales partiellement dénasalisés (*maman* prononcé /mamã̃/), l'affrication des occlusives dentales (*adieu* prononcé /ad̪zø/), etc. sont ressenties comme particulièrement agréables aux oreilles des Romands (le Valais étant associé aux vacances, à l'air pur de la montagne, à la joie de vivre, etc.), et c'est sans doute la raison pour laquelle l'accent de ce canton arrive à la troisième place du podium.

À la question de l'accent que les Romands aiment le moins, c'est celui du canton de Genève qui arrive en tête des suffrages (à part du point de vue de ceux qui vivent dans ce canton). Ce résultat n'est guère étonnant: dans l'imaginaire populaire, les Genevois sont les Romands que l'on adore détester. Les habitants de «République du bout du lac» sont souvent représentés comme des râleurs, des prétentieux et des arrogants,

c'est-à-dire comme porteurs de traits de caractères que l'on prête également... aux Français! Pour comprendre d'où viennent de tels clichés, il faut rappeler que de par sa position socio-économique et géographique, la ville-canton joue en Suisse romande le rôle d'un «centre», au sens sociologique du terme (Reynaud 1981). Genève constitue le siège de nombreuses organisations internationales, et l'un des cantons où le pourcentage d'expatriés français est le plus élevé. Genève constitue également le siège de la Radio-Télévision-Suisse romande, chargée de la diffusion des programmes francophones dans l'ensemble de la Suisse (Racine *et al.*, 2013). Aussi, le français qu'on y parle est souvent considéré comme le plus proche du français de référence (Morin 2000). Troisièmement, les données récoltées ont permis de mettre le doigt sur un changement apparemment en cours dans les représentations des Romands. L'un des stéréotypes les mieux ancrés dans la culture populaire (en Suisse comme

ailleurs) voudrait qu'à l'intérieur de la Suisse, «c'est à Neuchâtel qu'on parle le meilleur français» (v. note 1). Ce cliché n'avait jamais reçu de validation empirique auparavant. Nos données montrent qu'il est aujourd'hui vieillissant, un peu moins toutefois à l'intérieur des cantons de l'Arc jurassien qu'ailleurs. Dans les représentations des romands, les jeunes considèrent désormais que c'est au canton de Genève qu'est associé le rôle variété de français la plus «correcte», sans doute car, comme on l'a vu plus haut, on considère que c'est à Genève que l'on parle le français de référence, et que c'est cette variété de français qui est la plus proche des standards internationaux. Si l'on confronte les résultats des deux dernières questions, on retombe sur un fait que d'autres ont mis en lumière avant nous, et qui concerne le statut ambivalent du français de Genève dans les représentations linguistiques des Romands. Valorisé parce qu'il se rapproche le plus du français que l'on parle dans les médias

internationaux (dont le siège est l'Île-de-France), il est désormais considéré comme la variété de référence par les Romands. Mais parce que les Romands ont longtemps eu le sentiment de sentir inférieurs aux Français, particulièrement face aux Parisiens (Singy 1996, L'Eplattenier-Saugy 2002), sur le plan linguistique, ils éprouvent toujours pour l'accent de Genève une certaine répugnance.

Il resterait encore beaucoup à dire et à faire pour compléter les résultats de cette étude. Le questionnaire comportait notamment des questions relatives à l'insécurité linguistique (Vous arrive-t-il d'effacer votre accent en présence d'un Suisse? Qu'en est-il quand vous discutez avec un Français? Quand vous voyez une publicité produite en France qui utilise l'accent «suisse», vous êtes plutôt (i) indifférent, (ii) gêné, (iii) amusé, (iv) fier, (v) agacé, (vi) furieux, etc.). Ces données seront présentées dans une prochaine publication.

## Bibliographie

Avanzi, M. (2017). *Atlas du français de nos régions*. Paris: Armand Colin.

Avanzi, M. (2019). Cartographier les régionalismes de Suisse romande et de France voisine à l'ère des sciences participatives. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 14, pp. 43-104.

Avanzi, M., Barbet, C., Glikman, J., & Peuvergne, J. (2016). Présentation d'une enquête pour l'étude des régionalismes du français. *Actes du 5e Congrès Mondial de Linguistique Française, Tours*, non-paginé.

Avanzi, M., & Boula de Mareüil, P. (2017). Identification of regional French accents in (northern) France, Belgium and Switzerland. *Journal of Linguistic Geography*, 5 (1), pp. 17-40.

Avanzi, M., & Boula de Mareüil, P. (2019). Peut-on identifier perceptivement huit accents régionaux en français? La réponse des sciences participatives. *Glottopol*, 31, pp. 53-73.

Knecht, P., & Rubatel, C. (1984). À propos de la dimension sociolinguistique du français en

Suisse romande. *Le Français Moderne*, 52, pp. 138-150.

L'Eplattenier-Saugy, C. (2002). A perceptual Dialect Study of French in Switzerland. In D. Long & D. R. Preston (Eds.), *Handbook of Perceptual Dialectology*. Amsterdam/New York: John Benjamins, vol. 2, pp. 351-365.

Métral, J.-P. (1977). Le vocalisme du français en Suisse romande. Considérations phonologiques. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 31, pp. 145-176.

Moreau, M.-L., Bouchard, P., Demartin, S., Gadet, F., Guerin, E., Harmegnies, B., Tyne, H. (2008). *Les accents dans la francophonie: une enquête internationale*. Bruxelles: Service de la langue française.

Morin, Y.-Ch. (2000). Le français de référence et les normes de prononciation. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 26 (1), pp. 91-135.

Prikhodkine, A. (2011). *Dynamique normative du français en usage en Suisse romande*. Paris: L'Harmattan.

Prikhodkine, A. (2019). Accents régionaux du français: interroger des évidences. *Glottopol*, 31, pp. 10-26.

Racine, I., Schwab, S., & Detey, S. (2013). Accent(s) suisse(s) ou standard(s) suisse(s)? Approche perceptive dans quatre régions de Suisse romande. In A. Falkert (Ed.), *La perception des accents du français hors de France*, Mons: CIPA, pp. 41-59.

Reynaud, A. (1981). *Société, espace et justice: inégalités régionales et justice socio-spatiale*, Paris: Presses universitaires de France.

Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Paris: L'Harmattan.

Terrier, J.-P. (1997). 100 ans d'enseignement du français langue étrangère à l'Université de Neuchâtel (1892-1992). In G. Kahn (Ed.), *L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues*. Paris: SIHFLES, pp. 127-140.

## SEBASTIANO MARVIN

Cresciuto nel Mendrisiotto e diventato adulto nei dintorni di Losanna, Sebastiano Marvin vive ora fra Biasca e Basilea. Lavora come giornalista per Cooperazione ed è membro del comitato d'organizzazione di ChiassoLetteraria. Si è diplomato nel 2010 in scrittura letteraria presso l'Istituto Letterario Svizzero di Biel/Bienne.

### Il francese su una spiaggia

Quando ho sentito per la prima volta l'accento *québécois*, ricordo di aver provato invidia. Era una sera di primavera, sulla spiaggia di Vidy, a Losanna, durante una delle tante grigliate che avevano fatto da contorno al mio primo anno di università. Ed ero invidioso della scioltezza che quel ragazzo aveva nel parlare, nonostante il fatto che il francese evidentemente non fosse – perlomeno alle mie orecchie – la sua lingua madre.

A mantenere vivo un minimo di fierezza in me, quella sera, c'era comunque il mio accento. Si poteva tagliare con un coltello di legno da polenta, certo. Ma rispetto a quello del mio nuovo amico canadese, il mio si salvava.

Se ripenso al francese sentito sulla spiaggia di Vidy, però, a tornarmi in mente è soprattutto quello delle tante famiglie portoghesi che occupavano ogni centimetro quadrato di prato le domeniche di caldo e di sole. Quello dei figli, spesso indistinguibile da quello dei miei amici romandi. E quello di genitori e zii, nutrito da *frango* e *bacalhau*.

Non che ci sia da fare classifiche, ma se fra tutti gli accenti sentiti in Romandia dovessi scegliere il più esotico, non avrei esitazioni a indicare quello del Gros-de-Vaud. Ad avermi colto di sorpresa, invece, è stato quello di un autista di Avignon, città che per me, più che nel Sud della Francia, si trovava in una canzone sentita mille volte durante l'infanzia. Ringrazio poi l'esistenza del *français fédéral* degli svizzeri tedeschi, che mette per una volta sullo stesso piano chi è cresciuto da una parte e dall'altra del Gottardo, loro costretti fare i conti con la necessità di addolcire i suoni, noi di imparare a *racler* le nostre 'r' in fondo alla gola.

E il più fastidioso? Quello ticinese. Non tanto per il suo suono, a più riprese sentito definire *charmant* (con o senza secondi fini) ma perché a un certo punto ho cominciato a sentirmi più romando che ticinese. E quell'accento, che io avevo *au fur et à mesure* quasi perso del tutto, quando usciva dalla bocca di altri stava lì a ricordarmi che no, che non ero *romand*. Che io, come tanti, ero due cose e nessuna, romando e ticinese, 75% uno e 75% l'altro, per un totale di una persona e

Se ripenso al francese sentito sulla spiaggia di Vidy, però, a tornarmi in mente è soprattutto quello delle tante famiglie portoghesi che occupavano ogni centimetro quadrato di prato le domeniche di caldo e di sole. Quello dei figli, spesso indistinguibile da quello dei miei amici romandi. E quello di genitori e zii, nutrito da frango e bacalhau.

mezzo (perché è così che ci si sente quando si vive fra due lingue e due culture), ma al contempo neanche mai veramente una persona intera (perché è così che ci si sente quando si vive fra due lingue e due culture).

Non fraintendetemi: gli altri ticinesi di Romandia sono sempre stati una parte importante dei miei 11 anni in terra francofona. Punti di riferimento. Maestri, allievi, compagni o giullari. Fra di loro, una odiava le cornacchie, che in certi periodi dell'anno affollano proprio i dintorni della spiaggia di Vidy. Le odiava a tal punto che era disposta a tutto pur di mandarle via. Persino a rinunciare a una parte del proprio pranzo. Così aveva cominciato a scagliargli addosso pezzi di pane e prosciutto con forza e terrore. E loro, invece di fuggire, si erano fatte più numerose, costringendoci a scappare.

Chissà che lingua parlavano? La mia amica gli urlava sia "andatevene, fetide bestiacce" che "*allez vous-en, espèces d'ordures*", ma loro non sembravano capire. Del resto, neanche io ho mai capito cosa dicano a noi gli uccelli delle nostre città. Mi è capitato però di ascoltarli, all'alba, sempre sulla spiaggia di Vidy, dove più di una volta ho dormito, manco fossero le Hawaii. E infatti, avvolto nel mio sacco a pelo, mi svegliavo immancabilmente alle 4 del mattino a causa del freddo, con il solo cinguettio dei volatili a fare da colonna sonora. Immagino che la partitura sia simile un po' in tutta la Svizzera. Quel che cambia davvero, da una regione all'altra, è solo la lingua del *brouhaha* che di solito la sovrasta.

# LA SUISSE ROMANDE DANS LES MANUELS DE FLE À L'ÉCOLE OBLIGATOIRE EN SUISSE ALÉMANIQUE

In this paper, we discuss the presence of the varieties of French spoken in the French speaking part of Switzerland that appear (or not) in textbooks used in Swiss-German regions. Do children only learn French from France or are the Swiss variations represented and thematized? What about cultural aspects such as traditions, gastronomy, or history? Is the representation of Swiss French language and culture the same in the various textbooks or are some textbooks more open to variation than others? To answer these questions, we examined four textbooks and their instructional manuals currently in use in Swiss-German schools.

● Joanna Lafine | Uni Fribourg  
& Anita Thomas | Uni  
Fribourg



Joanna Lafine est enseignante de français langue étrangère, et réalise actuellement un master en FLE à l'Université de

Fribourg. Elle a également participé à plusieurs projets de recherche de l'Institut de plurilinguisme.



Anita Thomas est professeure ordinaire de FLE à l'Université de Fribourg et membre de la direction de l'Institut de plurilinguisme.

Son champ de recherche est l'apprentissage des langues étrangères avec un intérêt particulier pour les questions touchant à l'input et à l'interaction, de préférence à une combinaison des deux.

## 1. Introduction

Dans cet article, nous nous intéressons à la présence du français de Suisse romande dans les manuels de français langue étrangère (FLE) utilisés à l'école obligatoire dans les cantons alémaniques. Une étude menée auprès de lycéens tessinois a montré que la plupart d'entre eux considère le français appris à l'école soit comme du «français standard», soit comme du «français de France» (Paternostro 2016, p. 8<sup>1</sup>). Seul un très petit pourcentage estime apprendre le «français de Suisse romande» ou le français standard «avec quelques spécificités régionales» (*ibid.*, p. 7). Paternostro note que cela «pourrait être le signe d'une absence de réflexion sur la variation à l'école» (*ibid.*, p. 8). Qu'en est-il en Suisse alémanique? Les manuels mentionnent-ils la Suisse romande, ou se concentrent-ils sur la France? Qu'en est-il de la langue enseignée: y trouve-t-on des mots de vocabulaire «bien de chez nous», comme *souper*, *nonante* ou *Natel*? Et si elle est présente, cette variation est-elle thématisée?

## 2. Les manuels de FLE à l'école suisse alémanique

Nous avons choisi d'étudier les manuels utilisés actuellement à l'école obligatoire en Suisse alémanique. Notons que, si tous les cantons imposent l'enseignement du français à l'école, l'année scolaire où il commence à être enseigné varie, ainsi que les manuels utilisés. Un résumé de ces différences apparaît dans le tableau 1.

## 3. Méthodologie

Notre examen des méthodes de FLE a été fait manuellement. Nous avons lu tout le matériel à disposition (manuels jusqu'à la 8<sup>ème</sup> année), parfois deux fois, et noté les occurrences de mots typiquement romands et, le cas échéant, de leur équivalent en français standard. Le repérage du vocabulaire régional a été fait d'une part à partir du site de Mathieu Avanzi (<https://françaisdenosregions.com/>), d'autre part de manière intuitive. Les hésitations ont été vérifiées sur internet et dans le *Dictionnaire suisse*

<sup>1</sup> Voir aussi l'article de Paternostro dans ce numéro (p. 72).



	Mille feuilles	Clin d'œil	envol	dis donc!
<b>Editeur et année</b>	Schulverlag Plus 2011-2014	Schulverlag Plus 2015-2017	Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2000-2002	Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2017-2018
<b>Cantons</b>	Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Berne, Soleure, Fribourg, Valais		Appenzell Rhodes-Extérieures, Lucerne, Nidwald, Obwald, Saint-Gall, Thurgovie, Zurich	Argovie, Appenzell Rhodes-Intérieures, Schaffhouse, Schwytz, Zoug Glaris
<b>Années scolaires (âges)</b>	3-6 (8-12 ans)	7-9 (12-15 ans)	5-9 (10-15 ans)	5-6 (10-12 ans) <sup>2</sup>
<b>Orientation didactique</b>	Didactique du plurilinguisme Documents authentiques Méthode inductive		Approche communicative Documents pédagogiques, rares documents authentiques	Didactique du plurilinguisme Méthode actionnelle Documents authentiques et pédagogiques
<b>Composition pour chaque année scolaire</b>	- 2 ou 3 « magazines » (selon l'année) - 1 « revue »	- 5 « magazines » - 1 « revue » (G «grundlegende Anforderungen») et E «erweiterte Anforderungen»)	- 1 Livre de l'élève - 1 Cahier d'exercices	- 2 Livres de l'élève - 1 Ouvrage de référence unique (années 5 à 9)
<b>Abréviation</b>	MF + année scolaire + numéro du magazine (MF_3.1, MF_3.2, etc.)	CdO + année scolaire + numéro du magazine (CdO_7.1E, CdO7.2E, etc.)	env + année scolaire (env_5, env_6, etc.)	dd + année scolaire + numéro du livre (dd_5.1, dd_5.2, etc.)

Tab. 1: Manuels de FLE utilisés en Suisse alémanique.

romand (Thibault 1997). Pour des raisons pratiques et de place, nous n'avons pas examiné le matériel audio des méthodes à l'exception des fichiers sonores présentés à la section 6. Nous avons ensuite cherché des pistes d'interprétation de nos observations dans les documents didactiques et conceptuels destinés aux enseignant.e.s.

#### 4. La Suisse romande dans les manuels

La Suisse romande apparaît dans toutes les méthodes analysées, mais à des degrés divers et elle est présentée de manières différentes selon la série de manuels et l'âge des élèves à qui ils s'adressent.

##### 4.1. Mille feuilles et Clin d'œil

La série MF/CdO offre une place importante à la Suisse romande. Dès MF\_3, elle est mentionnée dans un objectif: «Ich weiss, dass in der Schweiz eine Region gibt, in der man französisch spricht» (MF\_3 revue, p. 14). Plusieurs consignes ou objectifs d'unités mentionnent ensuite la Suisse romande, parfois associée à la France.

Les Romands apparaissent fréquemment au fil des différents volumes. On y découvre plusieurs artistes comme Henri Dès, Zep ou Plonk et Replonk, pour ne citer que certains des plus connus. Des lieux et événements de Suisse romande sont également présentés. MF\_5.1 propose ainsi la description de plusieurs manifestations de Suisse romande et de France (les combats de reines à Martigny, le Marché-concours de Saignelégier, etc., mais aussi la Fête du Sel à Salins-Bains ou le marché de Noël de Strasbourg). Chacun des magazines de CdO se conclut par une page présentant une ville ou une région de Suisse romande (Genève, La Chaux-de-Fonds, Porrentruy, Lavaux, etc.), de Belgique (Bruxelles) ou de France (l'Auvergne). Enfin, on croise plusieurs jeunes suisses romands: un jeune artiste de cirque, une petite fille qui fait de la voltige. Une classe de Bienne présente des blagues en français et en allemand et une classe de Genève parle des métiers qu'ils souhaitent exercer plus tard. Comme les documents utilisés sont tous «authentiques», les personnes présentées sont toutes réelles; il n'y a

<sup>2</sup> Les manuels pour les années suivantes sont en passe d'être publiés.

pas de personnages fictifs dont on suit les aventures au fil des leçons, comme dans *envol*.

#### 4.2. *envol*

Dans *envol* 5 et 6, chaque unité commence par une bande dessinée présentant toujours les mêmes personnages: une jeune fille (Chantal) et un jeune garçon suisse alémanique (Daniel), qui vient juste d'arriver dans une classe romande. La Suisse romande n'est pas citée explicitement, mais certains détails comme la présence d'une carte de Suisse au mur d'une classe ou un train des CFF sur l'illustration d'une ville y inscrivent l'histoire. Les unités de ces deux volumes se terminent toutes par une page intitulée «Info Suisse romande» qui présente, par exemple, les six cantons romands (sans Berne) et leurs drapeaux, le musée suisse du jeu à La Tour-de-Peilz, la Saint-Nicolas à Fribourg, la navigation sur le Léman, etc. La France est par contre pratiquement absente d'*envol* 5 et 6, en dehors d'une chanson en allemand intitulée «Frankreich, Frankreich» et de quelques mentions de Paris ou de Lyon sur des cartes ou dans des chansons.

Dans les volumes suivants (*envol* 7 et 8), les bandes dessinées et leurs personnages récurrents ont disparu et les pages «Info Suisse romande» ont été remplacées par des «page bleue», aux titres évocateurs: «La francophonie dans le monde», «La Bretagne», «Passons à table», «La mode reflet d'une époque», etc. Plusieurs des situations présentées se passent désormais en France, comme par exemple, le récit de l'organisation d'une fête de classe en Bretagne (*env\_7*, pp. 42-43). La Suisse romande reste toutefois présente par petites touches. Le nom de villes romandes est mentionné dans certains exercices ou dialogues, on présente une «jeune star du patinage artistique romand» (*env\_7*, p. 69, personnage fictif), plusieurs pages d'*env\_8* sont consacrées au Valais et à son histoire. Une page

propose aussi une brève présentation de plusieurs personnalités, dont certaines sont suisses (Claude Nicollier, Henri Dunant, Ruth Dreifuss).

#### 4.3. *dis donc!*

Le premier livre de *dis donc!* 5 s'ouvre avec une BD du dessinateur jurassien Pitch Comment présentant une cycliste anglaise qui circule dans toute la Suisse et est étonnée d'entendre le mot bonjour dans plusieurs langues (*dd\_5.1*, pp. 7 à 10). La couleur est annoncée, il sera question de plurilinguisme. Plus loin, une séquence propose d'ailleurs aux élèves de découvrir des mots de français dans leur environnement: sur des enseignes, des journaux, des emballages, etc. Certaines villes romandes sont mentionnées ici et là, une page présente le drapeau suisse ainsi que le tricolore français (*dd\_6.2*, p. 24). On y trouve aussi une fiche de présentation d'une écolière (fictive) prénommée Emma, qui habite «Rue du Chalet 9, 1804 Corsier-sur-Vevey» (*dd\_5.1*, p. 57). Enfin, une page présente «Les matières scolaires en Suisse romande», et propose aux élèves de trouver la signification des intitulés en les reliant à des dessins.

Les premières informations explicitement culturelles traitent par contre de la France. On y trouve une présentation du château de Versailles (*dd\_6.1*, p. 56), une page sur la pétanque (*ibid.*, p. 101), puis une unité presque entièrement dédiée aux spécialités culinaires des différentes régions de France. Mais *dd\_6.2* fait la part belle à la Suisse romande: l'unité 6 propose un «Tour de Suisse romande» sur les traces du faux-monnayeur Farinet (pp. 95-105). Grâce à un jeu de piste, les élèves sont amenés à découvrir sur une vingtaine de pages des curiosités touristiques et autres sites ou institutions d'intérêt dans toute la Suisse romande: La Chaux-de-Fonds, le festival de ballons de Château-d'Oex, le CERN, la mine de sel de Bex, etc.

## Là où *envol* et *dis donc!* présentent les variantes françaises des nombres 70, 80 et 90, la série *Mille Feuilles / Clin d'œil* met les variantes suisses en avant.

### 5. Les mots du lexique suisse romand

#### 5.1. Les nombres: 70, 80, 90

Une variation typique entre différentes régions francophones concerne les dénominations des dizaines 70, 80 et 90. Pour les dizaines 70 et 90, les formes *septante* et *nonante* sont les plus fréquentes dans toute la Suisse romande, ainsi qu'en Belgique. *Septante* et *nonante* figurent évidemment comme entrées du *Dictionnaire suisse romand* (DSR). Il s'agit d'archaïsmes du français standard, ayant progressivement cédé la place respectivement à *soixante-dix* et *quatre-vingt-dix* sur le territoire français (Thibault *et al.*, 1997: 663). En France, c'est donc *soixante-dix* et *quatre-vingt-dix* qui sont utilisés majoritairement dans toutes les régions, à l'exception de certaines zones frontalières à la Suisse (Avanzi, 2017: 136).

Le cas de 80 est un peu différent, car la dénomination n'est pas la même dans l'ensemble de la Suisse romande. Dans les cantons de Vaud, de Fribourg et du Valais, c'est la variante *huitante* qui est la plus utilisée. Elle y est d'ailleurs également en usage à l'école et dans l'administration (Blog Avanzi, <https://francaisdenosregions.com/2017/03/26/comment-dit-on-80-en-belgique-et-en-suisse>). Dans le canton de Genève, ainsi que dans l'arc jurassien, c'est *quatre-vingts* qui est le plus fréquent, tout comme en France et en Belgique (*ibid.*).

Dans notre corpus, on constate une nette différence entre les trois séries de manuels. Dans la série *MF/CdO*, ce sont les variantes *septante*, *quatre-vingts*, *nonante* qui ont été choisies (*MF\_5.1*, p. 37, puis *CdO\_8.2G*, p. 18, dans des encadrés présentant les nombres jusqu'à 1000; cf. Figure 1). *Huitante* apparaît également à côté de *quatre-vingts*, accompagné d'un astérisque renvoyant à la note suivante: «Dans le canton de Vaud on dit 'huitante' pour 80. On l'entend aussi dans le canton de Fribourg et en

Valais» (*MF\_5.1*, p. 37). Cette variante n'est toutefois pas reprise dans *CdO\_8.2*. Quant aux variantes françaises *soixante-dix* et *quatre-vingt-dix*, elles apparaissent dans un exercice (*MF\_5.1*, p. 37): quelques nombres dans leurs variantes françaises sont présentés, et les élèves doivent trouver leur signification, en comprenant comment ces formes sont construites. La page suivante du manuel sensibilise d'ailleurs à la formation des nombres dans différentes langues européennes. Les variantes suisses et françaises sont donc toutes deux introduites, mais seul l'apprentissage des variantes *septante*, *quatre-vingts* et *nonante* est exigé. Le manuel de l'enseignant n'explique pas pourquoi ce sont ces variantes romandes qui ont été choisies, mais le choix est cohérent avec la place importante qu'occupe la Suisse romande dans la série de manuels.

☆ Ecoutez et répétez les nombres du tableau.

In Frankreich werden die Zahlen «70–79» und «90–99» anders gesagt als in der Suisse romande. Findest du heraus, welche Zahlen das sind?

soixante-dix = \_\_\_\_\_  
 quatre-vingt-dix = \_\_\_\_\_  
 quatre-vingt-treize = \_\_\_\_\_  
 soixante-et-onze = \_\_\_\_\_  
 soixante-dix-neuf = \_\_\_\_\_

\*huitante  
 Dans le canton de Vaud on dit «huitante» pour 80. On l'entend aussi dans le canton de Fribourg et en Valais.

☆ Apprenez à dire les nombres.  
 • Entraînez-vous à l'ordinateur.  
 • Jouez aux dés.

11	onze
12	douze
13	treize
14	quatorze
15	quinze
16	seize
17	dix-sept
18	dix-huit
19	dix-neuf
20	vingt
30	trente
40	quarante
50	cinquante
60	soixante
70	septante
80	quatre-vingts (* huitante)
90	nonante
100	cent
200	deux-cents
1000	mille

Figure 1: *Mille Feuilles 5.1*, p. 37



## 2A Je fais mon marché

Wie heissen die Esswaren im Schaufenster?  
Die Preisangaben helfen dir, ihren französischen Namen zu finden.



le jambon	100 g	3.20
le pain		3.40
le petit pain		-.90
le beurre	200 g	3.60
les pommes (p)	1 kg	3.80
le gâteau		16.50
le fromage	100 g	2.40
le thé	un paquet	2.90
les cornichons (m)	un pot	3.70
les carottes (p)	1 kg	2.30
les oranges (p)	1 kg	4.20
les pommes chips (p)	un sac	4.90
la salade		1.80
le coca	une canette	1.30
le lait	un litre	1.90

Gestalte eigene Lernkarten zum Thema Essen und Trinken.




## 2B Combien coûte...?



Combien coûte un paquet de thé?

Deux francs quatre-vingt-dix.

Figure 2: *envol 5*, p. 117



70 soixante-dix = 60 + 10

71 soixante et onze = 60 + 11

72 soixante-douze = 60 + 12

73 soixante-treize = 60 + 13

80 quatre-vingts = 4 x 20

81 quatre-vingt-un = 4 x 20 + 1

82 quatre-vingt-deux = 4 x 20 + 2

90 quatre-vingt-dix = 4 x 20 + 10

91 quatre-vingt-onze = 4 x 20 + 11

500 cinq cents

1000 mille

3000 trois mille

En Suisse romande et en Belgique on dit «septante» pour 70, «huitante» pour 80 et «nonante» pour 90.

Zahlentabelle

Figure 3: *dis donc!* 5, p. 16

Dans *envol* en revanche, ce sont les termes français *soixante-dix*, *quatre-vingts* et *quatre-vingt-dix* qui ont été choisis (*env\_5*, p. 95 pour leur première apparition). La raison en est expliquée dans le manuel de l'enseignant: «Im Lehrmittel werden bewusst die in Frankreich verwendeten Zahlwörter für 70, 80 und 90 verwendet, da diese in der ganzen Frankophonie verstanden werden.» (Kommentar, Achermann *et al.*, 2000, p. 64) Ce choix est toutefois étonnant, la France étant pratiquement absente des deux premiers volumes de ces manuels. Il mène de plus à des incohérences: à la page 117, on trouve l'illustration de la devanture d'une épicerie, avec le prix des aliments inscrits sur une ardoise, en francs suisses (même si le manuel a été publié avant l'introduction de l'euro, les montants ne correspondent pas aux francs français, un franc suisse valait à l'époque environ quatre francs français). Il n'y a donc pas congruence entre le lieu où la scène est supposée se passer et le dialogue présenté dans des bulles (cf. figure 2): «Combien coûte un paquet de thé?» - «Deux francs quatre-vingt-dix» (*env\_5*, p. 117).

Enfin, *dis donc!* présente la version française des nombres, mais ajoute une précision: «En Suisse romande et en Belgique, on dit 'septante' pour 70, 'huitante' pour 80 et 'nonante' pour 90» (*dd\_5.2*, p. 16; cf. figure 3). La remarque est toutefois inexacte, le mot 'huitante' n'étant utilisé que dans certains cantons suisses romands et n'étant pas utilisé en Belgique. Ce sont les variantes françaises des nombres qui apparaissent ensuite dans les pages suivantes, ainsi que dans le lexique en fin de manuel. Comme dans *MF/CdO*, toutes les variantes sont présentées, mais seule une variante, ici la variante française, doit être apprise. Le manuel de l'enseignant ne fait aucune remarque à ce sujet.

## 5.2. On dîne ou on soupe ?

Le nom des repas est une autre différence connue entre la France et la Suisse. En Suisse romande, mais aussi en Belgique et au Canada francophone, on désigne le repas du matin par le terme *déjeuner*, le repas de midi par *dîner*, et celui du soir par *souper*. En France, par contre, c'est le

trio (*petit*) déjeuner, déjeuner et dîner qui est le plus fréquent (Blog Avanzi, <https://francaisdenosregions.com/2018/04/03/le-midi-vous-dejeunez-ou-vous-dinez/>). Le DSR définit le *déjeuner* comme le «[r]epas du matin, premier repas de la journée». La discussion précise toutefois que le terme *petit-déjeuner* «s'entend et surtout se lit assez souvent en Suisse romande [...], en particulier dans l'hôtellerie et la restauration, mais aussi dans la littérature» (Thibault *et al.*, 1997: 309), notamment grâce à son absence de polysémie, qui évite les malentendus. Dans le même dictionnaire, le terme *dîner* est défini comme «[r]epas de midi», mais la discussion précise qu'il prend le sens du français standard, c'est-à-dire «repas du soir», chez de nombreux écrivains romands. Enfin, la définition de *souper* dans le DSR est «[r]epas du soir». Notons que dans les zones proches des frontières belge ou suisse, le repas de midi est également appelé «dîner» par une grande partie de la population (Avanzi, 2017: 143). Quant au terme *souper* pour le soir, il est connu et utilisé dans davantage de régions encore, probablement en raison de son absence de polysémie: aux abords des frontières belge et suisse, mais également dans certains départements d'Occitanie et des Alpes (Avanzi, 2017: 145).

Aucune occurrence des noms des repas n'a été repérée ni dans *MF/CdO*, ni dans *dd*. Ils sont par contre présentés dans *env\_6* (pp. 60-61), et associés aux moments de la journée: *petit déjeuner*, *déjeuner*, *goûter* et *dîner* apparaissent en grand, chacun agrémenté d'un astérisque renvoyant à une note en petits caractères: «In der Suisse romande werden üblicherweise folgende Begriffe verwendet: le déjeuner, le dîner, les quatre-heures, le souper» (*ibid.*, p. 60). Contrairement au manuel de l'élève qui met clairement les variantes françaises en avant par rapport aux variantes suisses, le *Kommentar*, destiné à l'enseignant-e, présente les expressions suisses romandes et françaises dans un tableau, dans deux colonnes juxtaposées, et donc au même niveau (Achermann *et al.*, 2001: 29). Il est ensuite mentionné qu'il s'agit des «meistgebrauchten Begriffe der Frankophonie». (*ibid.*, p. 30) Dans *env\_7*, les noms des trois repas

principaux sont à nouveau présentés dans un tableau dans une «page bleue», dans laquelle un petit texte raconte un malentendu entre un couple suisse qui invite un ami français à «dîner»; celui-ci se présente «le soir vers sept heures» et trouve porte close. Il comprend le lendemain que ses amis l'attendaient à midi (*env\_7*, p. 54; cf. figure 4). Il est intéressant de voir que les différences lexicales entre la Suisse romande et la France sont ici thématisées. Non seulement les deux variantes sont présentées, mais les termes sont également mis en scène afin d'attirer l'attention sur les malentendus possibles. Ces questions sont d'ailleurs aussi évoquées dans le DSR. Dans l'entrée du mot *dîner*, on précise que «dans un échange entre locuteurs romands et français, l'ambiguïté du terme peut provoquer, par stratégie d'évitement, l'emploi du verbe *manger*, moins précis et donc plus polyvalent, ainsi que celui du syntagme *repas de midi*» (Thibault *et al.*, 1997: 326). On ne trouve par contre pas de remarques à ce sujet dans le *Kommentar d'envol 7*.

### 5.3. Natel, portable ou mobile?

La désignation des téléphones portables varie selon les régions de la francophonie. En Suisse romande, c'est le mot *Natel* qui arrive en tête des usages à l'oral, même si la presse lui préfère souvent le terme *portable* (Blog Avanzi, <https://francaisdenosregions.com/2017/04/25/smartphone-natel-gsm-/>). *Natel* bénéficie d'ailleurs d'une entrée dans le DSR. Le terme, qui est à l'origine un «[m]ot-valise formé des premières lettres des mots allemands national et Telefon»

(Thibault *et al.*, 1997: 529), est utilisé en Suisse également dans les autres langues nationales. En France, c'est le mot (*téléphone*) *portable* qui est le plus utilisé, en Belgique l'acronyme GSM (pour Global System for Mobile Communications), alors qu'au Canada, on parle généralement d'un (*téléphone*) *cellulaire* (Avanzi, 2017: 150-151). La variante (*téléphone*) *mobile* n'est guère utilisée, surtout à l'oral (Blog Avanzi, <https://francaisdenosregions.com/2017/04/25/smartphone-natel-gsm-/>).

Dans tous les manuels analysés, nous n'avons repéré qu'une occurrence du mot *Natel*, et ce dans la reproduction de la bande dessinée d'une jeune auteure genevoise (*CdO\_8.3G*, p. 54). Dans *MF/CdO*, toutes les autres occurrences concernent les variantes *portable* (11 occurrences) ou *téléphone* (1 occurrence au sens de «téléphone portable»). Le terme *smartphone* n'a pas été repéré. Deux occurrences du mot *portable* proviennent d'une bande dessinée française (*CdO\_7.3E*, p. 12), puis le mot est repris dans des exercices et des listes de vocabulaire. De toute évidence, on a choisi ici un terme passe-partout. *Portable* est certes le plus cité en France, mais apparaît aussi souvent dans les autres lieux de la francophonie. En Suisse romande, environ 30% des locuteurs affirment l'utiliser, et dans la presse, ce terme apparaît dans presque 70% des cas, dépassant de loin le mot *Natel* (Blog Avanzi, <https://francaisdenosregions.com/2017/04/25/smartphone-natel-gsm-/>). Il n'est donc pas étonnant que ce soit ce terme qui ait été repris dans les listes de vocabulaire. La variation n'est,

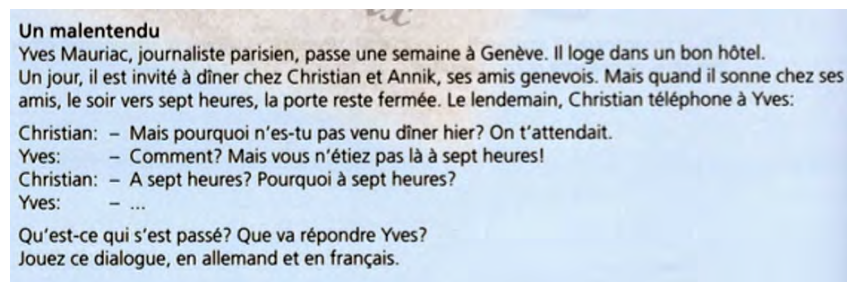


Figure 4: *envol 7*, p. 54

cette fois encore, pas thématisée.

Dans *envol*, c'est l'expression *téléphone mobile* que l'on retrouve à trois reprises (*env\_8*, p. 117, 140, 141). Ce terme est, comme nous l'avons dit, peu utilisé, mais il est possible que les usages aient quelque peu évolué depuis 2001, date de première édition d'*env\_8*. Le mot *Natel* apparaissait toutefois déjà dans le DSR en 1997, et il n'a pas été choisi dans ce manuel. Il n'y a aucune remarque à ce sujet dans le *Kommentar d'envol 8*.

Excepté pour les noms des repas, la série *envol* ne thématise pas la variation. Pourtant, ces manuels contiennent plusieurs occurrences de termes romands, qui semblent apparaître un peu au hasard sans qu'il soit précisé qu'ils ne proviennent pas du français standard. Les mots *yogourt* (dont la variante *yaourt* est plus fréquente en France), *guggen-musik* (un groupe de musique festive typiquement suisse), *cuchaule* (une sorte de brioche typiquement fribourgeoise), *coupe Danemark* (un dessert plus fréquemment appelé *dame blanche* en France), *kiosque* (au sens de «commerce où on vend des journaux, des cigarettes, etc.», ce qui correspond plutôt à ce qu'on appelle *bureau de tabac* en France) y ont ainsi été repérés, bien que parfois uniquement dans les pages

culturelles sur la Suisse romande. La présence de ces mots est d'autant plus étonnante que les concepteurs d'*envol* ont choisi de présenter la version française des nombres 70, 80 et 90, sans même mentionner les variantes romandes, un choix loin d'être anodin puisque les élèves sont fréquemment amenés à les utiliser.

Le tableau 2 présente une liste des termes romands repérés dans les manuels. Certains mots très spécifiques, apparaissant à une seule occasion dans une page culturelle, n'ont pas été pris en compte. On constate que le nombre d'occurrences de mots du lexique de Suisse romande est similaire dans *MF/CdO* et *envol*. Le petit nombre de mots de Suisse romande dans *dd* pourrait être lié au fait que nous n'avons pu analyser que les manuels du primaire. En outre, gourmandes comme nous le sommes, nous n'avons pas manqué de noter la fréquence du lexique touchant à la nourriture. Le lexique régional semble donc surtout servir à renforcer la connaissance des aspects culturels de la Suisse romande et à mettre en évidence la proximité culturelle entre les régions linguistiques plutôt qu'à valoriser le lexique du français *romand*.

Mots	Nombre d'occurrences				Figure au DSR ?
	MF/CdO	env	dd	Total	
fondue	8	2	2	13	non
fondue au chocolat	1				
raclette		1	1	11	oui
raclette au fromage	9				
brun	3	3	1	7	non
kiosque	1	2	1	4	non
septante / nonante	1	2	1	4	oui
biscuits de Noël	1	2		3	non
poya	3			3	oui
cervelas	2			2	non
coupe Danemark		2		2	non
déjeuner (« repas du matin »)		2		2	oui
dîner (« repas de midi »)		2		2	oui
huitante	1		1	2	oui
souper (« repas du soir »)		2		2	oui
yogourt		2		2	oui
parcours vita		2		2	non
automate (« distributeur de boissons »)	1			1	oui
cuchaule		1		1	oui
guggen-musik		1		1	oui
quatre-heures		1		1	oui
macaronis du chalet			1	1	non
Natel	1			1	oui
ordré	1			1	oui
service (« de rien », « je vous en prie »)			1	1	oui
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>27</b>	<b>9</b>	<b>70</b>	

Tableau 2: Occurrences des termes romands repérés dans les manuels



## 6. Les accents de Suisse romande

Malgré la présence importante de la Suisse romande dans tous les manuels analysés et les quelques occurrences de termes romands, la question de la variation lexicale est rarement abordée de manière explicite, si ce n'est dans le cas des nombres et celui des noms des repas (*cf supra*).

Un passage de *CdO\_8.5G/E* se penche toutefois sur la variation phonologique, à travers la notion d'accent régional. Le CD accompagnant la méthode propose deux blagues lues par des personnes provenant de plusieurs cantons romands (Genève, Vaud, Valais, Fribourg, Neuchâtel, Jura et Berne) et d'autres régions de la francophonie (Québec, Sénégal, Centre de la France, Midi de la France, Belgique, Luxembourg). Les élèves peuvent ainsi se familiariser avec la sonorité de divers accents. Un quiz, qui comprend quatre variétés «die sich stark unterscheiden» (fil rouge pour les enseignant-e-s, Sauer & Thommen 2016: 36), c'est-à-dire les extraits du Québec, du Midi de la France, du Sénégal et de Genève, leur permet ensuite de se tester (*CdO\_8.5G*, p. 32).

Le manuel de l'enseignant donne quelques informations sur chacune de ces quatre variétés. A propos de l'accent genevois, on lit d'abord des remarques générales sur le français de Suisse: «Grundsätzlich sprechen die Westschweizer langsamer als die Franzosen. Zudem werden vor allem entlang der Sprachgrenze viele Germanismen (speck statt lard; witz statt blague etc.) eingesetzt.» (*ibid.*) La première affirmation, qui est, certes, un cliché, est en partie confirmée par la recherche (Racine 2016). La seconde est exacte, mais les exemples cités n'apparaissent pas dans le manuel des élèves, et la variation lexicale ne peut de tout façon pas apparaître dans ces exemples proposant des textes lus. Il est ensuite précisé que la variété genevoise devrait être familière aux élèves: «Das Beispiel dürfte den Lernenden am vertrautesten sein und sie an die Hörtexte aus 'Mille feuilles' und 'Clin d'œil' erinnern» (*ibid.*). Ce passage est très intéressant, car il donne une information clé: c'est la variété genevoise qui a été choisie comme variété «par défaut» par les auteurs du manuel. Cela explique peut-être également le choix qui a été fait pour les nombres: les termes *septante*, *quatre-vingts* et *nonante* correspondent

en effet à la combinaison de variantes genevoises (ainsi que neuchâteloises et jurassiennes).

## 7. Le français de Suisse romande dans les documents conceptuels et didactiques

A l'instar de ce que nous avons pu constater dans les manuels et les instructions pour les enseignant-e-s, le français de Suisse romande n'est pas thématiqué en tant que variante du français dans les manuels présentant les principes didactiques des manuels FLE choisis pour cet article. Dans la brochure d'introduction à *envol*, on trouve deux brèves mentions des encadrés «Info Suisse romande» qui signalent que ces textes présentent des informations culturelles dont le niveau est linguistiquement supérieur à celui des élèves (Wüest, 2001: 40). Le vocabulaire qui y est présenté est considéré comme vocabulaire supplémentaire au vocabulaire de base («Kernwortschatz», *ibid.*, p. 51). Mais on ne trouve aucun commentaire sur la variation lexicale.

Dans le premier livre d'introduction à *MF* (Grossenbacher *et al.*, 2012), on trouve une forte promotion de l'ouverture à d'autres langues et cultures, non seulement celles de la langue cible mais aussi des cultures en présence dans l'environnement des élèves (les langues parlées à la maison). La conscience linguistique et interculturelle joue un rôle important dans l'approche didactique prônée, mais la culture francophone est presque toujours présentée comme une entité unique «die frankophone Kultur» (*ibid.*, p. 12, notre soulignement). Alors que les comparaisons entre différentes langues sont valorisées, les variations linguistiques à l'intérieur du français sont simplement passées sous silence, même au moment d'évoquer les nombres (*ibid.*, p. 10). Ainsi, bien que ce manuel, destiné aux cantons à la frontière linguistique, donne une certaine importance à la Suisse romande, les variantes du français de cette région ne sont pas thématiquées au niveau de la réflexion didactique.

Dans le chapitre touchant au vocabulaire du très récent manuel didactique pour *MF* et *CdO* (Sauer et Wolff, 2018), le contraste avec d'autres langues a disparu au profit d'une présentation des mécanismes sous-jacents à l'apprentissage du vocabulaire. L'accent est néanmoins mis sur l'importance du matériel authentique (ce qui peut entraîner un vocabulaire rare)

La conscience linguistique et interculturelle joue un rôle important dans l'approche didactique prônée, mais la culture francophone est presque toujours présentée comme une entité unique.

## Cette option plurilingue occulte probablement la question des variantes du français, qui est traditionnellement considérée comme difficile à enseigner.

et la nécessité d'acquérir un vocabulaire qui soit utilisable au quotidien (*ibid.*, p. 221). Encore une fois, aucune mention n'est faite du vocabulaire qui pourrait être spécifique à la Suisse romande. Une illustration du vocabulaire des voyages en train «Reisen im frankofonen Sprachgebiet» (*ibid.*, p. 222), un moyen de transport classique en Suisse, présente même un vocabulaire typique de la France («trains au départ», «prochaine station»).

Finalement, dans le plan d'études de la région Passepartout (dont *MF/CdO* sont les manuels), la Suisse romande est nommée trois fois, à chaque fois dans le cadre de la compétence d'écriture. La planification et la documentation touchant à un voyage d'échange en Suisse romande fait partie des activités suggérées pour les années 9 à 11 (Bertschy *et al.*, 2015: 40, 48 et 56). Dans la description des compétences touchant à la conscience pour les langues et les cultures en 7 et 8e, il est fait mention des variétés linguistiques («Erkennen, dass regionale Sprachvarietäten (Dialekte) in einer Sprache existieren» *ibid.*, p. 34). Comme on le voit dans la citation ci-après, les élèves devraient avoir une certaine connaissance des variétés régionales et notamment des différences entre le français parlé en Suisse et ailleurs.

- > Erkennen, dass regionale Sprachvarietäten (Dialekte) in einer Sprache existieren.
- > Sehen und hören, dass geografische Faktoren die Sprachen beeinflussen; Differenzen zwischen schweizerischem, nord- und südfranzösischem Französisch begegnen; [...].
- > Einige Aspekte seines sprachlichen Umfeldes erkennen. z.B. Lage an der Sprachgrenze, Verhältnis Sprachmehrheit – Sprachminderheit in der Schweiz. (Bertschy *et al.*, 2015: 34)

Pour les années scolaires 9 à 11 cette compétence ne touche plus seulement

le niveau du savoir («Die französische Sprache als Landessprache der Schweiz wahrnehmen», *ibid.*, p. 61), mais aussi du savoir faire. Dans le descripteur touchant à l'effort de dépasser des difficultés communicatives on trouve notamment: «Im Gespräch mit Westschweizer Schülern / Schülerinnen resp. anhand von Lektüren verstehen, warum die frankophone Sprachminderheit in der Schweiz z.T. negative Vorurteile gegenüber den Deutschschweizern entwickeln.» (*ibid.*, p. 61), une manière malgré tout assez négative de voir les Suisses romands.

En somme, bien que la Suisse romande soit présente au niveau culturel et lexical dans les manuels, leur traitement se fait de manière principalement implicite. En effet, peu de soutien théorique ou didactique n'est fourni aux enseignant-e-s ni aux élèves pour discuter des spécificités de la Suisse romande par rapport aux autres régions de la francophonie.

### 8. Conclusion

La Suisse romande occupe une certaine place dans les manuels de FLE alémaniques, en particuliers dans ceux destinés aux élèves proches de la frontière linguistique (*MF/CdO*). De nombreux lieux, de nombreuses traditions ou festivals, de nombreuses personnalités romandes y sont présentés. C'est un peu moins le cas des termes du lexique suisse romand, à l'exception des variantes suisses des nombres (dans *MF/CdO* et *dd*) et des noms des repas (dans *envol*). Les autres mots romands que l'on repère (voir tableau 2) semblent apparaître un peu au hasard, et ne sont pas signalés comme tels. De même, lorsqu'une variante est choisie, ce choix n'est généralement pas explicité. La variation est en partie thématisée dans *MF/CdO* où l'on retrouve plusieurs séquences et exercices à ce sujet, notamment concernant les différentes variantes des nombres et les accents régionaux. Mais il n'y a pas de réelle

discussion des variantes du français de Suisse romande ni d'outils didactiques pour la mener. Pourtant l'enseignement de la variation pourrait venir soutenir une approche «authentique» (Detey, 2017) prônée par *MF/CdO*.

Tant *MF/CdO* que *dd* sont ancrés dans une didactique du plurilinguisme, qui consiste à faire le parallèle entre plusieurs langues (notamment le français et l'allemand, mais aussi l'anglais ou d'autres langues en présence). Ainsi la variété des langues reçoit plus de place que la variation à l'intérieur de la langue française. L'approche plurilingue est supposée

faciliter l'apprentissage du lexique et de la grammaire en montrant les similarités du français avec une langue déjà connue des apprenants (généralement, l'allemand ou l'anglais). Cette option plurilingue occulte probablement la question des variantes du français, qui est traditionnellement considérée comme difficile à enseigner (Detey, 2017). Cette potentielle difficulté n'explique pourtant pas pourquoi les variantes du français de France ont la priorité dans des manuels destinés à des élèves suisses, parfois même sur la frontière linguistique et encore moins pourquoi

elle n'est pas explicitement thématifiée en dehors des clichés classiques. Comme le suggère Paternostro (2016), la diversité linguistique à l'intérieur d'une même langue contribue à une approche plurilingue de l'enseignement/apprentissage des langues: «La prise en compte des diverses facettes du français en Suisse [...] constituerait, en effet, un moyen de stimuler la réflexivité des apprenants-locuteurs et de les aider à avancer dans l'appréhension et dans la gestion de la diversité linguistique et culturelle» (p. 2).

## Bibliographie

- Achermann, B., Bawidamann, M., Tchang-George, M. & Weinmann, H. (2000 / 2001). *envol 5 & 6. Französischlehrmittel für die Primarschule*. Zurich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Achermann, B., Bawidamann, M., Tchang-George, M. C., Weinmann, H. (2000 / 2001). *envol 5 & 6 Kommentar*. Zurich: LMVZ.
- Avanzi, M. (2017). Atlas du français de nos régions. Paris: Armand Colin.
- Avanzi, M. (26 mars 2017). *Comment dit-on 80 en Belgique et en Suisse?* [billet de blog] <https://francaisdenosregions.com/2017/03/26/comment-dit-on-80-en-belgique-et-en-suisse/> (consulté le 28.02.2019).
- Avanzi, M. (25 avril 2017). *Ce que les Suisses, les Belges et les Québécois ne disent pas comme les Français: le cas du téléphone*. [billet de blog] <https://francaisdenosregions.com/2017/04/25/smartphone-natel-gsm/> (consulté le 27.03.2019).
- Avanzi, M. (1 février 2019). *'yaourt' ou 'yoghourt'?* [billet de blog] <https://francaisdenosregions.com/2019/02/01/yahourt-ou-yoghourt/> (consulté le 27.03.2019).
- Bertschy, I., Grossenbacher, B., et Sauer, E. (2011). *Mille feuilles 3*. Berne: Schulverlag Plus.
- Bertschy, I., Cavelti, S., Grossenbacher, B., Keller, M., Sauer, E., Thommen, A. et Trommer, B. (2012). *Mille feuilles 4*. Berne: Schulverlag Plus.
- Bertschy, I., Egli Cuenat, M. et Stotz, D. (2015). *Passepartout. Lehrplan Französisch und Englisch*. <https://edudoc.ch/record/99251?ln=en> (consulté le 5 juin 2019).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Detey, S. (2017). La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE: des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. In A.-C. Jeng, B. Montoneri & M.-J. Maître (éds), *Echanges culturels aujourd'hui: langue et littérature* (pp. 93-114). New Taipei City: Tamkang University Press.
- Grossenbacher, B., Sauer, E. et Wolff, D. (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Zurich: Schulverlag plus AG.
- Grossenbacher, B., Sauer, E. et Thommen, A. (2013). *Mille feuilles 5*. Berne: Schulverlag Plus.
- Grossenbacher, B., Sauer, E., Ganguillet, S., Lovey, G., Thommen, A. et Trommer, B. (2014). *Mille feuilles 6*. Berne: Schulverlag Plus.
- Grossenbacher, B., Sauer, E., Ganguillet, S., Lovey, G., Sauer, E., Thommen, A., Cavelti, S. et Viecelli, F. (2016). *Clin d'œil 8*. Berne: Schulverlag Plus.
- Paternostro, R. (2016). Enseigner les langues dans des contextes plurilingues: réflexions socio-didactiques sur le français en Suisse italienne. In *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française, Université de Tours (France), 2016*. [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf\\_cmlf2016\\_07012.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07012.pdf) (consulté le 11 juin 2019).
- Racine, I. (2016). Le français en Suisse. In S: Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi, J. Eychenne. *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. Paris: SEJER / CLE International.
- Sauer, E. et Wolff, D. (2018). *Grundlagen des Französischunterrichts mit Mille feuilles und Clin d'œil*. Zurich: Schulverlag plus AG.
- Sauer, E. et Thommen, A. (2016). *Clin d'œil 8 - fil rouge*. Zurich: Schulverlagplus AG.
- Thibault, A., Knecht, P., Boeri, G. et Quenet, S. (1997). *Dictionnaire suisse romand: Particularités lexicales du français contemporain*. Genève: Editions Zoé.
- Wolfer B., Keller M., Egli I., Sachser C., Rast Ch. et Hueber E. (2017 / 2018). *dis donc! 5 & 6*. Zurich: LMVZ.
- Wolfer B., Keller M., Egli I., Sachser C., Rast Ch. et Hueber E. (2017 / 2018). *dis donc! 5 & 6: Kommentar für Lehrpersonen*. Zurich, LMVZ / LMV SG.
- Wüest, J. (2001). *envol - eine Einführung: der moderne Fremdsprachenunterricht*. Zurich: Lehrmittelverlag des Kanton Zürich.
- Wüest, J., Dahinden, B., Klee, P., Le Pape Racine, Ch., Manno, G., Ochsner Jannibelli, G., Rusch, H. U. et Tchang-George, M. C. (2000). *envol 7*. Zurich: Lehrmittelverlag des Kanton Zürich.
- Wüest, J., Bersinger, S., Gubler, B. Manno, G., Rusch, H. U. et Tchang-George, M. C. (2001). *envol 8*. Zurich: Lehrmittelverlag des Kanton Zürich.

# OFROM, CORPUS ORAL DE FRANÇAIS DE SUISSE ROMANDE: UNE RESSOURCE POUR LA RECHERCHE... ET POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

The aim of this paper is to offer French language teachers some instructional approaches on the use of OFROM, an online corpus of spoken French from the French-speaking region of Switzerland. The corpus data are recordings of speakers from that region and constitute a resource that is currently well-used by researchers interested in spoken French. The purpose of this contribution is to show that OFROM also offers a unique teaching resource for French teaching and learning which allows for contact with the "everyday" language spoken in this area of Switzerland.

## ● Laure Anne Johnsen | Uni Neuchâtel



Laure Anne Johnsen est maître d'enseignement à l'Université de Neuchâtel, où elle a soutenu son doctorat dans le domaine de la linguistique française et où elle enseigne actuellement le français langue étrangère (FLE). Ses intérêts de recherche portent sur la sémantique, la pragmatique et la syntaxe du français, notamment du français parlé, ainsi que sur l'enseignement/apprentissage du FLE.

### Introduction

L'objectif de cet article est de proposer aux enseignants de français des pistes d'exploitation didactique d'OFROM, un corpus de français parlé en Suisse romande disponible en ligne<sup>1</sup>. Les données mises à disposition proviennent d'enregistrements de locuteurs romands et constituent une ressource désormais bien exploitée par les chercheurs s'intéressant au français parlé. La présente contribution vise à montrer qu'OFROM représente également une ressource didactique unique en son genre pour aborder, dans l'enseignement/apprentissage du français, la langue «quotidienne» parlée en Suisse romande.

Dans cet article, nous présentons d'abord la base de données et la manière de l'utiliser, avant de proposer des pistes concrètes d'exploitation didactique, accompagnées de propositions d'activités sur la base d'extraits choisis.

### 1. OFROM: une base de français parlé par des Romands

La base de données OFROM (Oral de Français de Suisse ROMande), hébergée à l'Université de Neuchâtel (Avanzi, Béguelin & Diémoz 2012-2019), est la première ressource en ligne qui rassemble exclusivement des données de français parlé de Suisse romande, les locuteurs étant nés en Suisse et vivant dans une région de Suisse romande. Les données à disposition sont pour la plus grande partie des extraits de conversations<sup>2</sup> qu'il est possible d'écouter en ayant simultanément accès à la transcription. Les conversations peuvent être guidées par un enquêteur qui interroge un locuteur romand sur son parcours, ses intérêts, etc. ou alors plus libres, c'est-à-dire que les locuteurs discutent sans contraintes de sujets de leur choix. Quoiqu'il en soit, les personnes parlent de manière spontanée, autrement dit sans avoir préparé de réponses, et les thématiques abordées

1 Pour en savoir plus sur OFROM:



2 À ces extraits de conversation, il convient d'ajouter deux conférences universitaires.

sont variées et relativement communes.<sup>3</sup> Mise en ligne en décembre 2012 et régulièrement alimentée par de nouveaux enregistrements, la base compte en l'état actuel 1'005'318 mots, répartis sur 64h de parole de 341 locuteurs.

### 1.1. Origine et buts scientifiques d'OFROM

À l'origine, la base de données a été conçue dans le but de rendre disponibles auprès de la communauté scientifique des enregistrements et transcriptions effectués en lien avec des cours de linguistique française à l'université, en vue d'étudier le français parlé en Suisse romande. Cette entreprise s'inscrit de manière plus générale dans la mouvance de la linguistique de corpus, vouée à répertorier des productions attestées des locuteurs, pour l'étude ou l'enseignement des langues. En ce qui concerne la constitution de corpus de français parlé, de plus en plus d'initiatives d'envergure se développent depuis un certain nombre d'années dans le monde francophone, traduisant l'intérêt grandissant des chercheurs pour cette problématique.<sup>4</sup> D'autre part, le projet OFROM revêt également une dimension patrimoniale en tant qu'archive de la parole de Suisse romande. L'exploitation des données méthodiquement collectées permet ainsi de compléter et d'examiner des hypothèses antérieures et de documenter certains phénomènes relevés à propos du français de Suisse romande.

Désormais s'ajoute une orientation didactique en cours d'élaboration dont nous présentons ici un aperçu.

**OFROM représente une ressource didactique unique en son genre pour aborder, dans l'enseignement/apprentissage du français, la langue «quotidienne» parlée en Suisse romande.**

### 1.2. Comment utiliser OFROM?

Tout d'abord, il faut préciser que la ressource OFROM, son interface et son moteur de recherche sont simples à maîtriser et ne requièrent aucune compétence spécifique. Afin d'écouter des extraits<sup>5</sup>, il est nécessaire de lancer une recherche via le concordancier, qui permet de chercher des chaînes de caractères, des unités monolexicales (mots), des unités polylexicales (expressions), des lemmes (formes non fléchies, par défaut le masculin pour les adjectifs, le singulier pour les noms, l'infinitif pour les verbes) ou des étiquettes morphosyntaxiques (adjectif, pronom, verbe, etc.).

Un tutoriel succinct se trouve dans la rubrique et un mode d'emploi plus fourni est intégré au document de référence téléchargeable sur le site, qui contient également des informations sur les modalités de transcription et sur les données recueillies à propos des locuteurs (par ex. âge, sexe, etc.). Comme expliqué dans le tutoriel, il est possible de procéder à des recherches plus complexes par le biais de filtres<sup>6</sup>.



Figure 1: Fonction « Recherche » du concordancier.

- 3 Elles peuvent par exemple concerner les activités ou projets professionnels, les loisirs, les voyages, ou alors des expériences incongrues, la politique, la situation linguistique de la Suisse, les coutumes, etc.
- 4 Voir à cet égard le numéro 15 de la revue *Corpus* (2016), qui dresse un bilan sur l'état des corpus de français parlé dans la francophonie à travers la présentation de treize corpus.
- 5 Pour le bon fonctionnement de la ressource, un préalable est d'utiliser un navigateur compatible avec le HTML5 (comme Firefox ou Chrome).
- 6 Un filtre *contexte* permet de rechercher des cooccurrences d'éléments (par exemple la présence de la négation *ne* devant un verbe quelconque); un filtre *locuteur* permet d'orienter la requête en fonction de critères sociolinguistiques appliqués aux locuteurs (canton, ville, âge, sexe, etc.); un filtre *enregistrement* offre la possibilité de choisir la qualité sonore et le genre de parole souhaité pour la recherche.



56 Entrées Premier Précédant 1 2 3 Suivant Dernier Aller Page 1 de 3

Locuteur	Texte	Tout/Rien
unifr11-dla	moi je suis j'ai huitante ans mais ça ça	Détails
unifr11-dla	d'ailleurs moi j'ai huitante ans je fais tout mes affaires je sais tout faire	Détails
unifr11-cmc	huitante centimètres c'est des gros arbres hein en foyard	Détails
unifr14-cba	par exemple en Suisse romande on va dire euh huitante on va dire euh adieu pour saluer	Détails
unifr16-012	cinquante soixante septante huitante vendangeurs	Détails
unine08-oca	bon on doit être présent à plus de huitante pour cent des cours pour que le cours nous soit valide	Détails
unine08-iba	en dix-neuf cent huitante-quatre	Détails
unine11-fla	huitante-cinq pour cent est suisse allemand	Détails
unine11-smb	des groupes des années septante huitante donc euh groupes de rock groupes euh	Détails
unine11-nfa	et c'est une tour on est mangé euh on a été jusqu'au huitante-troisième étage	Détails

Figure 2: Dix premiers résultats de la recherche du mot *huitante*.

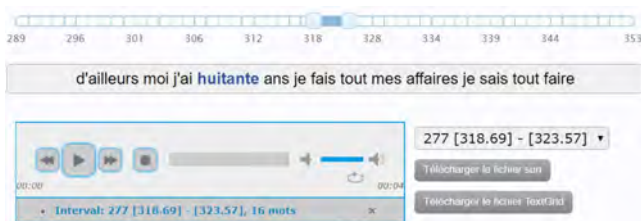


Figure 3: Fenêtre *Détails* montrant la frise temporelle à manipuler.

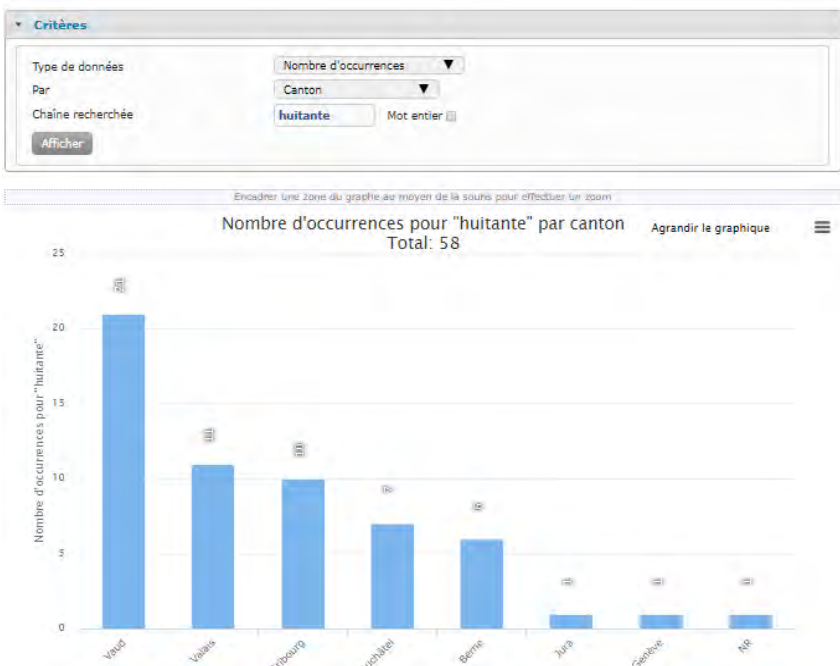


Figure 4: Rubrique *Statistiques*: graphique représentant le nombre d'occurrences du mot *huitante* par canton.

Une fois la requête lancée, les résultats apparaissent listés dans une nouvelle fenêtre. Ci-contre, on peut voir les dix premiers des cinquante-six résultats issus de la recherche du mot *huitante*.

Chaque résultat peut être écouté dans son contexte immédiat et est téléchargeable. En outre, le bouton *Détails* permet d'accéder à davantage d'informations à propos d'une occurrence en particulier. De là, une fonction particulièrement intéressante est celle qui permet d'élargir (ou de restreindre) le contexte selon la durée voulue (dans ce cas, ne pas oublier de «mettre à jour»). On peut donc étendre la durée d'un extrait à plusieurs minutes, à laquelle le téléchargement s'adapte automatiquement (à ma connaissance, c'est le seul corpus de français parlé qui propose cette option personnalisée de téléchargement).

Enfin, la rubrique *Statistiques* offre une visibilité en tout temps sur le contenu de la base. On peut par exemple obtenir un aperçu de la répartition des locuteurs ou visualiser la répartition par canton d'une occurrence donnée. Reprenons le cas de *huitante*:

Un rapide survol du graphique (figure 4) permet d'observer que les Neuchâtelois enregistrés, pourtant les locuteurs de loin les plus nombreux (90 devant les Fribourgeois au nombre de 46), sont peu enclins à employer cette variante, lui préférant la forme quatre-vingt (respectivement 7 contre 34 occurrences)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Toutefois, ceci n'est qu'une tendance sommairement relevée qui ne peut en l'état être présentée comme représentative de la population neuchâteloise, ce travail nécessitant des tests statistiques plus élaborés.



L'objectif est d'encourager les enseignants à exploiter des extraits authentiques de conversation comme matériel d'enseignement/apprentissage.

## 2. Exploitation didactique

Parmi les projets en lien avec la base OFROM, l'un d'entre eux est de mettre à disposition des ressources didactiques pour l'enseignement du français. L'objectif est d'encourager les enseignants à exploiter des extraits authentiques de conversation comme matériel d'enseignement/apprentissage.

Confronter les apprenants à une langue réelle par le biais d'un matériel authentique semble désormais faire consensus parmi les enseignants de langue. Par ailleurs, en cette ère du numérique, l'accès à toutes sortes de documents concrets se voit facilité par la manière dont se diffuse et se consomme l'information, la littérature, le divertissement, etc. Il existe désormais de nombreux moyens offerts aux enseignants pour accéder à des inputs authentiques: à partir de sites d'information, d'hébergement de vidéos, de banques d'images ou d'autres médias à fonction d'archivage.... En outre, des sites à vocation pédagogique proposent des séquences didactiques entières à partir de documents authentiques. Néanmoins, parmi ce matériel pédagogique, tout comme parmi les méthodes de français sur le marché, peu<sup>8</sup> exploitent des supports représentant la langue telle qu'elle est parlée dans les échanges quotidiens entre usagers ordinaires. Il semble que les corpus de français oral, à visée prioritairement scientifique, demeurent peu connus des enseignants et des apprenants. Parmi les explications possibles,

outre la distance qui sépare le domaine de la recherche et celui de l'enseignement, on peut déplorer les difficultés d'emploi de certaines ressources (moteurs et terminologie complexes à maîtriser, etc.), des interfaces manquant d'intuition et de convivialité, etc. On peut également évoquer des jugements de valeur de la part des enseignants à l'égard de la parole quotidienne, susceptible de ne représenter que peu d'intérêt à leurs yeux, du point de vue de la forme (perçue comme «relâchée», «familiale» voire «incorrecte», etc.) comme du contenu (sujets de conversation peu pertinents). Or, la présente contribution veut les convaincre du contraire et leur donner un aperçu des apports de ce genre de ressources via la base OFROM.

J'ai choisi d'aborder deux axes d'exploitation d'OFROM pour l'enseignement/apprentissage du français: le travail au niveau des compétences ciblées de communication (§2.1) et l'approche de la variation linguistique (§2.2)

### 2.1. Travail sur des compétences de communication

Tout d'abord, je souhaite proposer une illustration de la manière dont l'acquisition de certaines compétences fonctionnelles «classiques» tant en français langue de l'école qu'en FLE peut être favorisée par des extraits de conversation quotidienne. Parmi les fonctions de communication à acquérir, on mentionne régulièrement dans les référentiels (voir par exemple les

<sup>8</sup> On peut toutefois citer le projet PFC-EF <https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/> qui propose des fiches et séquences didactiques prêtes à l'emploi à partir de conversations ordinaires pour les enseignants et apprenants de FLM ou FLE; la base CLAPI-FLE <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE> met quant à elle à disposition des interactions naturelles audios et audiovisuelles en fournissant des pistes d'exploitation didactique en FLE. Le corpus FLORALE <https://florale.unil.ch/> quant à lui permet aux apprenants de FLE d'écouter des exemples de phénomènes caractéristiques du français parlé quotidien en vue de travailler la compréhension orale. Enfin, FLEURON <https://apps.atilf.fr/fleuron> propose des ressources audiovisuelles illustrant la vie d'un étudiant sur le campus en France.

descripteurs du CECRL, Conseil de l'Europe 2001) celles de description, d'argumentation, de narration, d'expression du goût, de la volonté ou de son avis, etc. Aborder ce genre de compétences discursives à travers l'observation et la pratique d'échanges naturels oraux entre interlocuteurs ordinaires, plutôt qu'à partir d'un modèle idéal ou de référence à reproduire, se profile comme une approche différente, originale et peut-être plus rassurante pour les apprenants...

Prenons le cas de la compétence rapporter les paroles d'autrui. Montrer que cette fonction est naturellement mise en pratique dans les échanges spontanés quotidiens peut en effet servir à apaiser certaines réticences d'apprenants envers sa maîtrise, liées à la mémorisation de règles de transposition grammaticale (pronoms, temps verbaux, expressions circonstancielles, etc.) et à leur application dans des phrases d'exercices sans contexte (du genre: *Il a dit: «j'ai faim» > Il a dit qu'il avait faim*, etc.). Ci-dessous, quelques activités sont proposées à partir d'un extrait d'OFROM. Bien entendu, la consigne est à adapter en fonction du public et des objectifs spécifiques. Les activités sont basées sur l'écoute des extraits correspondants, éventuellement avec la transcription à l'appui<sup>9</sup>. A noter que la lecture de la transcription seule est difficile si on n'y est pas habitué, et qu'elle ne permet pas de voir les tours de parole entre les différents locuteurs<sup>10</sup>:

### Activité d'observation

1. Écoutez l'extrait ci-dessous (une fois sans pauses, une deuxième fois avec des pauses aux endroits opportuns) et repérez les moments où la locutrice ou son interlocuteur rapportent les paroles d'autrui ou leurs propres paroles: dites si le discours est introduit de manière directe ou indirecte en justifiant votre réponse. Réécoutez l'extrait en tout temps si nécessaire.
2. Pour aller plus loin: trouvez un texte écrit de type narratif contenant différentes formes de discours rapportés (discours direct et discours indirect) et faites le même travail de repérage (verbes introducteurs, propos rapportés, autres indices). Comparez la pratique du discours rapporté dans les deux situations.

#### Extrait 1:

ben en fait euh | \_ | en fait si tu veux | \_ | au travail | \_ | y a un | \_ | un | \_ | mh je sais pas | % | c'est |  
 | quoi un livreur | \_ | \_ | ouais un livreur | \_ | qui est qui est venu nous déposer quelque chose | \_  
 | mh mh | \_ | et en fait euh | \_ | il est venu avec une palette | \_ | % | et à | \_ | la f/ quand il est parti  
*il a demandé si* | \_ | **il voulait** | \_ | **si on voulait la garder la palette** | **ou s'il devait la reprendre ou**  
**simplement** | \_ | exact/ | \_ | \_ | ouais exactement | hein | \_ | okay | \_ | \_ | et pis du coup moi j'ai dit  
**ben si y a personne qui veut la garder moi je la prends** | \_ | *pis il m'a posé la question si j'en avais*  
**besoin de plus que d'une** | \_ | mh mh | \_ | et pis euh je dis **ouais ben** | \_ | **si vous en avez quinze**  
**euh je veux bien** | \_ | et pis en fait | \_ | *il m'a dit ah mais oui mais je vais vous trouver ça* euh | \_ | il  
 en avait pas sur le moment mais *il m'a dit que il reviendrait* | \_ | et en fait euh ben deux semaines  
 après | \_ | j'ai ma collègue qui m'appelle | \_ | et *qui me dit* **ben tes palettes sont arrivées elles sont**  
**sur ta place de parc** euh **tu** | \_ | d'accord | \_ | **tu viens les chercher quand tu veux quoi** | \_ | quinze  
 palettes | \_ | quinze palettes ouais | \_ | c'est beaucoup hein (unine15-011)

**9** Quelques informations sur les transcriptions: | \_ | marque une pause silencieuse, % représente un segment non transcrit car incompréhensible. # remplace un élément anonymisé. @ signalent un segment prononcé par un enquêteur. Enfin, / indique un segment inachevé.

**10** Il est tout à fait possible d'adapter la transcription pour plus de lisibilité à des fins didactiques, en créant par exemple une ligne différente par locuteur. Nous ne conseillons toutefois pas de supprimer les traces de dysfluences (*euh*, répétition, interruptions, etc.) ni de procéder à la correction de phénomènes grammaticaux (par ex. ajouter des *ne*), ni encore à remplacer/ajouter une forme de ponctuation (propre à l'écrit), la transcription se voulant d'être au plus près de ce qui a été prononcé.

La base OFROM représente  
ainsi une ressource  
idéale pour approcher  
globalement la variation.

### Activité de production

1. Après plusieurs écoutes de cet extrait, racontez cette scène à un camarade (Par ex.: une femme raconte à un ami qu'un jour au travail [...]).
2. Imaginez et jouez la scène d'origine (au discours direct) entre la locutrice et le livreur, en ajoutant des propos adaptés au contexte.
3. Mettez-vous dans la peau du livreur qui raconte cette même anecdote à un collègue. Trouvez une suite et une fin à la scène.

Aborder le discours rapporté à travers cet extrait de conversation ordinaire devrait permettre un certain nombre d'observations, parmi lesquelles, de manière non exhaustive: la façon dont le discours direct est réalisé (traces de spontanéité ou d'expressivité comme *ben, ouais ben, ah*, etc., contrefaçon de la voix), la distinction et l'alternance entre discours direct et indirect (conjonctions ou autre moyens de balisage à l'oral des propos rapportés), le fait que les paroles rapportées (même au discours direct) ne sont pas forcément une reproduction à l'identique des propos d'origine (il réside une forme d'interprétation dans le discours rapporté). Les activités de production permettent quant à elles de développer la compétence de prise en charge des paroles d'autrui (ou de soi-même) à travers l'adoption de différents points de vue sur une même scène, facilitant par-là l'appropriation des fameuses «contraintes» de transposition (pronoms, temps verbaux, déictiques).

Le corpus OFROM ne permet pas pour l'instant de faire des recherches d'extraits par «compétence fonctionnelle» ou «acte de langage», la perspective de créer ce genre de collections d'extraits étant actuellement au stade de la réflexion<sup>11</sup>. Pour l'heure, l'enseignant intéressé doit entreprendre par lui-même le travail de

repérage d'extraits adaptés à la compétence sur laquelle il souhaite travailler, soit en écoutant des extraits «au hasard», soit en faisant des recherches plus ciblées (par exemple pour la fonction «discours rapporté», rechercher le lemme «dire» ou «demander» permet de trouver assez facilement des extraits adaptés).

### 2.2. Approche de la variation

L'un des autres intérêts didactiques d'OFROM est de faciliter l'approche de la variation linguistique sous plusieurs de ses aspects. Dans l'enseignement du français, langue maternelle comme étrangère, on sépare traditionnellement les compétences sur la base du médium (oral vs écrit), le médium écrit ou sa version «standardisée» étant considérée comme la norme à enseigner, le modèle à suivre et à reproduire (souvent même dans des scènes d'oral de tous les jours, cf. la réalisation du *ne* de négation). Or cette opposition dominante tend à délaissier les autres aspects de la variation linguistique, notamment les axes diaphasique (en termes de «style», de «registre», etc.), diatopique (régionale) et diastratique (niveau socio-éducatif des locuteurs), qui sont des aspects particulièrement difficiles à maîtriser pour un apprenant de FLE. La base OFROM représente ainsi une ressource idéale pour approcher globalement la variation en examinant l'interaction des différentes variables de production de la parole (lieu, moment, bagage socio-culturel, intentions de communication, type de situation, etc.).

### Le français parlé en «situations»

Dans le futur, OFROM devrait fournir une palette plus diversifiée de situations de parole. Cette diversité permettra de comparer plus finement différents genres de l'oral ainsi que les conditions de production propres à chaque situation: Que

<sup>11</sup> Je me tiens à disposition pour fournir des extraits d'OFROM pertinents pour aborder les compétences d'argumentation et de présentation d'un exposé.

dit-on, que ne dit-on pas dans quels types de situations? Quelles en sont les caractéristiques récurrentes? Comment les locuteurs réalisent-ils certains actes de langage dans ces diverses situations?, etc. Autant de questions auxquelles réfléchir et tenter de répondre dans un objectif de sensibilisation des apprenants aux différentes situations de l'oral, tout en nuanciant l'opposition trop stricte que l'on établit parfois entre oral-écrit.

Pour l'heure, OFROM permet de situer, sur une échelle de degré de préparation de la parole, l'interaction libre d'un côté, (discussion «à bâtons rompus» entre des proches) et la conférence universitaire de l'autre (pour l'instant au nombre de deux). En sélectionnant ces deux genres sur OFROM (via le filtre *enregistrement*) et en les confrontant, bien des caractéristiques propres à l'un ou l'autre se dégagent, du point de vue des dimensions interactionnelle (marques de relations sociales, de politesse), lexicale, morphosyntaxique (négation, forme des questions, dislocations), phonétique ou para-verbale. Un travail de classement des faits observés selon ces différentes dimensions permet ainsi de nuancer et d'illustrer ce que l'on entend par variation diaphasique, généralement abordée dans l'enseignement en termes de registres de langue, mais souvent peu explicitée et illustrée par quelques exemples de variantes types (du genre *ça va?* vs *comment allez-vous?*).

Nous avons proposé ce genre d'activité dans le cadre d'un cours d'expression et compréhension orales destiné à des apprenants universitaires de FLE (niveau intermédiaire). Dans une phase d'observation à propos de deux courts extraits (l'un issu de unine15-045 pour l'interaction libre, l'autre de unifr12-swa pour la conférence), les consignes soumises aux étudiants étaient les suivantes:

1. Écoutez les extraits: quels sont leurs points communs, leurs différences?
2. Dans chacun des extraits, pou-

vez-vous déterminer qui parle, à qui, à propos de quoi, dans quelle situation de communication?

3. Repérez les traces d'oral spontané ou à l'inverse les indices d'un discours préparé ou tout autre phénomène remarquable de la parole. Classez ces marques selon les dimensions présentées (interactionnelle, lexicale, morphosyntaxique, phonétique, para-verbale).

4. (Pour aller plus loin) Par groupe de trois, échangez sur les marques de spontanéité dans vos langues d'origine respectives, et discutez des jugements dont elles font l'objet.

Ce travail d'observation et de réflexion permet de faire ressortir d'une part, que les aspects généralement catégorisés comme des «dysfluences» et stigmatisés (chevauchements, hésitations, répétitions, interruptions, etc.), sont la trace de la fabrication du discours sur le vif (plus visible dans des échanges libres entre proches, par opposition au genre de la conférence<sup>12</sup>) et d'autre part, que les différences relevées entre les deux extraits sont liées aux conditions de production propres à chaque genre<sup>13</sup>. L'objectif consiste ainsi à aborder la variation non pas en termes de jugement de valeur (*bien/pas bien, juste/faux, correct/incorrect*) ou de différence entre oral/écrit, mais plutôt en termes d'adéquation à la situation de parole: des locuteurs francophones parlent ainsi dans telle ou telle situation.

### Le français parlé en Suisse romande

Concernant l'aspect régional de la variation, une même approche critique peut être adoptée, afin de réfléchir au rapport entre cette variété et d'autres variétés du français, au rapport des apprenants à cette variété, à ce qui constitue une langue, etc. Selon de Pietro (2008), les activités autour du français régional, dans le cadre de l'école obligatoire en Suisse romande, devraient également servir à construire des références culturelles et identitaires

**12** Ceci dit, au sein du genre conférence (de même qu'au sein de chaque «genre» ou «sous-genre» de parole) on observe à nouveau de la variation, selon le type de conférence, les disciplines, les orateurs, le public, etc.

**13** Ces différences liées aux conditions de production, notamment en termes de degré de préparation, s'observent également à l'écrit. De manière similaire, on peut proposer aux apprenants deux extraits provenant du médium écrit, l'un d'un genre de «référence» (scientifique ou prose littéraire par exemple) et l'autre d'un genre écrit spontané (chat, forum, SMS ou autre genre conversationnel en ligne).

**OFROM pourrait servir, en complément d'autres types de documents authentiques (émissions radio, tv, etc.), à illustrer ces spécificités du français régional dans un contexte réel, et à en montrer la vitalité et l'utilité.**

et aussi, à lutter contre le sentiment d'insécurité linguistique bien connu des Romands (entre autres Jolivet 1984, Singy 1996), comme tout locuteur périphérique, par rapport à un français qui servirait de «référence», généralement assimilé au français hexagonal, en particulier celui de Paris.

La base OFROM contient bon nombre d'observations ou de jugements de la part de locuteurs romands à propos de la variation régionale, les enquêteurs les ayant parfois délibérément interrogés sur ce thème. Ci-dessous l'extrait audio dont est proposée la transcription peut par exemple servir de «déclencheur» de réflexions ou débats sur ces questions auprès des apprenants:

**Extrait 2:**

j'aime pas non plus euh | \_ | ça a rien à voir mais c'est dans les chiffres | \_ | j'aime pas le quatre-vingt-seize le | \_ | les les les français ils sont ils font un blocage | \_ | je je pense qu'on a raison | \_ | avec les belges | \_ | hein on doit compter en base dix pas en | \_ | en base dix mais pas en quatre-vingts en base vingt ou | \_ | hein | \_ | @ | \_ | @ | \_ | ah ben ouais ben ça ma foi je s/ là j'ai je suis faux là je suis faux je suis suisse | \_ | donc je prends pas le petit-déjeuner euh | \_ | le déjeuner et le diner moi je suis j'ai déjeuner diner souper mais ils me comprennent les français quand je leur parle de | \_ | ils comprennent | \_ | alors je suis je pense que je suis faux | \_ | effectivement là par rapport aux français | \_ | mais ça me pose pas de problème | \_ | ça me pose pas de problème je reste faux | \_ | quand même | \_ | ouais | \_ | ah et peut-être que | quoi eh je demanderais un petit-déjeuner non si je suis à l'hôtel en France j'irais prendre mon petit-déjeuner tu vois | \_ | mais ça reviendrait vite hein | \_ | par contre à midi j'arrive pas à dire déjeuner je crois pas | \_ | à midi j'arrive pas (unine15-008)

On peut également confronter plusieurs extraits révélateurs d'opinions (tirés par exemple de unine15-016 , unine15-021, unine16-020, unine15-020) offrant l'occasion aux apprenants de questionner leur rapport au français romand, les rapports entre le français dit «standard» et d'autres variétés régionales, la notion de norme ou de légitimité des locuteurs francophones, etc.

Quant à l'apprentissage proprement dit des principales variantes lexicales régionales, il peut s'avérer pertinent pour les apprenants de FLE en immersion dans une région hôte ou provenant de régions limitrophes (pour les apprenants suisses-alsaciens ou italo-romands par exemple). En effet, il prend part à un projet d'intégration à la société ou région d'accueil (ou voisine). On pense spontanément aux régionalismes en lien avec des aspects très concrets de la vie quotidienne (les expressions numériques, les noms des repas de la journée, les formules de politesse, les expressions liées à l'administration et à la politique, etc.). OFROM pourrait servir, en complément d'autres types de documents authentiques (émissions radio, tv, etc.), à illustrer ces spécificités du français régional dans un contexte réel, et à en montrer la vitalité et l'utilité, sans risquer de tomber dans la caricature, le cliché ou le folklore comme c'est parfois le cas (de Pietro 2008).

Voici une proposition d'activité, pensée pour des apprenants de FLE adultes ou du secondaire, autour d'un extrait d'OFROM qui contient un certain nombre de «statalismes» (expressions liées à l'administration ou la politique d'un pays, d'une région délimitée):

1. Écoutez l'extrait suivant et notez les termes liés à l'administration, à la politique ou à la société suisse.
2. Pouvez-vous donner des exemples concrets (personnes, institutions, lieux, etc.) des catégories politiques ou administratives relevées (cantons, communes, districts, partis politique, conseillers fédéraux, etc.)?

OFROM représente une  
ressource idéale pour  
stimuler des réflexions sur  
la langue et la variation.

Extrait 3:

et pis ben ça c'est c'est je pense moi qui veux travailler euh | \_ | plus tard dans l'administration publique | que je m'en fous euh d'une **ville cantonale** ou euh même si un jour où | \_ | où on cherche une **conseillère fédérale** euh | \_ | je deviendrai **UDC** si il faut | \_ | je m'a/ je m'appellerai Trudi | \_ | je me ferai des tresses | \_ | [...] je fais partie du **conseil communal** euh [...] je fais partie du **conseil général** de mon village parce qu'y a une différence entre | **conseil général et conseil communal** alors **conseil communal** on est élu | \_ | et une **commune** de moins de je sais pas combien d'habitants exactement ben | on a un conseil général | \_ | je crois que c'est moins de mille | \_ | [...] les gens sont de plus en plus vieux peuvent rester de plus en plus à la longtemp à la maison | \_ | et pis y a des gens qu'on met en **EMS** mais qu'on pourrait garder à la maison ou dans un | un un lieu entre deux euh | \_ | qui leur conviendrait mieux | \_ | qu'un **EMS** qui est un lieu pour des gens qui ont quand même des problèmes de santé euh [...] et y a eu l'idée de faire des **appartements protégés** | \_ | [...] ce qui est assez cool c'est que ça a lancé un débat et une commission | \_ | je sais pas si on dit vraiment une commission mais disons que **les préfets** | \_ | **le préfet** de la région et pis **les les syndics** se sont alliés et planchent sur le sujet | \_ | et suite à notre entre guillemets impulsion | \_ | y a des des une étude plus approfondie qui est en cours dans le **district** de | # | (unine08-ja)

Cet extrait offre ainsi l'occasion d'enchaîner sur des activités en lien avec des aspects culturels concrets (société, système politique, histoire, etc.).

Pour le moment, la recherche de régionalismes lexicaux dans OFROM se fait manuellement, en recherchant le mot/lemme souhaité via le concordancier. L'une des pistes de recherche future est de parvenir à un étiquetage automatique des mots selon leur caractère régional, ce qui permettrait de faire des recherches plus systématiques sur ce point, pour identifier par exemple des extraits contenant de nombreux régionalismes, pour examiner quelles spécificités lexicales apparaissent dans quelles régions, etc.

Une autre piste pour valoriser la dimension patrimoniale de ce corpus consisterait à proposer au grand public des collections sonores illustrant en contexte quelques phénomènes régionaux de Suisse romande (mais souvent attestés au-delà!) et à en fournir une brève explication à caractère vulgarisé. On peut

penser par exemple à l'illustration et l'explication de l'emploi de *vouloir* comme auxiliaire du futur (du type *il veut pleuvoir* pour *il va pleuvoir*), à celles de l'emploi des formes surcomposées (*j'ai eu été jouer au volley avec des copains* > unine11-fdb) (Avanzi, Béguelin & Diémoz 2016).

Il ne faut toutefois pas oublier que la variété romande (d'ailleurs elle-même non homogène, des différences existant entre les régions) appartient à la même langue que le français «de référence» et qu'en Suisse romande, les variantes régionales coexistent avec les variantes standards (Avanzi, Béguelin & Diémoz 2016). On ne s'étonnera donc pas que la base OFROM ne contienne pas tous les régionalismes lexicaux répertoriés dans les ouvrages de référence (e.g. Thibault 1997), le corpus étant en l'état limité à 64h d'enregistrement (mais voué à s'agrandir) et les sujets de conversations n'épuisant évidemment pas tous les domaines sémantiques concernés par les régionalismes.

La démarche consiste à  
confronter les apprenants  
à la langue telle qu'elle  
est réellement pratiquée  
autour ou près d'eux.

## Conclusion

Le recours aux corpus en général étant encore peu courant dans l'enseignement du français, surtout au niveau de l'école obligatoire ou secondaire, le but de cet article était de présenter OFROM comme une ressource facile d'emploi et unique en son genre et surtout de fournir des pistes didactiques concrètes pour l'exploiter. J'espère avoir montré la pertinence de travailler en classe de langue à partir d'extraits de situations diverses et authentiques de parole entre locuteurs romands: la démarche consiste à confronter les apprenants à la langue telle qu'elle est réellement pratiquée autour ou près d'eux. L'observation de pratiques langagières orales quotidiennes en contexte offre un angle d'attaque original et complémentaire à une approche plus traditionnelle qui demeure souvent basée sur les genres considérés comme plus «nobles» ou plus «dignes d'intérêt». Montrer aux apprenants que les compétences de communication à acquérir se

retrouvent, certes avec des conditions d'emploi différentes, dans toutes sortes de situations, notamment des situations qui leur sont familières et dans lesquelles ils peuvent plus aisément se projeter, pourrait me semble-t-il favoriser l'acquisition de certaines pratiques langagières (abordées généralement en termes de «règles», «contraintes d'emploi», etc.). En outre, OFROM représente une ressource idéale pour stimuler des réflexions sur la langue et la variation qui en ressort: le recours à la base permet d'observer l'utilisation des variantes à différents niveaux et de réfléchir à leurs circonstances d'emploi appropriées, de se situer en tant que locuteur par rapport à diverses variétés, y compris au français dit «de référence», de mesurer les enjeux culturels et identitaires en lien avec la variation, etc. Bref, le corpus OFROM a beaucoup à offrir sur les plans scientifiques et didactiques pour quiconque souhaite l'exploiter et il ne manque pas de perspectives pour son développement futur.

## Bibliographie

- Avanzi, M., Béguelin, M.-J. & Diémoz, F. (2012-2019). Présentation du corpus OFROM – corpus oral de français de Suisse romande. Université de Neuchâtel. <http://www.unine.ch/ofrom>
- Avanzi, M., Béguelin, M.-J. & Diémoz, F. (2016). De l'archive de parole au corpus de référence: la base de données orales du français de Suisse romande (OFROM). *Corpus*, 15. <https://journals.openedition.org/corpus/3060>
- Avanzi, M., Béguelin, M.-J. & Diémoz, F. (2016). Introduction. *Corpus*, 15. <http://journals.openedition.org/corpus/2913>
- Cappeau, P. & Gadet, F. (2007). Où en sont les corpus sur les français parlés? *Revue française de linguistique appliquée*, 12, 129-133.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Jolivet, R. (1984). L'acceptabilité des formes verbales surcomposées. *Le Français moderne*, 52, 159-176.
- de Pietro, J.-F. (2008). L'école face aux variétés du français: réflexions à partir de la situation en Suisse francophone. In: *La langue française dans sa diversité. Actes du Colloque tenu à Québec les 21, 22 et 23 septembre 2008 en marge de la Rencontre des organismes de gestion linguistique*. Québec: Secrétariat à la politique linguistique, pp. 181-208.
- Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Paris: L'Harmattan.
- Thibault, A. (1997). *Dictionnaire suisse romand*. Carouge: Éditions Zoé.



# UN TRÉSOR CULTUREL MIS AU JOUR LA PARUTION DU DICTIONNAIRE DU PATOIS DE BAGNES

Dieser Beitrag stellt den *Dictionnaire du patois de Bagnes* vor, der letztes Jahr erschienen ist.

## ● Gisèle Pannatier & Raphaël Maître | Uni Neuchâtel



Dialectologue, patoisante et auteure d'une thèse de doctorat sur le patois d'Évolène, co-rédactrice du Dictionnaire du patois de Bagnes.



Linguiste, rédacteur au Glossaire des patois de la Suisse romande, concepteur du Dictionnaire du patois de Bagnes.

En juin de l'année passée a paru le *Dictionnaire du patois de Bagnes*<sup>1</sup>, riche de 15 000 mots et locutions, de 40 000 exemples et syntagmes et de ses étymologies.

Si le français est aujourd'hui la langue de communication principale en Suisse romande dans la quasi-totalité des situations de communication, il n'en a pas toujours été ainsi: les patois ont assuré, avant lui, la communication orale, continuant, au terme d'une transmission ininterrompue pendant deux millénaires, de refléter le latin dont ils proviennent. Bien qu'il soit désormais possible de traverser les cantons romands presque sans les entendre résonner, ils sont pourtant bien vivants dans les milieux patoisants, et leurs échos se propagent dans la toponymie et la patronymie, ainsi que dans les dialectalismes du français. Le patois demeure une composante de l'identité sociale, et il relève de l'histoire régionale; c'est pourquoi la publication d'un diction-

naire de cette langue réjouit un public bien plus large que la seule communauté de ses locuteurs.

### Le francoprovençal, une langue orale et diversifiée

Alors que les patois du Jura appartiennent à la langue d'oïl (de laquelle est issu le français), ceux des autres régions romandes appartiennent au francoprovençal, dont le territoire couvre aussi les régions voisines de l'est de la France (Savoie, nord du Dauphiné, Lyonnais, Forez, sud de la Bourgogne et de la Franche-Comté) et du nord de l'Italie (Vallée d'Aoste et plusieurs vallées ou parties de vallées piémontaises). Le francoprovençal est l'une des trois langues dialectales, avec la langue d'oïl et la langue d'oc, dont les variétés étaient parlées dans tout l'espace de l'actuelle francophonie européenne (Kristol 2016, Martin 1983). Par rapport à la langue littéraire et véhiculaire qu'est

<sup>1</sup> Bagnes est une commune de montagne située dans un vallon latéral du val d'Entremont, au-dessus de Martigny en Valais. Sa langue traditionnelle, nommée «patois de Bagnes» par ses locuteurs comme par la dialectologie et parlée encore, quoique de plus en plus rarement, par quelques dizaines d'habitants de plus de soixante ans, est un dialecte francoprovençal de type bas-valaisan.

## Par rapport à la langue littéraire et véhiculaire qu'est le français, le francoprovençal se caractérise par l'oralité.

### rēshle

[peut-être d'origine celtique]

N. f. **1°** Crèche, mangeoire pour le bétail. ◊ *Boügan dē rēshle*, trou pratiqué dans la crèche pour y assujettir le lien d'un animal domestique [GAB]. ◊ *Pya da rēshle*, pièce du lien qu'on passe dans le trou de la crèche [PER]. ◊ *Koürâ a rēshle*, nettoyer la crèche [PER]. ◊ *Mondâ i rēshlê*, nettoyer les crèches [GAB]. ◊ *Fîre alâ an rēshle*, faire aller un animal à sa place [PER]. ◊ *Kan veïn d'ceuton, i betyê tôrn on grai an rēshle*, quand vient l'automne, les bêtes ne retournent pas de bon gré à la crèche [COU]. ► EXPR. FIG. ◊ *Fîre dē jouai grô komê dē party dē rēshlê*, faire de gros yeux, être mécontent, bouder, litt. faire des yeux gros comme des trous de crèches [GAB]. ◊ *Sê fotre (ou; sê dzetâ) an rēshle*, céder prématurément au désespoir [GAB]. ► EXPR. PROV. ◊ *E fô pâ sê fotre an rēshle dyan kê mouçhye u beu*, il ne faut pas désespérer trop vite, litt. il ne faut pas se jeter dans la crèche avant d'entrer dans l'étable [GAB]. **2°** Poutre à laquelle on attache les animaux. ◊ *Platô dē rēshle*, même sens [PER]. **3°** TOPOGRAPHIE. Chacune des étroites tranchées pratiquées sur les pentes raides des alpages, pour en atténuer la déclivité et pour faciliter l'accès et le séjour temporaire au gros bétail.

RÉFER. FEW 10 sous *risca*. EF/101

Figure 1: Extrait du *Dictionnaire du patois de Bagnes*.

le français, le francoprovençal se caractérise par l'oralité; parlé et rarement écrit, il se décline en autant de variétés qu'il y a de communautés sociolinguistiques dans cet espace.

Contrairement à une idée autrefois très répandue et qui perdure encore aujourd'hui, patois ne rime ni avec pauvreté de vocabulaire ni avec anarchie grammaticale: il suffit d'étudier un parler francoprovençal pour le savoir. Ce qui distingue les patois, non normalisés dans un cadre scolaire, non standardisés par une académie, c'est qu'ils évoluent plus librement, exploitant ici un procédé particulier de dérivation diminutive (*grandzêta*, petite grange, et *grandzon*, petite grange isolée, diminutifs de *grandze*, grange; *kashlon*, petite louche, diminutif de *kashle*, puisoir, en patois de Bagnes), généralisant là un paradigme verbal analogique, accentuant les diphthongues dans telle région (*lâou* «loup» en patois vaudois), les atténuant dans telle autre (*lâ* en Gruyère), conservant ou amuissant les consonnes, empruntant plus ou moins de vocabulaire au français, et développant volontiers la phraséologie

en recourant aux images affectives, pour exprimer et nuancer avec créativité la vision du monde des communautés qu'ils contribuent à définir. La variation géolinguistique du francoprovençal découle en partie de cette oralité.

### La leçon scolaire d'un dictionnaire dialectal

Le *Dictionnaire du patois de Bagnes* témoigne de l'usage de la langue décrite sur près de 200 ans, puisqu'il comprend des mots recueillis dès 1820 et jusqu'en 2019. Le cœur de ses matériaux bruts, cependant, provient de la grande enquête menée par le *Glossaire des patois de la Suisse romande*<sup>2</sup> entre 1900 et 1910, à laquelle plusieurs Bagnards ont collaboré avec compétence et persévérance. Sur cette base exceptionnelle, chaque article propose la description lexicale détaillée d'un mot, indique sa ou ses prononciations, présente son fonctionnement grammatical, établit son ou ses sens et spécifie ses éventuels emplois techniques (travail du fil, culture du blé, médecine populaire...). Voir ci-dessus l'exemple de

<sup>2</sup> Institut rattaché depuis 2008 à l'Université de Neuchâtel, fondé en 1899 par Louis Gauchat, Jules Jeanjaquet et Ernest Tappolet, et qui publie depuis 1924, sous forme de fascicules, le dictionnaire polylectal du même nom; voir [www.unine.ch/gpsr](http://www.unine.ch/gpsr).

## Quelques proverbes à lire dans le DPB...

*Kan tsekön s'edyë, nyon së krëyë.*  
*Quand chacun y met du sien, personne ne s'épuise.*  
(Maurice Gabbud)

*Atan sé ke tin komë sé k'èkörtse.*  
*Autant est coupable celui qui tient que celui qui écorche.*  
(Louis Courthion)

*To no tsandzë, rin no mèlairë.*  
*Tout nous transforme, rien ne nous améliore.*  
(Maurice Gabbud)

*E fõ fire i tsilë at'ô bou k'on-n a.*  
*Il faut faire les chevilles avec le bois qu'on a.*  
(Maurice Gabbud)

*Jamè e veïn oüna âvintse sin dêvouë.*  
*Jamais ne vient une avalanche sans une seconde.*  
(Maurice Perraudin)

*Sé k'avouï rin k'ouïna sonale avouï rin k'on ton.*  
*Celui qui n'entend qu'une sonnaïlle n'entend qu'un son de cloche.*  
(Maurice Gabbud)

*I mëdëshleïn pedœu lâsson i mâdo bouaitœu.*  
*Les médecins qui s'apitoient laissent les malades boiteux.*  
(Société des Patoisants)

## ... et une devinette

*Nairâ de a Rouzâ: Se mon tyu krape, toü krapëri toparai toü.*  
*Noiraud dit à Rougeaud: «Si mon cul crève, toi aussi tu crèveras».*

*Qui sont Noiraud et Rougeaud?*  
— *Le feu et la marmite.*  
— *E foua ë e po.*  
(Maurice Gabbud)

## Références

Elmiger D. & De Pietro, J.-F., avec la collaboration de: Elisabeth Berchtold, Federica Diémoz, Raphaël Maître, Aurélie Reusser-Elzingre et Sébastien Wüthrich (2012). *EOLE et patois. Éducation et ouverture aux langues patrimoniales*, Neuchâtel: IRDP.

Elmiger, D. & De Pietro, J.-F. (2012). *EOLE et patois. Résonances*, 9, 42.

De Pietro, J.-F. (2012). Des langues du monde aux parlers locaux: des moyens d'enseignement pour travailler en classe avec les dialectes sans nécessairement les enseigner. In D. Sapinet et al. *L'enseignement des langues*

*minoritaires: actes de la conférence annuelle sur l'activité scientifique du Centre d'études francoprovençales*, Saint-Nicolas, 17 décembre 2011 (p. 15-42). Aoste: Région Autonome Vallée d'Aoste.

Kristol, A. (2016). Francoprovençal. In A. Ledgeway et M. Maiden (éd.). *The Oxford Guide to the Romance Languages* (p. 350-362). Oxford / New York: Oxford University Press.

Martin, Jean-Baptiste (1983). *Le francoprovençal*. Nouvelles du Centre d'Études Francoprovençales René Willien, Saint-Nicolas (Val d'Aoste), 8 (p. 28-45).

*rëshle* (Dictionnaire du Patois de Bagnes). Des exemples, nombreux, indiquent les contextes linguistiques et ethnologiques dans lesquels le mot est susceptible d'apparaître. Expressions figurées, comparaisons, dictons, proverbes et devinettes reflètent l'imaginaire dialectal (voir ci-contre). Au-delà de la langue, l'ouvrage transmet ainsi un savoir encyclopédique et dessine une image précise de la civilisation montagnarde. L'information encyclopédique est enrichie par les dossiers thématiques publiés en annexes, rédigés par les patoisants et agrémentés d'illustrations auxquelles ont contribué, notamment, des élèves de la commune. Nulle nécessité d'être patoisant pour accéder à l'information: un index français-patois guide le lecteur.

À l'heure de la connexion permanente, cette publication interpelle: elle place la langue de l'intimité d'une petite communauté à la portée de tous. Témoignage complet de la vie alpine de la première moitié du vingtième siècle, le *Dictionnaire du patois de Bagnes* ne servira pas de référence qu'aux patoisants qui ont connu cette civilisation, mais surtout à la jeunesse qui aspire à la connaître par le biais de la langue, ou à toute personne intéressée par les nombreux aspects qu'il recouvre. Rédigé au vingt-et-unième siècle par une équipe de dialectologues passionnés, désiré et co-réalisé avec autant de passion par les patoisants de la commune, il s'offre comme une œuvre de patrimoine à la mémoire collective de la société contemporaine et comme un garant contre l'amnésie culturelle.

Un projet du Centre de dialectologie et d'étude du français régional de l'Université de Neuchâtel, du Glossaire des patois de la Suisse romande (GPSR-UniNE) et de la Société des patoisants de Bagnes *Y Fayerou*. Articles rédigés par Gisèle Pannatier, Eric Flückiger et Raphaël Maître. Coordination: Jean-Pierre Deslarzes et Raphaël Maître. Conception scientifique: Raphaël Maître. Financement principal: Commune de Bagnes. Commande: <http://dicopatoisbagnes.ch>





Yves Schaefer

## Les patois à l'école?

Comment dit-on *bonjour* en patois de Chermignon? Comment se forme le pluriel dans les dialectes jurassiens, fribourgeois et valaisans – mais aussi en occitan ou en picard? Quelle est la différence entre *patois*, *dialecte* et *français régional*?

Dans une perspective comparable à celle proposée ici, l'IRDIP a édité – sur mandat du Conseil du patois du canton du Valais et avec le soutien de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) – un ouvrage offrant diverses activités portant sur quelques patois et langues régionales de l'aire gallo-romane.

*EOLE et patois – Éducation et ouverture aux langues patrimoniales* propose une trentaine d'activités relevant de démarches didactiques d'éveil aux langues; destinées à l'ensemble des élèves, couvrant l'ensemble des degrés de l'école obligatoire, patoisants ou non, ces activités ne consistent par conséquent pas en un *enseignement* de ces langues, mais ont pour but une éducation langagière et culturelle, une ouverture aux langues et à leur diversité – à laquelle contribuent à leur manière les patois, dialectes ou langues régionales de la Suisse romande et des pays proches (France, Italie et Belgique) pris en compte dans l'ouvrage.

L'ensemble des documents peut être consulté et téléchargé sur [www.irdp.ch/eole/eole\\_patois/index](http://www.irdp.ch/eole/eole_patois/index).



## LAURENT FLUTSCH



Archéologue et historien (face A), humoriste et satiriste (face B), Laurent Flutsch partage son activité entre les vestiges du passé et les vertiges du présent.

A: formé à l'Université de Lausanne, spécialiste du monde gallo-romain, il a fouillé de nombreux sites puis dirigé la section d'archéologie du Musée national suisse de Zurich, avant de diriger le Musée romain de Lausanne-Vidy. Il a conçu de nombreuses expositions et rédigé plusieurs ouvrages.

B: chroniqueur sur RSR La 1ère, co-auteur de divers spectacles et émissions, il joue en solo son spectacle *Les ravages de l'ennui chez les oursins* et il est rédacteur au journal satirique Vigousse.

### Sujet bateau

Lausanne, port d'Ouchy, le 10 juin 2014: la vedette flambant neuve des douanes suisses est baptisée en fanfare et au champagne. Son nom: Artémis. La déesse de la chasse, c'est noble et sensé.

Si la cabine du fier vaisseau porte au côté une indication «garde-frontière» plutôt discrète, l'avant arbore l'inscription «BORDER GUARD», qui figure aussi en très grand et en jaune fluo sur les flancs de la coque. Histoire, expliquent d'une même plume la Tribune de Genève et 24 heures (11.6.2014), «de se faire comprendre du plus grand nombre.» Pardon? A-t-on bien lu? Oui.

Le constat est donc accablant: il existe, dans les arcanes de l'administration fédérale des douanes, des imbéciles assez dévoyés pour considérer que sur le Léman, entre la Suisse romande et la France, «le plus grand nombre» pratique d'abord l'anglais. Pire: il existe des élus, des officiers et autres notables locaux, ainsi qu'une journaliste, que cela n'étonne aucunement.

Dans un élan d'optimisme et d'espérance, cherchons une logique. La désignation anglo-saxonne de la fonction des gardes-frontière lacustres se justifierait-elle par la nature des délits traqués? Cible-t-on les margoulines étrangers de la Genève internationale et financière, les habitués cosmopolites des casinos et palaces d'Evian ou de Montreux, les réseaux mafieux planétaires? Non. Selon le capitaine du bateau, cité dans les mêmes articles de presse, il est «très, très rare» que la police frontalière ait affaire à des trafiquants ou même à des personnes sans visa. «Bon, il arrive parfois qu'il y ait un peu de contrebande de marchandises destinées à des restaurants suisses. Mais ça a bien baissé ces dernières années», ajoute-t-il.

Dès lors il n'est pas d'argument à décharge ni d'esquive possible: si l'embarcation douanière affiche en priorité «BORDER GUARD», c'est bel et bien par la sottise de cuistres consternants pour qui les Romands et les Français, dans leur majorité, sont moins familiers du français que de l'anglais. Et dès qu'on y réfléchit une seconde, on



# LA SUISSE CETTE TERRE DU FRANÇAIS



\* Bonjour

Romain Mange

Romain Mange

est pris de vertige devant le gouffre béant de la Connerie majuscule que cela révèle. N'ont-ils jamais, ces fieffés benêts, entendu le président Macron ou le conseiller fédéral Parmelin ânonner un poussif charabia vaguement anglophone? N'ont-ils pas songé que les quidams ne sont pas forcément plus doués que leurs dirigeants? N'ont-ils pas réalisé par ailleurs que les gabelous français, quant à eux, se signalent en français et que ça fonctionne très bien? N'ont-ils pas perçu l'inconséquence grotesque ni l'ineptie symbolique d'un Etat qui protège son territoire, son intégrité, son identité, dans une langue tout sauf nationale? N'ont-ils pas pressenti l'embarras ou l'agacement des francophones tant soit peu attachés à leur distinction linguistique? N'ont-ils pas mesuré le profond mépris de la culture locale et transfrontalière que cela trahit? Manifestement pas.

Bien sûr, l'aberration en question relève de la même anglomanie crétine qu'infligent en chœur les pompeux bouffons de la réclame, les vendeurs de shower gel ou de M-Drink, les idiots mercantiles qui affichent «SALE» sur des fripes bradées, les bavards médiatiques qui croient booster leur impact à l'antenne en dispaçant du fact-checking à tout va, Swisscom, La Poste et globalement tous les niais pathétiques qui trouvent la langue de Donald Trump plus brillante que celle de Voltaire.

Il serait malvenu, cela dit, de piorner en appondant un rejet viscéral et un académisme figé (lequel déclasserait fâcheusement «piorner» et «appondre»). À l'évidence vivante, foisonnante et changeante, la langue absorbera l'utile et recrachera le reste. Après tout, le mot «douane» vient de l'arabe et le mot «français» est germanique.

Le «BORDER GUARD» des helvétiques sentinelles du Léman n'en est pas moins un cas à part, emblématique, révélateur officiel d'inconscience, de dédain et de fatuité stupide. A quoi s'ajoute la totale incohérence de gens qui, par définition dévoués à la notion de frontière, pulvérisent celle du ridicule.



## EXCLURE, INCLURE COMMENT CONDUIRE UNE POLITIQUE LINGUISTIQUE

En partant de la violence symbolique qui s'exerce bien souvent à travers la langue, cette contribution met en évidence la nécessité de développer une politique linguistique au service des citoyens, prenant en compte les fonctions multiples des langues (socialisation, transferts des savoirs, création, mais aussi instrument de pouvoir et enjeu économique) et visant à inclure plutôt qu'exclure.

Constatant que la langue est un objet social fort sensible, suscitant des attitudes diverses, elle porte aussi sur les conditions de réussite des mesures qui peuvent être prises pour atteindre les objectifs visés par une telle politique. La principale est un calcul objectif de l'adéquation entre les objectifs et les moyens, ce qui suppose une explicitation desdits objectifs.

De portée générale, l'article s'appuie sur l'exemple de diverses mesures politiques concernant la langue française.

### ● Jean-Marie Klinkenberg | Académie royale de Belgique



Jean-Marie Klinkenberg est professeur émérite de l'Université de Liège (Belgique), où il était titulaire de la chaire de Sémiotique et

rhétorique. Aussi spécialiste des cultures francophones et de la sociolinguistique, il a publié près de 700 travaux dans les domaines précités, seul (e. g. *Précis de sémiotique générale*, 2000, *La langue dans la Cité*, 2015) ou avec le Groupe  $\mu$  (de *Rhétorique générale*, 1970, traduit en une vingtaine de langues, à *Principia semiotica*, 2015). Président du Conseil de la politique linguistique de la Belgique francophone, il est Membre de l'Académie royale de Belgique.

#### De quoi ma déclaration d'impôts est-elle le nom ?

Au jour où j'écris ces lignes, tous les citoyens adultes de mon pays se livrent à la même tâche : ils remplissent leur déclaration fiscale. La plupart sont terrorisés. S'ils le sont, c'est pour des raisons variées : ce peut être parce qu'ils fraudent et se demandent s'ils ne vont pas être pris cette année, ou parce qu'ils craignent de commettre une couteuse erreur. Mais cette terreur provient surtout du fait qu'ils rencontrent sur leur chemin de contribuable des instructions comme celle-ci (heureusement amendée depuis le moment où je l'ai recopiée) :

À l'exception des revenus provenant des immeubles qui sont donnés en location à des fins horticoles ou agricoles conformément à la législation sur le bail à ferme et des revenus provenant de baux à ferme concernant des terrains, conclus par acte authentique et prévoyant une période d'utilisation minimale de 18 ans, doivent être mentionnés au cadre III, A, 6, les revenus afférents aux immeubles que vous donnez en location

- a) à une personne physique qui les affecte à l'exercice de sa profession (voir également à cet égard le cas particulier dont il est question ci-après) ;
- b) à une personne morale de droit belge ou étranger public ou privé (État, Région, provinces, communes, organismes publics, ambassades, consulats, associations sans but lucratif, sociétés commerciales, etc.) sauf si la location s'effectue dans les circonstances décrites à la rubrique 3, c ci-avant ;
- c) à une société, association ou groupement sans personnalité juridique, sans distinguer s'il poursuit ou non un but de lucre (associations commerciales, associations de fait, associations sportives, syndicats, communautés religieuses, etc.).

J'ai beau avoir fait des études : il m'a fallu plusieurs lectures pour comprendre ce qu'on me voulait. Cela m'a bien fâché, et pas seulement parce que j'avais perdu beaucoup de temps. Eh, quoi ! Ne pourrait-on pas expliquer aux personnes qui rédigent de tels grimoires qu'il serait bon de ne pas formuler une règle en commençant par les exceptions ? ne

Loin d'être un objet  
dont le souci devrait  
être l'apanage des  
grammairiens et des  
amoureux du patrimoine, la  
langue est un instrument  
qui permet la socialisation.

pourrait-on pas leur apprendre qu'il serait utile de mettre la chose la plus importante (« doivent être mentionnés ») au début de la phrase, et de ne pas la noyer à la cinquième ligne ? qu'il serait préférable d'utiliser la modalité active du verbe (« mentionner les revenus ») et non un passif (« être mentionnés ») ? qu'il serait obligeant de personnaliser le texte (« vous devez mentionner ») ? qu'il n'est pas très gracieux d'utiliser des mots intimidants comme « afférent », que personne n'utilise en dehors d'eux, ou des expressions mystérieuses comme « but de lucre » (alors que tout le monde connaît « but lucratif ») ? que les phrases courtes sont mieux comprises que les longues ?

Bien sûr, on le peut. Ou plutôt on le pourrait. On pourrait donner à ces torcheurs de manuscrits des formations qui leur permettraient de rendre leurs textes plus abordables (formations qui ne s'adresseraient pas seulement aux fonctionnaires : j'ai des souvenirs de textes émanant de compagnies d'assurance qui valent bien celui-ci). On pourrait expliquer aux responsables des administrations et des entreprises qu'ils gagneraient du temps et de l'énergie (et donc de l'argent) en produisant des textes accessibles ; que cela diminuerait les incidents, les recours aux services après-vente et aux avocats ; qu'au total cela servirait leur image.

Bien sûr, on pourrait faire tout cela. Mais on ne le fait guère. Car il n'y a pas là qu'une simple question technique de communication ou de protection du consommateur. Autre chose se joue ici : le genre de document que je viens de citer n'est pas seulement confus, il a aussi pour effet (sinon pour but) de susciter chez le citoyen un sentiment d'impuissance,

d'entretenir chez lui un climat général de méfiance vis-à-vis de l'autorité, et même de créer de l'injustice. En effet, les lecteurs et les lectrices ne sont pas égaux devant ces messages, et ne seront donc pas exposés de la même manière aux sanctions qu'ils annoncent (ou ne bénéficieront pas de la même manière des avantages qu'ils promettent). En définitive, ces textes, et la langue dont ils sont faits, sont des signes : les signes d'une violence symbolique.

Et voilà pourquoi bien des textes émanant des lieux de pouvoir sont voués à rester abscons. Les clarifier, ce serait en effet les offrir à la discussion, voire à la remise en cause ; ce serait, pour qui les émet, partager son autorité. Or, on le sait, le pouvoir ne se partage guère : il n'y consent que quand on le prend.

Mais on peut imaginer que quelqu'un — une personne, un groupe, un courant d'opinion — veuille distribuer autrement le pouvoir, restaurer un climat de confiance, faire en sorte que chacun bénéficie des avantages auquel il a droit. Celui-là, ou celle-là, devra imaginer ou prendre des mesures, ou demander que l'on prenne des mesures, qui toutes concerneront la langue. Puisque c'est à travers la langue que le pouvoir se donne, se prend, ou se refuse. Celle-là, ou celui-là, sera l'acteur d'une politique linguistique.

### **Le vaste champ de la politique linguistique**

Les objets concernés par cette politique sont partout. En effet, loin d'être un objet dont le souci devrait être l'apanage des grammairiens et des amoureux du patrimoine, la langue est un instrument qui permet le transfert des savoirs ; un

La langue imprime donc sa marque sur toutes les questions culturelles, sociales, éducationnelles et même économiques.

Une politique au service du citoyen ne saurait donc faire l'impasse sur elle.

instrument qui permet la socialisation ; un instrument qui produit de l'identité, assise des individus et des collectivités ; une médiatrice, puisqu'elle permet la confrontation des expériences et des valeurs ; un instrument de pouvoir, facteur puissant de classement social qu'elle est ; un enjeu économique, non seulement parce qu'elle participe à la création et à la circulation des biens, mais aussi parce que le rôle des technologies de la communication et du savoir ne cesse de croître ; un instrument de création enfin.

La langue imprime donc sa marque sur toutes les questions culturelles, sociales, éducationnelles et même économiques. Une politique au service du citoyen ne saurait donc faire l'impasse sur elle.

Cette politique est d'autant plus importante que la langue est à maints égards un instrument d'exclusion (une évidence pour les intervenants de terrain, qu'ils soient travailleurs sociaux, éducateurs, animateurs culturels, enseignants ou écrivains publics ; mais le paradoxe veut que la dimension proprement langagière de l'inclusion ne soit en général que rarement prise en compte dans les politiques sociales) ; instrument de communication elle est aussi outil d'excommunication, comme mon exemple l'a montré ; si elle permet l'insertion de l'individu dans la réalité, elle n'offre pas à tous les ressources permettant cette insertion ; instrument de la négociation, elle l'est aussi de l'affrontement et du déclassement.

On conçoit dès lors que toute société démocratique doive élaborer une politique de la langue. Une telle politique a un caractère nécessairement transversal : elle s'articule en effet à la politique de

l'éducation, de la formation et de l'emploi, à la politique de protection et de promotion des travailleurs et des consommateurs, à la politique des contacts entre les citoyens et les pouvoirs publics, à la politique de l'égalité des chances, à la politique d'intégration des migrants, à la politique scientifique, à la politique de recherche et de développement, notamment en matière numérique, et à la politique d'accès des citoyens aux techniques contemporaines d'information et de communication. Et comme on le devine, pour être efficace, elle doit être extraite des cadres strictement culturels où on la confine souvent : ceux-ci en limitent la portée. Elle peut être mise en œuvre par l'État et plus généralement les pouvoirs publics, mais aussi par bien d'autres instances : par exemple les organisations syndicales comme les entreprises ont aussi, implicitement ou explicitement, une politique linguistique.

### Deux orientations des politiques linguistiques

Classiquement, l'intervention linguistique peut porter sur deux types d'objet : soit sur les structures de la langue, soit sur ses conditions d'utilisation dans l'espace public. Il est convenu de désigner ces deux champs d'intervention par les termes corpus et statut.

Des exemples d'intervention sur le corpus sont la création terminologique volontariste dans le domaine des sciences et des techniques, où l'aménagement des systèmes d'écritures. Quand l'action concertée porte sur le statut, c'est surtout la régulation de la coexistence (ou de la concurrence) entre langues qui est visée.

Nous voyons ainsi le Québec exiger une présence prédominante du français dans la publicité, sur les enseignes commerciales, dans la signalétique et, d'une façon générale, dans toutes les activités socio-économiques qui se déroulent sur son territoire. Évidemment, ces deux champs d'intervention se recoupent souvent : catalaniser les prénoms de personnes en Catalogne demande la mise au point de répertoires, et la politique suisse de traduction des textes officiels en romanche exige la création de termes techniques lorsqu'ils ne sont pas disponibles.

On constate que les attitudes du corps social ne sont pas les mêmes dans les deux cas.

Partout dans le monde, le citoyen admet facilement l'intervention du droit pour régir le rapport que les langues entretiennent entre elles dans l'espace public. Bien sûr des controverses peuvent survenir. Elles peuvent par exemple porter sur la portée géographique des dispositions réglementaires (tiendra-t-on compte du domicile des parties pour décider si telle procédure se déroulera en français ou en allemand ?) ou sur l'identité des langues bénéficiaires de tel ou tel droit (telle langue minoritaire pourra-t-elle être utilisée en matière administrative ? l'anglais peut-il être utilisé dans l'enseignement supérieur ?). Mais, comme on le voit, ce qui est matière à contestation ce sont les modalités d'application du principe d'intervention sur le statut, non ce principe lui-même.

Par contre, on récuse plus souvent le principe même d'une intervention sur le corpus, sauf quand elle correspond à un besoin technique ou social criant : la

langue est un des points les plus sensibles, pour ne pas dire les plus chatouilleux, du corps social. On le voit chaque fois qu'on propose d'alléger un peu le fardeau des écoliers et des usagers en apportant quelques minuscules amendements à l'hirsute orthographe française, ou qu'on entend agir sur la désignation des acteurs sociaux, par exemple en féminisant les noms de métiers et fonctions. Ces réticences sont un signal pour toutes celles et tous ceux qui sont en charge de la politique linguistique : toute mesure qu'ils envisagent de prendre doit faire l'objet d'un accompagnement pédagogique doux (d'un nudge). Un exemple parlant à cet égard est celui des aménagements orthographiques de 1990. Si cette réformette n'a pas emporté l'adhésion de ceux qu'elle servait pourtant, c'est en partie parce que les acteurs n'ont pas prévu à temps cet accompagnement.

La féminisation de la terminologie publique a eu en Belgique un meilleur sort en 1994, grâce à la diffusion massive d'un guide de féminisation (massive : un exemplaire pour 80 habitants à peu près). Si ce document n'a pas empêché les malentendus et les sarcasmes, il a au moins permis d'aller à la rencontre du public.

### Objectifs et moyens

« Inclure » est une préoccupation qui renvoie à l'essence même de la démocratie : celle-ci vise à restituer à chacun le pouvoir sur lui-même, sur son destin et sur les événements, en combattant les

Un exemple parlant à cet égard est celui des aménagements orthographiques de 1990. Si cette réformette n'a pas emporté l'adhésion de ceux qu'elle servait pourtant, c'est en partie parce que les acteurs n'ont pas prévu à temps cet accompagnement pédagogique.

En termes politiques, toute initiative devrait en effet répondre à la question suivante: quelle mesure peut-on ou doit-on prendre pour atteindre quel objectif?

processus aboutissant à ce que désigne l'antonyme d'inclure : « exclure ».

Dans chacun des domaines d'action que j'ai énumérés ci-dessus, celui ou celle qui aspire à la justice doit viser en priorité l'intérêt des groupes de personnes qui sont les principales victimes de l'exclusion. Catégories que le langage politiquement correct tend souvent à évoquer à travers des euphémismes — « couches défavorisées de la population », « populations issues de l'immigration », etc. —, mais que l'on peut choisir de désigner de manière plus crue : les étrangers, les exploités, les malades, les pauvres, les humiliés et les offensés. Les femmes sont donc une catégorie particulière de destinataires d'une politique linguistique incluante.

L'inclusion est donc un objectif ; un des moyens tendant à l'atteindre est la visibilité ; et certaines techniques assurant cette dernière sont langagières. Parmi ces techniques, il en est de lexicales et de syntaxiques. Les premières visent à ce que le corps social mobilise, quand il s'agit de désigner une ou des femmes dans l'exercice de leur activité, des dénominations clairement féminines ; les secondes tendent à combattre l'occultation de ces femmes dans les textes qui réfèrent à la fois à des êtres masculins et féminins, occultation que produit le plus souvent l'usage de formes masculines, fallacieusement réputées « neutres ». La formule « écriture inclusive », que des débats houleux ont popularisée à l'automne 2017, est donc un raccourci : on dira que l'écriture peut mettre en œuvre

des techniques de visibilité — potentiellement nombreuses —, lesquelles peuvent constituer un instrument d'inclusion, parmi d'autres. Si l'expression est un raccourci, elle est aussi réductrice. En effet, au cours des débats, elle a tendu à ne désigner qu'une seule des familles de techniques de visibilité : les techniques syntaxiques. Et, à l'intérieur de cette famille, à quelques-uns seulement des procédés possibles. Car d'autres ressources linguistiques sont disponibles pour éviter le recours à une formulation débouchant sur une interprétation exclusivement masculine des textes : on peut juxtaposer les formes masculines et féminines dans des paires coordonnées (les clients et les clientes), on peut utiliser des termes génériques (le corps électoral plutôt que les électeurs), on peut enfin utiliser des formes graphiquement scandées par des tirets, des traits obliques, des points... Ces formes sont fréquemment qualifiées de « tronquées », mais on pourrait convenir de les appeler « appariées » : elles présentent en effet l'intérêt de manifester simultanément, à l'intérieur d'un même mot, les marques des deux genres en les isolant clairement (les étudiant-e-s, les étudiant(e)s, les étudiant-e-s, etc.) Cela permet une analyse dudit mot et produit un indubitable effet de visibilité.

C'est sur les formes appariées, et particulièrement sur la technique la plus innovante d'isolement graphique — le point médian —, que les débats se sont focalisés. Cette focalisation du débat sur des techniques très visibles mais particulières

masque le point sur lequel les débats devraient porter : l'adéquation entre les objectifs et les moyens.

En termes politiques, toute initiative devrait en effet répondre à la question suivante : quelle mesure peut-on ou doit-on prendre pour atteindre quel objectif ? Et pour qu'une réponse adéquate soit apportée à la question, il faut évidemment que tant ces objectifs que ces moyens soient explicitement décrits et mis en relation. Or si l'objectif lointain – ici l'inclusion dans le corps social de ses membres exclus – présente un certain degré de stabilité, les objectifs intermédiaires peuvent varier en fonction des contextes particuliers, et exiger la mise en œuvre de mesures différenciées. Par exemple, c'est la nécessité d'assurer une visibilité et une parfaite égalité des candidats et candidates à une offre d'emploi qui recommandera l'usage de paires – les candidats et les candidates –, et cela de manière systématique (on boudera donc le précepte scolaire voulant que l'on fasse varier les formulations au sein d'un texte : si, dans les premières lignes d'un document officiel, il est question « des employées et des employés », mais que le second paragraphe ne mentionne que les seuls « employés », sous prétexte que le masculin peut avoir une valeur générique, on pourrait considérer que les employées ne sont plus concernées).

D'un côté, il convient donc d'évaluer les mesures les plus efficaces pour rencontrer un objectif donné. Mais, de l'autre, il faut tenir à l'esprit que toutes les mesures ne se valent pas : d'une part, chacune

d'elle peut produire des effets différents, et de l'autre, leur mise en œuvre peut représenter des coûts qui diffèrent selon les contextes.

Par exemple, les termes génériques (le lectorat pour les lecteurs et les lectrices) permettent certes d'éviter que les textes où ils figurent fassent l'objet d'interprétation exclusivement masculine ; ils contribuent donc bien à produire un effet d'inclusion. Mais ils y arrivent par un processus de neutralisation plutôt que par la visibilisation. De sorte qu'ils sont inadéquats dans les contextes où c'est la visibilité qui est recherchée. Les formules doubles entraînent l'effet de précision décrit plus haut ; mais elles allongent et encombrant les textes, ce qui peut susciter la fatigue du lectorat. Quant aux formes appariées, efficaces lorsque l'espace réservé à l'écriture est restreint (tableau, message sur les réseaux sociaux), elles peuvent élever le degré de difficulté de la lecture (et notamment dans l'éventualité où le texte devrait faire l'objet d'une lecture à voix haute). En incluant d'un côté, on risque donc bien, de l'autre, de produire des textes excluants, comme celui que j'ai offert d'entrée de jeu à ma lectrice.

En résumé, l'efficacité politique d'une mesure dépend d'une évaluation du rapport entre d'une part les objectifs visés et de l'autre les effets et les coûts des mécanismes mobilisés. Faut-il préciser que le souci d'une telle évaluation est généralement absent des débats qui, depuis quarante ans, rythment le destin des politiques linguistiques ?

**La focalisation du débat  
sur des techniques très  
visibles mais particulières  
masque le point sur lequel  
les débats devraient  
porter : l'adéquation  
entre les objectifs et les  
moyens.**



## HELVETIA LATINA

L'on entend relativement peu parler de Helvetia Latina en dehors du Palais Fédéral. Ce petit groupe de parlementaires et de fonctionnaires fédéraux est pourtant bien actif de l'intérieur pour protéger les intérêts des langues minoritaires de la Confédération. Nous avons choisi de poser quelques questions à Jacques-André Maire, président de Helvetia Latina de 2015 à 2019.

*En quelques mots, qu'est-ce que Helvetia Latina, quand a-t-elle été fondée et dans quel but?*

HELVETIA LATINA (HL) a été créée en 1980, par des parlementaires et des fonctionnaires fédéraux latins. Comme institution politiquement indépendante, elle poursuit les buts suivants:

- > veiller à ce que l'administration fédérale et les entités liées à la Confédération garantissent la place qui revient aux cultures, aux langues et à l'esprit latins.
- > agir pour que soit garantie dans les services de la Confédération, notamment parmi les cadres, une représentation équitable de fonctionnaires romanches, italophones et francophones.
- > promouvoir l'usage de la langue allemande standard dans l'administration fédérale et la compréhension mutuelle des communautés linguistiques du pays.

*Nous aimerions rebondir sur votre usage du terme 'esprit latin': En effet, si ce qui relève des langues latines est bien défini, ce qui relève des cultures latines et de l'esprit latin est peut-être plus difficile à définir. Comment*

*ces termes sont-ils entendus par HL, dans le cadre de l'administration fédérale? Pouvez-vous nous en donner quelques exemples?*

En plus de la pratique de langues différentes, il est évident que les références culturelles sont différentes, que ce soit au niveau de la littérature, du théâtre, du cinéma ou de la musique, en particulier en ce qui concerne les chansons ou les artistes reconnus.

Parmi les différences culturelles entre alémaniques et latins, on peut aussi relever les relations que les individus entretiennent avec l'Etat ou avec ses institutions. Par exemple, dans le domaine de la formation professionnelle, les instances fédérales dont les responsables sont en majorité alémaniques, ne jurent que par la formation duale accomplie essentiellement en entreprise. C'est ainsi que dans les domaines techniques, les alémaniques ne forment que des apprentis. Mais cela se fait au détriment des formations en école à plein temps, comme il en existe en Suisse romande. Lorsqu'il s'agit d'augmenter les subventions fédérales pour ces écoles, on fait comprendre aux cantons latins

## En plus de la pratique de langues différentes, il est évident que les références culturelles sont différentes, que ce soit au niveau de la littérature, du théâtre, du cinéma ou de la musique, en particulier en ce qui concerne les chansons ou les artistes reconnus.

qu'ils devraient se rallier aux pratiques alémaniques moins coûteuses pour les collectivités publiques!

*Acceptez-vous le terme de «lobbyiste pour le français/pour les langues minoritaires à la Confédération»? Si oui, quel est le rôle d'un lobbyiste pour le français/les langues minoritaires?*

Oui. Les membres d'HL se recrutent parmi les cadres et collaborateurs de l'administration fédérale et des entités concernées ainsi que parmi les parlementaires fédéraux. Chacune et chacun tente d'agir à son niveau pour contribuer à atteindre les objectifs de l'association.

*Parlez-nous des succès d'Helvetia Latina durant la dernière décennie: un ou deux exemples concrets?*

L'Association est intervenue maintes fois auprès des autorités compétentes en vue de faire respecter les «Instructions du Conseil fédéral concernant la représentation des communautés linguistiques et la promotion du plurilinguisme dans l'administration générale de la Confédération».

Suite à de réitérées demandes, un rapport sur la situation de cette représentation au sein des divers offices et aux différents niveaux hiérarchiques a été publié et il devra l'être régulièrement.

Helvetia latina veille à ce que ces résultats soient repris par les médias notamment pour signaler les situations insatisfaisantes!

Suite à diverses motions et interpellations, le poste de Délégué-e au plurilinguisme a été rattaché directement au Secrétariat général du Département des finances et l'engagement est de la responsabilité du Conseil fédéral. Précédemment, le poste de délégué-e était rattaché à l'Office fédéral du personnel, ce qui limitait sa liberté d'action et son indépendance.

Des interventions parlementaires ont permis de dénoncer certaines situations d'appels d'offres liés à des marchés

publics de la Confédération, qui avaient été publiés en allemand seulement.

Suite à ces interventions la situation est en voie d'amélioration...

*Parlez-nous des frustrations que peut engendrer une action engagée pour le français/les langues minoritaires: quels sont les combats qu'il reste à gagner/engager?*

Théoriquement, les collaborateurs de langue latine devraient pouvoir travailler dans leur propre langue... mais ce n'est malheureusement pas toujours possible car des collègues et/ou des cadres ne maîtrisent pas suffisamment les langues latines.

Via le Bureau de la Déléguée au plurilinguisme, des auto-évaluations du niveau de maîtrise des langues sont possibles et de nombreux cours de langues sont proposés aux collaborateurs... mais ils ne sont pas encore suffisamment suivis.

En dépit de multiples demandes, il n'est toujours pas acquis que lorsqu'une présentation est faite oralement en allemand, en séance de commission par exemple, les supports visuels soient projetés en français. De plus, lors de telles séances, très souvent les réponses à des questions posées par des parlementaires en français sont apportées en allemand seulement !

La sensibilisation aux questions de la représentation et de l'usage des langues latines est un « combat » permanent au sein d'entités où l'allemand est la langue très largement dominante.

Pour renforcer cette sensibilisation, Helvetia latina, en collaboration avec d'autres associations de promotion du plurilinguisme, a organisé pour la première fois, le 26 septembre 2019, la «Journée du plurilinguisme» dans les entités de

la Confédération ainsi qu'au Parlement. Durant cette journée, les collaborateurs et collaboratrices se sont exprimés dans une langue qui n'est pas la leur, sauf les italophones et romanchophones qui, pour une fois, se sont exprimés dans leur propre langue. Cette journée a remporté un très beau succès dans plusieurs entités de l'Administration et au Parlement et elle a bénéficié d'une bonne couverture médiatique. Plus de précisions à ce sujet peuvent être obtenues sur le site [www.helvetia.latina.ch](http://www.helvetia.latina.ch)

*Comment Helvetia Latina considère-t-elle les éventuelles spécificités d'un "français de Suisse"? Le cas échéant, ces éventuelles spécificités sont-elles prises en compte dans les actions développées par Helvetia Latina?*

Tout en respectant les spécificités des langues latines parlées dans les différentes régions de Suisse, HL ne mène pas d'actions ciblées sur ces spécificités ou par exemple sur celles du français parlé en Suisse romande. D'autres institutions, telle que par exemple «la Commission des vocabulaires nationaux» qui édite notamment des glossaires spécifiques, s'occupent de cette dimension.

### Bibliographie

Déléguée fédérale au plurilinguisme (2015): *Promotion du plurilinguisme. Rapport d'évaluation au Conseil fédéral et recommandations sur la politique de plurilinguisme* (Art. 8d al. 4 OLang). Berne: Département fédéral des finances.

Roman Zwicky & Daniel Kübler (2018): *Cadres supérieur-e-s et plurilinguisme dans l'administration fédérale*. Zentrum für Demokratie, Aarau.

Voir aussi: Michel Guillaume: Ici, on parle «dütsch», article du journal *Le Temps* du 12 avril 2019.

## FORMATION AUX FRANCOPHONIES



Victor Saudan est né en 1960 à Soleure dans une famille d'origine romande. Études de français, allemand, et italien à Genève, Bâle, Berlin et Paris. Après une thèse de doctorat (Universités de Paris X et de Bâle) sur l'apprentissage du FLE en milieux scolaires et professionnels en Suisse, il travaille dans le domaine de l'enseignement des langues à tous les niveaux du système éducatif: formation initiale et continue, recherche, politique éducative et linguistique (Université et Canton de Bâle-Ville, CDIP, Conseil de l'Europe). Depuis 2010, professeur en linguistique française et études francophones à la HEP de Lucerne où il crée le réseau francophonieS, le plus grand réseau francophone de coopération internationale en Suisse alémanique. Pour ses travaux en faveur de la langue française et des cultures francophones depuis 1990, il est reçu en 2018 officier à l'ordre des Palmes académiques. Ses domaines de recherche: analyse des interactions en classe de FLE et en milieu professionnel plurilingue; langage et alimentation; francophonie et cultures francophones; topographie culturelle et littéraire parisienne. Il est marié et habite à Paris et Biederthal en Alsace.

«Le réseau FrancophonieS de la PH Luzern est le réseau de coopération francophone le plus important de la Suisse alémanique au niveau de la formation initiale des futurs enseignants de français. Il relie la PH Luzern avec des partenaires au Maroc, au Cameroun, au Canada, en France, en Belgique et en Suisse romande. Cette coopération enrichit l'enseignement pendant toute la formation et permet aux étudiants et aux enseignants de la PH Luzern une ouverture vers la francophonie mondiale.»<sup>1</sup>

Nous avons décidé de poser quelques questions au Prof. Dr. Victor Saudan, responsable du réseau francophonieS<sup>2</sup> et professeur de linguistique et d'études francophones à la Haute école pédagogique de Lucerne.

**1** Haute école pédagogique de Lucerne. Réseau Francophonie de la PH Luzern.

**2** A la suite de nos travaux, discussions et réflexions, nous avons décidé en 2018 de changer le nom de notre réseau. Il s'appelle désormais réseau francophonieS.



*Comment et quand a émergé l'idée du réseau francophonieS (réseau F) à la HEP de Lucerne?*

Lors de mon arrivée à la Haute école pédagogique à Lucerne en 2010 il y avait deux urgences: d'une part, la promotion du français en Suisse centrale en général, et, d'autre part, la réactivation des partenariats avec des Universités francophones en vue d'échange d'étudiants. A la suite de toutes sortes de problèmes, les partenariats lancés depuis la création de la HEP en 2005 avaient pratiquement cessé d'exister. Ayant travaillé pour ma thèse de doctorat sur le fonctionnement des échanges éducatifs, j'avais certaines hypothèses sur une optimisation des pratiques de coopération internationale... (il rit). J'ai donc élaboré un nouveau concept de coopération internationale avec les régions francophones avec le soutien de notre recteur et du service pour la coopération internationale. Ce nouveau concept comprend trois éléments innovateurs et premièrement, au centre du partenariat, comme un peu son moteur, un projet de coopération

## Les directions de l'instruction publique de la région ont décidé une ouverture de l'enseignement du français vers des formes d'activités langagières et culturelles innovatrices en complément aux leçons traditionnelles.

thématique motivant, impliquant aussi les profs et pas seulement les étudiants. Cela implique également le passage d'un modèle bilatéral de coopération à un modèle multilatéral. Deuxièmement, dépasser le cadre traditionnel de partenariats avec la Suisse romande et la France proche de la Suisse ! S'ouvrir vers la francophonie mondiale: le Maroc, le Cameroun, le Québec, etc. pour faire découvrir à nos étudiants les nouvelles réalités d'une francophonie plurielle. Et troisièmement: faire de la thématique de la francophonie un enjeu majeur de la formation initiale et ceci pendant toute la formation. Cela veut dire aussi s'engager en tant que membre actif dans cette francophonie en construction! Grâce au soutien de notre recteur, Hans-Ruedi Schärer, la HEP de Lucerne est devenue en 2014 le premier membre officiel de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) en Suisse alémanique – un pas historique! La réalisation de ce nouveau concept n'a évidemment pas changé les choses du jour au lendemain. Mais au bout d'une année le climat concernant le français a vraiment commencé à changer: la présence des collègues de Marrakech et de Yaoundé pendant la SLFF (Semaine de la langue française et de la francophonie), autre innovation institutionnalisée depuis 2011, a apporté un nouveau souffle pour le français à Lucerne et en Suisse centrale. Cela implique même de décisions politiques en faveur de l'enseignement du français. Ainsi les directions de l'instruction publique de la région ont décidé une ouverture de l'enseignement du français vers de formes d'activités langagières et culturelles innovatrices en complément aux leçons traditionnelles, un nouveau manuel obligatoire est en train d'être lancé qui donne beaucoup de place aux francophonieS, des formations continues

pour les enseignants du secondaire II sur le thème des francophonieS ont été réalisées en 2019 et entre 2018 et 2020 la PH Luzern a été mandatée par la CIIP de créer ensemble avec des collègues de l'université de Genève du matériel didactique en ligne pour la SLFF suisse. Là encore la thématique des francophonieS est à l'honneur!<sup>3</sup>

*En quoi les activités d'enseignement, de recherche et de découverte proposées par le réseau FrancophonieS contribuent à la formation existante des enseignants en Suisse alémanique?*

Il ne s'agit pas – du moins pour le moment – de la Suisse alémanique, malheureusement. La démarche dont je parle ne concerne que la HEP de Lucerne. J'ai essayé d'impliquer un peu plus les autres HEP en Suisse alémanique, notamment par rapport à la participation aux activités de la SLFF, mais pas avec un grand succès. Chaque HEP a ses propres priorités, évidemment...

En revanche, chez nous à la HEP de Lucerne, l'ouverture vers les francophonieS (et je mets l'accent sur le pluriel qui signifie pluriel, plurilingue et pluricentrique) est allée de plus en plus loin. En quelques dates: octobre 2013, création du réseau francophonieS de la PH Luzern et donc passage à une coopération multilatérale lors de la *International Week* à Lucerne (mais dont les projets les plus prometteurs étaient plutôt francophones...); novembre 2014, Colloque international du réseau FrancophonieS à l'Université Cadi Ayyad de Marrakech pour établir une base théorique et méthodologique partagée suivie d'une publication; et depuis, chaque année des Journées de travail dans une des institutions impliquées, en 2016 à Genève, 2017 à Avignon, 2018 à Bordeaux et 2019 à Bruxelles . En 2018,

- 3** Le matériel didactique en ligne permet des activités en classe du primaire au secondaire II sur des thématiques comme le sport, la littérature et le cinéma, la gastronomie, les bandes dessinées, la chanson et l'histoire et ce en trois cycles: en 2018 par rapport aux francophonieS d'Amérique du nord, en 2019 par rapport aux francophonies d'Afrique et en 2020 par rapport aux francophonies des îles.
- <https://www.slff.ch/ecoles/dossiers-pedagogiques-2020/>



les sites du réseau F ont lancé ensemble le projet de recherche «Francaïdoscope» qui étudie les représentations des étudiants de français des différents sites du réseau (Suisse, France, Belgique, Maroc, Cameroun et Québec) à propos de la francophonie et de l'effet de nos formations sur ces représentations. Cette recherche est en cours. Les premiers résultats sont très intéressants. Ils montrent combien la définition même de francophonie est influencée par le contexte social, historico-politique et linguistique respectif. Quelques exemples: dans les pays marqués par le colonialisme français les représentations concernant la francophonie oscillent entre l'expression du refus de la langue de l'ancien colonisateur et l'image d'une porte ouverte vers une nouvelle forme d'identité plurielle et plurilingue, alors que les seuls exemples de personnes parlant le français comme première langue mais qui se considèrent comme

n'appartenant pas à la francophonie se trouvent dans le corpus franco-français! En conclusion très provisoire de cette recherche qui sera publiée sous forme de thèse de l'Université de Genève dans la collection à venir chez L'Harmattan, on peut dire qu'il n'existe à l'heure actuelle aucune définition largement partagée de ce que c'est la ou les francophonie(s)! Les définitions faites par ses acteurs mêmes, c'est-à-dire les personnes qui se concernent comme des francophones ou comme des personnes appartenant à la francophonie mondiale (et ces deux représentations d'appartenance sont loin d'être identiques!) témoignent d'un grand dynamisme dans la construction actuelle de cet espace identitaire et dans lequel l'ouverture vers une définition plurielle, plurilingue et pluricentrique de cet espace permet de dépasser un paradigme post-colonial qui semble bien dépassé par les réalités vécues de acteurs.

Le profit direct des activités du réseau FrancophonieS pour la HEP de Lucerne est donc (au moins) triple: a) il permet une mobilité des étudiants et des enseignants dans un cadre vraiment adapté; b) il nourrit de manière essentielle les pratiques et les contenus de la formation initiale, en apportant comme plus-value un enjeu d'apprentissage interculturel majeur: la pluralité des cultures d'enseignement dans un seul domaine, celui du français, langue et culture; c) il relie l'enseignement et l'apprentissage du français dans un vaste champ d'enjeux plurilingues et pluriculturels en mouvement.

Mais, en plus, l'ouverture vers les francophonieS contribue à un changement de l'image même que l'on se fait de la langue française et de ses cultures. A tous les niveaux: chez les étudiants, les enseignants, chez les élèves et leurs parents. Et à long terme, je l'espère...

Voici quelques extraits des réponses d'étudiants marocains à la question de savoir ce que signifie la francophonie pour eux:

- > «C'est ma fenêtre sur l'autre: une autre langue, une autre culture, un autre monde. Une fenêtre sur moi-même où on ne se connaît qu'à travers l'autre (...).»
- > «Ce sont les différentes variations des pratiques du français à travers le monde, et au-delà, la diversité culturelle à laquelle sont liées ces différentes pratiques (...) il y a pourtant une distinction à faire entre francophonie institutionnelle et non-institutionnelle: la Francophonie officielle des décideurs politiques et politiciens n'a rien à voir avec la francophonie réelle que l'on rencontre tous les jours sur le terrain, cette dernière consiste à aimer tout simplement la langue française et toutes les manifestations culturelles qui sont derrière elle, de partout dans le monde, car quand on aime on est capable de comprendre, accepter les petites différences, de partager, de s'amuser avec une langue qui comporte une multiplicité de nuances propres de chaque région géographique où une communauté parle la langue française (...).»
- > «Mon «je» francophone s'est formé lentement, et j'ai acquis, grâce au français, une vision plus large sur ma propre culture (...) de toute façon nos identités ne sont jamais monolithiques et homogènes et mon identité francophone – choisie consciemment et de bon gré – est un des éléments de mon identité mosaïque, un des éléments majeurs sans doute, mais collé à d'autres.»

Comment voyez-vous l'avenir du réseau FrancophonieS à la HEP de Lucerne?

Actuellement, le réseau FrancophonieS de la HEP de Lucerne se trouve sur un seuil de croissance. A côté du projet de recherche «Francaïdoscope» dont j'ai parlé avant, deux grands défis se présentent désormais à ses membres. En premier lieu, le bureau Europe de l'Ouest de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie), à Bruxelles, nous propose de participer à un projet d'innovation concernant des formations de formateurs au niveau universitaire dans des régions qui désirent réactiver l'apprentissage du français: l'Italie, l'Irlande, la Suède et le Danemark, la Pologne, la Roumanie, le Japon, etc. Il s'agirait donc de transférer les savoirs, savoir-faire et surtout savoir-être expérimentés dans le cadre du réseau F vers d'autres contextes... Ce qui nous relie tous c'est le constat d'une différence importante du français par rapport à l'anglais quant au plurilinguisme: alors que l'anglais est devenu un outil de communication mondialisé sans ancrage culturel spécifique, le français n'est désormais «que» une porte ouverte vers certaines régions du monde, mais quelles régions... En ce sens, le français joue un rôle clé: le groupe des francophones et francophiles est assez important au niveau mondial pour représenter une altérité linguistique et culturelle non-négligeable dans un monde de plus en plus standardisé sous la pression d'un système économique néolibéral mondialisé.

Le deuxième défi actuel, c'est la proposition de la maison d'édition L'Harmattan à Paris de publier une collection scientifique, «Francophonie et formation», mettant en valeur les potentiels d'une francophonie plurielle, plurilingue et pluricentrique pour les différents niveaux de la formation des enseignants. Le premier volume sous la direction de Mariella Causa et Suzanne Richard (Universités de Bordeaux-



Deuhme

Montaigne et de Montréal) sortira au printemps 2021.

Pour l'avenir, il me semble nécessaire d'arriver à institutionnaliser encore plus le réseau FrancophonieS pour garantir sa reconnaissance et sa continuité. Le mieux serait probablement la création d'une association ouverte aux institutions et aux particuliers. Ensuite, je souhaiterais une diffusion plus importante de l'expérience du réseau FrancophonieS en Suisse alémanique: si nous ne réussissons pas à mieux communiquer aux jeunes générations une image plus actuelle et vivante du monde francophone, elles profiteront de moins en moins de l'immense potentiel culturel qu'elles possèdent grâce au plurilinguisme suisse. Heureusement, Laurent Gajo et son équipe à l'Université de Genève participeront davantage à la prise en charge de la coordination du réseau après mon départ fin 2020 de la HEP de Lucerne. L'avenir du «réseau Francophonie» que nous appelons désormais «réseau francophonieS» est donc assuré!

## Bibliographie

Saudan, Victor (2016): Francophonie et interculturalité: comment passer d'une coopération internationale bilatérale à une coopération multilatérale en réseau? Dans: Kürsteiner, B.; Bleichenbacher, L.; Frehner, R.; Kolde, A. (ed.) (2020): *Teacher Education in the 21st Century: A focus on Convergence*. Cambridge: Cambridge Scholars



## IL FRANCESE “SVIZZERO” NELL’INSEGNAMENTO SCOLASTICO TICINESE: UN’APERTURA ALLA FRANCOFONIA?

In this article, we focus on the description of the main characteristics of French language teaching in the Italian-speaking region Switzerland. In particular, we look at the presence and the role of Swiss French at various school levels, but especially in the upper middle school sector. The results of a 2016 socio-didactic survey will stimulate reflection and trigger discussion on the importance and relevance of raising learners' awareness on diversity and variability in the French-speaking world and the impact that innovative measures could have on learners' representations and teachers' instructional practices.

● Roberto Paternostro |

Uni Genève



Dottore di ricerca in linguistica francese e in didattica delle lingue straniere, Roberto Paternostro è docente all'Università di Ginevra (ELCF)

e direttore della Maison des Langues. Ha insegnato in diverse Università francesi, italiane e svizzere, nonché nel settore medio superiore del Canton Ticino. È autore di una quarantina di pubblicazioni e relatore di una cinquantina di comunicazioni scientifiche.

### Introduzione

In un contesto plurilingue come quello svizzero, ci sembra legittimo interrogarci sulla presenza della diversità del mondo francofono e delle sue varie espressioni linguistico-culturali nell'insegnamento del francese, nonché sullo spazio e sul ruolo riservati al francese regionale svizzero (per una descrizione, cf. Andreassen *et al.*, 2010) nella scuola ticinese. Gli allievi hanno coscienza di studiare una lingua nazionale svizzera? Oppure percepiscono il francese come una lingua straniera, identificandola essenzialmente con la Francia metropolitana? In che misura gli allievi ticinesi vengono confrontati con le specificità della francofonia romanda? E gli insegnanti? Che valore attribuiscono all'insegnamento del francese in tutta la sua diversità? Si rendono conto dell'importanza della “norma locale” per l'avvenire professionale dei loro allievi? Per cercare di rispondere ad alcuni di questi interrogativi, nel presente articolo ci dedicheremo alla descrizione delle caratteristiche principali dell'insegnamento del francese nel sistema scolastico della Svizzera italiana e metteremo in rilievo la

presenza e il ruolo del francese “svizzero” nei diversi ordini scolastici. I risultati di un'inchiesta sociodidattica svolta nel 2016 (Paternostro, 2017a; 2019) alimenteranno la discussione sull'importanza e sulla pertinenza di sensibilizzare gli allievi alla diversità del mondo francofono e sulle incidenze di tali aspetti sulle rappresentazioni degli allievi stessi e sulle pratiche didattiche degli insegnanti.

### 1. Il ruolo della variazione linguistica nell'insegnamento del francese

Malgrado l'evoluzione di questi ultimi anni, in particolare riguardo all'introduzione di “accenti” francofoni (Detey *et al.*, 2010) o di forme lessicali e morfosintattiche proprie alla lingua quotidiana (cf. Lopes & Le Bougnec, 2014), la presa in conto della variabilità degli usi linguistici rimane marginale nell'insegnamento del francese e viene spesso relegata ad un apprendimento informale (durante i soggiorni all'estero) oppure ai livelli più avanzati. Tuttavia, la riflessione sul ruolo della variazione linguistica nell'insegnamento non è una tematica nuova. Diversi

## L'insegnamento della variazione risulta pertinente e operativo nella misura in cui non costituisce un oggetto di insegnamento, ma di riflessione.

studiosi si sono chinati sulla questione e ne hanno messo in rilievo l'importanza (Romian *et al.* 1985; Gadet, 2004; Lambert & Trimaille, 2012; Paternostro, 2016).

L'accostamento della diade "insegnamento" e "variazione" è sufficiente per indurre la percezione di una certa contraddizione. Nelle rappresentazioni comuni e in numerosi testi ufficiali, "insegnare" (le lingue, il francese) viene considerato innanzitutto trasmettere delle regole, delle costanti, quando invece "variazione" rima con eccezione, particolarità, usi contestuali. Una soluzione a questo apparente contrasto potrebbe provenire da un cambiamento di prospettiva. Come lo afferma De Pietro (2008: 184), «*la validité (socio) linguistique [de la variation, ndr] ne suffit pas pour en faire un objet d'enseignement [...]*». Piuttosto, l'insegnamento della variazione risulta pertinente e operativo nella misura in cui non costituisce un oggetto di insegnamento, ma di riflessione (p. 196). Detto in altri termini, non si tratta di insegnare la variazione, ma di insegnare con la variazione (Paternostro, 2017b), ossia mettere in atto delle pratiche di insegnamento aperte alla diversità e alla variabilità linguistica e culturale del mondo francofono, stimolando la curiosità e l'interesse degli allievi, sensibilizzandoli così all'esistenza del molteplice.

### 2. Caratteristiche dell'insegnamento del francese nel sistema scolastico ticinese

L'insegnamento delle lingue riveste un ruolo importante nel sistema scolastico svizzero. Già a negli anni '70, la CDPE raccomandava l'insegnamento di una seconda lingua nazionale nella scuola elementare. Il Canton Ticino presenta una situazione specifica rispetto a quanto stabilito dal concordato HarmoS, ossia l'insegnamento di tre lingue straniere alla scuola dell'obbligo: il francese a partire dalla 5H (scuola elementare, allievi di 8 anni), il tedesco in 9H (scuola media, 12 anni) e l'inglese in 10H (13 anni). L'introduzione dell'inglese alla scuola media si è fatta a discapito del francese, il quale è diventato facoltativo gli ultimi due anni (10-11H).

#### 2.1 L'insegnamento del francese nella scuola dell'obbligo

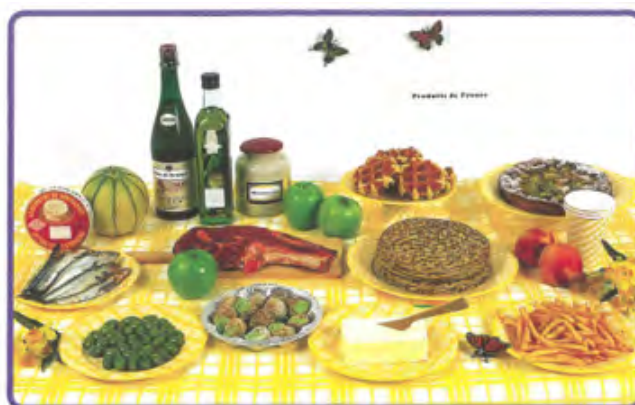
Nella scuola elementare, la comprensione e la produzione orale costituiscono l'obiettivo principale. Per quanto riguarda lo scritto, priorità è data alla comprensione. La produzione viene affrontata soprattutto attraverso la riproduzione di modelli semplici (Tamagni Bernasconi, 2007; Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport, 2015: 117-118<sup>1</sup>). Alla scuola media comincia lo studio più sistematico delle strutture della lingua e la produzione scritta si emancipa dal modello della ricopiatura (Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport, 2015: 119). L'insegnamento del francese è dispensato secondo una logica di coerenza verticale (Kappler, 2017). Un manuale unico, *Alex et Zoé 3* (Samson, 2010), è utilizzato a partire dalla 7H e fino alla 9H. In 10-11H, per il corso facoltativo, viene utilizzato il manuale *Amis et compagnie 2* (Samson, 2008). Inoltre, a partire dal 2013, il progetto *Français ensemble* propone degli *ateliers* congiunti agli allievi dell'ultimo anno della scuola elementare e del primo anno della scuola media. L'obiettivo è duplice. Da un lato, si mira a rendere la transizione più fluida e meno stressante per gli allievi. Dall'altro, si cerca di colmare le lacune in materia di conoscenze sulla francofonia, dovute all'assenza di contenuti legati al mondo francofono nel manuale *Alex et Zoé 3* (Kappler, 2017). Gli *ateliers*, ideati dal gruppo di coordinatori dell'insegnamento del francese alla scuola media, si svolgono in gruppi misti e consentono di approfondire temi linguistici e culturali legati a diversi paesi francofoni. Il contenuto degli *ateliers* è, a priori, disponibile sul portale della scuola ticinese *ScuolaLab*<sup>2</sup>. Se ci è dunque possibile rilevare l'esistenza di misure istituzionali volte ad introdurre un percorso di insegnamento aperto alla diversità del mondo francofono, per diverse ragioni, non ci è purtroppo consentito di approfondire l'analisi riguardante le caratteristiche e la pertinenza di tale dispositivo.

1 Online: [www.pianodistudio.ch](http://www.pianodistudio.ch).

2 [scuolalab.edu.ti.ch/](http://scuolalab.edu.ti.ch/)



Esempi di rappresentazioni "esotiche" del Canada (p. 32) e delle Antille (p. 44) nel manuale *Alex et Zoé 3*.



Esempio della centralità della Francia e del francese esagonale (p. 18) nel manuale *Alex et Zoé 3*.

## 2.2 La francofonia nei manuali della scuola dell'obbligo

Per quanto riguarda la presenza di contenuti legati alla francofonia nei manuali in uso alla scuola dell'obbligo, si può rilevare che, malgrado il tentativo di iniziazione al mondo francofono, introdotto grazie alla metafora del viaggio su cui viene interamente costruito il manuale *Alex et Zoé 3* (Samson, 2010), i diversi paesi francofoni e le loro peculiarità geografiche e socioculturali vengono presentati in una prospettiva "esotica", attraverso stereotipi piuttosto comuni: gli elefanti in Cambogia (p. 22), gli orsi polari e le foche in Québec (p. 32), la foresta tropicale in Guyana (p. 38), il fondo marino alle Antille (p. 44), Tintin e i Puffi in Belgio (p. 62), per fare soltanto qualche esempio. Le particolarità linguistiche, invece, vengono passate sotto silenzio. Nessun esempio di item lessicali endogeni viene fornito (cf. i diversi modi per indicare la neve in Québec: *poudrerie, floconnade, névasse*, etc.<sup>3</sup>), né vengono evocati il contatto del francese antillense col creolo.

Il punto di riferimento costante, in particolare per le attività e le interazioni quotidiane, ma anche per gli aspetti let-

terari e culturali, rimane la Francia e il francese esagonale: i souvenirs (p. 34-35), il cibo (p. 16), la televisione (p. 64), la letteratura (p. 48-49) sono necessariamente "francesi". Alimenti come le *frites* o le *gauffres* (per di più *liégeoises!*), ad esempio, vengono fatti passare unicamente come "*produits de France*" (p. 18), perdendo l'occasione di sottolineare che alcuni elementi culturali come il cibo possono essere condivisi da diverse aree del mondo francofono.

Alcuni paesi in cui "*on parle un peu français à l'école ou dans la rue*" (p. 8) vengono messi all'onore, come la Romania (p. 2) o il Libano (p. 11). La Svizzera, invece, figura una volta sola, sulla cartina geografica del mondo francofono (p. 8), e non viene mai evocata tra le destinazioni del viaggio, probabilmente perché l'ambiente alpino e le immagini ad esso collegate non sono comunemente associati al mondo francofono.

Il manuale *Amis et compagnie 2* (Samson, 2008), dal canto suo, non fa nessun accenno alla francofonia e si concentra unicamente sulla Francia metropolitana, sia per quanto riguarda gli aspetti linguistici che per quelli sociali e culturali.

3 Online:



**Il profilo e la formazione di ciascun insegnante possono avere un'influenza non irrilevante sulla scelta dei temi socioculturali, degli autori e dei testi letterari affrontati in classe.**

### **3. L'insegnamento del francese nel settore medio superiore**

Contrariamente a ciò che accade alla scuola dell'obbligo, l'insegnamento delle lingue nel settore post-obbligatorio non è ancora stato armonizzato a livello inter-cantonale. Le linee guida tracciate dalla CDPE nel 2013, infatti, non sono ancora state adottate a livello nazionale. In Ticino, l'insegnamento post-obbligatorio dura generalmente quattro anni<sup>4</sup>. Nel settore medio superiore, si contano cinque licei cantonali (Bellinzona, Locarno, Lugano 1, Lugano 2 e Mendrisio) e una Scuola Cantonale di Commercio (SCC). Al liceo, lo studio delle lingue si distribuisce sui quattro anni, con diverse configurazioni possibili. Oltre all'italiano lingua di scolarizzazione, si prevede lo studio obbligatorio di una seconda lingua nazionale (francese o tedesco) e di un'altra lingua straniera. Alla SCC, i primi due anni, le lingue nazionali e l'inglese sono obbligatori. In terza e in quarta, il francese diventa opzionale. Esiste inoltre la possibilità di integrare un curriculum bilingue francese-italiano o tedesco-italiano. Al liceo, una tale opportunità è offerta a Locarno per il tedesco.

Il più grande cambiamento, col passaggio al settore medio superiore, è rappresentato dall'abbandono del manuale di riferimento e l'introduzione della letteratura<sup>5</sup>. Se in prima e in seconda (liceo e SCC) lo studio del francese è principalmente finalizzato al consolidamento delle strutture linguistiche e della competenza comunicativa, in terza e in quarta l'insegnamento porta sullo studio dei principali autori e testi letterari. Alla SCC, il lavoro sulla competenza comunicativa accompagna

lo studio degli aspetti culturali e letterari. Per quanto riguarda il manuale, nel settore medio superiore i diversi istituti sono tenuti ad applicare le direttive del Piano degli studi liceali<sup>6</sup>, ma rimangono autonomi quanto alla scelta dei materiali e dei metodi. Viene dunque lasciato un grande margine di libertà, che può avere dei risvolti positivi, come l'adattamento al contesto sociale, linguistico e culturale della Svizzera e del Canton Ticino, ma che richiede anche una grande implicazione dei docenti, sui cui riposa in definitiva la responsabilità dell'insegnamento. Inoltre, il profilo e la formazione di ciascun insegnante possono avere un'influenza non irrilevante sulla scelta dei temi socioculturali, degli autori e dei testi letterari affrontati in classe. È ciò che risulta, ad esempio, dall'inchiesta sociodidattica svolta nel 2016 al Liceo Cantonale di Locarno (Paternostro, 2016; 2017a; 2019), presentata di seguito.

#### **3.1 Presentazione sintetica dell'inchiesta sociodidattica**

L'obiettivo dell'inchiesta era investigare lo statuto e il ruolo del francese nell'insegnamento medio superiore ticinese, per vedere se il francese fosse percepito e insegnato come una lingua nazionale svizzera e quale effetto una tale percezione potesse avere sull'insegnamento-apprendimento. L'ipotesi di fondo è che il legame esplicito tra il francese insegnato a scuola e il francese parlato sul territorio nazionale potesse in un certo qual modo rafforzare la motivazione degli allievi, i quali avrebbero l'impressione di studiare una lingua "vicina", "condivisa" e "utile" per il loro avvenire personale e professionale<sup>7</sup>.

**4** Per motivi pratici, nel presente articolo ci concentreremo sulla scuola media superiore. Il settore della formazione professionale, infatti, presenta diverse ramificazioni e meriterebbe uno studio approfondito a parte.

**5** A questo proposito, lo studio di autori romandi non è sistematico e dipende essenzialmente dalle scelte dei docenti.

**6** Online:



**7** In nessun caso l'inchiesta intende rimettere in questione la qualità dell'insegnamento del francese nel settore medio superiore ticinese. L'approccio è puramente descrittivo, mai valutativo, e si limita alla questione specifica dello statuto e del ruolo del francese nell'insegnamento.

Una migliore  
armonizzazione tra il  
senso di appartenenza  
alla francofonia svizzera  
e il riferimento alla  
francofonia esagonale e  
internazionale si rivela  
necessaria.

L'inchiesta si è svolta in due tempi. Dapprima, 214 allievi francesisti del Liceo Cantonale di Locarno hanno risposto ad un questionario sulle rappresentazioni in merito alla lingua francese e sulla sensibilità alla variazione linguistica, in particolare sulla coscienza dell'esistenza di un francese regionale svizzero e sul loro atteggiamento a riguardo. In seguito, sei informatori, insegnanti in attività o in pensione, sono stati intervistati a proposito dell'insegnamento del francese nel settore medio superiore, sullo statuto e sul ruolo del francese regionale svizzero, sulla norma pedagogica messa in atto, sull'esistenza di materiali e di metodi didattici elaborati specificamente per il contesto ticinese.

I risultati dell'inchiesta, i cui dettagli possono essere consultati nelle pubblicazioni menzionate sopra, hanno messo in evidenza che, sia gli allievi sia gli insegnanti considerano il francese una lingua importante per la Svizzera e non una semplice lingua straniera. Tuttavia, la messa in opera di un modello didattico da lingua "seconda", che tenga conto delle esigenze del contesto e del territorio, riscontra un certo numero di difficoltà e di resistenze. Benché un'apertura implicita al francese regionale svizzero di fatto emerga nel discorso degli insegnanti, la variazione linguistica è raramente tematizzata in quanto tale. Il punto di riferimento principale rimane il francese esagonale.

«J'ai l'impression qu'ici on enseigne le français presque en faisant abstraction de l'existence de la Suisse romande. Je vois le français comme une langue en même temps nationale et aussi française. J'ai l'impression qu'elle donne à l'élève la possibilité de s'ouvrir au-delà de la simple Romandie.» (Insegnante 3)

Benché gli allievi abbiano coscienza del fatto che il francese rivesta uno statuto

di rilievo nel panorama nazionale, gli stessi riscontrano una certa difficoltà a mettere in relazione il francese studiato a scuola con il francese regionale svizzero e dimostrano un certo fascino nei confronti del modo di esprimersi dei Francesi. Per quanto riguarda i materiali e i metodi didattici, oltre all'assenza di materiale specificatamente concepito per il territorio ticinese (se utilizzati, sono i manuali francesi e "parigini" ad essere scelti in modo prioritario), si rileva anche la mancanza di sensibilizzazione al francese regionale e, più globalmente, alla variazione linguistica. In questo senso, il profilo e l'iniziativa individuale di ciascun insegnante sono cruciali. Se gli insegnanti conoscono la Svizzera romanda e hanno avuto l'occasione di venire in contatto con la francofonia svizzera, essi privilegeranno la norma linguistica territoriale e metteranno a punto materiali e metodi didattici specifici. In caso diverso, gli insegnanti si volgeranno naturalmente verso la Francia e il francese esagonale.

### 3.2 Discussione dei risultati

Dalla presentazione sintetica dei risultati, appare chiaro che il modello didattico messo in opera in Ticino presenta uno scarto rispetto alle esigenze del territorio. Una migliore armonizzazione tra il senso di appartenenza alla francofonia svizzera e il riferimento alla francofonia esagonale e internazionale si rivela necessaria. L'integrazione di una riflessione sulla diversità e la variabilità degli usi e delle forme linguistiche nell'insegnamento del francese in Ticino permetterebbe di rispondere meglio alle esigenze degli allievi e li aiuterebbe a prepararsi in modo più adeguato al contatto con la "realtà" della lingua con la quale saranno destinati a confrontarsi un giorno, per gli studi universitari e/o per trovare migliori opportunità di lavoro.



#### 4. Conclusion e prospettive

Questo breve excursus, dedicato all'insegnamento del francese nella scuola ticinese e al modo in cui la francofonia viene sfruttata al suo interno, ha messo in rilievo il ruolo importante che potrebbe svolgere l'apertura alla diversità e alla variabilità linguistica e culturale del mondo francofono sulle pratiche didattiche degli insegnanti, e ancor più sulle rappresentazioni e sulla motivazione degli allievi. Siamo convinti che la costruzione di un legame solido tra il francese studiato a scuola e il francese parlato in Svizzera permetterebbe di sviluppare un senso di appartenenza dei giovani ticinesi alla francofonia locale ed internazionale, li incoraggerebbe a proseguirne lo studio fino alla fine della scuola media superiore e contribuirebbe a far sì che il plurilinguismo e la diversità rimangano un elemento chiave nel panorama linguistico e socioculturale della Svizzera.



Christian Demarta

#### Bibliografia

- Andreassen, H., Maître, R. & Racine, I. (2010). La Suisse. In S., Detey, J., Durand, B., Laks, C., Lyche [Dirsi], *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris: Ophrys, 213-227.
- De Pietro, J.-F. (2008). L'école face aux variétés du français: réflexions à partir de la situation en Suisse francophone. *La langue française dans sa diversité*. Québec: Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, 181-208.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. [Dirsi] (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris: Ophrys.
- Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport (2015). *Piano di Studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: DECS. On-line: [www.pianodistudio.ch](http://www.pianodistudio.ch).
- Gadet, F. (2004) Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde. *Pré-textes franco-danois 4*, pp. 17-28.
- Kappler, D. (2017). Français ensemble: ateliers conjoints. *Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues. Exemples pour l'enseignement des langues nationales et de l'anglais à l'école obligatoire*. Berne: Secrétariat général de la CDIP. En ligne: <https://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques/transition-entre-degrees/1-francais-ensemble-ateliers-conjoints>.
- Lambert, P. & Trimaille, C. (2012). La variation stylistique: un contenu à intégrer dans la formation des enseignants. In Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., De Pietro, J.-F. & Perregaux, C. [Dirsi]. *Éveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: L'Harmattan, 255-267.
- Lopes, M.-J. & Le Bougrec, J.-T. (2014). *Totem. Méthode de français A1*. Paris: Hachette FLE.
- Paternostro, R. (2016). *Diversité des accents et enseignement du français*. Paris: L'Harmattan.
- Paternostro, R. (2017a). Perspectives socio-didactiques dans l'enseignement du FLS / FLE en Suisse: enquête préliminaire au Tessin. *Bulletin VALS-ASLA*, numéro spécial printemps 2017, 27-37, Tome 2.
- Paternostro, R. (2017b). Peut-on enseigner la variation? In H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau & E. Guerin [Dirsi], *Variation en question(s)*. Berne: Peter Lang, 279-290.
- Paternostro, R. (2019). Continuités et discontinuités dans l'enseignement du français en Suisse italienne: quelle place pour la variation dans les contextes complexes? In L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine & F. Zay [Dirsi]. *Variation, plurilinguisme et évaluation en FLE*. Berne: Peter Lang, pp. 33-59.
- Samson, C. (2008). *Amis et compagnie 2*. Paris: CLE International.
- Samson, C. (2010). *Alex et Zoé et compagnie 3*. Paris: CLE International.
- Tamagni Bernasconi, K. (2007). *Valutazione dell'applicazione del metodo "Alex et Zoé et compagnie" per l'insegnamento del francese nella scuola elementare*. Bellinzona: Divisione della Scuola, Ufficio Studi e Ricerche.
- Romian, H., Marcellesi, C., Treignier, J. (1985). Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière. *Repères 67*, 23-31.



## LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) ET LA FORMATION DES ENSEIGNANT-E-S DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE I AU TESSIN

L'articolo si propone di fornire una panoramica della formazione in didattica del francese come lingua straniera (FLE) per i futuri insegnanti di scuola elementare e di scuola media in Ticino. Dopo aver presentato i principali orientamenti didattici che caratterizzano il FLE nel contesto scolastico ticinese e introdotto il panorama formativo in didattica FLE, l'articolo si concentra sulle competenze linguistiche e comunicative attese per questo settore della formazione. In particolare, vengono affrontate le modalità mediante le quali la formazione dei futuri insegnanti in Ticino riesce a fornire le competenze e gli strumenti necessari.

Marie-Hélène Tramèr-  
Rudolphe

& Stefano Losa | CLIP



Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe est professeure formatrice au Dipartimento formazione e apprendimento de la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI/DFA). Elle est en charge de la didactique du français langue étrangère (FLE) et du plurilinguisme.



Stefano Losa est sociologue et professeur au Dipartimento formazione e apprendimento de la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI/DFA) où il enseigne la sociologie de l'éducation. Au sein de la même institution, il est responsable du Centro competenze lingue e studi sul plurilinguismo (CLIP).

### Introduction

Au Tessin, le plan d'étude prévoit l'enseignement obligatoire de trois langues étrangères, le français, l'allemand et l'anglais, dans l'ordre suivant: le français est enseigné de la 5H à la 9H, l'allemand est inséré en 9H et l'anglais à partir de la 10H<sup>1</sup>. Contrairement aux cantons romands et alémaniques ayant adhéré à HarmoS, le canton du Tessin peut en effet déroger à l'enseignement de deux langues étrangères à l'école primaire car sur les trois langues étrangères enseignées deux sont des langues nationales.

Le français a été choisi comme première langue étrangère enseignée à l'école obligatoire en raison de sa proximité typologique avec l'italien, source à la fois d'interférences et d'attitudes positives. En effet, les deux langues étant apparentées, les phénomènes de correspondance terminologique sont très fréquents

et amènent facilement à des formes de décalage entre production lexicale et contenu sémantique (par exemple: *in piedi* (debout) qui devient «en pied», ou encore: *uscire alla lavagna* (aller au tableau noir) qui devient «sortir au tableau»). Ces exemples de correspondance ne sont pas sans effet sur les perceptions, les représentations de la langue et, l'attitude que les apprenant-e-s et les enseignant-e-s italophones peuvent développer face au français: le français est considéré comme une langue plus «facile» qui, inconsciemment, demanderait un investissement moindre en vue de son apprentissage<sup>2</sup>. Un deuxième élément, en lien étroit avec le premier, est de nature plus didactique. En effet, dans une visée de développement des compétences communicatives, il s'agit en premier lieu, pour les enseignant-e-s de français, de favoriser et de motiver les apprenant-e-s à s'exprimer

- 1 En ce qui concerne le français, le niveau de compétence attendu est A1.2 du CECR à la fin de la 7H et A2.2 à la fin de la 9H. Le FLE devient optionnel en 10-11H et devrait normalement permettre aux apprenants d'atteindre un niveau B1.1; en allemand, le niveau attendu est A2.2 pour le cours supérieur et A2.1 pour le cours inférieur; pour l'anglais le niveau est A2.1.
- 2 Ce constat concerne également les correspondances graphies-phonies dans les deux langues, qui pourraient paraître semblables mais ne le sont pas toujours...

Le personnel enseignant,  
en situation de classe,  
se retrouve à devoir  
également gérer ses  
propres difficultés et  
insécurités linguistiques,  
réelles ou perçues.

verbalement (y compris en exploitant les «faux amis») mais aussi, parallèlement, de les orienter vers une production linguistiquement correcte. Du point de vue didactique, cela requiert de leur part le développement de compétences d'intervention fines, surtout face aux «erreurs» et à leur exploitation en tant qu'opportunités d'apprentissage plutôt que comme des fautes à sanctionner. De ces deux éléments découle une troisième caractéristique de l'enseignement du français au Tessin: le personnel enseignant, en situation de classe, se retrouve à devoir également gérer ses propres difficultés et insécurités linguistiques, réelles ou perçues. Cette situation est d'autant plus délicate pour les enseignant-e-s du niveau primaire qui sont avant tout des généralistes.

Dans un tel contexte, la question est de savoir comment et jusqu'à quel point les enseignant-e-s et les futur-e-s enseignant-e-s sont amené-e-s à prendre en charge ces particularités linguistiques, didactiques et sociolinguistiques dans leur enseignement. Comment la formation des futur-e-s enseignant-e-s leur fournit-elle les compétences et les instruments nécessaires? Le présent article vise à amener des éléments de réponse à ces questions, en considérant, dans un premier temps, les orientations didactiques qui caractérisent le FLE dans le contexte scolaire tessinois et le panorama de l'offre formative en didactique du FLE, et dans un deuxième temps, l'accent mis sur la tension entre compétences linguistiques et compétences communicatives qui traverse le domaine de la formation des enseignant-e-s tant au niveau primaire que secondaire.

### Les orientations didactiques du FLE à l'école obligatoire du Tessin

En accord avec l'orientation didactique au niveau national, l'école obligatoire tessinoise met explicitement l'accent sur un enseignement par compétences. En ce qui concerne les langues étrangères, le plan d'étude de l'école obligatoire tessinoise (*Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*)<sup>3</sup> conçoit l'enseignement par compétences par le biais de l'approche orientée à l'action, en accord avec les grandes lignes du concordat HarmoS.

Pour ce qui est du FLE, il s'insère dans le deuxième cycle. De ce fait, le personnel enseignant est amené à considérer la continuité entre les niveaux scolaires et à s'appuyer, autant que possible, sur les Approches plurielles (l'Eveil aux langues concerne principalement le premier cycle) et notamment de travailler sur la didactique intégrée (comparaison langue étrangère (FLE) et langue de scolarisation (Italien)). L'objectif ultime est de permettre aux élèves de se familiariser aux différentes structures linguistiques et de développer des modalités d'apprentissage communes à toutes les langues. En ce sens, l'orientation didactique adoptée au sein de l'école obligatoire tessinoise vise – par le biais d'un travail sur les attitudes vis-à-vis des langues avec lesquelles les élèves sont en contact à l'intérieur et à l'extérieur de l'école – le développement des compétences de communication et leur adaptation au contexte. La conception de l'enseignement-apprentissage des langues que sous-tend une telle orientation didactique, fait explicitement référence à l'idée de répertoire linguistique en mesure de permettre à l'apprenant-e

3 Divisione della scuola. (2015). Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. Repubblica e Canton Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Sito web:





Christian Demarta

de développer une compétence complexe, articulée et composite.

Compte tenu des orientations didactiques du FLE dans le contexte scolaire tessinois, le rôle des enseignant-e-s est d'accompagner les élèves dans le processus d'élargissement permanent de leur répertoire linguistique et de favoriser le développement des compétences linguistiques de réception (écouter et lire) et de production (parler et écrire). En particulier, il s'agit – pour les enseignant-e-s – d'être capables de contribuer à construire un climat de classe motivant en valorisant les opportunités d'apprentissages comme peuvent l'être les situations d'«erreur». Et ce, en instillant une attitude de confiance envers la et les langues en promouvant explicitement la mise en relation avec d'autres langues et la sollicitation de connaissances et de compétences linguistiques antérieures.

### Panorama de l'offre formative actuelle

Pour accompagner les futur-e-s enseignant-e-s dans le développement de leurs compétences à la fois communicatives et didactiques et, par-là, répondre aux exigences de l'école obligatoire, la haute école pédagogique du Tessin (*Scuola professionale universitaria della Svizzera italiana* (SUPSI) – *Dipartimento formazione e apprendimento* (DFA)) offre une formation initiale au FLE organisées en modules différenciés selon le public visé. D'une part, le public des futur-e-s enseignant-e-s

généralistes du degré primaire inscrits au *Bachelor d'insegnamento per il livello prescolastico* (école enfantine) ou au *Bachelor d'insegnamento per il livello elementare* (école primaire). D'autre part, le public des futur-e-s enseignant-e-s du secondaire I qui suivent, quant à eux, le *Master d'insegnamento per il livello secondario I* (secondaire I).

De manière générale, les formations Bachelor et Master sont axées sur l'interaction entre théorie et pratique avec des périodes de pratique professionnelle régulière et prennent explicitement en considération le Plan d'études de l'école obligatoire tessinoise afin de développer les compétences professionnelles nécessaires aux futur-e-s enseignant-e-s et enseignant-e-s en formation.

### Pour les futur-e-s généralistes du primaire

A l'entrée en formation, les étudiant-e-s, futur-e-s enseignant-e-s généralistes, possèdent un certificat de maturité et, en termes de compétences linguistiques en français, doivent en principe attester d'un niveau B2 (ce niveau est validé également par la note minimum de 4 en français à la maturité). Ils ont aussi la possibilité de certifier le niveau requis jusqu'au troisième semestre mais, en l'absence du B2, ils ne peuvent certifier le module de didactique FLE qui intervient au quatrième semestre.

Sur la base de telles compétence en français, les futur-e-s généralistes reçoivent, pendant la première année, une formation spécifique en didactique plurilingue (*Langues et Plurilinguisme I - Approches plurielles: Introduction et continuité curriculaire*) axée sur les approches dites plurielles d'une valeur de 2 ECTS. Cette formation vise à fournir aux étudiant-e-s les outils à la fois théoriques, pratiques et méthodologiques pour les amener à considérer les différences linguistiques et socioculturelles dans la communication avec les élèves. En particulier, il s'agit de les préparer à utiliser l'observation en classe et les connaissances sur les élèves (par le biais d'activités et de discussions en classe) comme ressources pour le développement des compétences didactiques et pédagogiques et comme base pour choisir les activités à proposer en classe.

Au cours de la deuxième année d'étude, la formation spécifique en didactique du FLE est dispensée dans un module spécifique (*Langues et Plurilinguisme II*) qui comprend

un cours théorique, un séminaire d'application et un stage en immersion dans un canton francophone d'une durée de 2 semaines pour un total de 6 ECTS. Le module vise, entre autres, à développer chez les étudiant-e-s une sensibilité par rapport à la communication verbale et non verbale en salle de classe ainsi qu'une capacité communicative en français qui puisse garantir un enseignement-apprentissage efficace. Parallèlement, le module amène les étudiant-e-s à analyser et à évaluer leur propre pratique enseignante ainsi que l'efficacité des choix didactiques et pédagogiques en fonction de la classe, de son hétérogénéité et du niveau de motivation.

Ces deux modules sont dispensés en langue cible (français), ce qui permet d'activer ou de réactiver les compétences réceptives.

#### **Pour les futur-e-s enseignant-e-s du secondaire 1**

Pour accéder à la formation initiale, les futur-e-s enseignant-e-s du secondaire 1 doivent être titulaires au minimum d'un Bachelor spécialisé dans la discipline visée pour l'enseignement et posséder un certificat de langue reconnu qui atteste le niveau linguistique C1<sup>4</sup>.

La formation offerte se déroule en français, et a lieu sur les deux années de formation à temps partiel pour un équivalent de 10 ECTS. La caractéristique de cette formation réside sur des modalités de travail favorisant la communication et l'interaction (petit groupe de moins de dix participant-e-s). Les objectifs du module de didactique sont tout d'abord d'amener les étudiant-e-s à savoir préparer et réaliser des activités d'enseignement-apprentissage variées, efficaces et pertinentes du point de vue disciplinaire, pédagogique et didactique selon les orientations du Plan d'études de l'école obligatoire tessinoise. Parallèlement, ces mêmes étudiant-e-s sont amené-e-s à développer et à acquérir des compétences disciplinaires, interdis-

ciplinaires et transversales à travers la conception, la réalisation et la participation à des situations d'apprentissage considérées comme significatives dans le contexte spécifique de la discipline et/ou de la formation générale.

#### **Des compétences linguistiques aux enjeux de la communication en classe de langue**

Dans le contexte de la formation des enseignant-e-s, il ne s'agit pas d'enseigner la langue étrangère comme on le ferait avec la langue de scolarisation. Les conditions d'apprentissage sont loin d'être les mêmes ne seraient-ce que pour les raisons suivantes: temps d'exposition limité à la langue cible, contexte scolaire, type d'enseignement-apprentissage et d'approche didactique et, un aspect non des moindres, la proximité ou non avec la langue de scolarisation. En outre, les objectifs sont essentiellement de type communicatif: la grammaire est certes toujours présente mais le focus est placé sur son usage et non sur sa codification systématique.

L'une des difficultés principales des enseignant-e-s de FLE – toutes filières confondues – est liée à leurs compétences communicatives et leur prise en compte du développement des compétences linguistiques, cognitives et sociales des apprenant-e-s. En ce sens, une des compétences centrales à développer chez les futur-e-s enseignant-e-s est la capacité à calibrer leur niveau de langue par rapport aux apprenant-e-s et, par conséquent, à adapter et à stimuler la communication en classe de langue. En d'autres termes, ils-elles doivent se sentir suffisamment à l'aise avec la langue pour interagir de façon simple, correcte et efficace avec les apprenant-e-s. Toutefois, force est de constater que cet aspect essentiel de la communication ne va pas de soi et l'obtention d'un B2/C1 ne garantit pas la capacité des futur-e-s enseignant-e-s à adapter leur communication en fonction

<sup>4</sup> Site pour l'autoévaluation des compétences linguistiques professionnelles pour l'enseignement du français langue étrangères: <https://profils-langues.ch/fr>



Outre ces aspects linguistiques liés au FLE, les futur-e-s enseignant-e-s sont également amenés à s'interroger sur le rôle des langues en salle de classe.

du public d'apprenant-e-s, à comprendre et à anticiper leurs erreurs et à leur proposer des stratégies de communication efficaces. Et ce, d'autant plus que la gestion de l'insécurité linguistique et les compétences sociales et interactionnelles des futur-e-s enseignant-e-s sont à leur tour en phase de développement et, selon les situations, peuvent freiner la mise en place d'une communication idoine.

Comme déjà mentionné ci-dessus, afin que les futur-e-s enseignant-e-s puissent enseigner le FLE par compétence, il est crucial qu'elles-ils se sentent à l'aise dans leur communication en langue cible, qu'elles-ils puissent utiliser une langue simple et fonctionnelle. En d'autres termes, elle-ils sont amenés à travailler avec des formes de communication perfectibles, en devenir, qui ne s'alignent pas complètement aux attentes de correction linguistique, de la part des apprenant-e-s mais également de leur part. En ce sens, la formation en didactique du FLE offerte tant dans la filière Bachelor que Master, vise à amener les futur-e-s enseignant-e-s à prendre conscience de cet aspect incontournable qu'est la communication en classe de langue mais aussi de la nécessité de s'améliorer grâce, entre autres, aux ressources en ligne (correcteur orthographique et morpho-syntaxique, dictionnaires, transcription phonétique etc.) et aux enregistrements audio (autoévaluation pour une meilleure autocorrection et une plus grande confiance en soi). Pour ce faire, tout un ensemble d'aspects sont abordés de manière explicite avec les étudiant-e-s au cours des différents modules de formation, allant des expressions courantes et des formes de communication pour gérer la classe, à l'autoévaluation régulière des compétences linguistiques spécifiques pour l'enseignement des langues étrangères, en passant par la stratégie de l'erreur. Outre ces aspects linguistiques liés au FLE, les futur-e-s enseignant-e-s sont également amenés à s'interroger sur le rôle des langues en salle de classe. Il s'agit en particulier de les amener à réfléchir sur les tensions possibles entre le FLE et la langue de scolarisation ainsi que sur

la pertinence de cette dernière en classe pendant la réflexion métalinguistique et métacognitive.

### **La prise en compte de la dimension affective liée aux langues**

Malgré tout, il faut admettre que les compétences linguistiques ne garantissent pas, à elles seules, la qualité de l'enseignement-apprentissage du FLE. Il serait d'ailleurs vain de considérer les futur-e-s généralistes comme des technicien-ne-s en puissance de la langue cible car ce serait faire fi de la dimension affective liée à tout apprentissage et, plus encore, à l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Un des objectifs de la formation, outre les aspects de la didactique du FLE, est donc d'amener les futur-e-s enseignant-e-s à réfléchir et à faire référence à leur propre parcours d'apprentissage (scolaire et/ou extrascolaire), y compris l'expérience vécue pendant le stage professionnel en immersion en contexte francophone<sup>5</sup>. En effet, malgré leur B2 en poche (niveau qui devrait leur consentir une autonomie linguistique), les étudiant-e-s affrontent ce stage avec appréhension en raison de leur peur de se tromper, de ne pas comprendre ou de n'être pas compris tant par les élèves que par les adultes.

Or, selon l'avis des stagiaires elles/eux-mêmes, les éléments anxiogènes tels que les réminiscences scolaires, la peur d'être jugé-e-s et de ne pas être suffisamment compétent-e-s perdent assez vite en intensité grâce à l'accueil, à la compréhension et à l'aide apportée par les enseignant-e-s et les élèves qui les accueillent pendant ces deux semaines. Lors du bilan de stage, ces aspects positifs sont verbalisés, analysés et valorisés afin de les rapporter systématiquement à l'enseignement-apprentissage avec de jeunes élèves (niveau A.0 – A.1). Cependant, si à ce stade l'insécurité linguistique tend à diminuer, il n'en demeure pas moins que le niveau d'attente des futur-e-s généralistes par rapport à la communication orale et notamment à l'expression orale des apprenant-e-s reste assez rigide:

<sup>5</sup> Stage en immersion: concrètement les stagiaires Bachelor sont insérés dans une classe de primaire vaudoise et sont accompagnés par l'enseignant-e titulaire.

Malgré tout, il faut admettre que les compétences linguistiques ne garantissent pas, à elles seules, la qualité de l'enseignement-apprentissage du FLE.

phrases complètes exigées... sans fautes! Il s'agit donc de faire levier notamment sur l'expérience vécue au cours du stage pour focaliser leur attention sur la compréhension de la communication des apprenant-e-s (le contenu plus que la forme). Se détacher de la norme scolaire, accepter l'efficacité communicative au détriment des erreurs grammaticales: voilà ce qui met en difficulté les futur-e-s généralistes.

Au-delà des aspects linguistiques, il apparaît clairement qu'ils-elles doivent intégrer cette dimension dans leur pratique enseignante afin d'accueillir les jeunes apprenant-e-s dans cette nouvelle langue, de leur en donner le goût et l'envie, de leur donner confiance en eux malgré les difficultés et les erreurs intrinsèques et de leur donner la possibilité d'apprendre avec des modalités adéquates (préférer le travail par petit groupe, en modalité frontale, accueillir plusieurs hypothèses – ce qui permet aussi aux élèves de s'écouter entre eux, voire de s'autocorriger et de se lancer sans risque). En outre, en phase de préparation des leçons et dans l'optique d'aider efficacement les apprenant-e-s, les futur-e-s généralistes se doivent d'analyser les nœuds linguistiques et les caractéristiques de la langue cible (lexicales, phonétiques, grammaticales) par rapport à la langue de scolarité et de prédisposer des aides. Par exemple, utiliser un code couleur pour le genre et un autre pour le nombre des substantifs afin de faciliter la décentration par rapport à la langue de scolarité (en français: un singe-des singes mais en italien: *una scimmia*-delle scimmie), ou découper une phrase pour la faire recomposer aux apprenant-e-s de façon à faire émerger une construction différente par rapport à la langue de scolarité (Je/m'appelle/Marco - *Mi chiamo Marco*). Pour les apprenant-e-s italophones c'est un aspect qu'il ne faut pas sous-estimer. Les aspects exposés ci-dessus concernant les futur-e-s généralistes sont tout aussi valables pour les futur-e-s enseignant-e-s de FLE (des spécialistes du secondaire I) qui focalisent volontiers leur attention sur la correction linguistique et ont tendance à oublier que pour parler une

langue étrangère en milieu scolaire, il faut que le climat soit propice, que l'enseignant-e crée les conditions adéquates: la motivation ne se décrète pas, on en construit les bases ensemble!

### Conclusion

Alors que faire? Augmenter le niveau requis de français à l'entrée en formation? Exiger une note minimale pour les compétences de production par exemple (bien delà du niveau minimum de 5 points du DELF DALF<sup>6</sup>? S'orienter vers la création de diplômes internationaux de certification des niveaux linguistiques spécifiques à la profession enseignante? Proposer des formations linguistiques spécifiques au sein des instituts de formation: des cours de langue par le biais de simulations globales qui reprendraient les aspects liés à la langue du quotidien et à la langue de classe et permettraient tout particulièrement aux futur-e-s généralistes, de se focaliser non plus sur leur performance linguistique mais sur les compétences des apprenants?

Au vu des observations réalisées et de l'expérience acquise dans la formation tant des futur-e-s généralistes que des futur-e-s enseignant-e-s spécialistes, il nous semble que l'exigence en entrée d'une note minimale pour la production orale et écrite (18 points sur 25 du B2/C1) d'une part et le fait d'offrir des cours de langue à visée professionnelle pour les futur-e-s généralistes, d'autre part, auraient probablement l'avantage d'augmenter la maîtrise de la langue cible. Toutefois, il serait illusoire de croire que cette proposition permette, à elle seule, d'améliorer de manière significative les compétences communicationnelles et relationnelles si fondamentales en classe. De manière encore plus poussée, il s'agit – idéalement – d'exploiter de manière vertueuse l'exolinguisme des enseignant-e-s (ou futur-e-s enseignant-e-s) en développant de plus en plus une pédagogie «empathique» centrée sur les besoins et les capacités des élèves et une didactique intégrée des langues faisant appel à leurs pré-connaissances.

<sup>6</sup> Diplômes internationaux reconnus: le DELF DALF ou le TCF avec les options de production orale et une validité de moins de deux ans.



## FRANZÖSISCH ALS BRÜCKENSPRACHE IN AUSGEWÄHLTEN SCHWEIZER LEHRMITTELEN

Alcuni manuali svizzeri per l'apprendimento dell'italiano e del retoromancio seguono un approccio interlinguistico che mira a sfruttare le conoscenze pregresse in francese, ovvero della prima o seconda lingua straniera nelle scuole dell'obbligo della maggioranza dei cantoni germanofoni elvetici. Oltre a descrivere brevemente i manuali in questione, illustreremo i loro approcci con esempi delle attività didattiche in essi prevalenti.

● Sara Alloatti | Uni Zürich  
Sabine Christopher | OLSI  
& Filomena Montemarano |  
PH FHNW



Sabine Christopher è collaboratrice scientifica presso l'Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.



Sara Alloatti è docente di didattica dell'italiano e dei media presso l'Università di Zurigo.



Filomena Montemarano è docente di didattica dell'italiano presso l'Alta Scuola Pedagogica FHNW.

In questo Beitrag möchten wir das Französische aus einem ganz besonderen Blickwinkel betrachten, nämlich als „Brückensprache“ (Klein & Stegman 2000), das in einem mehrsprachigen Repertoire als schon vorhandene Kompetenz das Erlernen anderer Sprachen, z.B. anderer romanischer Sprachen oder des Englischen, begünstigt<sup>1</sup>. Ob Kompetenzen in einer Brückensprache auch tatsächlich genutzt werden können, hängt allerdings von einer Reihe individueller Faktoren der Lernenden ab. Diese betreffen einerseits die Beschaffenheit des individuellen Repertoires und andererseits Einflüsse psychologischer Art, wie z.B. Motivation und Persönlichkeitsmerkmale (vgl. dazu Lambelet & Mauron 2017). Im günstigsten Fall ergeben sich aus Kompetenzen in der Brückensprache rezeptive Kompetenzen in anderen mehr oder weniger verwandten Zielsprachen, was auch den Erwerb produktiver Kompetenzen in die-

sen Sprachen fördern kann. Wir möchten uns hier insbesondere auf die Rolle des Französischen beim Erlernen der anderen beiden romanischen Landessprachen der Schweiz, Italienisch und Romanisch, fokussieren und aufzeigen, wie Kompetenzen in der Brückensprache als Lernhilfe in einigen, mitunter von uns selbst erstellten Lehrmitteln eingesetzt wurden. In der deutschen Schweiz ist die Nutzung des Französischen als Brückensprache beim Erlernen anderer romanischer Sprachen besonders naheliegend, da in den meisten Kantonen Grundkenntnisse in Französisch bei Lernenden der Sekundarstufen I und II wie auch bei den Erwachsenen vorausgesetzt werden können – Französisch ist im Lehrplan der obligatorischen Schule als zweite oder dritte Fremdsprache verankert. Wo Italienisch als L3 oder L4 unterrichtet wird<sup>2</sup>, bietet sich Französisch (neben dem Englischen) ebenfalls als Brückensprache

<sup>1</sup> Zu den Wirkungen von Kompetenzen in L2 Englisch auf L3 Französisch in Schweizer Primarschulen, siehe Haenni Hoti *et al.* (2011) und spezifisch in Bezug auf Lesekompetenzen in diesen Sprachen, siehe Manno 2018 oder zur Wirkung von Kompetenzen L2 Englisch auf L1 Deutsch siehe Haenni Hoti & Werlen (2007).

In der deutschen Schweiz ist die Nutzung des Französischen als Brückensprache beim Erlernen anderer romanischer Sprachen besonders naheliegend, da in den meisten Kantonen Grundkenntnisse in Französisch vorausgesetzt werden können.

an. Eine Ausnahme bildet natürlich der Kanton Graubünden mit Italienisch (oder Deutsch) als erster Fremdsprache.

In der Folge werfen wir einen Blick auf vier Schweizer Lehrmittel für Italienisch und ein Lehrmittel für Romanisch, die sich in einem mehrsprachigen Ansatz explizit auf Französischkompetenzen stützen: *Tracce* (2012-2013), *Capito?* (2014), *Italiano subito* (2015/2019) und *321via.ch* (2016) für das Italienische sowie *Chapeschas.ch* (2015) für das Romanische. *Capito?*, *Chapeschas.ch* und *321via.ch* sind insbesondere auf rezeptive Kompetenzen fokussiert und inspirieren sich am Lehrmittel *Chunsch druus?*, das 2009 für rezeptive Schweizerdeutschkenntnisse entwickelt worden ist. *Italiano subito* ist hingegen ein Lern-Kit für den Blockunterricht auf der Sekundarstufe I während *Tracce* spezifisch für den Unterricht am Gymnasium konzipiert ist.

Darüber hinaus untersuchen wir ebenfalls die *Umsetzungshilfe* (2018) zum Lehrmittel *Parla con me*, die ebenfalls Bezüge zum Französischen als Brückensprache herstellt und in den Basler Halbkantonen im Einsatz ist.

### *Capito?* – die Brücke zu *il negozio*

Das Lehrmittel *Capito? Comprendere l'italiano in Svizzera* richtet sich an Französischsprachige oder Personen deutscher Erstsprache, die gute funktionelle Kenntnisse in Französisch besitzen. Für deutschsprachige Lernende kommt das Französische als Brückensprache zum Einsatz, indem bereits erworbene Kompetenzen in Französisch für den Erwerb der neuen Sprache nutzbar gemacht werden. Die Lernenden werden hier explizit auf den vereinfachten Zugang zur Zielsprache hingewiesen, der dank dem mit dem Französischen geteilten Lexikon möglich ist. Hervorgehoben wird aber auch jener Wortschatz, der sich vom Französischen unterscheidet (die sogenannten Profilwörter, vgl. Klein/Stegmann 2000), wie zum Beispiel *casa* 'Haus' (fr. *maison*), aber auch *piccolo* 'klein' (fr. *petit*). Ein Wort wie *il negozio* 'das Geschäft', das auf den ersten Blick weit vom französischen Wort entfernt ist (*le magasin*), kann aber indirekt erschlossen werden, da das Verb *négotier* semantisch mit einem Geschäft in Verbindung gebracht werden kann. Ein



- Zum Angebot Italienisch in der Sekundarstufe I siehe Neuenschwander 2018. Auf der Sekundarstufe II wird Italienisch als Grundlagen-, Schwerpunkt- oder Freifach unterrichtet.

In geringerem Ausmass stützt sich *Capito?* auch auf Vorwissen der französischen Wortbildung und Syntax.

anderes Beispiel eines solchen indirekten Zugangs ist *l'operaio* 'der Handwerker/der Arbeiter' (fr. *l'ouvrier*). Hier sind sich das französische und das italienische Wort schon etwas ähnlicher, die Entsprechung ist aber wegen verschiedener Konsonanten (/p/ und /v/) nicht unbedingt erkennbar. Der Zugang wird über das französische Verb *opérer* hergestellt; der Arbeiter ist derjenige, der in gewisser Weise «operiert». *Capito?* liefert daher den Lernenden eine lexikalisch-semantiche Hilfestellung, die auch auf nicht unmittelbar erkennbare verwandtschaftliche Beziehungen zwischen der Zielsprache Italienisch und der Brückensprache Französisch hinweist. In geringerem Ausmass stützt sich *Capito?* auch auf Vorwissen der französischen Wortbildung und Syntax. Dies soll u.a. dazu beitragen, das metalinguistische Bewusstsein und die sprachvernetzenden Kompetenzen der Lernenden zu trainieren und zu erweitern.

*Capito?* stützt sich aber nicht nur auf vorhandenes sprachliches Wissen, sondern es werden auch nichtsprachliche Informationen (wie z.B. Weltwissen und

Wissen zur Kommunikationssituation) ausgeschöpft und als Verstehens-Strategie besonders hervorgehoben.

### Chapeschas – die Grenzen der Brückensprache: *muntaneras*

*Chapeschas* ist ein interaktives Online-Lehrmittel für Rätoromanisch, das, ähnlich wie *Capito?*, auf die Erlangung von rezeptiven Sprachkompetenzen abzielt. Es richtet sich ebenfalls in erster Linie an Erwachsene, die bereits über beträchtliche sprachliche Vorkenntnisse verfügen. Tatsächlich bauen die vielen Lese- und Hörverständnisübungen (sei es in Form von Lückentexten, sei es mit Übungen zur Auswahl der richtigen deutschen Übersetzung, Kreuzworträtsel u.v.m.) auf einem mehrsprachigen Repertoire auf, wobei das Französische (zusammen mit dem Italienischen) dank der Sprachverwandtschaft mit dem Romanischen eine besonders wichtige Rolle spielt. In manchen Verstehens-Übungen wird ein mehrsprachiges Glossar (Italienisch, Französisch, Englisch, Deutsch) mitgeliefert, das die Auswahl der richtigen Lösung erleichtern soll. Dies ist ins-

The screenshot shows the 'Chapeschas?' interface with a navigation bar (Übung 1 to Übung 5) and a main exercise area. The exercise is titled 'Finde die passende Box!' and includes a text block with words like 'nuorsas', 'mia', 'launa', 'muntanera', 'damaun', 'quater', and 'jamnas'. There are several empty boxes for matching and a 'Prüfen' button.

Abbildung 1: Vokabelübung und mehrsprachiges Glossar aus *Chapeschas*  
[http://chapeschas.ch/app.php/thema/who\\_s\\_who/in\\_purtret\\_da\\_leo\\_tuor](http://chapeschas.ch/app.php/thema/who_s_who/in_purtret_da_leo_tuor)

Romanisch	Französisch	Italienisch	Deutsch
<i>chaun</i>	<i>chien</i>	<i>cane</i>	<i>Hund</i>
<i>launa</i>	<i>laine</i>	<i>lana</i>	<i>Wolle</i>
<i>quater</i>	<i>quatre</i>	<i>quattro</i>	<i>vier</i>
<i>nuorsas</i>	<i>pecore</i>	<i>moutons</i>	<i>Schafe</i>
<i>damaun</i>	<i>matin</i>	<i>mattina</i>	<i>Morgen</i>
<i>muntanera</i>	<i>gregge di pecore</i>	<i>troupeau de moutons</i>	<i>Schafherde</i>

Abbildung 2: Mehrsprachiges Glossar aus [www.capeschas.ch](http://www.capeschas.ch)

besondere hilfreich, wenn die Bedeutung einzelner Wörter gesucht wird.

Als Beispiel hier eine kleine Vokabelübung, bei der die romanischen Wörter im obenstehenden Glossar (Fig. 2), die in einem kurzen Text vorkommen, jeweils der entsprechenden deutschen Umschreibung zugeordnet werden sollen. Das viersprachige Glossar kann falls nötig konsultiert werden:

In vielen Fällen kann die Kenntnis des entsprechenden Wortes auf Französisch hilfreich sein und ziemlich gradlinig auf die Bedeutung hinweisen: *chaun-chien*, *launa-laine*, *quater-quatre*. Bei anderen Wörtern, den Profilwörtern, ist keinerlei Verwandtschaft mit einem französischen (oder italienischen) Wort erkennbar: *nuorsas-moutons*. Hier muss das Verstehen auf andere Weise erlangt werden, z.B. mit Hilfe des Kontexts oder nach dem Ausschlussverfahren, das dank des Übungsformats angewandt werden kann. Dies gilt umso mehr für *muntanera*, deren Bezug zu *troupeau de moutons* kaum herzustellen ist.

Weil Verbindungen zu anderen Sprachen in einigen Fällen eher schwierig herzustellen sind und einen hohen Grad metalinguistischen Bewusstseins voraussetzen, bietet das Lehrmittel keine explizite Hilfeleistung, wie diese Verbindung eventuell indirekt hergestellt werden könnte, sondern liefert einfach die Übersetzung in die anderen Sprachen. Da Hinweise auf Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Sprachen für viele Lernende oft schwierig zugänglich wären, werden sie durch die einfache Gegenüberstellung implizit gelassen und

können von den Lernenden, je nach Wissensstand, rekonstruiert werden (oder eben nicht).

### 321via.ch – regole di corrispondenza

321via.ch reiht sich in die Gruppe von Lehrwerken ein, die Interkomprehensions-Strategien fördern, also *Chunsch drusus? – Capito? – Chapeschas?*. Im Gegensatz zu *Capito?* erhalten Lernende aber keine Einleitung in diese Strategien, sondern bewältigen Aufgaben, in denen sie ihre Französisch-Vorkenntnisse gleich anwenden, um Italienisch zu verstehen und mit anderen Sprachen zu vergleichen wie auch um Korrespondenzregeln abzuleiten. Analog zu *Chapeschas* erweist es sich

**Completa la tabella.**

<b>Sentimenti e emozioni</b>			
_____	dignité	Würde	dignity
_____	curiosité	Neugierde	curiosity
_____	tristesse	Traurigkeit	sadness
felic _____	bonheur	Glück	happyness
_____	préoccupation	Sorge	preoccupation
_____	sérénité	Heiterkeit	serenity
dis _____	désespoir	Verzweiflung	desperation
<b>Regole di corrispondenza</b>			
- _____	- _____	(-ität)	- _____
-ezza	- _____	(-keit)	- _____
- _____ ione	- _____	(-tion)	- _____

Abbildung 3: Eine Übung aus dem Modul "Foto di guerra" von [www.321via.ch](http://www.321via.ch)





**ITALIANO = FRANCESE**

«ho quindici» anni e non:  
«sono quindici anni».  
Come in francese:  
«j'ai quinze ans» e non  
«je suis quinze ans».



**ITALIANO VS. FRANCESE**

Osserva:  
▶ Se Anna si riposa e in forma.  
▶ Si Anne se repose elle est en forme.  
Ipotesi:  
it. «se»      fr. «si»  
Riflessivo:  
it. «si»      fr. «se»

Abbildung 4: Verschiedene Vertiefungsboxen bei allen Lernenden gegeben ist: Wer neben Italienisch auch Französisch lernt,

für rund die Hälfte der 50 Module als förderlich, Französisch als Brückensprache zu nutzen – beispielsweise indem Tabellen mit Wörtern ausgefüllt werden, die der Vorbereitung der Hörverständnisübung dienen. Gleiches lässt sich für die Leserverständnisübungen sagen. Es bleibt noch eine Besonderheit zu ergänzen: In authentischen Texten reicht es, mit der Mouse über bestimmte Wörter zu fahren, um die französische, deutsche und englische Entsprechung zu erhalten.

**Tracce am Gymnasium – interlinguistische Ansätze mit Vorbehalten**

Tracce ist ein Lehrmittel für deutschsprachige Gymnasien, in dem Französisch als Brückensprache vom ersten Band an stets präsent ist. Es orientiert sich demnach an der EuroComRom-Methode (Klein 2000). Oft ist das Vokabular am Seitenrand mehrsprachig angegeben oder muss von den Lernenden ergänzt werden – so werden Internationalismen, panromanischer Wortschatz, Lehnwörter aus dem Französischen im italiano elvetico explizit hervorgehoben. Weitere interlinguistische Aktivitäten verweisen auf Analogien oder auch Unterschiede, die häufige Interferenzen verursachen. So zeigt ein Sprachvergleich, wie einfach Italienisch zu lernen ist; oder aber eine Eselsbrücke dient dazu, beispielsweise den Unterschied im Französischen und Italienischen bezüglich homophonen Pronomen graphisch darzustellen. Allerdings geben Lehrpersonen in ihren Rückmeldungen zu bedenken, dass die Akzeptanz solcher Sprachvergleiche nicht bei allen Lernenden gegeben ist: Wer neben Italienisch auch Französisch lernt,

stuft sie als nützlich ein, doch wer Italienisch anstatt Französisch wählt, lehnt diese explizite Hilfestellung ab. Interlinguistische Ansätze stossen also unter gewissen Bedingungen nicht unbedingt auf Wohlwollen.

**Italiano subito – Freude an der Sprache durch Lern-Effizienz und kommunikative Erfolgserlebnisse**

Bei diesem Lehrmittel handelt es sich um einen kurzen, 5-tägigen Intensivkurs in Italienisch, der sich an Jugendliche zwischen 13-16 Jahren richtet. Es existiert in einer Version für Deutschschweizer und in einer Version für Welschschweizer Sekundarschulen. Das Programm kann in einer Projektwoche von 28 Unterrichtsstunden durchgeführt werden, weshalb Effizienz grossgeschrieben wird. Dies gelingt dadurch, dass jegliches schon vorhandene sprachliche Wissen systematisch genutzt wird. Eines der Ziele des Kurses ist, minimale Kommunikationskompetenzen in für die Schülerinnen und Schüler relevanten Situationen zu erlangen. Die Lernenden sollen sich also ihrer kommunikativen Ressourcen bewusst werden und ihr mehrsprachiges Repertoire einsetzen lernen. Herzstück sind die sogenannten «parole gratis», der «Gratiswortschatz», d.h. die ca. 950 italienischen Wörter, die den Lernenden potenziell bereits zur Verfügung stehen, weil sie anderen Sprachen im Repertoire gemeinsam sind. Zahlreiche Aktivitäten des Kurses zielen darauf ab, die Lernenden z.B. mit Ratespielen auf diese Ähnlichkeiten aufmerksam zu machen. Das «Gratislexikon» für die Deutschschweiz setzt sich zusammen aus:

Interlinguistische Ansätze  
stossen also unter  
gewissen Bedingungen  
nicht unbedingt auf  
Wohlwollen.

- > italienischen Wörtern, die der Schulsprache Deutsch entsprechen
- > italienischen Wörtern, die dem Französischen entsprechen und die die Lernenden kennen (dem «mini-dic»: dictionnaire 3.-5. classe<sup>3</sup> entnommen)
- > italienischen Wörtern, die dem Englischen entsprechen und wahrscheinlich im Repertoire vorhanden sind (Explorers 1, 2, 3)<sup>4</sup>.

### **Parla con me und die Umsetzungshilfe LINGUA Italienisch**

Bei der Einführung des neuen Wahlpflichtfachs „LINGUA Italienisch“ für die Sekundarstufe I (ab Schuljahr 2016/17 in Basel-Stadt, ab 2017/18 in Baselland) wurden verschiedene Lehrmittel daraufhin evaluiert, ob sie einerseits den Anforderungen des LP21 (Kompetenzorientierung) genügen und andererseits dem Lehrplan Passepartout für Fremdsprachen (Kommunikative Handlungsfähigkeit, Bewusstheit für Sprache und Kulturen, lernstrategische Kompetenzen) Rechnung tragen. Da die Arbeitsgruppe kein ideales Lehrmittel fand, wurde in beiden Kantonen als Übergangsvariante *Parla con me* eingeführt, vor allem weil das italienische Lehrwerk projektorientiert und auf die Lebenswelt der Jugendlichen fokussiert ist.

Zusätzlich zum Lehrmittel wurde für die Italienisch-Lehrpersonen eine Umsetzungshilfe veröffentlicht, welche die fehlenden Bereiche wie Sprachlernstrategien, Sprachen im Fokus oder Hinweise auf Austauschmöglichkeiten und interkulturelles Verständnis abdecken sollte.

Das neue Fach LINGUA Italienisch, ohne propädeutische Funktion im Hinblick auf weiterführende Schulen wie das Gymnasium, hat sich in beiden Kantonen als äusserst erfolgreich erwiesen. Auf Grund der reduzierten Stundentafel können nicht dieselben Kompetenzstufen wie in den Fremdsprachen Französisch oder Englisch erreicht werden, jedoch soll die Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Begegnung mit der Sprache und der Kultur im Zentrum stehen. Es werden konsequent lexikalische und kulturelle Vergleiche zu den anderen gelernten Fremdsprachen gezogen aber auch die ganze sprachliche Vielfalt der Schülerinnen und Schüler mit Migrations-

<i>Nomen</i>	<i>Verben</i>	<i>Adjektive</i>
<b>America</b>	esistere	contento – F
amico – F	esplorare – EF	corretto – EF
amore – F	evitare – F	creativo
ananas	fare – F	criminale
anfibo	filmare	critico
angelo – EF	finire F	crudo – F
animale – EF	fotografare	culturale

Abbildung 5: «Parole gratis» aus [www.italianosubito.ch](http://www.italianosubito.ch) für die Deutschschweiz: die fettgedruckten Wörter sind direkt von der Schulsprache Deutsch ableitbar, die mit F und/oder E gekennzeichneten von den beiden Brückensprachen Französisch und/oder Englisch.

<sup>3</sup> Lusser & Hermann (2011)

<sup>4</sup> Stotz et. alii (2006)



Das Französische kann als Brückensprache wesentlich dazu beitragen, dass der Aufwand beim Erlernen einer verwandten Minderheitssprache beträchtlich reduziert wird.

hintergrund wird im Sinne einer „funktionalen Mehrsprachigkeit“ (Leitidee 2 des Lehrplans Passepartout) einbezogen. Französisch und Englisch können als Brückensprachen genutzt werden, aber nur als zwei von möglichen bekannten oder erlernten (Fremd)Sprachen (s. Vokabelliste der Unità 1).

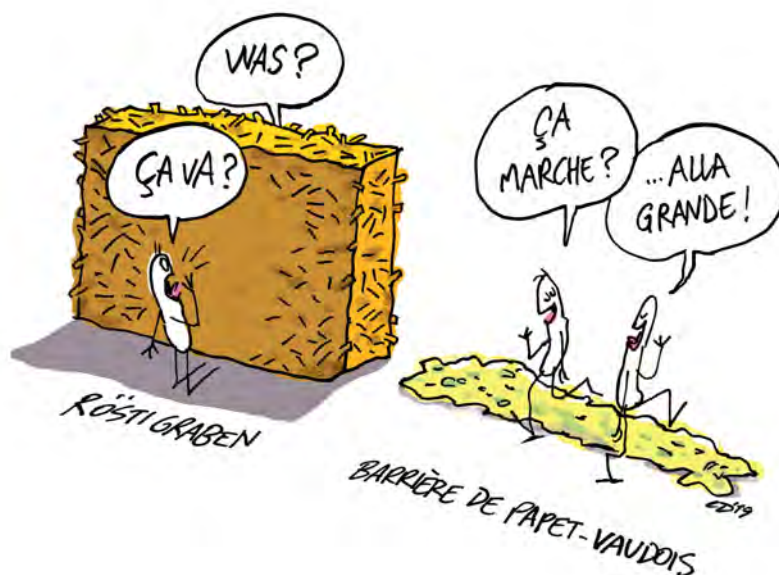
### Fazit

In der mehrsprachigen Schweiz, wo der Sprachenunterricht ohne Zweifel einen wichtigen Stellenwert einnimmt, werden notwendigerweise die meisten Energien und Ressourcen in die «Mehrheitssprachen» Deutsch, Französisch und Englisch investiert. Das Erlernen einer Minderheitssprache kann dennoch durch einen «wirtschaftlichen» Umgang mit dem Lernaufwand gefördert werden. Letzterer kann insbesondere dadurch begrenzt werden, indem auf schon vorhandenes Wissen zurückgegriffen wird. Das Französische, das in der Regel im

Repertoire der sprachlichen Mehrheiten eine prominente Rolle einnimmt, kann als Brückensprache wesentlich dazu beitragen, dass der Aufwand beim Erlernen einer verwandten Minderheitssprache beträchtlich reduziert wird. Die in den beschriebenen Lehrmitteln gewählten Strategien zu Nutzung von Französischkenntnissen unterscheiden sich insbesondere darin, a) wie explizit die Lernenden auf die Sprachanalogien hingewiesen werden, b) wie stark solche Bezüge in die Aufgabestellungen aufgenommen werden (manchmal stehen mehrsprachige Glossare nur «fakultativ» zur Verfügung), c) in welchem Umfang Sprachanalogien genutzt werden und welchen Anteil sie gegenüber anderen Lernaktivitäten einnehmen. Gemeinsam haben sie, dass sie alle über die Förderung rezeptiver Kompetenzen die Lerneffizienz verbessern können und dadurch auch das Erlernen von Minderheitssprachen attraktiver machen können.

Vocabolario di base utile per il progetto finale		
Italiano	Tedesco	Altre lingue
Mi chiamo ...	Ich heisse ...	
Sono di ...	Ich bin aus (Herkunft) ...	
Ho ... anni ...	Ich bin ... Jahre alt ...	
Abito ...	Ich wohne ...	
Mi presento ...	Ich stelle mich vor ...	
Il mio sport preferito è ...	Mein Lieblingssport ist ...	
Il mio piatto preferito è ...	Mein Lieblingsgericht ist ...	
Nel tempo libero ...	In der Freizeit ...	
Passeggio ...	Ich spaziere ...	
Faccio sport ...	Ich treibe Sport ...	
Ascolto musica ...	Ich höre Musik ...	

Abbildung 6: Screenshot der Unità 1 von *Parla con me*, S. 29: Vocabolario di base mit Entsprechungen in „altre lingue“ und freie Zeilen für den persönlichen Wortschatz



Christian Demarta

## Bibliografie

Haenni Hoti, A., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W. & Werlen, E. (2011) Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition, *International Journal of Multilingualism*, 8:2, pp. 98-116.

Haenni Hoti, A. & Werlen, E. (2007) Englischunterricht (L2) in den Zentralschweizer Primarschulen: Hat er einen positiven oder negativen Einfluss auf das Leseverständnis der SchülerInnen in Deutsch (L1)? In: E. Werlen; R. Weskamp (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 139-160.

Klein, H.G. & Stegmann, T. D. (2000) *EuroComRom - Die sieben Siebe - Romanische Sprachen sofort lesen können* Aachen: Shaker.

Neuenschwander, C. (2018) Vor allem im letzten Schuljahr: Italienisch auf der Sekundarstufe I: Eine Übersicht über die Angebote in der Deutschschweiz, *Babylonia* 1:2018, 100-101.

Lambelet, A. & Mauron, P.-Y. (2017) Receptive multilingualism at school: an uneven playing ground? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 20, Nr. 7/2017, pp. 854-867.

Lusser, I. & Hermann W. (2011) Mini-dic Wörterbuch Französisch-Deutsch/Dictionnaire

Allemand-Français, Bern: Schulverlag plus.

Manno, G. (2018) Lesekompetenz in deutschsprachigen Fremdsprachen (Französisch und Englisch) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 23, Nr. 2/2018: 152-166.

Stotz, D., Achermann, B., Sprague, K. & Staufner-Zahner, K. (2006) *Explorers online dictionary* Zürich: Lehrmittelverlag in cooperation with Pädagogische Hochschule Zürich. [https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/explorers/explorers\\_dictionary2/dictionary.htm](https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/explorers/explorers_dictionary2/dictionary.htm)

## Lehrwerke

Alloatti, S., Heierli, U., & Tarantino, A. (2012-2013) *Tracce*, manuale d'italiano per germanofoni (A1-B2.1), 12 fascicoli. Meilen: Eigenverlag. <http://www.tracce.ch/>

Alloatti, S., Favre, D., Heierli, U., Lertola, J., Lurati, G., Piconi, M., & Somenzi, B. (2016-2019) *321via.ch - Potenza il tuo italiano con giornali, radio e TV della Svizzera italiana*. <http://www.321via.ch>

Christopher, S., & Somenzi, B. (2015/2019) *Italiano subito. Corso intensivo di cinque giornate per allievi e allieve del secondario I della Svizzera tedesca e della Svizzera francese*.

Locarno e Bellinzona: DFA SUPSI e Osservatorio linguistico della Svizzera italiana. <http://www.italianosubito.ch/>

Giudicetti, G. P., Klein, H. G., & Maeder, C. (2002) *EuroComRom - I sette setacci: impara a leggere le lingue romanze!* Aachen: Shaker Verlag.

Gross, M. (2015) *Chapeschas? Interaktives Online-Lehrmittel zur Erlangung rezeptiver Sprachkompetenzen der rätoromanischen Sprache*. Chur und Fribourg: Alta scuola pedagogica dei Grigioni, Centro scientifico di competenza sul plurilinguismo. <http://chapeschas.ch/>

Müller, M., Gerhartl, S., Halilbasic, A., Berthele, R., Kaiser, I., Peyer, E., Shafer, N., & Wertenschlag, L. (2009) *Chunsch druus? Schweizerdeutsch verstehen - die Deutschschweiz verstehen*. Bern: Schulverlag plus.

Murer, L., Ott, M., Regli, M., Sabatino, S., Sciombarruto, R. (2018) *Umsetzungshilfe Lingua Italienisch*, Volksschulleitung Erziehungsdepartement Basel-Stadt und Amt für Volksschulen, Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Basel-Landschaft

Pandolfi, E. M., Christopher, S., & Somenzi, B. (2014) *Capito? Comprendere l'italiano in Svizzera*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.

## CARLOS HENRIQUEZ



Humoriste, comédien, auteur, metteur en scène, animateur, Carlos Henriquez a réalisé plusieurs spectacles en solo, en allemand (*I bi nüt vo hie*) et en français (*Vide-Grenier*). Il vient de créer un nouveau spectacle en version française et en version allemande: "Segundos". La question des langues est souvent au cœur de ses spectacles.

En 1995, il a fondé avec Noël Antonini et Christophe Bugnon la troupe Peutch qui, durant plus de 20 ans, a donné de très nombreux spectacles, notamment lors de la tournée du cirque Knie en 2007.

Parallèlement à ses spectacles, Carlos Henriquez a co-écrit deux livres pour enfants: *Emma et Louis, ein Austauch en automne* et *La rivière de Julien / Lilly und der Fluss*. Ces livres sont rédigés comme un slalom entre le français et l'allemand (ou aussi entre l'italien et le français) pour permettre aux enfants de notre pays de se familiariser avec une autre langue nationale.

On peut entendre sa chronique «Le portrait de l'invité» dans l'émission «Les beaux parleurs» les dimanches à midi sur La Première et RTS2.

### Le français «à peu près»

Je suis un amoureux de la langue française. Surtout des approximations qu'on en fait en l'utilisant.

La langue est pour moi une matière vivante avec laquelle j'aime m'amuser, même quand je ne la dompte pas complètement. C'est pourquoi j'ai adoré les moments où on m'a proposé de jouer des spectacles d'improvisation dans des langues que je ne parle qu'à peu près. Il fallait que j'ose, sans me juger. Quel plaisir alors de jouer - avec des comédiens de différents pays - en anglais, en italien, en espagnol, en allemand et, surtout, en suisse allemand!

Est-ce parce qu'on ne la respectait pas tellement à la maison durant mon enfance que je n'ai jamais placé la langue sur un piédestal, suivant ainsi l'exemple des mes parents? Avec maman Trudy, pure suisse allemande de Escholzmatt (LU), et papa Joaquin, pur espagnol des Îles Canaries, nous avons fait du français la langue de communication de la famille Henriquez.

Étonnant, d'autant que mes parents se sont rencontrés en Espagne, que, depuis ce jour, ils communiquent entre eux exclusivement en espagnol, mais qu'à ma naissance ils ont décidé de me parler en français...

A vrai dire, cela arrivait souvent dans les familles de «Segundos» en Suisse, dans les années 70. Et dans la mienne aussi, même si mon cas est particulier, étant un double demi-segundo. Demi-segundo espagnol en Suisse, et demi-segundo suisse allemand en Romandie.

Le hasard a voulu que je naisse à La Chaux-de-Fonds, dans le francophone canton de Neuchâtel, puis que je déménage à 3 ans dans la ville de Bienne, pour faire partie de la minorité francophone de cette ville bilingue, et même de la minorité espagnole de cette minorité francophone.

Les pédagogues des années 70 ont fortement recommandé aux parents de petits «Segundos» de renoncer à parler à leurs enfants dans une autre langue que celle

## Les spectateurs pardonnent mes fautes, comme j'aurais rêvé que mes profs d'école le fassent durant mes leçons d'allemand.

qu'on leur enseignait à l'école. Et mes parents ont obéi, ils m'ont parlé uniquement en français. Mais bon, un français «de cuisine».

Joaquin: «Carlos tou dois de prendre le bous pour d'aller à l'aintreman dé le football.»

Trudy: «Mais Kkkkkarlos, tu dois de terminer les tevoirs, parce que temain c'est cheudi, et je ne sais pas si j'avais, si j'aurais, si j'avais, (ohhh dä Konjunktiv!) si j'aurais le temps te te aider te répéter.» Super, pour faire de moi une bête en français on m'a entouré de deux accents douteux... Trois avec l'accent biennois que «j'annntaaadé à l'aicoole tous les jours. Silaannnce les aannfants. Rrrrrgaaaardeeeez voirrrrr l'tabloooo noirrrrr.»

Peut-être que les pédagogues ne voulaient pas que les petits «Segundos» aient un avantage sur leurs camarades de classe suisses. Alors j'ai dû commencer l'école avec un triple handicap.

Malgré l'avis des pédagogues, et malgré le soin de mes parents de me tenir éloigné d'autres idiomes, j'ai été tellement entouré par d'autres langues que je les ai un peu apprises, malgré tout. J'ai grandi dans un univers francophone. Mini dütschi Muetter, und het vieu greiset, mi padre era portero en Las Palmas de Gran Canarias, donde

encontro a mi madre. Together they went to England, and back to Kanton Luzern. U nächär in Bieu / Bienne, de Hieme, on parlait français, pero mis padres hablaban juntos en castellano, para que yo no entienda. Durante las vacaciones, en Entlebuch, hannu muesse mit miner Grossmuetti uf Dialekt redä, schücht hätti könö komuniziere. In Biel, j'avais deux amis. L'uno era italiano, un altre va parlar catala. Nella casa dei miei amici, dovevo parlare come loro, non futem.

Dä, i de Schu, haben wir Hochdeutsch gelernt. Und ich musste aufpassen, ke Woort uf Dialekt z'sägä. Ça aurait énervé mes profs et, pire, ça m'aurait dénoncé auprès de mes camarades. Ben oui, à l'époque, à Bienne, je cachais que je

savais parler le suisse allemand, pour ne pas passer pour un traître auprès de mes copains romands un brin germanophobes. Aujourd'hui, ma sensibilité aux langues est devenue une force. L'accueil si bienveillant des spectateurs germanophones pour ce Welsch qui s'efforce d'improviser en Dialäkt m'a donné l'envie d'écrire des spectacles dans la langue de Dürrenmatt. Les spectateurs pardonnent mes fautes, comme j'aurais rêvé que mes profs d'école le fassent durant mes leçons d'allemand. En Suisse allemande, même avec un vocabulaire limité, je ne risquais pas de mourir de faim: au «Reschtorant» même le plus perdu de Suisse primitive, on peut prendre un «Apero», demander «dr Menü», «Dässär», «Kafé», payer avec son «PortMonaie», et s'en aller: «Adiö, Märçi».

Alors c'est vrai, des différences subsistent: le même mot «café / Kafé» désigne

en Romandie une petite tasse de liquide brun à réveiller un mort et, en suisse allemande, c'est un verre géant rempli de crème et de Schnapps. Les «Spaguettis» se ressemblent lorsqu'ils sont crus, mais dans la casserole, il faut doubler le temps de cuisson pour obtenir des «Schpakketi».

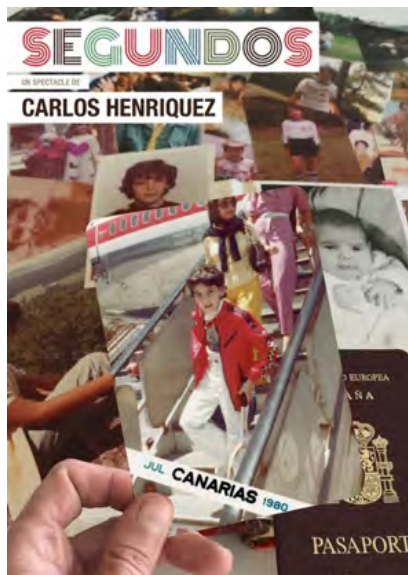
Quand on m'a appris que mon métier se disait «Kabaretist» j'ai été surpris. Je me suis vu en ar-

tiste de Strip Tease, alors que j'ai passé l'âge de faire rêver les spectateurs avec mon corps...

A la sortie des spectacles, on parle suisse allemand, français, sans crainte, et on peut parfois vivre de magnifiques qui-proquos. Comme ce spectateur qui, au sortir d'un spectacle à Berne, m'a confié: «Monsieur Henriquez, ce soir, vous m'avez beaucoup fait jouir.»

Ces incidents montrent que – même si la précision n'est pas toujours au rendez-vous – on arrive le plus souvent à comprendre le message.

Peu importe la perfection, parlons-nous dans les langues que notre pays, si polyglotte, nous offre.



## KLASSEN-AUSTAUSCH: EIN MODELL, VIELE FORMEN

Des échanges de classes entre les différentes régions linguistiques de Suisse sont de plus en plus organisés par des enseignants et enseignantes, de l'école primaire aux écoles post-obligatoires du secondaire II. Mais quelles formes prennent ces rencontres à ces différents moments de la scolarité ? A l'école primaire, les échanges réciproques d'une journée ou les camps bilingues sont légion, tandis qu'à l'école secondaire I, les échanges par demi-classe ou par rotation deviennent plus communs. Au secondaire II, les échanges thématiques font la part belle à la collaboration interculturelle. Qu'ils soient physiques ou digitaux, Movetia vous présente un panorama des échanges de classes nationaux.

### ● Marie-Cécile Fetzter | Movetia



Marie-Cécile Fetzter travaille depuis 2017 pour Movetia en tant que Coordinatrice de programmes dans le domaine de l'enseignement

scolaire. Échanges en Allemagne, au pair en Angleterre, Erasmus en tant qu'étudiante et plus de 3 ans au Québec, elle a vécu les échanges culturels et se réjouit de contribuer par son travail à offrir cette chance au plus large public possible.

Movetia fördert diverse Formen des Klassenaustauschs zwischen den Sprachregionen in der Schweiz. Das Förderprogramm «Klassenaustausch» soll Lehrpersonen zu diesem Experiment ermuntern und bei den Schülerinnen und Schülern die Freude an einer anderen Landessprache und Interesse für andere Kulturen wecken.

#### Die gefragtesten Austauschformen

Seit der Gründung 2017 hat Movetia über 250 Austauschprojekte finanziell unterstützt. Vom «klassischen» Klassenaustausch, bei dem sich die teilnehmenden Klassen gegenseitig besuchen und die Schule und Lebensumgebung ihrer Austauschpartner entdecken, bis zum Rotationsaustauschprojekt, an dem mehrere Kantone beteiligt sind, hatten bislang 16'300 Schülerinnen und Schüler dank des Engagements ihrer Lehrpersonen die Gelegenheit, an einem Austausch teilzunehmen.

In der Primarschule sind der Klassenaustausch mit einer Dauer von einem Tag pro Partner sowie zweisprachige Lager sehr beliebt. Auch wenn diese beiden An-

gebote Lichtjahre voneinander entfernt zu sein scheinen, so sind sie doch beide sehr gut an das Alter der Teilnehmenden angepasst. Einerseits eröffnet der «klassische» Austausch den Kindern erste Schritte hin zu der anderen Sprache und ist durch die kurze Dauer für jüngere Kinder geeignet, die nur über geringe Kenntnisse der anderen Sprache verfügen. Andererseits sind die Lager in der Primarstufe einfacher zu organisieren als in höheren Schulstufen, da die Klassenlehrpersonen im Hinblick auf den Stundenplan und das Unterrichtsprogramm über eine grössere Flexibilität verfügen. Ausserdem können die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler stärker in die Fremdsprache eintauchen. Wenn die jungen Schülerinnen und Schüler mehrere Tage zusammen verbringen, knüpfen sie beim Spielen und bei anderen Aktivitäten neue Freundschaften. Bei dieser Art von Austausch profitieren die Kinder von einer zweisprachigen Umgebung, und die Eltern können ihre Kinder ohne Sorgen zusammen mit ihren üblichen Klassenkameraden in ein Abenteuer ziehen lassen. Die Mehrheit der bisher von Movetia geförderten Klassenaustausch-Projek-

## Austauschprojekte auf der Sekundarstufe II sind oft auf bestimmte Themen ausgerichtet, die die Schüler/innen gemeinsam zweisprachig erarbeiten.

te wurde aber auf der Sekundarstufe I organisiert. Auf dieser Schulstufe planen die Lehrpersonen häufig etwas längere Besuche und bemühen sich, eine Unterbringung in den Familien der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu organisieren. Auch die Modelle «auf Anmeldung» werden gelegentlich bevorzugt, insbesondere in den Austauschformen «Halbklassenaustausch» oder «Rotationsaustausch». Bei diesen beiden Modellen begleiten die Lehrpersonen ihre Klasse nicht. Stattdessen besuchen Schülergruppen nacheinander die Partnerklasse. Da die Lehrpersonen während des Austauschs weiterhin in ihrem gewohnten Schulzimmer unterrichten, wird keine Stellvertretung benötigt.

Der Rotationsaustausch, bei dem einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. eine kleine Anzahl von Schüler/innen reist, bietet den Teilnehmenden ein intensiveres Erlebnis als der Halbklassenaustausch. In beiden Fällen werden aus den Teilnehmenden der beiden Klassen Paare gebildet. Die Teilnehmenden empfangen ihre jeweiligen Partner in ihrer Familie. Sie verbringen ihre Freizeit zusammen und können die jeweils andere Kultur entdecken. Ein solcher Austausch dauert in der Regel 7 bis 9 Tage und umfasst auch einen oder zwei Wochenendtage in den teilnehmenden Familien sowie einen Tag, an dem die Gruppen rotieren; üblicherweise ist dies der Mittwoch. Für den Erfolg eines solchen Austauschs ist die Einbindung der Eltern wesentlich. Ein sehr gutes Beispiel für einen Halbklassenaustausch ist das Programm «Deux langues, ein Ziel» der Kantone Wallis und Bern.

Selbstverständlich wird die klassische Form des Austauschs auch noch in der Sekundarschule organisiert. Diese Projekte dauern gelegentlich mehrere Tage pro Partner. Die Dauer hängt von der Klassenkonfiguration, der persönlichen Motivation der Schüler/innen sowie von der Zeit ab, die den verantwortlichen Lehrpersonen zur Verfügung steht. Unabhängig von der gewählten Form oder der Schulstufe stellt die grosse Mehrheit der an einem Austausch teilnehmenden Lehrpersonen eine gestiegene Motivation bei ihren Schülerinnen und Schülern fest. Zusätzlich stellt die Zusammenarbeit mit ihren Kolleg/innen aus der anderen Sprachregion auch für sie persönlich eine Bereicherung dar.

Austauschprojekte auf der Sekundarstufe II sind oft auf bestimmte Themen ausgerichtet, die die Schüler/innen gemeinsam zweisprachig erarbeiten: Erstellen von Videos, Arbeiten zu Themen der Schweizer Geschichte, kulturelle oder berufliche Fächer – die umgesetzten Ideen sind sehr vielfältig. Der Austausch dient dabei als Plattform zur Zusammenarbeit.

### **Movetia und nationaler Austausch**

Movetia bietet in erster Linie Fördergelder für die Durchführung der diversen Formen des Klassenaustauschs auf nationaler Ebene an. Teilnahmeberechtigt sind alle Klassen der Primarschule, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II. Die Lehrpersonen können ausserdem Fördermittel in Höhe von CHF 250.- für einen Vorbereitungsbesuch beantragen, welcher der gemeinsamen Vorbereitung eines Austauschs dient. Sobald das



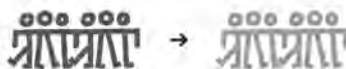
Movetia erarbeitet und unterstützt weitere Formen des Austauschs innerhalb der Schweiz und stellt Angebote bereit, die Lehrpersonen und ihren Klassen themenspezifische Begegnungsmöglichkeiten bieten.

### Klassenaustausch – Austauschformen

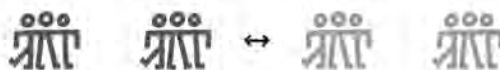
#### Virtuell



#### Klassisch



#### Halbklassen – Austausch



#### Rotationsaustausch



#### Drittort Begegnung / zweisprachiges Lager



Plattform «match&move»

Austauschprojekt detailliert geplant ist, kann über ein elektronisches Formular ein Förderantrag gestellt werden. Die Fördermittel werden in Form von Pauschalbeiträgen gewährt.

Neben der finanziellen Unterstützung bietet Movetia den Lehrpersonen auch Hilfe bei der Organisation des Austauschs. Auf der Plattform «match&move» können die Lehrpersonen nach Austauschpartner/innen suchen oder für die Umsetzung ihres Projekts selbst ein Angebot zur Zusammenarbeit machen. Derzeit steht die Plattform nur für Projekte auf nationaler Ebene offen. Auf ihrer Website stellt Movetia den Lehrpersonen auch Beispiele für Good Practice sowie Handreichungen für die Organisation des Austauschs und die Ablaufplanung, zweisprachige Vokabellisten (Deutsch-Französisch, Französisch-Italienisch und Italienisch-Deutsch) und eine Liste mit Aktivitäten bereit, die den Schülerinnen und Schülern während des Austauschs angeboten werden können, um sie zu einer Zusammenarbeit über Sprachgrenzen hinweg zu motivieren.

Movetia erarbeitet und unterstützt weitere Formen des Austauschs innerhalb der Schweiz und stellt Angebote bereit, die Lehrpersonen und ihren Klassen themenspezifische Begegnungsmöglichkeiten bieten. Für die Konzeption der diversen Formen des Klassenaustauschs arbeitet Movetia sowohl mit Museen und Hochschulen als auch mit kantonalen Behörden zusammen, die für die Förderung des schulischen Austauschs zuständig sind. Aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt, an dem die Pädagogischen Hochschulen (PH) der Kantone Wallis, Tessin (SUPSI) und Graubünden sowie Swisscom beteiligt waren, entstand beispielsweise ein Unterstützungsangebot zum digitalen Austausch (ehemaliges „Alp Connectar“-Programm).

**Ziel aller Programme ist es, Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu geben, die erlernte Sprache in praktischen Situationen anzuwenden.**

### **Sprache und Medienkompetenz: Digitaler Austausch**

Bei einem digitalen Austausch tauschen sich Schulklassen aller Schulstufen aus verschiedenen Landesteilen in einem virtuellen Klassenzimmer regelmässig zu konkreten Themen oder Projekten aus. Mithilfe von Videokonferenzen, die bspw. über «Skype for Business» geführt werden, überwinden die Schülerinnen und Schüler die kilometerweiten Distanzen zwischen den Regionen. Gleichzeitig überschreiten sie damit die Sprachgrenzen.

Dank des virtuellen Austauschs wird die Partnerklasse live ins Klassenzimmer „katapultiert“. Dadurch wird der Sprachunterricht real, authentisch und für sämtliche Beteiligte spannend. Schülerinnen und Schüler tauschen sich mit Anderssprachigen aus und erleben die Sprache und Kultur hautnah. Die dabei genutzten digitalen Technologien fördern die Medienkompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Diese Austauschform bietet sich Lehrpersonen an, die ihren Schülerinnen und Schülern eine zweite Landessprache projektartig, eingebettet in einen überfachlich-didaktischen Kontext vermitteln möchten.

Die Agentur Movetia begleitet Lehrpersonen in allen Phasen ihres Projekts. Mithilfe von [www.matchnmove.ch](http://www.matchnmove.ch) können

Interessierte eine Austauschklasse für einen digitalen Austausch finden. Zudem bietet Movetia Webinare für Lehrpersonen zur Klärung wichtiger Fragen zur technischen Unterstützung in der Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsphase an. So können technischen Fragen beantwortet werden, und die Lehrpersonen sind bereit, den digitalen Austausch mit ihrer Klasse durchzuführen. Vorbereitete und erprobte Unterrichtseinheiten, welche die organisatorische Arbeit erleichtern, werden den Lehrpersonen zur Verfügung gestellt. Wird der digitale Austausch mit einer weiteren Form des Klassenaustauschs ergänzt, so können Lehrpersonen einen Antrag für Fördergelder einreichen.

### **Viele Möglichkeiten, ein Ziel**

Ob nun zwei Tage vor Ort, virtueller Austausch oder regelmässige Treffen über eine längere Zeit hinweg: Ziel aller Programme ist es, Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu geben, die erlernte Sprache in praktischen Situationen anzuwenden. Sie müssen miteinander kommunizieren, um Aufgaben und Experimente durchführen zu können. Die Sprache wird so zu einem Werkzeug, und die Schülerinnen und Schüler merken, dass sie in der Lage sind, sich in der Fremdsprache zu verständigen.

### **Fördermittel erhalten**

- › Die Förderung von Klassenaustauschprojekten basiert auf Pauschalbeiträgen für festgelegte Zuschusskategorien. Diese sehen wie folgt aus:
- › Pro Reisetag und Schüler/in: CHF 15
- › Pro Übernachtung und pro Schüler/in: CHF 10 (Jugendherberge, Campingplatz usw.). Die Übernachtung in einer Gastfamilie wird nicht als Übernachtung angerechnet.
- › Pro Austauschtag und Schüler/in: CHF 5
- › Organisationspauschale zur Deckung des Mehraufwands pro Partner: CHF 150

Mehr Informationen erhalten Sie hier:



## “DIDATTIZZIAMO” FRIBURGO COSTRUIRE COMPETENZE CULTURALI CON STUDENTI IN MOBILITÀ IN SVIZZERA

Depuis 1997, le Service des relations internationales de l'Université de Fribourg (CH) finance un cours de FLE réservé aux étudiants de mobilité à leur arrivée sur le campus, en amont des semestres d'automne et de printemps. Renversant la hiérarchie traditionnelle entre langue et culture, l'objectif de ce cours est l'adaptation, en langue-cible, de l'étudiant étranger dans son nouveau contexte de vie et d'études. Ne pouvant compter sur des ressources pédagogiques prêtes à l'emploi, le matériel de cours était, jusqu'à présent, « fabriqué » sur mesure au gré des activités annoncées dans le programme. Mais, depuis 2016, un séminaire intitulé *Pédagogisons Fribourg* propose aux étudiants inscrits en Bachelor FLE de concevoir des unités d'enseignement à usage du stage intensif. Le présent article propose un bilan de ce projet.

● **Alessandra  
Keller-Gerber** | Uni  
Fribourg



Dotée de licences en Histoire de l'art et en Littérature anglaise (Université Lausanne, Suisse), Alessandra Keller-Gerber a obtenu son

doctorat en Sciences du plurilinguisme en 2016 (Université de Fribourg, Suisse). Elle enseigne la didactique, et supervise un *stage intensif* pour étudiants de mobilité à l'Université de Fribourg. Ses domaines d'intérêt sont les pratiques réflexives, aussi bien comme méthode de recherche que comme moyen d'enseignement, et ses travaux se centrent sur la figure de l'étudiant mobile.

### 1. Il corso intensivo di francese per studenti in mobilità all'Università di Friburgo: una formazione in lingua con obiettivi specifici di "mobilità accademica"

Dal 1997, gli studenti in mobilità che arrivano all'Università di Friburgo beneficiano di uno stage intensivo di francese come lingua straniera, finanziato e organizzato dal Dipartimento delle Relazioni Internazionali in collaborazione con il Centro linguistico. Si tratta di un corso che inverte il tradizionale rapporto tra apprendimento delle lingue e apprendimento culturale, a favore di un insegnamento operativo della cultura di destinazione. Lo scopo è di accompagnare da subito l'inserimento dello studente straniero nel nuovo contesto di vita e di studio e nella lingua mirata<sup>1</sup>. Questa esigenza nasce da osservazioni sul campo e da testimonianze provenienti da quel mondo particolare che è la mobilità studentesca nel contesto friburghese (Gohard-Radenkovic & Kohler-Bally, 2005). Infatti, gli studenti ammettono spesso di entrare in una "bolla" in cui si parla solo la lingua-franca inglese ([Keller-]Gerber, 2012). Vivono il loro soggiorno come una pausa biografica nella quale i vincoli si rilassano; nel loro tempo libero consumano beni turistici e alla fine del percorso ritengono di aver mancato la "vita reale" del Paese in cui hanno soggiornato (Murphy-Lejeune, 2003). Sulla base di tali osservazioni, il Dipartimento Relazioni Internazionali – che finanzia la formazione – ha formulato una raccomandazione: lo *stage* dev'essere un luogo di approdo su suolo straniero che dia immediatamente allo studente gli strumenti per gestire gli imprevisti legati al nuovo contesto in modo che – liberato da eventuali tensioni che possono sorgere nei primi giorni – sia ricettivo e produttivo nel suo ruolo di studente a Friburgo fin dall'inizio del semestre. Per questa ragione è auspicata da parte degli insegnanti una certa capacità di valorizzare attività e scambi non pianificati con largo anticipo. Nella sessione invernale, qualora si programmasse un'attività sportiva come

<sup>1</sup> Lo stage intensivo si tiene sempre due settimane prima dell'inizio del semestre di primavera e tre settimane prima del semestre d'estate; prevede insegnamenti dal livello A1 al B2+/C1.

una gita pomeridiana in racchette sulla neve, agli studenti verrebbe proposta una lezione preparatoria mattinata sulla piattaforma francese online dell'istituto sportivo dell'Università – invogliando forse qualcuno a pianificare subito un semestre sportivo. Alstro esempio, un incontro con l'artista Hubert Audriaz: è una figura già nota agli insegnanti, i quali possono così introdurre facilmente gli studenti alla conoscenza di questo personaggio emblematico con attività quali la redazione di schede biografiche, l'identificazione o l'analisi di opere sparse per la città.

Al di là del successo che questo corso di lingua atipico riscontra – probabilmente dovuto più alle persone che vi insegnano e alla natura *sexy* del programma che al concetto pedagogico iniziale – ci poniamo però una domanda: è ipotizzabile strutturare questo corso in un modello, rendendolo trasferibile ad altri contesti? In altre parole, una didattica dell'elemento culturale per i corsi di lingua straniera<sup>2</sup> è concepibile prendendo ispirazione da quanto già si sta facendo nella didattica della letteratura (Godard, 2015)?

Da due anni, il Dipartimento di plurilinguismo e didattica delle lingue straniere dell'Università di Friburgo offre agli studenti iscritti al Bachelor di francese come lingua straniera un seminario intitolato *Pédagogisons Fribourg*<sup>3</sup>. Il punto di partenza è un quadro teorico incentrato sulla nozione di competenza culturale in relazione con l'esperienza di studio all'estero, che permette di comprendere come la mobilità accademica sia un campo di ricerca a sé stante per la didattica – costituendosi come obiettivo specifico<sup>4</sup>. Su queste basi, i partecipanti concepiscono progetti di didattica pensati per lo stage intensivo (Keller-Gerber, 2017). Questo esperimento si è gradualmente sviluppato in una ricerca-azione con un duplice obiettivo:

> costruire le basi di un campo di ricerca inedito sotto questa forma, per una didattica dell'elemento culturale rivolta

a un pubblico di studenti in mobilità accademica in Svizzera;

> produrre del materiale didattico per l'insegnamento del francese lingua straniera incentrato sul contesto svizzero e, nel nostro caso in particolare, a Friburgo<sup>5</sup>.

Il presente articolo si propone di fare un bilancio dell'esperienza in cui professionisti e ricercatori in didattica, studenti stranieri e futuri insegnanti di francese come lingua straniera – anche loro potenzialmente allofoni e mobili – si trovano a dialogare.

## 2. Per un approccio didattico all'elemento culturale nelle classi di lingua straniera

### 2.1 La parola "cultura": imprescindibile in didattica?

La parola "cultura", centrale nel discorso degli attori e dei co-attori della mobilità accademica, usata in formule vaghe e poco operative, intrise di metafore per cogliere i progressi fatti in chiave umanistica – "empatia", "comprensione dell'altro", "incontro" o addirittura "scoperta dell'altro" – è presente in modo altrettanto centrale nel materiale didattico (Adami, 2019). Nei manuali di FLE in uso, generalmente collocate alla fine delle sequenze d'insegnamento, si trovano schede di dati fissi da memorizzare (nomi propri, date, luoghi, ricette tipiche o feste tradizionali) che ambiscono a dar conto della cultura di destinazione. Se da tempo i ricercatori hanno denunciato l'inefficacia di questo tipo di materiale, tale rappresentazione della *francité* resiste perché corrisponde alle attese di un vasto pubblico di lettori, avidi di assaporare – attraverso l'apprendimento della lingua – un po' del fascino della cultura francese (soprattutto parigina)<sup>6</sup>. Che sia considerata nella prospettiva culturale o patrimoniale, sociologica, ordinaria o di massa, questa accettazione della nozione di *francité* non risponde al nostro

2 Bachelor de français langue étrangère (FLE), Università di Friburgo (CH).

3 In questo articolo utilizzeremo il neologismo "didattizzare" come equivalente del francese «pédagogiser» (anch'esso un neologismo utilizzato nel gergo degli insegnanti).

4 La metodologia FOS (*français sur objectif spécifique*) concepisce delle progressioni in funzione di azioni da svolgere – generalmente nell'ambito professionale. Consideriamo lo studente in situazione di mobilità come un pubblico specifico in quanto dev'essere preparato a svolgere il suo mestiere (studiare, dare esami, adattarsi alla vita sociale) in un contesto nuovo, e forse anche in una lingua che non conosce.

5 Se la città di Friburgo è al centro dei progetti di didattica che descriviamo in questa sede, l'obiettivo ultimo è che gli autori acquisiscano una metodologia da applicare poi ad altri contesti.

6 Il volume *Clés pour la France en 80 icônes culturelles. Pour comprendre la France et les français* di D.-C. Meyer, pubblicato nel 2010 (Hachette) è un esempio di come, ancora oggi, questo tipo di materiale sia richiesto e pubblicato.



obbiettivo: far reagire a / e interagire con il nuovo contesto uno studente che si trova all'estero.

Ispirandosi a schemi di valutazione delle progressioni linguistiche, il *Portfoglio europeo delle lingue* propone strumenti per misurare gli apprendimenti culturali (Conseil européen pour les langues, 2002). Ma, in termini di cultura, la nostra memoria non registra stadi intermedi: sappiamo e ci adeguiamo a situazioni o non sappiamo e sbagliamo involontariamente (Zarate, 1986: 16-19). Fare un bilancio di viaggi e impressioni è un gesto rassicurante ma che risulta artificiale quando si tratta di reinvestire le esperienze. Louis Porcher, nella sua metodologia incentrata sugli *universels singuliers*, propone d'orientare la didattica sulla costruzione di competenze culturali piuttosto che sulla raccolta enciclopedica di dati culturali (Porcher, 1984 et 1994). Durante l'esperienza di mobilità, la classe di lingua diventa il luogo in cui conoscenze ereditate e nuove osservazioni sul campo sono messe sistematicamente in relazione. Lo studente straniero sarà "competente culturalmente" quando la sua classifica si avvicinerà a quella che potrebbe fare un membro della società di destinazione.

Riteniamo, per i nostri scopi, l'idea che sia necessaria la verbalizzazione degli *étonnements*, così come del processo mentale che avrà permesso di ridurre progressivamente il sentimento di inadeguatezza. La definizione di competenza letteraria formulata da Anne Godard prende spunto da Porcher – e ci ispira a sua volta (Porcher, 1984 e 1994). Per creare attività di lingua in didattica della letteratura si considera una "famiglia di situazioni legate alla lettura delle opere" – come immergersi nella lettura di un romanzo o capire i principi di classificazione di una biblioteca – che diventeranno obiettivi per la classe (p. 78). Ad esempio, nel nostro caso, la passeggiata turistica potrà essere un campo d'azione. Assaggiando della cioccolata durante una gita in cam-

pagna, lo studente si interrogherà anche sulle difficoltà attuali riscontrate dalle professioni del latte in Svizzera. Raccontando esperienze dal suo punto di vista atipiche – gli Svizzeri offrono pantofole anche agli invitati quando arrivano in casa loro<sup>7</sup> – farà evolvere questa immagine rigida della cultura ospitante discutendo, per esempio, del suo rapporto con la casa (chi ci entra, come viene tenuta, quali relazioni ci sono fra l'interno e l'esterno della stessa, ecc.). Insomma, lo studente sarà addestrato a investire il luogo che lo ospita, a osservarlo e a "consumarlo"; il suo nuovo paesaggio sociale e urbano provocherà su di lui effetti che dovrà verbalizzare per capirne il funzionamento – e, eventualmente, per proteggersene<sup>8</sup>.

### 3. Un progetto didattico mirato alla "mobilità accademica"

I giovani apprendisti formatori che hanno partecipato ai seminari di didattica avevano il vantaggio – rispetto al team di professionisti dello stage intensivo – di condividere lo stesso stile di vita con gli studenti in mobilità. Prendendo conoscenza degli obiettivi dello stage, i studenti in didattica hanno espresso molte idee per aiutare i coetanei al loro arrivo in Svizzera. Da questa conoscenza spontanea ed empirica dei bisogni di uno studente a Friburgo hanno strutturato un quadro progettuale di formazione in francese lingua straniera (FLE). Dopo qualche prova ed errori – come lo studente che aveva lavorato sulla figura di Heidi nel paesaggio urbano e virtuale, fornendoci un dossier di 30 pagine contenente esercizi di difficile utilizzo – abbiamo proposto un approccio in tre fasi, basato sulla metodologia dell'insegnamento delle lingue di specializzazione<sup>9</sup>:

> una valutazione di proposte didattiche già esistenti e affini al settore prescelto (corpus cartacei o elettronici): ad esempio, che posto hanno le specialità culinarie o la pratica di uno sport nazionale nei materiali (a quale livello-target mirano, con quale frequenza ricorrono

7 Riflessione di un partecipante allo stage nell'inverno 2005 ([Keller-]Gerber, 2012).

8 Un progetto didattico si è dato come obiettivo di preparare gli studenti stranieri alla lettura di manifesti politici, in particolare quelli dell'Unione democratica di centro (UDC), partito che auspica e promuove una politica migratoria molto restrittiva e che è arrivato a rappresentare gli stranieri come pecore nere.

nel libro di testo, quali obiettivi di comunicazione si pongono, a quali capitoli di grammatica sono associati)?

> un'indagine sul campo per raccogliere dati relativi allo spazio comunicativo (e simbolico) mirato (registrazione di dialoghi sulla piazza del mercato; liste della spesa dimenticate nei carrelli; fotografie di piatti con relative etichette di prezzo e composizione, ecc.)

> la creazione di un quadro di riferimento (*référentiel de compétences*), ossia uno strumento che permetta di scomporre la macro-competenza da raggiungere nelle competenze linguistiche e culturali necessarie a realizzarla in modo efficiente, definendo inoltre gli aspetti linguistici che ne risultano.

Malgrado un'introduzione all'analisi del discorso in cinque sequenze – che variava le prospettive teoriche (narratologia, semiotica, teorie dell'enunciazione, ecc.) – scomporre una buona idea in un *référentiel* efficace è stato il passo più difficile per i nostri progettatori: il riflesso iniziale è stato, sistematicamente, di immaginare vagamente alcuni punti grammaticali in

legame con l'idea, interrogandosi poco sull'articolazione complessa delle competenze in gioco. In quasi tutti i casi abbiamo dovuto chiedere agli autori di analizzare più finemente le produzioni-modello colte sul campo per ottenere progressioni didattiche realistiche.

### 3.1. Implicazioni, credenze e buona volontà didattica

Daremo, per finire, qualche esempio relativo agli errori riscontrati nelle proposte didattiche.

#### A. L'attuazione si basa in misura eccessiva sul trasferimento di know-how tra le altre lingue conosciute e la lingua obbiettivo:

Dopo aver letto la leggenda di Guglielmo Tell, una proposta mirava a far recitare certi episodi sotto forma di dialoghi. Per preparare le loro risposte, gli allievi avrebbero dovuto trasporre gli scambi di parole incontrati nella narrazione nelle nuvolette di dialogo di un fumetto. Supponendo che l'allievo avrebbe potuto basarsi sul funzionamento dei tre generi

scelti nella lingua/cultura di origine – la forma narrativa, il fumetto e il dialogo teatralizzato – l'autore del progetto non ha preso in considerazione attività incentrate sulle trasposizioni da effettuare a livello linguistico (per es. il passaggio da una narrazione a un discorso diretto), o attività per la costruzione del significato più globale (gesti ed espressioni facciali tradotti in disegno, rumori resi in forma di onomatopoeie, lettere in grassetto per marcare il tono di voce, effetti di zoom su espressioni, dettagli di scenario o simboli, inserimento di didascalie o dialoghi interiori, ellissi temporali o flashback, ecc.). Se nella lingua materna le trasposizioni possono avvenire in modo implicito, in un percorso di acquisizione di una lingua straniera un esercizio di questo tipo va guidato: anche i gesti di identificazione e di negoziazione che l'esercizio implica (sempre realizzati nella lingua obbiettivo) chiedono molto tempo e energia, e rischiano di appiattare il risultato finale.

#### B. Le condizioni quadro per le attività

9 Vedi nota 4.

Macro-Attività	Attività Intermedie	Punti Linguistici	Materiale
Raccontare la storia di un personaggio mitico / parlare di qualcuno che conosci bene	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Fornire informazioni fattuali su un personaggio</li> <li>&gt; Descrivere un personaggio (aspetto fisico / carattere / situazione socio-professionale)</li> <li>&gt; Pianificare le fasi di vita e gli eventi specifici in ordine cronologico su una linea temporale; collegare queste fasi / eventi in un discorso coerente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Vocabolario: aggettivi di carattere e aspetto fisico, parti del corpo, professioni, relazioni familiari.</li> <li>&gt; Marcatori temporali specifici della narrazione</li> <li>&gt; Articolazioni dei tempi verbali della narrazione (passato prossimo e remoto, presente di verità generale)</li> <li>&gt; Costruzione di frasi per esprimere un confronto (per mettere in tensione gli elementi della storia)</li> <li>&gt; Elementi di polifonia (per far parlare i personaggi messi in scena)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; La scheda biografica di un personaggio e il suo ritratto</li> <li>&gt; Un modello di schema narrativo (Adam, 2005) per raccontare una storia</li> <li>&gt; Un modello quadrato semiotico (Greimas, 1963) per mettere in scena ruoli narrativi in tensione</li> <li>&gt; Alcuni esempi di ritratti narrativi, sia orali che scritti</li> </ul>



### non sono realistiche:

L'influsso involontario di un altro stereotipo riguardava la natura irrealistica delle situazioni-quadro proposte nelle attività – influsso rafforzato, peraltro, dal fatto che istruzioni di questo tipo sono molto frequenti nel materiale didattico esistente. Uno dei progetti prevedeva la stesura di una lista della spesa per il menu della *Bénichon* basandosi su ricette trovate online. Ma chi scrive una lista della spesa, raramente lo fa in una lingua diversa da quella materna, quindi questo compito – proposto nella lingua mirata – risultava poco utile. Riformulata come segue, la consegna è poi diventata operativa:

Avec vos colocataires, vous décidez de préparer le menu de la Bénichon, un repas traditionnel pour les Fribourgeois. Après avoir consulté quelques Sites pour trouver les recettes des différents plats, vous composez une liste de courses et vous vous distribuez les achats à effectuer.

In questo modo gli studenti sarebbero invitati a collaborare – uno andando al caseificio, l'altro al mercato. La lettura in comune delle fasi della ricetta permetterebbe loro di discutere dei prodotti necessari, di descriverli e magari anche di scoprirne alcuni...

### C. Il ruolo e lo statuto della *culture cultivée* (o cultura alta)

Uno studente in mobilità allofono e formatosi in francese in un'università all'estero, aveva progettato di lavorare con una poesia intitolata *Déménagement* (Trasloco). Il suo tema non era direttamente collegato al contesto ospitante, ma piuttosto alla situazione degli studenti in mobilità in arrivo in Svizzera. Seguendo la metafora del cambiamento, della scoperta e della nostalgia per le abitudini, il testo era promettente sul piano tematico e poteva invogliare a poetizzare l'esperienza vissuta<sup>10</sup>.

Ainsi demain tu déménages

Tes amitiés en balluchon  
L'inutile mis en carton  
Tes habitudes font naufrage  
Deux tours de clé à la maison

L'autore del progetto, concentrandosi sulla forma piuttosto che sulla sostanza, ha proposto un lavoro incentrato sulle figure retoriche. L'idea che una poesia potesse servire da matrice a un'attività riflessiva era forse troppo lontana dal modo in cui lui stesso era stato esposto al francese (e alla sua letteratura). In relazione a quello che Oliveri chiama la *culture cultivée* – in antitesi alla cultura popolare o ordinaria – è frequente la tendenza di pensare che un quadro, o l'estratto di un testo letterario, debba necessariamente essere coinvolto in riflessioni di tipo meta-, gergo analitico compreso (Oliveri, 1996). Nel nostro campo e in particolare nel nostro contesto d'intervento, parole come "analizzare", "narratore" o "polifonia" devono invece scomparire dalle consegne. Perché se l'autore della scheda effettua necessariamente un'analisi del materiale che inserisce nella progressione didattica – identificando, ad esempio, l'articolazione tra voce narrativa e voci di terzi inglobate nel discorso – le sue osservazioni saranno tradotte con consegne semplici, del tipo "chi parla qui?".

La nostra intuizione iniziale – secondo la quale i futuri insegnanti avrebbero aumentato la freschezza e la pertinenza delle proposte didattiche – ha mostrato di essere fondata soltanto parzialmente. Tanti progetti, infatti, sono rimasti molto classici e anche stereotipati (montagne, cioccolata e orologi).

## 4. Conclusione e prospettive

Il bilancio di questa esperienza si articolerà su due assi necessariamente complementari. In primo luogo rifletteremo a un seguito del progetto d'insegnamento *Pédagogisons Fribourg* affinché – rinnovando il quadro di formazione che proponiamo ai futuri insegnanti – le loro schede

### Matériel en ligne

Vous trouverez sur notre site des fiches pédagogiques:



10 Poesia disponibile sul Sito:



soddisfino sempre meglio le esigenze e i bisogni dei partecipanti al corso intensivo. In un secondo tempo elencheremo gli obiettivi che ci poniamo oggi per le ricerche relative alla costruzione di competenze culturali nei corsi di lingua straniera.

**A. Affinché i progetti concepiti nel seminario *Pédagogions Fribourg* si adeguino sempre meglio ai bisogni degli studenti internazionali in arrivo in Svizzera e a Friburgo, proponiamo di:**

- > sottoporre i progetti esistenti ad un'analisi critica al fine di precisare il lavoro di categorizzazione degli errori più frequenti (vedi 3.1) e includere i risultati ottenuti nella formazione dei futuri insegnanti, per migliorare la qualità delle schede future;
- > selezionare le schede più pertinenti per la progressione didattica o tematica; invitare durante lo stage gli autori che lo desiderano a un intervento-tirocinio in tre tappe (osservazione del pubblico, discussione di adattamenti necessari e conduzione dell'insegnamento sotto supervisione);
- > proporre una lista di tematiche /

## Bibliografia

Adami, H. (2019). La logomachie sur la notion de «diversité»: quelques éléments d'analyse in J. Veillette, P. Stalder [coord.]. *De la diversité fantasmée aux effets de réalité. Discours et pratiques*. Paris: L'Harmattan, pp. 73 – 88.

Biard, J., Denis, F. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Paris: Nathan.

Conseil Européen pour les langues (2002). *Portfolio européen des langues, Education supérieure, modèle accrédité n. 35.2002*. Berne, Schulverlag blmv AG.

Godard, A. [dir.]. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier.

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale. Recherche et méthode*. Paris: Larousse.

[Keller-]Gerber, A. (2012). «La Gazette»: un journal collectif «performatif». Lieu de transformation d'une identité sociale de l'étranger-visiteur à l'étudiant- observateur. In

obiettivi agli autori futuri per evitare progetti stereotipati o poco realistici; produrre schede a partire da progetti esistenti, pensate per esempio in funzione di un altro livello target;

> condividere, eventualmente su più larga scala, il corpus di schede, vista l'assenza nel contesto svizzero di materiale didattico formulato per un pubblico d'universitari stranieri.

**B. Per una didattica dell'elemento culturale nelle classi di lingua straniera**

Si tratta di proseguire la ricerca con un triplice obiettivo:

- > affinare il quadro teorico avviato, integrando in particolare una riflessione sul trattamento degli stereotipi; potenziare le varie “cassette degli attrezzi” perché i futuri insegnanti siano più capaci di analizzare documenti appartenenti a canali di comunicazione diversi (televisione, radio, immagini filmate, manifesti, esperienze *in vivo* come visite d'esposizioni, conferenze, partecipazione a vernici<sup>11</sup>) prima di proporli in classe.
- > riformulare una storia delle metodologie per la didattica del FLE osservando,

in particolare, il modo in cui la società di destinazione si è messa in scena in materiali appartenenti a epoche diverse: chi sono i protagonisti? dove vivono e come? quali sono i valori impliciti nelle varie situazioni? che tipo di documento culturale per che tipo di obiettivo di comunicazione? Inoltre, come viene integrato, a sua volta, il lettore straniero in questa messa in scena e con che ruolo: è spettatore di una realtà, si assimilerà, sarà invitato a reagire, a confrontarsi o a intromettersi?

Un'analisi approfondita sul campo – sotto forma di interviste a carattere biografico – dovrebbe tra l'altro permettere d'elenicare le situazioni comunicative da lavorare in classe con gli studenti di mobilità a Friburgo, per sviluppare ulteriori obiettivi linguistici.

**11** Un'inchiesta presso studentesse cinesi ha fatto emergere, per esempio, le loro difficoltà a socializzare nel contesto di aperitivi dove i partecipanti stanno in piedi, mangiano e discutono. Le studentesse avevano chiamato questo disagio “le trauma de l'apéro”.

A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot & P. Stalder P. [eds.], *Journal de bord: un récit en soi ou les traces d'un cheminement*. Bern: Peter Lang, 316-338.

Keller-Gerber, A. (2016). *D'étudiant étranger à travailleur étranger hautement qualifié en Suisse. «Être dit» dans la presse et «(se) dire» dans des récits d'établissement*. Bern: Peter Lang.

Keller-Gerber, A. (2017). Les lieux d'intégrabilité d'un étudiant de mobilité à Fribourg. Entre enjeux communicatifs et pratiques de langue. *Enseigner le français et en français aux étudiants Erasmus. Enjeux et pratiques de la mobilité étudiante en Francophonie. Le langage et l'Homme*. Juin 2017.

Keller-Gerber, A. (2018). L'étudiant étranger dans la presse suisse: un événement discursif? *Georegards. La mobilité des étudiants*. n. 10, 55-70.

Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme: le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Fribourg Suisse: Presses universitaires de Fribourg.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur: un nouvel étranger*. Paris: Didier.

Olivieri, C. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 1, 8-18.

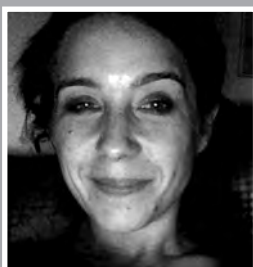
Porcher, L. (1984). *Manières de classe (fenêtres sur cours)*. Paris, Didier.

Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de Pédagogie*, 104, 5-12.

Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (2003). *Les Cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris, Didier.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

## SÉVERINE ANDRÉ



Rédactrice pour le journal satirique *Vigousse* et conservatrice au Musée romain de Lausanne-Vidy, Séverine André n'est spécialiste de rien en particulier et curieuse de presque tout.

### Langue maternelle

Ma fratrie est le fruit d'un métissage. Issus d'un père vaudois et d'une mère zurichoise, nous avons grandi, mon frère, ma sœur et moi, à cheval entre deux cultures. À califourchon sur le *Röstigraben*. En Suisse, la chose est plus que courante. Elle n'en est pas moins digne d'être contée brièvement.

L'histoire débute dans les années huitante. Pour conquérir le *Far West* helvétique, cet eldorado de la culture latine, celle qui allait devenir notre mère n'a pas hésité à quitter la terre de ses ancêtres. Sa ruée vers l'Or avait tout d'une ruée vers l'autre: autre culture, autre lieu, autres mœurs. Autre langue, aussi. Pour se mettre dans le bain, elle accepta un travail de manutentionnaire au rayon «frisés légumes» d'un petit supermarché. Une meilleure connaissance du français lui apprit par la suite qu'il s'agissait du rayon «fruits et légumes».

La raison qui la convainquit de s'installer durablement lui apparût un jour sous les traits d'un séducteur qui sévissait à la piscine municipale. Loin de la figure

du bon Vaudois, l'homme était passionné par le Sud de la France, et l'ailleurs en général. Une compagne originaire d'Outre-Sarine lui parut un dépaysement suffisant. Il passa outre les défauts de sa promise (elle était incapable de prononcer correctement les termes «pays» ou «maïs») et il lui fit, presque coup sur coup, trois enfants. Pour cette alémanique fraîchement débarquée, quelle promotion inespérée que de porter la progéniture d'un Romand!

Il faut dire que l'époque était peu clémente envers cette majorité linguistique, suspectée entre autres félonies de peser démesurément sur le gouvernement fédéral. Ainsi, il fut convenu implicitement que notre éducation se ferait en français exclusivement. Une décision qui m'attristait, mais dont je compris les raisons lors d'une sortie scolaire. Les gamins de ma classe, tous romands, entonnaient à tue-tête une version revisitée du *Pays romand*, chant populaire composé par Émile Jaques-Dalcroze. J'en ai oublié l'essentiel, mais la strophe «*Chantons en chœur le Pays*



Mascha

romand et cassons la gueule à ces Suisses allemands» me donne aujourd'hui encore des frissons dans le dos.

Certains soirs, notre mère passait de longues heures au téléphone avec ses proches restés au pays. Ils échangeaient, dans leur dialecte, des paroles qui les faisaient alternativement rire et pleurer. Un spectacle plutôt inquiétant pour l'entourage francophone que nous étions, auquel échappait l'objet de ces mouvements d'humeur. Ses mots m'étaient étrangers, et elle aussi, étrangère, pour un moment. Au fil du temps, pourtant, je distinguai les termes récurrents. Le mot «Grossmuet», par exemple, revenait fréquemment. Elle m'apprit qu'il signifiait «grand-maman». Un jour, je lui soumis une idée: et si je surnommais mon aïeule «grosse mouette»? Elle ne sembla pas partager mon enthousiasme. Sa langue maternelle n'était pas un terrain de jeu pour Romands.

Le français, pour notre mère, était parfois cause de frustration. Cette langue, au demeurant belle, était désespérément

pauvre. Nombre d'expressions germaniques n'y trouvaient pas d'équivalent. Elle s'ingéniait donc à traduire elle-même les locutions qui faisaient défaut. Des enfants turbulents, elle disait «qu'elle les mettrait volontiers dans le porte-parapluie» et des simples d'esprit, «qu'ils n'étaient pas tout-à-fait quatre fois vingt-cinq». Pour elle, les grosses jambes étaient des «jambes bouteilles» et les bananes séchées, des «moques d'éléphant».

Je connais encore par cœur les rares phrases, en dialecte bernois, qu'elle a bien voulu nous apprendre. Ces tirades imprononçables résonnaient, et résonnent encore, comme des incantations: «Heitere Fahne, wo häsch du mies Kellerettli eitan?» ou «Lueg Krabu, hier simmer äscho düredra». Quelle fierté, quand nous parvenions enfin à les prononcer correctement! Ce qu'elles signifient? «Nom d'un drapeau, où as-tu mis ma montre?» Pour la seconde, demandez à un autochtone: ça vous fera un sujet de conversation.

## ● Adrian Künzi | Gymnasium Burgdorf



Adrian Künzi unterrichtet seit 1998 Französisch und Geschichte am Gymnasium Burgdorf. Er organisiert regelmässig Treffen französischspra-

chiger Autoren mit schweizerischen Schulklassen.

Die erste Stunde nach den Ferien. Das Französischzimmer riecht nach Frühjahrsputz. Auf dem Lehrerpult ein Stapel frisch gedruckte Klassenlektüre. «Ach nein, lesen!» «Schon wieder ein Franzbuch!» Und im Stillen vielleicht: «Ob uns der Simon wieder Zusammenfassungen in den Klassenchat stellt?» «Mal schauen, ob die Sophie das Buch letztes Jahr auch schon gelesen hat und ich ihre Notizen brauchen kann.»

Lesen im fremdsprachlichen Unterricht ist für die Lernenden oft undankbar. Hohe sprachliche Hürden gekoppelt an anspruchsvolle Arbeitsanweisungen, die ein genaues Textverständnis voraussetzen, verderben manchen Schülerinnen und Schülern den Appetit auf das Medium Buch, das sie, wie aus ihren Erzählungen hervorgeht, doch eigentlich schätzen und auch eifrig nutzen. Eine geeignete Lektüre auszuwählen, ist dementsprechend schwierig, zumal neben den Kriterien der Lesbarkeit, des potentiell entstehenden Leseflows und der Identifikation der Lesenden mit dem Text vor allem auch didaktische und curriculare Faktoren berücksichtigt werden müssen. Dieses Spannungsfeld zeigt sich sehr schön in der Breite der von der Buchhandlung Libromania in Bern zur Verfügung gestellten Bestenliste, in der der althergebrachte Kanon ebenso Platz findet wie zum Beispiel die Kinder- und Jugendliteratur.

Vom klassischen Kanon sind nur noch wenige Titel übrig. Gut vertreten sind nach wie vor Molière und die Existentialisten. Auch das 19. Jahrhundert wird mit Maupassant und Hugo gelesen. Bei den Klassikern scheinen sich diejenigen Werke im Klassenzimmer zu behaupten, die aufgrund der Zeitlosigkeit von

Themen wie zum Beispiel Gerechtigkeit einen engen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden bieten. Werke von eher ideengeschichtlicher oder geschichtlicher Relevanz wie zum Beispiel die Aufklärer, Balzac oder Zola finden sich hingegen auf der Liste nicht (mehr).

Gleichzeitig scheint sich ein neuer Kanon gebildet zu haben mit Werken von Autoren der 90er und der 00er Jahre, die großenteils eine soziale Problematik behandeln (Integration, soziale Isolation), wobei hier für die Auswahl die Fremdsprachenreihe von Reclam eine prägende Rolle zu spielen scheint. Der geringe Anschaffungspreis sowie die deutschen Worterklärungen scheinen die Nachteile der kleinen Textauswahl und der fehlenden Tagesaktualität in den Augen vieler Lehrkräfte wettzumachen. Erstaunlich ist, dass andere Herausgeber didaktisierter Bücher wie zum Beispiel Klett, der mit dem Prix des Lycéens allemands zusammenarbeitet, oder die ausgezeichnete Reihe Mondes en VF von Didier in der Liste gänzlich fehlen, zumal sie unsere stark eurozentrisch ausgerichtete Auswahl erweitern könnten. Dass dieser Einblick in fremde Lebenswelten, der durchaus das Potential hätte, neugierige junge Leserinnen und Leser zu fesseln, etwas verloren gegangen ist, mag der Tatsache geschuldet sein, dass in der letzten Zeit Jahren die Migration und die Integration fremder Kulturen in die französische Gesellschaft viel Platz eingenommen hat.

Überhaupt ist der inhaltliche Rahmen der vorliegenden Liste relativ eng. Neben dem schon erwähnten Fokus auf die Gerechtigkeit beschäftigen sich die aktuelleren Texte der vorliegenden Liste vorwiegend mit negativ konnotierten Themen wie Gewalt, Krankheit, Exklusion. Der an sich

**Du, das Franzbuch, das ich über die Ferien gelesen habe, das war richtig spannend, und ich habe erst noch fast alles verstanden!**

lößlichen Idee, dem FU durch die Sensibilisierung der Lernenden für wichtige Gegenwartsthemen zusätzliche Relevanz zu geben steht die Gefahr gegenüber, dass für die Schülerinnen und Schüler die Fremdsprache durch das zu häufige Thematisieren von Problemen negativ konnotiert werden könnte. Auch ist der Handlungsspielraum des Einzelnen bei diesen Themen eher gering, so dass rasch eine frustrierte Sättigung bei den Lernenden entstehen kann und diese keine Lust mehr haben, über Themen zu sprechen, «wo man sowieso nichts tun kann.»

In diesem Sinne plädiere ich für eine Ergänzung des Kanons um bisher im fremdsprachlichen Unterricht wenig gelesene Genres (Fantasy, Science Fiction, Erlebnisberichte, Unterhaltungsliteratur), die dem Lesegeschmack der Einzelnen mehr Rechnung tragen. Die Begegnung mit weniger literarischen, leichter zugänglichen Texten schärft dann, so meine Erfahrung, bei der Begegnung mit wirklich guten Texten auch das Sensorium für die Textqualität.

Vielleicht bedingt eine Erweiterung des vorliegenden Kanons auch eine didaktische Neuorientierung. Der an Kollaboration und Individualisierung gewöhnten kommenden BYOD-Generation mag ein zwangsloserer, konstruktivistischer Umgang mit seichteren und damit leichter zugänglichen Texten näher liegen und so manchen Fremdsprachenlernenden mehr Selbstvertrauen und aufregende Leseerfahrungen in der Fremdsprache bescheren.

«Du, das Franzbuch, das ich über die Ferien gelesen habe, das war richtig spannend, und ich habe erst noch fast alles verstanden!»

Autor	Titel	Verlag
Schmitt, Eric-Emmanuel	Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran	Reclam FS FR
Schmitt, Eric-Emmanuel	Oscar et la dame rose	Reclam FS FR
Malle, Louis	Au revoir les enfants	Reclam FS FR
Camus, Albert	L'étranger	Reclam FS FR
Grimbert, Philippe	Un secret	Reclam FS FR
Smadja, Brigitte	Il faut sauver Saïd	Reclam FS FR
Maupassant, Guy de	Six contes	Reclam FS FR
Sartre, Jean-Paul	La Putain respectueuse	Reclam FS FR
Z'Graggen, Yvette	Matthias Berg	Aire bleue
Molière	Le malade imaginaire	Reclam FS FR
Kassowitz, Mathieu	La Haine (Scénario)	Reclam FS FR
Gavalda, Anna	35 kilos d'espoir	Reclam FS FR
Maupassant, Guy de	Boule de suif	Reclam FS FR
de Vigan, Delphine	No et moi	Reclam FS FR
Molière	Dom Juan	Larousse
Molière	L'Avare	Larousse
Claudiel, Philippe	La petite fille de monsieur Linh	LGF
Zenatti, Valérie	Une bouteille dans la mer de Gaza	Ecole des loisirs
Sartre, Jean-Paul	Huis clos /Les mouches	Folio
Molière	Le bourgeois gentilhomme	Larousse
Eugène	La vallée de la jeunesse	Joie de Lire
Ollivier, Mikael	Frères de sang	Magnier
Gaudé, Laurent	Eldorado	J'ai lu
Ramuz, Charles Ferdinand	Aline	Grasset-CR
Kristof, Agota	Le grand cahier	Seuil
Camus, Albert	La peste	Folio
Camus, Albert	Les justes	Folio
Hugo, Victor	Les misérables (Extraits)	Larousse
Kristof, Agota	L'analphabète: récit autobiographique	Zoé





## CHANTER EN FRANÇAIS: *LE RESTE C'EST DU P'TIT LAIT*

Les Petits Chanteurs à la Gueule de Bois ont composé une chanson spécialement pour ce numéro. Venez l'écouter sur notre site <https://lefrançaisensuisse.ch>. Vous y trouverez aussi des activités didactiques liées. Et en passant, répondez à nos quiz!



### **Les Petits Chanteurs à la Gueule de Bois**

Derrière ce nom se cachent trois musiciens passionnés, trois personnages fort différents, qui, une fois réunis, mettent leur énergie en commun pour donner vie à des chansons pleines d'humour, de fraîcheur et de franchise. Lionel Aebischer, Frédéric Erard et Raphaël Pedroli chantent en chœur en s'accompagnant d'une contrebasse, d'une guitare, d'une batterie et tour à tour, d'un banjo, d'un accordéon ou d'un harmonium. Ils distillent une musique festive, insolente et teintée de franche camaraderie. Le répertoire est original, les paroles en français, les prestations généreuses et le plaisir au rendez-vous.

Plus d'informations, de chansons, de textes et de dates sur leur site: [www.pcgb.ch](http://www.pcgb.ch)



### **Lionel Aebischer**

Né en 1977 au Locle, Lionel Aebischer est non seulement le guitariste et banjoïste des Petits Chanteurs à la Gueule de Bois, mais aussi l'auteur et le compositeur du groupe.

Diplômé de clarinette du Conservatoire neuchâtelois, il a suivi des cours d'improvisation et de musique contemporaine. En parallèle aux Petits Chanteurs, Lionel Aebischer enseigne la clarinette dans une école de musique du canton de Neuchâtel et participe à de nombreux projets musicaux. En 2019, il ajoute une corde à son arc en écrivant et mettant en scène la pièce Jojo, pour la Compagnie de l'Impolie. Il co-scénarise actuellement un long-métrage.

## Le reste, c'est du p'tit lait

Si t'es mauvais en orthographe,  
Qu'tu confonds «f» avec «ph»  
Si t'écris tout en SMS  
Qu'tu mets tes profs en PLS:  
C'est vrai que le français c'est dur,  
L'apprendre c'n'est pas une sinécure,  
Mais pas la peine d'se foutre à l'eau  
Pour une dictée d'Bernard Pivot!

N'oublie jamais que rire, c'est bon pour la santé  
On peut être nul en langue et très bien embrasser.  
Que l'on massacre Shakespeare, Molière ou bien Goethe  
Tant qu'on sait dire «je t'aime», le reste c'est du p'tit lait!

Si tu conjugues comme un tordu  
Si t'aurais su tu s'rais pas v'nu  
Si tu comprends les hiéroglyphes  
Mieux qu'l'imparfait du subjonctif:  
C'est vrai que le français c'est dur,  
L'apprendre c'n'est pas une sinécure,  
Mais pas la peine de trop s'en faire  
Pour quelques formes irrégulières

N'oublie jamais que rire, c'est bon pour la santé  
On peut être nul en langue et très bien embrasser  
Que l'on massacre Shakespeare, Molière ou bien Goethe  
Tant qu'on sait dire «je t'aime», le reste c'est du p'tit lait!

Si t'es moyen niveau grammaire,  
que tu « Bescherelle » un peu ta mère  
Et si tes participes passés  
Ne sont jamais bien accordés  
C'est vrai que le français c'est dur  
L'apprendre c'n'est pas une sinécure  
Mais pas la peine d'se j'ter d'un pont  
Pour une ou deux règles à la con

N'oublie jamais que rire, c'est bon pour la santé  
On peut être nul en langue et très bien embrasser  
Que l'on massacre Shakespeare, Molière ou bien Goethe  
Tant qu'on sait dire «je t'aime», le reste c'est du p'tit lait!

Et si t'es un peu dyslexique  
Que la lecture te rend phobique,  
Si t'as l'impression que ta vie  
N'est qu'une longue contrepèterie:  
C'est vrai que le français c'est dur,  
L'apprendre c'n'est pas une sinécure,  
Mais pas la peine d'se foutre en l'air  
Pour quelques syllabes à l'envers.

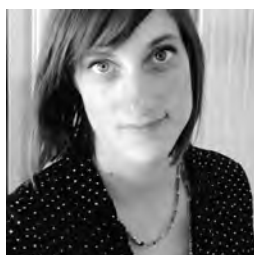
## ILS ONT ILLUSTRÉ CE NUMÉRO

Vous avez sans doute remarqué les nombreux dessins de presse agrémentant ce numéro. En voici leurs auteurs.es.



### Romain Mange

Né en 1977, Romain Mange effectue une formation de graphiste avant de se spécialiser dans l'illustration ainsi que le dessin d'humour et d'actualité. Il travaille à la commande et collabore avec Le Journal de la Région de Cossonay, La Torche 2.0 et Vigousse.



### Mælle Schaller

Née en 1984 à Lausanne, Mælle Schaller est Diplômée de l'Ecole cantonale d'art du Valais (ECAV) et de l'école Emile Cohl de Lyon.

Depuis 2015, c'est à Fribourg qu'elle exerce son activité d'illustratrice et autrice BD indépendante. Elle a notamment réalisé divers mandats d'albums BD collectifs aux éditions Fleurs bleues et Hélice hélas. Elle collabore au fanzine la Bûche et elle a été éditée dans les magazines Tchô!, La Revue Dessinée, Phosphore magazine, la Torche 2.0 et elle collabore au fanzine la Bûche ainsi que, depuis 2019, à l'hebdomadaire satirique romand Vigousse.



### Debuhme

Philippe Baumann, alias Debuhme, est un illustrateur, dessinateur de presse et bédéiste suisse né en 1984 à Fribourg. Indépendant depuis 2011, il publie ses dessins de presse dans divers journaux et magazines suisses (dont Vigousse) et participe à divers projets éditoriaux dans le domaine de la bande dessinée («De la nécessité d'avoir un ours chez soi»).



### Yves Schaefer

Yves Schaefer, illustrateur indépendant, est également dessinateur au Journal de Morges depuis septembre 2017, dans lequel il présente une série nommée Julie Rondelle sur les diverses actualités régionales. Auteur de livres pour la jeunesse, il a développé un concept de lecture (Kamibook) original et inédit.



### Plonk & Replonk

Plonk & Replonk, fondé à La Chaux-de-Fonds en 1995, est un pôle de créateurs actifs principalement dans les domaines de l'image et du livre, spécialisé notamment dans les photomontages et les détournements de cartes postales Belle Époque. Le trio se permet d'ailleurs de nombreuses digressions: objets incongrus, travaux graphiques en tous genres, écriture de scénarios, films d'animation. À noter que Plonk & Replonk est un des principaux leaders sur le marché européen du nain de jardin bétonné, un secteur à forte croissance.



### Philippe Humbert

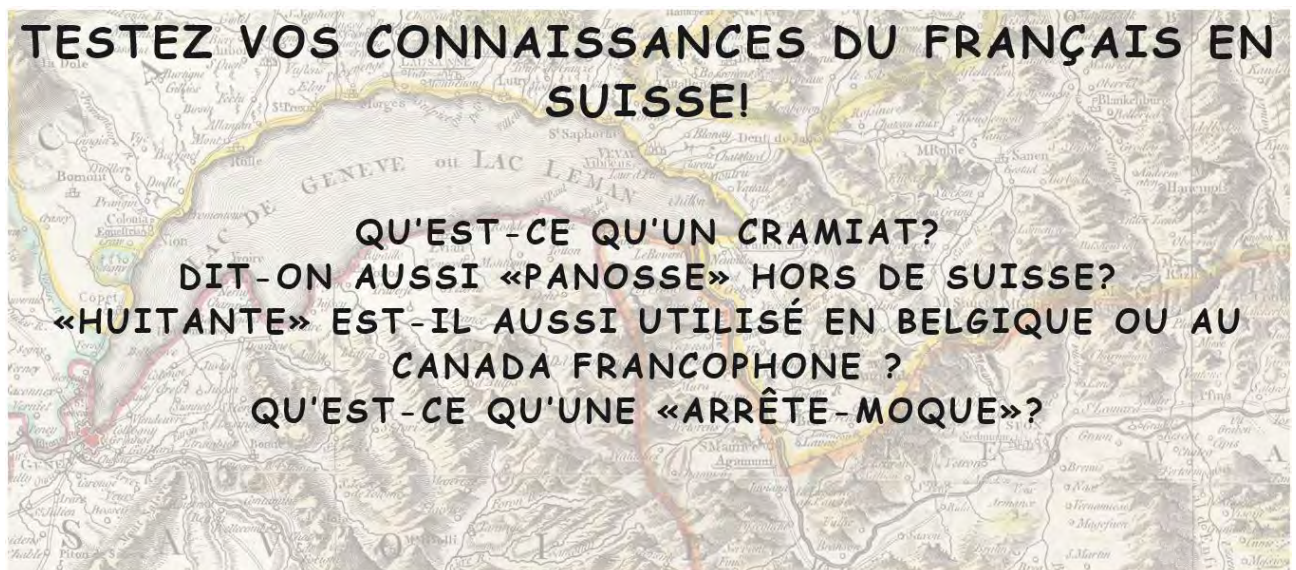
Philippe Humbert, alias Oncle Phil, est sociolinguiste, rédacteur, auteur, compositeur, interprète et plurilingue (ou presque). En fait, il ne sait pas vraiment dessiner, mais c'est quand même lui le dessinateur officiel de Babylonia.



### Christian Demarta

Christian Demarta, classe 1971, si è formato presso il CSIA di Lugano quale grafico e illustratore. Titolare dello studio di comunicazione visiva eureka di Sementina, collabora da anni con la rivista satirica "Il Diavolo". È inoltre autore della serie di libri "Vola bass" dedicata alle espressioni dialettali ticinesi, illustrate e tradotte in diverse lingue.

## TESTEZ VOS CONNAISSANCES DU FRANÇAIS EN SUISSE!



Dans le cadre de ce numéro, nous avons développé 6 quiz pour tester vos connaissances du français en/de Suisse. Pour ce faire, les responsables du numéro ont demandé l'aide de Mathieu Avanzi, linguiste et maître de conférences à Sorbonne Université, qui a contribué au développement des questions et fourni les cartes linguistiques qui les accompagnent. Le soutien de la Loterie Romande a permis de réaliser le site.



### Des quiz pour jouer... et contribuer à la recherche!

Lorsque vous terminez un quiz, vous pouvez choisir de partager vos données (âge, sexe, région, ...): vous contribuez ainsi à la recherche sur la connaissance et la vitalité des expressions régionales en Suisse. Vos données sont traitées de manière anonyme et confidentielle, uniquement dans un but de recherche académique. Elles feront l'objet d'un article scientifique à paraître bientôt dans *Babylonia*.

En attendant, partagez ces quiz avec vos ami.es et sur les réseaux! Plus vous répondrez et partagerez, plus nos résultats seront précis. Sur [www.lefrancaisensuisse.ch](http://www.lefrancaisensuisse.ch), vous trouverez également la chanson des Petits Chanteurs à la Gueule de Bois, *Le reste c'est du p'tit lait*, créée spécialement pour ce numéro de *Babylonia*, ainsi que des activités didactiques qui y sont associées.

Merci pour votre collaboration et bon divertissement!

## «JE SUIS FINI.E». RELEVER LES DÉFIS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE SELON LA DÉMARCHE EEEV

"Je suis fini.e." Diese wörtliche Übersetzung von "Ich bin fertig" fasst die Situation zusammen, mit der Lehrpersonen im mündlichen Teil ihres Französisch-Unterrichts auf der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz häufig konfrontiert sind. Mit diesem lapidaren Satz signalisieren die Lernenden der Lehrperson, dass sie die Aufgabe erledigt haben, und dies meist nach kürzester Zeit. Eine wiederkehrende Herausforderung für den erfahrenen Lehrer Etienne Morel, der seine Klassen auf die mündliche Maturitätsprüfung am Gymnasium Liestal vorbereitet. Dabei geht es ja darum, dass die Kandidaten und Kandidatinnen mehrere Minuten autonom über den Inhalt eines Dokuments, oft eines Auszugs aus einem literarischen Text, sprechen. In diesem Beitrag erzählt er uns, wie es ihm und seinen Lernenden gelungen ist, die Dauer und Qualität des Monologs während des FLE-Unterrichts bedeutsam zu erhöhen. Dieses Entwicklungsprojekt hat er im Rahmen der Weiterbildung "Eeve pour FLE" umgesetzt. Florence Buchmann und Patrick Blum haben dieses kantonale Pilotprojekt in Muttenz (Basel) in der ersten Jahreshälfte 2019 durchgeführt, das vom Bundesamt für Kultur unterstützt wurde.

● Patrick Blum, Florence Buchmann | HEP FHNW & Etienne Morel | Uni Zurich



Patrick Blum est professeur de français et d'allemand au Gymnase de Berne-Neufeld, didacticien du FLE à la HEP Berne, praticien Eeve HEP FHNW.



Dr. Florence Buchmann est coach Eeve à l'HEP FHNW, ancienne professeure d'économie et de droit et directrice d'école.



Dr. Etienne Morel est professeur de français et latin au Gymnase de Liestal et lecteur à l'université de Zurich

### 1. Parler de manière continue en langue-cible: un défi pour les élèves

Lors d'activités orales en classe, les élèves peinent à parler de manière continue pendant plus de quelques secondes. Ce fait est problématique car l'expression orale d'ordre monologal représente une compétence essentielle, notamment pour l'examen de maturité orale durant lequel le ou la candidat.e est évalué.e sur son aisance à parler plusieurs minutes de façon autonome à partir d'un extrait de texte littéraire.

La cause principale de ce problème réside largement dans le manque d'incitation que reçoivent les élèves à parler plus longtemps que nécessaire. Ainsi les apprenant.es affichent-ils.elles rapidement une envie de terminer leur tour de parole au plus vite. S'ajoute à cela l'ignorance des élèves du temps de parole considéré comme acceptable.

En mettant en œuvre le projet Eeve, notre objectif était donc d'aider les élèves à être en mesure de produire *un monologue suivi de cinq minutes* et tirer un bilan personnel positif de cette expérience vécue. Il va sans dire que l'atteinte de cet objectif a

aussi contribué à augmenter la motivation et la satisfaction de l'enseignant.

### 2. Objectif s.m.a.r.t.

Précisé selon les critères s.m.a.r.t<sup>1</sup>, l'objectif consiste en, à la dernière séance du projet, *un minimum de 80% d'élèves capables de réaliser une production orale continue d'au moins 5 minutes sur la base d'un stimulus imagé*.

### 3. Intervention

Après une phase d'introduction au projet et à son objectif, chaque élève a reçu une fiche avec une caricature à décrire et à analyser. Sur la même fiche, il.elle a pu voir la caricature de son partenaire afin de préparer deux à trois questions à lui adresser. Chaque élève a travaillé individuellement pendant cinq minutes sur la caricature qui lui était attribuée et a préparé son monologue suivi en prenant des notes. Des instructions ont été offertes aux élèves afin qu'ils.elles puissent se préparer efficacement (figure 1).

<sup>1</sup> Un objectif est s.m.a.r.t si son contenu est spécifique, mesurable, acceptable, réaliste et temporellement défini.



Lors d'activités orales en classe, les élèves peinent à parler de manière continue pendant plus de quelques secondes.

### Production orale à partir d'une image

Préparez une courte présentation à partir de l'image suivante (5 minutes de préparation)

Suivez les étapes suivantes:

1. Description détaillée
2. Analyse:
  - a. quelle est la thématique, la problématique?
  - b. quelle est l'origine du problème / la cause?
  - c. quelle est la conséquence de ce problème?
  - d. quelles sont des solutions possibles?
3. Donnez votre avis personnel

Votre partenaire jouera le rôle d'expert et vous posera des questions.

Votre partenaire a l'image suivante. Trouvez 3 questions à poser à votre partenaire.

Figure 1: instructions de travail

Après leurs cinq minutes de préparation, les élèves se sont mis en binômes: le.la premie/è.re élève décrit la caricature préparée et en propose une analyse; l'autre élève chronomètre le temps de parole et prend des notes pour justifier son évaluation qualitative ultérieure. Une fois que l'élève candidat.e a terminé sa présentation, le second élève procède à son évaluation. Pour cela, il pose deux à trois questions à son partenaire pour qu'il complète la partie monologale (et préparée) de l'exercice avec une séquence plus spontanée et plus dialoguée. Cette partie ne fait toutefois pas partie du temps de parole chronométré. C'est ensuite que les rôles sont inversés.

#### 4. Instrument de collecte et étapes du déroulement de l'évaluation

L'instrument de collecte choisi a été un formulaire google docs envoyé par courriel aux élèves. Les élèves peuvent y inscrire (1) le temps de parole (variable catégorielle) de leur partenaire ainsi que (2) les scores attribués pour les critères qualitatifs suivants:

1. Il/elle sait décrire l'image en détail:

score de 1 (pas assez bien) à 6 (parfaitement).

2. Il/elle a trouvé des thématiques différentes et fait une analyse: score de 1 (pas assez bien) à 6 (parfaitement).

3. Il/elle a donné son avis personnel et a parlé d'expériences personnelles/ de son comportement: score de 1 (pas assez bien) à 6 (parfaitement).

4. Il/elle sait répondre aux questions posées: score de 1 (pas assez bien) à 6 (parfaitement).

La figure 2 illustre le début du formulaire tel qu'il se présente dans *google forms*:

The image shows a Google Forms interface with two Likert scales. The first scale is titled 'Description: il/ elle sait décrire en détail l'image' and has five radio buttons labeled 1, 2, 3, 4, 5, with 'pas assez bien' on the left and 'parfaitement' on the right. The second scale is titled 'Il / elle a trouvé des thèmes différents et fait une analyse' and also has five radio buttons labeled 1, 2, 3, 4, 5, with 'pas assez bien' on the left and 'parfaitement' on the right.

Figure 2: début du formulaire (outil de collecte) tel qu'il se présente dans *google forms*



Cette grille d'évaluation est remplie par l'élève expert.e à chaque séance, en tout donc trois fois, et toujours immédiatement après l'intervention du partenaire, pendant le cours même. Les résultats de l'évaluation ont pu être synthétisés de manière très efficace avec une projection directement après la fin de l'exercice des diagrammes réalisés dans google forms. Ainsi, les résultats ont pu être visualisés avec un simple ordinateur et projecteur, pour être ensuite directement discutés. Les résultats étaient lisibles in globo, c'est-à-dire sans noms (voir figure 3). La figure 3 illustre la façon dont se présente la visualisation de la première collecte des données concernant le temps de parole. Afin de se rappeler de son propre résultat pour la prochaine leçon, les élèves ont été invité.es à noter leur temps de parole personnel.

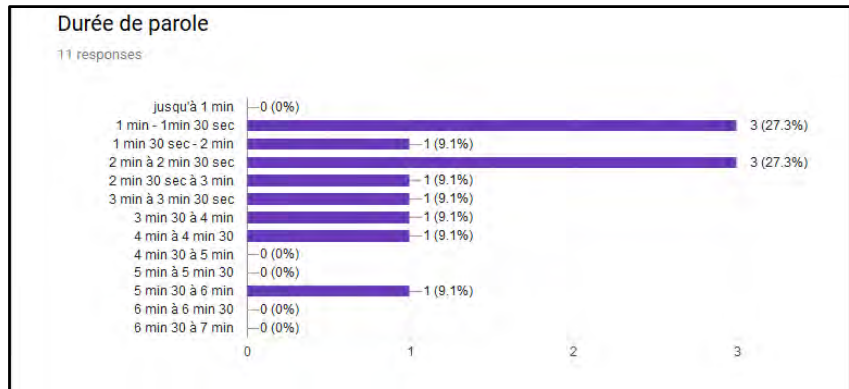


Figure 3: visualisation de la première collecte des données

Lors de la deuxième (voir figure 4) et troisième intervention (voir figure 5), les résultats des mesures précédentes ont été rappelés avant le début de l'exercice afin que les élèves soient incité.es à améliorer leur prestation. C'est également à ce moment qu'ont été discutées les différentes stratégies permettant d'améliorer les scores lors du prochain exercice.

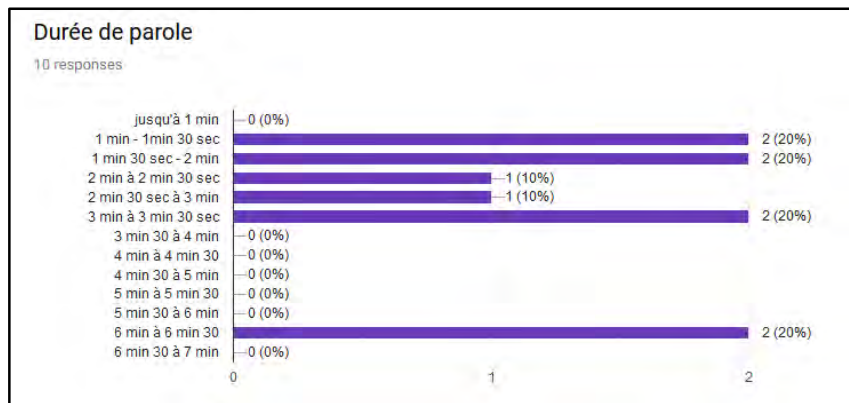


Figure 4: visualisation de la deuxième collecte des données

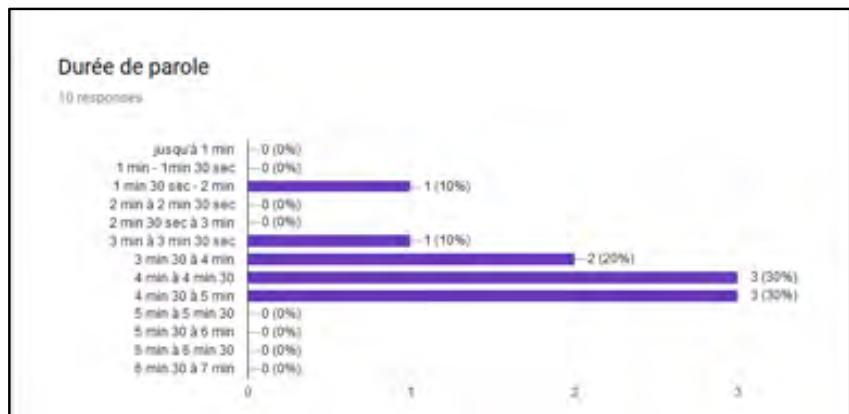


Figure 5: visualisation de la troisième collecte des données

Le fait de visualiser les résultats a notamment débouché sur des discussions très fructueuses à propos des possibles stratégies à appliquer afin d'augmenter le temps de parole ou afin d'améliorer la qualité de la prestation.

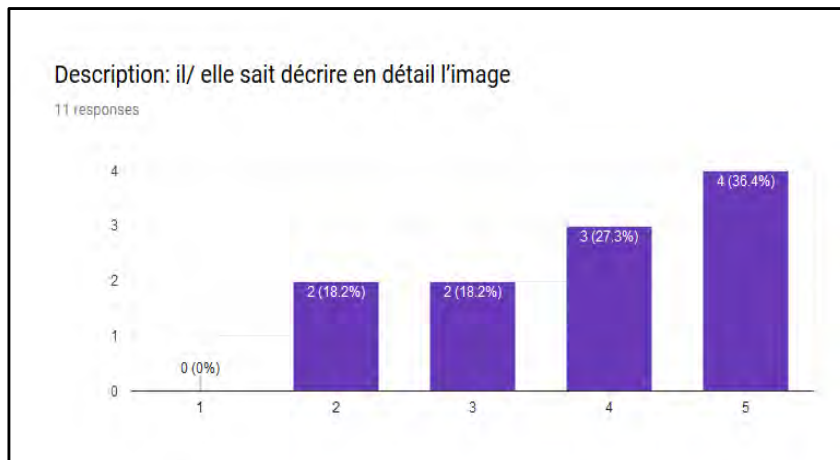


Figure 6: visualisation de la collecte des données (critères qualitatifs)

La figure 6 exemplifie la manière dont ont été présentés les résultats concernant les critères qualitatifs de l'évaluation. Là encore, les résultats n'étaient pas individualisés et devaient être lus comme participant d'un bilan intermédiaire de la (demi-)classe dans son entièreté.

## 5. Évaluation et conclusion

Si l'objectif des 80% des élèves réussissant à occuper un temps de parole de 5 minutes n'a pas été entièrement atteint, l'on peut toutefois retenir un effet positif de l'intervention sur les temps de paroles globaux. L'opérationnalisation de l'objectif par le biais d'une mesure répétée du temps de parole a exercé une influence immédiate sur la motivation à parler plus longtemps.

L'idée de suivi formatif et d'accompagnement visuel de ce suivi s'est par ailleurs avérée hautement efficace afin de rendre les élèves conscients de leur progression, ou, dans de rares cas, de leur stagnation. Le fait de visualiser les résultats a notamment débouché sur des discussions

très fructueuses à propos des possibles stratégies à appliquer afin d'augmenter le temps de parole ou afin d'améliorer la qualité de la prestation. Ainsi la visualisation des résultats a-t-elle fortement contribué à inciter les élèves à une véritable réflexion à propos de leur comportement en tant qu'acteurs-actrices de leur processus d'apprentissage.

Si le temps de parole et son amélioration représentent des facteurs facilement mesurables et influençables, il reste à souligner que l'opérationnalisation du critère «qualité» est restée parfois difficile pour les élèves. Un travail plus conséquent sur ce qu'analyser et donner un avis nuancé veut dire constitue la suite pédagogique naturelle de l'intervention menée dans le cadre de ce projet.

Si vous désirez organiser une formation continue Eeve pour FLE, il suffit de prendre contact avec Dr. Florence Buchmann (florence.buchmann@fhnw.ch).

## Bibliographie

De Florio-Hansen, Ines (2014): *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Gunter Narr.

Ellis, Rod (2015): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Russo, Santina (2019): «Je conçois l'enseignement comme un dialogue» – Interview mit Marcel Hatt zu Luise ». In: *horizonte*, Jg. 32, 122, S. 16.

Buchmann, Florence & Pirani, Kathrin (2019): "Mit LUUISE den eigenen Unterricht untersuchen und reflektieren". In: *Babylonia*, Jg. 2019, 2, S. 14 - 17.

## «Eeve pour FLE»: connaître son impact et renforcer l'apprentissage du FLE

C'est sous ce titre que la HEP de la Suisse du Nord-Ouest a lancé un projet pilote dans le canton de Bâle-Campagne. L'acronyme Eeve signifie Enseignement Evalué, Visible et Effectif. Il s'agit d'une méthode d'auto-évaluation formative de l'enseignement, développée par l'équipe de Prof. Dr. Wolfgang Beywl et appliquée dans plus de 800 projets scolaires. Sa caractéristique innovatrice consiste à planifier l'évaluation en parallèle à la préparation du cours. La formation continue «Eeve pour FLE» a été conçue spécifiquement pour répondre aux besoins des enseignant.es du FLE du secondaire II et a été soutenue par l'Office fédéral de la Culture.

Scientifiquement, cette démarche évaluative s'appuie sur le concept du «visible learning», fondé sur plus de 1000 méta-analyses de John Hattie, qui connaît une influence grandissante sur le développement de la didactique des langues étrangères (De Florio-Hansen, 2014). D'autre part, elle fait référence aux conclusions des théories socio-culturelles d'apprentissage (Vygotski) selon lesquelles celui-ci se déroule dans un processus d'interaction sociale aboutissant à la co-construction du savoir entre un expert et un novice (Ellis 2015). «Eeve pour FLE» s'inscrit dans cette tradition par le développement d'échafaudages didactiques permettant aux enseignant.es de FLE de résoudre leurs «cas-tête pédagogiques» et de faciliter ainsi les apprentissages langagiers de leurs élèves.

### Défis relevés en cinq étapes

Cinq enseignant.es ont participé à cette formation de janvier à juin 2019, à raison d'1.5 jour en présentiel.



Figure 7: déroulement de la formation «Eeve pour FLE»

Leurs projets individuels ont porté sur une situation de départ porteuse de difficultés. Les défis à relever se situaient surtout au niveau des stratégies et des résultats d'apprentissage se rapportant à la lecture, la production et la correction orales.

Pour les relever, les enseignant.es ont procédé en cinq étapes. Une fois le défi – «cas-tête pédagogique» – identifié (1), ils ont formulé des buts précis (2) et créé un instrument de collecte de données et de visualisation, en adéquation avec leurs méthodes d'enseignement (3 et 4). Ils ont ainsi rendu visible l'atteinte des objectifs fixés pour eux-mêmes et pour leurs apprenant.es. Cette visibilité donnée à leur cours a éclairé leur dialogue sur les mesures à prendre pour faire évoluer l'enseignement et l'apprentissage (5).

Tous les cinq défis ont pu être relevés, comme le montre la collecte de données en fin de cycle de formation:

Leur évaluation révèle que la formation «Eeve pour FLE» crée en outre un cadre propice à la naissance d'une communauté de pratiques faisant évoluer l'enseignement sur la base de données recueillies, visualisées et analysées sur le terrain. L'exemple d'Etienne More ci-dessus illustre les résultats atteints.

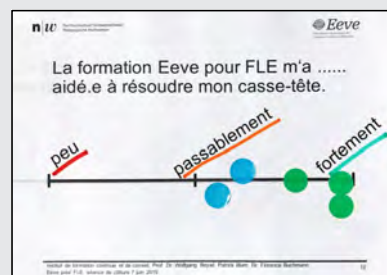


Figure 8: collecte finale des données du projet pilote Eeve pour FLE

## La plateforme 321partez.ch

### Une nouvelle ressource pour l'apprentissage du FLE

321partez.ch est une *open educational resource* permettant à tout apprenant-e de français d'exercer sa compréhension de la langue en ligne. Dans le cadre de la formation scolaire et professionnelle, cette plateforme répond à un besoin essentiel en documents authentiques pour acquérir des compétences langagières tout en se familiarisant avec des aspects de la culture suisse romande.

A l'instar de la plateforme mère 321via.ch – déjà dotée du prestigieux International ELearning Award 2016 et finaliste du Medea Award 2017 – 321partez.ch est fondée sur le concept d'edutainment (apprendre en s'amusant), une culture de l'encouragement appliquée de façon systématique dans des activités langagières bien ciblées, de sorte que les apprenant-e-s sont amenés, étape par étape, à y voir davantage du jeu que de l'effort et à gagner en confiance dans leur apprentissage. Après s'être enregistré-e au moyen d'un mot de passe, l'internaute accède à une trentaine de modules thématiques. Chacune de ces entités contient entre 4 et 9 activités exerçant les compétences de réception orale et écrite par le biais de documents authentiques suscitant la curiosité linguistique et culturelle. Les modules effectués sont automatiquement sauvegardés dans la section « Mon portfolio », les résultats obtenus pouvant être imprimés dans un certificat personnel.

Le projet 321partez.ch est issu d'une collaboration entre des professeur-e-s de FLE travaillant dans les différentes régions linguistiques de la Suisse. Il a pu être réalisé grâce au généreux subside de l'Office fédéral de la culture de la Confédération helvétique ainsi qu'au soutien financier de la Haute école du Nord-Est de la Suisse (FHNW). Il est évident qu'il n'aurait pas vu le jour sans l'aimable collaboration de la Radiotélévision suisse romande et le concours d'autres professionnels des médias ou de la culture (suisse et français) qui ont gracieusement mis à disposition leur matériel et leur savoir-faire.





# Agenda

Die derzeitige Schliessung von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen verhindert derzeit die Durchführung von Präsenzs Schulungen. Institutionen, Universitäten und Einzelpersonen bieten derzeit Alternativen in Form von Webinaren, Youtube-Kanälen und mehr an.

L'attuale chiusura delle istituzioni formative impedisce attualmente lo svolgimento di corsi di formazione in presenza. Istituzioni, università e privati stanno attualmente proponendo alternative in forma di webinar, canali youtube e altro.

La fermeture actuelle des établissements de formation empêche la réalisation de cours de formation en présence. Les institutions et les universités proposent actuellement des alternatives sous forme de webinaires, de canaux youtube et autres.

## IMPRESSUM

### EDITORE

Fondazione Lingue e Culture  
CP 120, CH-6949 Comano

### BABYLONIA

Piazza Nasetto 3, CH-6500 Bellinzona  
T: 0041 91 8401143 • [babylonia@idea-ti.ch](mailto:babylonia@idea-ti.ch)  
[www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)  
PCC 69-40263-5

### TIRATURA | ABBONAMENTO

Tiratura di questo numero 1 / 20: 1'500 copie.  
Abbonamento annuale: fr. 30.– online / 60.– print  
Costo del numero singolo: fr. 20.–  
Ordinazioni: [babyloniaabo@idea-ti.ch](mailto:babyloniaabo@idea-ti.ch)  
L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

### BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

- LEDAFIDS | Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
- APEPS | Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

### WWW.BABYLONIA.CH

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli articoli e una selezione di articoli sono scaricabili in pdf dal sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1991.

### BABYLONIA PER SCOPI DIDATTICI

I numeri di Babylonia possono essere richiesti per l'insegnamento e per convegni scientifici al costo di fr. 12.– più spese di spedizione, fino ad esaurimento

### GRAFICA

Melina Rüegg | [melina.rueegg@uzh.ch](mailto:melina.rueegg@uzh.ch)

### CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche  
[www.distillierigrafiche.ch](http://www.distillierigrafiche.ch) • [filippo.gander@gmail.com](mailto:filippo.gander@gmail.com)

### TIPOGRAFIA

Tipografia Torriani SA  
via Pizzo di Claro 3, CH-6500 Bellinzona  
[tipo.torriani@bluewin.ch](mailto:tipo.torriani@bluewin.ch)

### REDAZIONE

Mathias Picenoni | Institut für Mehrsprachigkeit  
Rue de Morat 24, 1700 Fribourg (coordinazione)

[mathias.picenoni@phsg.ch](mailto:mathias.picenoni@phsg.ch)

Matteo Casoni | OLSI, Bellinzona

[matteo.casoni@ti.ch](mailto:matteo.casoni@ti.ch)

Jean-François de Pietro | IRDP, Neuchâtel

[Jean-Francois.dePietro@irdp.ch](mailto:Jean-Francois.dePietro@irdp.ch)

Brigitte Gerber | IUFÉ, Université de Genève

[Brigitte.Gerber@unige.ch](mailto:Brigitte.Gerber@unige.ch)

Manfred Gross | PH Graubünden

[Manfred.Gross@phgr.ch](mailto:Manfred.Gross@phgr.ch)

Stefano Losa | CLIP

[stefano.losa@supsi.ch](mailto:stefano.losa@supsi.ch)

Amelia Lambelet | University of Maryland

[lambelet@umd.edu](mailto:lambelet@umd.edu)

Laura Loder-Büchel | PH Zürich

[laura.loder@phzh.ch](mailto:laura.loder@phzh.ch)

Jeanne Pantet | [jeanne.pantet@gmail.com](mailto:jeanne.pantet@gmail.com)

Elisabeth Peyer | Institut für Mehrsprachigkeit,

Fribourg, [elisabeth.peyer@unifr.ch](mailto:elisabeth.peyer@unifr.ch)

Ingo Thonhauser | HEP Vaud

[ingo.thonhauser@hepl.ch](mailto:ingo.thonhauser@hepl.ch)

**ÇA VA ROILLER!**

# VAUDOISERIES DES MOTS EN SCÈNE

Préface de Bernard GLOOR

**YVES SCHAEFER**

Le langage usuel des Vaudois, tout comme celui des autres cantons romands, est une mine de plaisir. Autant pour ceux qui l'emploient que pour leurs interlocuteurs. Cet ouvrage se veut agréable et offre un accès illustré à ces mots et expressions du terroir vaudois, tout en expliquant clairement leurs significations.

**120 pages - Chf 29.-**  
Editions Cabédita

**Commande:**  
[www.editionschamalo.ch](http://www.editionschamalo.ch)  
ou en librairie

**ADIEU**  
Bonjour, bonsoir ou au revoir.  
Du patois «adyu».

**TIOUJ** n.m.  
Moineau domestique.  
Parce que le tiouj niche sous les toiles (tuiles).

**COMMENT TE VA**  
Comment vas-tu.

**MOINDRE** n.f.  
Une petite quantité.

**CHOPPER**  
Attraper, surprendre, prendre sur le fait.

**BOILLON** n.m.  
Cuve, cuveau, aussi ventre.  
Du patois «ballon» petit cuveau à lessive.

## AUTORI DI QUESTO NUMERO

Sara Alloatti | Uni Zürich  
sara.alloatti@uzh.ch  
Mathieu Avanzi | Sorbonne Université  
mathieu.avanzi@gmail.com  
Patrick Blum | PH FHNW  
patrick.blum@phbern.ch  
Florence Buchmann | PH FHNW  
florence.buchmann@fhnw.ch  
Matteo Casoni | OLSI  
matteo.casoni@ti.ch  
Sabine Christopher | OLSI  
sabine.christopher@ti.ch  
Marie-Cécile Fetzer | Movetia  
marie-cecile.fetzer@movetia.ch  
Angélique Gomez-Lopez | Uni Bern  
María Chiara Janner | PH Graubünden  
laure.johnsen@unine.ch  
Laure Anne Johnsen | Uni Neuchâtel  
laure.johnsen@unine.ch  
Alessandra Keller-Gerber | Uni Fribourg  
christine.lechner@ph-tirol.ac.at  
Jean-Marie Klinkenberg |  
Académie royale de Belgique  
jmklinkenberg@ulg.ac.be

Adrian Künzi | Gymnasium Burgdorf  
Joanna Lafine | Uni Fribourg  
joanna.lafine@unifr.ch  
Stefano Losa | CLIP  
stefano.loso@supsi.ch  
Jacques-André Maire | Helvetia Latina  
Raphaël Maître | Uni Neuchâtel  
raphael.maitre@unine.ch  
Filomena Montemarano | PH FHNW  
filomena.montemarano@fhnw.ch  
Etienne Morel | Uni Zürich  
etienne.morel@sbl.ch  
Gisèle Pannatier | Uni Neuchâtel  
gisele.pannatier@unine.ch  
Roberto Paternostro | Uni Genève  
roberto.paternostro@unige.ch  
Victor Saudan | PH Luzern  
victor.saudan@phlu.ch  
Zorana Sokolovska | PH Luzern  
zorana.sokolovska@phlu.ch  
Anita Thomas | Uni Fribourg  
anita.thomas@unifr.ch  
Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe | CLIP  
mariehelene.tramer@supsi.ch

## ILLUSTRAZIONI

Philippe Baumann, Christian Demarta, Philippe Humbert, Romain Mange, Plonk & Replonk, Yves Schaefer, Maëlle Schaller

## CARTES BLANCHES

Sévérine André, Patti Basler, Christophe Bugnon, Laurent Flutsch, Carlos Henriquez, Sebastiano Marvin



### Graphic Novels

**Was Bilder erzählen**  
**Les images ont la parole**  
**Parola alle immagini**  
**Tge che maletgs ans raquintan**  
**What pictures tell us**

*In  
anteprima*



Clau e Margriata. [www.crestomat.ch](http://www.crestomat.ch)

Graphic Novels haben sich im fremdsprachendidaktischen Kanon etabliert und bieten spannendes Lese- bzw. Lernmaterial für den Sprachunterricht. Freuen Sie sich also auf eine bilderreiche Nummer, mit folgenden Schwerpunkten:

Il numero fornirà le basi per trattare l'analisi di fumetti in classe – un genere che, per la sua peculiare combinazione fra immagine e testo, richiede un approccio specifico.

Le numéro présente des exemples concrets de bonnes pratiques d'utilisation de bandes dessinées en classe pour des thématiques variées: de la reproduction de classiques littéraires à l'autobiographie, en passant par la science, la sexualité et les thèmes d'actualité.

Il numer mussa dentant era pussaivladads per crear sez raquints illustrads en l'instrucziun cun agid da simpels instruments.

Last, but not least, we will present a selection of museums and libraries devoted to comics and graphic novels. And - that is our special treat for you - we will include some previously unpublished panels from artists and authors.

**Responsables de rédaction:**  
Mathias Piconi et Nikola Mayer

**I prossimi numeri di Babylonia**  
2 / 2020 Graphic Novel  
3 / 2020 Mediation  
1 / 2021 Social Justice in Language Teaching