
Quand le napolitain s'invite en cours d'italien

Simone Bacci

Université de Strasbourg

Résumé

Cet article propose une piste didactique pour introduire des apprenant.e.s d'italien au complexe répertoire linguistique d'Italie, afin de renforcer leur compétence sociolinguistique. Nous partageons notamment les résultats de questionnaires anonymes soumis à des étudiant.e.s suivant un cours de niveau intermédiaire, élaborés pour cerner leurs représentations de l'utilité d'étudier les accents régionaux, les dialectes et l'alternance codique lors d'un cours de langue standard, ainsi que leur niveau de motivation et les bienfaits théoriques d'une ouverture à la diversité culturelle.

Mots-clés : dialectes, accents, compétence sociolinguistique, frustration, motivation

Abstract

This article proposes a didactic solution for introducing learners of Italian to the complex linguistic repertoire of Italy, in order to strengthen their sociolinguistic competence. In particular, we share the results of anonymous surveys submitted to an intermediate-level class's students, designed to determine their perception of the usefulness of studying regional accents, dialects, and code-switching during a standard language course, as well as their level of motivation and the theoretical benefits of opening up to cultural diversity.

Keywords: dialects, accents, sociolinguistic competence, frustration, motivation

Introduction

Cet article est un retour d'expérience sur quatre heures d'ouverture au plurilinguisme endogène italien dispensées au sein du département de Langues Étrangères Appliquées (LEA) de l'université de Strasbourg, à 20 étudiant.e.s italianistes ayant acquis un niveau B1 du Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL). Nous aborderons ici l'exemple du répertoire linguistique en Italie, mais la réflexion que nous allons mener nous conduit à des considérations plus vastes sur la compréhension

La correspondance devrait être adressée à Simone Bacci: sbacci@unistra.fr

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 14, 2025 167–184 doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6839

© Les auteur(e)s. 

de l'interculturalité que toute formation linguistique implique. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2021) préconise, au chapitre 5.2.2, d'aborder en classe la compétence sociolinguistique, définie comme « les connaissances et habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale, impliquant la maîtrise de : marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, différences de dialectes et d'accent » (p. 142). Une suggestion qui n'a rien d'évident : dans quelle mesure l'enseignement d'une langue vivante peut-il prendre en compte le multilinguisme du répertoire, de la langue standard aux dialectes ? Comment transformer la classe de langue à l'université en un laboratoire d'altérité ? Nous partons du principe que l'enjeu actuel pour l'université est de « décloisonner les langues des disciplines universitaires enseignées » (Poteaux, 2013, p. 66), en l'occurrence les heures de langue vivante et les cours de sociolinguistique, et qu'il ne faut pas « négliger la place à accorder à la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues », comme le rappelle Beacco (2017, pp. 26–27). Sans oublier que « la prise en compte par l'apprenant de l'altérité des usages de la langue apprise peut se révéler décisive pour créer des relations avec l'interlocuteur comme *personne* et non seulement comme partenaire dans l'échange verbal » (p. 139). Nous considérons donc la classe de langues à l'université comme étant un contexte à ouvrir à l'éducation à l'altérité, un lieu idéal pour donner aux étudiant.e.s une opportunité d'approfondir une compétence à la fois interculturelle et sociolinguistique. L'enseignement de la langue italienne, avec les nombreuses variétés diatopiques qu'elle présente dans son répertoire, se prête particulièrement bien à cet exercice et nous offre la possibilité d'expérimenter en classe des activités pédagogiques incluant des spécificités phonétiques, morpho-syntaxiques et lexicales typiques des régions italiennes.

État de l'art

Notre propos s'inscrit dans le débat ouvert par Boureux (2003), lorsqu'elle soulève la question du malaise ressenti par les étudiant.e.s italianistes en France : habitué.e.s à la variété standard des leurs professeur.e.s et peu sensibilisé.e.s aux variétés régionales dans leurs cursus universitaires, ces apprenant.e.s sont incapables de comprendre un italien fortement marqué en diatopie une fois en immersion dans la réalité langagière de la Péninsule. D'autant plus que les variations intonatives entre les différentes variétés régionales ne favorisent pas une intercompréhension aisée, et que les schémas intonatifs italiens sont très différents selon le dialecte d'origine (Boureux, 2002). En 2008, dans le cadre de l'enseignement du FLE dans les universités italiennes, Molinari s'est posé la question de comment tenir compte de la variation et de comment problématiser la représentation que les apprenant.e.s

ont de la langue française, afin d'y intégrer les écarts variationnels. Dans son article, elle propose des solutions didactiques — i.e. la diversification des modèles d'écoute et de compréhension — et souligne la nécessité de saisir les enjeux identitaires et culturels des variétés auxquelles nos étudiant.e.s seront exposé.e.s, afin d'éveiller la curiosité à l'égard des paysages sonores du français. Ces préconisations nous semblent entièrement transposables en classe d'italien langue étrangère. Par ailleurs, Sobrero et Miglietta (2011, p. 234) se disent en faveur d'une approche incluant les variétés dans l'enseignement de l'italien aux étrangers, pour qu'ils ne soient pas déconnectés du contexte communicatif réel et pour qu'ils puissent comprendre et s'exprimer de manière cohérente avec la situation communicative. En 2014, Cavalli revient sur l'urgence de repenser les matériels didactiques pour favoriser la compétence interculturelle et plurilingue des apprenant.e.s. Dans la même année, Auger et Sauvage publient un article qui invite à mettre en perspective les langues et à dépasser la vision négative de certains plurilinguismes, à travers l'étude des interactions en classe et les discours métalangagiers qui en découlent. Cette décentration peut se faire à partir de ressources artistiques, telles que chansons ou films multilingues (Auger, 2020). Dans une publication de 2022, Manzato rappelle qu'il revient à chaque enseignant.e de considérer l'éventualité d'exposer ses classes à la variation et d'évaluer le meilleur moment dans la progression pour les initier à la pluralité langagière. Son expérimentation sur des textes littéraires simulant l'oralité, didactisés pour aborder la question de certains usages de la langue parlée, laisse apparaître une vision négative de la variation de la part des lycéen.ne.s. Travaillant sur l'insertion curriculaire de l'intercompréhension des langues romanes en didactique des langues voisines, la chercheuse a décidé de didactiser un extrait du roman *L'eroe dei due mari* de Giuliano Pavone dans les classes d'un lycée français. Elle compare l'extrait à des interactions en espagnol et en français présentant des caractéristiques variationnelles similaires et analyse les réactions d'élèves de seconde et de terminale. Les échanges montrent que les élèves perçoivent la variation comme un langage « spécial », « très marqué », et que ces écarts de la norme standard sont considérés comme fautifs (Manzato 2022, para. 33). C'est dans le sillage de ces débats antérieurs que nous avons imaginé la séquence dont il est question dans cette étude, à fortiori car, à notre connaissance, aucune étude ne s'est encore intéressée aux réflexions métalinguistiques d'une classe d'apprenant.e.s francophones initié.e.s à la variation diatopique italienne.

Questions de recherche et objectifs

Les pratiques usitées nous disent qu'une exposition aux variétés régionales, pour des apprenant.e.s en pleine construction des compétences langagières

de compréhension et d'expression, risque de désorienter la classe ou de créer des interférences. Comme le pointent Sobrero et Miglietta (2011), une bonne connaissance des règles de l'italien standard comme point de repère initial est indispensable, avant d'être suffisamment équipé à comparer l'italien avec les dialectes de l'aire romane et à repérer les traits caractéristiques des parlers régionaux. Il est donc probable que, dans une classe qui vient d'acquérir un niveau B1 d'italien, tout le monde ne se sente pas encore motivé à étudier les variétés régionales, voire pas assez solide dans la maîtrise de la langue standard. Pourtant, la mise en œuvre d'une approche comparative et plurielle, suivant les avancées de la psycholinguistique sur l'acquisition des langues, permet de faire connaître un modèle d'apprentissage intégratif, où on ne juxtapose pas des langues distinctes, mais on acquiert une compétence plurilingue holistique et on développe une conscience métalinguistique (Chorin 2016). De plus, nous partageons tout à fait les constats de la thèse de Merlo (2017), qui a révélé une vision plutôt conservatrice de l'apprentissage de l'italien langue étrangère : d'un côté, les enseignant.e.s sont souvent soumis.e.s à une idéologie linguistique axée sur l'unilinguisme et sur une vision prescriptiviste de la langue ; de l'autre, les apprenant.e.s n'ont généralement pas conscience que la langue standard n'est pas une variété unique et pan-italienne, et sont déterminé.e.s à apprendre le « bon italien ». Notre séquence vise ainsi à développer une connaissance initiale des variantes régionales de l'italien, tout en invitant à réfléchir aux jugements linguistiques sur celles-ci et à interroger la conscience normative des apprenant.e.s. Plus précisément, deux questionnements centraux ont guidé cette démarche : quelle représentation a la classe de niveau intermédiaire d'un enseignement incluant la variation diatopique ? Au sein du parcours universitaire, l'exercice de décentration par la découverte du dialecte est-il perçu comme pertinent, voire bénéfique ? Les réponses nous aideront à :

- Mieux identifier les besoins d'apprentissage des apprenant.e.s ;
- Expliciter les réactions de la classe face à la découverte guidée de la variation diatopique, afin d'adapter les matériels et d'accompagner d'éventuelles personnes en difficulté ;
- Planifier la suite de la progression, en décidant par exemple d'exploiter des ressources sociolinguistiques complémentaires ou de reporter l'approfondissement à une date ultérieure.

Méthodologie et contexte de soumission

Les étudiant.e.s impliqué.e.s dans la présente étude ont validé un niveau d'italien B1 après deux années de licence en Langues Étrangères Appliquées (parcours anglais-italien). Ils/elles ont tout.e.s commencé l'italien à un niveau

grand-débutant. En tout, au cours des deux premières années de licence, la classe a bénéficié en italien de 144 heures d'expression orale et écrite, 48 heures de grammaire, 36 heures de presse italienne, 36 heures de matière d'application, 48 heures de civilisation.

Nous avons décidé d'exposer notre classe au contact italien standard-dialecte à travers des documents audio authentiques (publicités, extraits de films, extraits de séries télévisées), présentant plusieurs accents régionaux et une alternance codique italien standard-dialecte napolitain. Le choix du napolitain est lié à sa vitalité dans l'Italie méridionale et à sa présence massive dans des produits télévisuels récents. Dans les clips sélectionnés, cette langue italo-romane a un degré variable de transparence et d'intercompréhension pour des apprenant.e.s de niveau intermédiaire.

Nous avons créé un montage vidéo de sept minutes¹, composé en tout de 11 documents audiovisuels. Trois clips exposent aux accents régionaux, en particulier de Val d'Aoste (nord), de Toscane (centre), de Campanie et des Pouilles (sud). Huit clips permettent d'observer l'alternance codique italien-napolitain grâce aux extraits de deux séries à succès, *Gomorra* (Sollima et al., 2014) et *L'amie prodigieuse* (en italien, *L'amica geniale*, Costanzo, 2018). Le premier visionnage, accompagné d'un questionnaire anonyme, était prévu avant un cours d'approfondissement sur le répertoire linguistique italien. Le second visionnage, suivi d'un nouveau questionnaire anonyme et d'une activité de repérage de l'alternance codique, devait se faire après ce cours. Les 20 étudiant.e.s de troisième année participant à cet exercice connaissaient les caractéristiques du répertoire linguistique italien de façon sommaire. À ce stade de leur parcours universitaire, les apprenant.e.s ont des notions de base sur la variation diatopique (géographique), diastratique (sociale), diaphasique (situationnelle) et diamésique (liée au canal oral ou écrit). Ils/elles ont déjà travaillé sur les différents registres de l'italien et savent que de nombreux accents et dialectes existent.

Pour ce projet nous avons utilisé deux créneaux horaires de deux heures chacun à une semaine de distance. Lors du premier cours, sans aucun type d'introduction théorique préalable, nous avons fourni le lien internet susmentionné et invité la classe à regarder toutes les vidéos en autonomie. Ensuite, nous avons distribué le premier questionnaire anonyme. Nous avons demandé de regarder nouvellement les clips sans limites temporelles et de remplir le questionnaire. Celui-ci était entièrement rédigé en italien, les cours

¹Notre activité pédagogique est disponible en accès libre à l'adresse : <https://podv2.unistra.fr/video/51155-esercizi-alternanza-di-codicemp4/>. Il est possible d'obtenir les transcriptions et les autres fichiers constitutifs de l'exercice en écrivant à l'auteur de correspondance de cet article.

de troisième année de LEA se déroulant intégralement en langue étrangère. Nous traduisons ici les questions qui le composent :

1. As-tu entendu les différents accents régionaux dans les clips ? (OUI–NON)
 - (a) Si oui, quelles différences as-tu entendu ? (QUESTION OUVERTE)
 - (b) Si tu as répondu non et que tu es conscient.e de ne pas avoir entendu la différence, peux-tu expliquer comment tu te sens ? (CHOIX MULTIPLE)
2. Dans ces clips on entend du napolitain en alternance avec de l'italien. Reconnais-tu quand les personnages des clips parlent en napolitain ? (OUI–NON)
3. Comment te sens-tu face à ces cas d'alternance codique ? (CHOIX MULTIPLE)
4. En tant que futur diplômé d'italien, quelle est l'importance pour toi, dans ta formation, de reconnaître si un Italien parle avec un accent régional ? Motive ta réponse. (QUESTION OUVERTE)
5. Et de reconnaître l'alternance codique italien/dialecte dans une conversation ? Motive ta réponse. (QUESTION OUVERTE)

Les objectifs de l'enquête qualitative ont été annoncés au début du premier cours. Nous avons tenu à rassurer la classe quant à l'anonymat des questionnaires et à la liberté absolue dans les réponses, afin de minimiser l'effet de désirabilité sociale susceptible de paraître durant un tel exercice. Compte tenu de cette unique classe d'italien en troisième année de LEA, nous n'avons pas pu créer un groupe de contrôle. Nous tenons à préciser par ailleurs qu'il s'agit d'une démarche illustrative plus qu'analytico-démonstrative.

Résultats du premier questionnaire

La première question sondait la capacité de la classe à distinguer des accents du nord, du centre et du sud de l'Italie (voir figure 1).

Les réponses (que nous traduisons en français à partir des originaux en italien) indiquent que la reconnaissance d'un accent régional peut varier selon la région et qu'il existe des traits phonétiques facilement identifiables comme non-standards. Le premier clip obtient plus de réponses positives, sans doute facilitées par le phonème ? (la sifflante prépalatale typique du napolitain en s+consonne), qui se reconnaît plus aisément que l'intonation saccadée dans l'italien régional des Pouilles. Dans la question ouverte : « Si oui, quelles différences as-tu entendu ? », les répondant.e.s évoquent des différences au niveau de :

1. Prononciation des consonnes et des voyelles (dans 15 réponses) ;
2. Articulation (dans 5 réponses) ;
3. Débit (dans 4 réponses) ;
4. Intonation (dans 2 réponses) ;
5. Morphosyntaxe (dans 2 réponses).

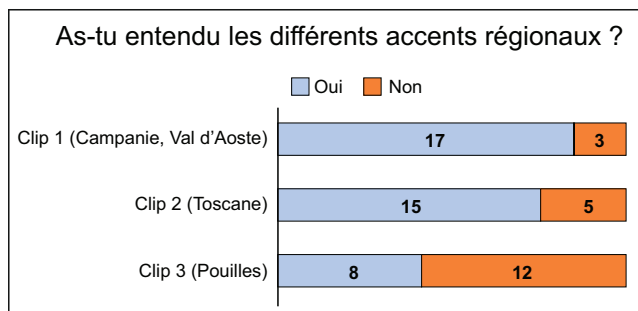


Figure 1
Perception des accents

La prochaine question tentait d'évaluer leur niveau de frustration face à la non-perception de la différence d'accents (voir figure 2).

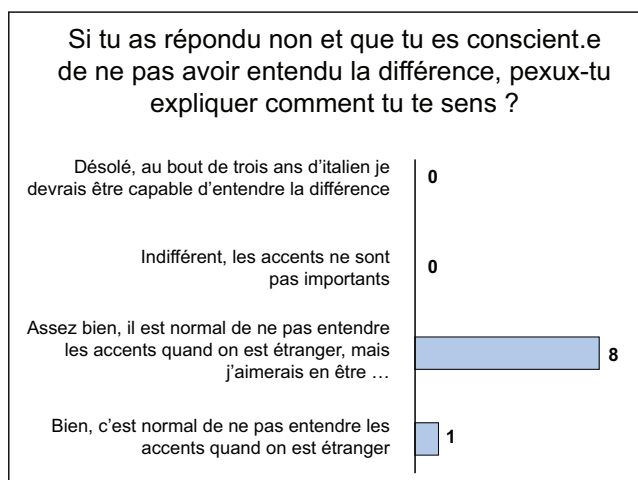


Figure 2
Réactions à une différence d'accent passée inaperçue

Nous pouvons retenir que la moitié de la classe n'a pas entendu tous

les accents régionaux dans les clips visionnés, mais que cela n'est pas une source de frustration. De plus, onze répondant.e.s affichent un désir de maîtriser cette compétence sociolinguistique (*j'aimerais en être capable*). La question suivante invitait la classe à s'autoévaluer dans le repérage, sur l'axe syntagmatique, du passage inter-phrastique d'un code à l'autre (voir figure 3).

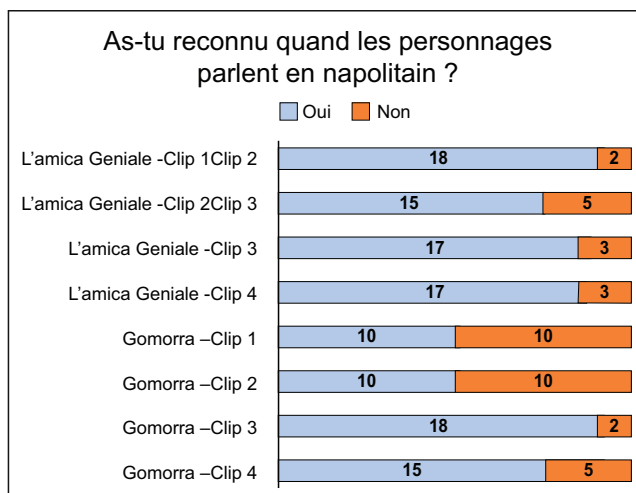


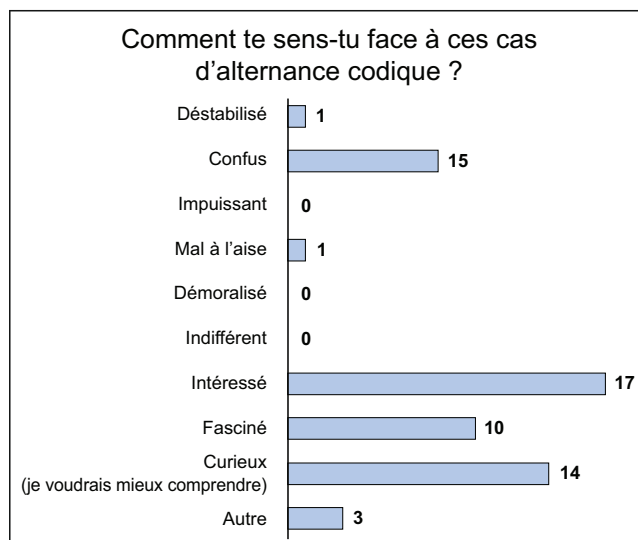
Figure 3
Perception de l'alternance codique

En moyenne, trois quarts des répondant.e.s remarquent la frontière entre italien et napolitain. Par la suite, les répondant.e.s devaient décrire leur ressenti face à la découverte du changement de code et pouvaient choisir plusieurs adjectifs (voir la figure 4).

On remarque que l'exercice a suscité de l'intérêt et de la curiosité, même si cela a déstabilisé une moitié de la classe, avec dix réponses évoquant un sentiment négatif (*déstabilisé, confus, mal à l'aise*). Il est intéressant de prendre en compte également les trois réponses ajoutées manuellement par les étudiant.e.s dans la question ouverte « Autre » :

1. « C'est bien si je ne comprends pas tout, car je ne suis pas italophone » ;
2. « Je me rends compte qu'ils expriment beaucoup d'émotions fortes » ;
3. « Ça me fait un peu peur ».

Contrairement aux accents, la découverte du dialecte peut donc dérouter une partie de la classe. Si le sentiment de difficulté va de pair avec la fascination pour l'altérité, nous avons une raison de croire que la rencontre non guidée

**Figure 4**

Réactions face aux cas d'alternance codique

avec des variétés régionales (pour une classe qui veut atteindre un niveau B2) peut constituer une source de stress, généré sans doute par la conscience d'une lacune importante, par la découverte de l'inconnu, par la masse de travail qui reste à faire, par la peur de ne pas y arriver et par la frustration d'avoir suivi une formation universitaire jusqu'à présent principalement axée sur la langue standard. Toutes ces raisons nous convainquent de l'urgence d'un exercice pratique de repérage de la variation en troisième année de licence. Certes, Gueguen pourrait nous rétorquer : « Quand on a peur, on apprend mal » (2014, p. 146). Pourtant,

tout apprentissage nouveau implique une rupture avec les connaissances anciennes, ce qui ne va pas sans malaise. L'accès à une connaissance [...] s'accompagne d'un mal-être dans la mesure où il implique le renoncement à nos vieilles habitudes intellectuelles. [...] Tout apprentissage nouveau repose sur un mal-être initial et entraîne une restructuration globale de la connaissance. (Bachelard, 1972, cité dans Jolibert, 2018, p. 32)

Il est donc essentiel de comprendre si les étudiant.e.s se sentent suffisamment motivé.e.s à se confronter avec cet aspect déstabilisant de la langue-culture étudiée et s'ils/elles en voient l'utilité. C'est ainsi qu'en conclusion du premier questionnaire nous avons posé deux questions ouvertes, invitant à expliquer si la reconnaissance des accents et du contact linguistique italien-dialecte était perçue comme importante. Les apprenant.e.s devaient

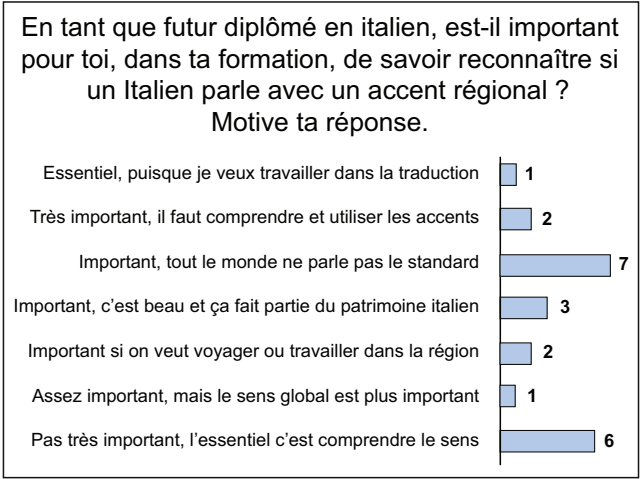


Figure 5
L'importance de reconnaître les accents

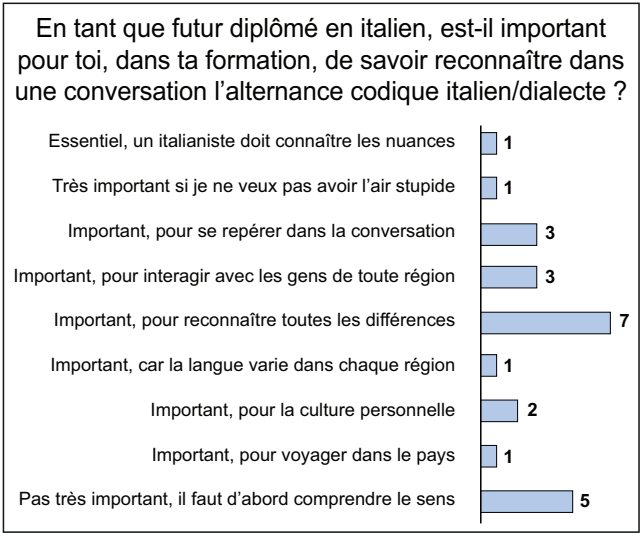


Figure 6
L'importance de reconnaître le code-switching

motiver la réponse par écrit. Les figures suivantes recueillent les différents arguments mis en avant par les répondant.e.s et le nombre de fois où ils sont

apparus². Dans les prochaines figures nous pouvons comparer les résultats pour la reconnaissance des accents (figure 5) et pour les dialectes (figure 6).

Les réponses de la figure 5 montrent que la majorité des étudiant.e.s juge la reconnaissance des accents une compétence de premier plan dans leur savoir-agir d'italianiste (68% de réponses entre *essentiel* et *important*). La figure 6, quant à elle, suggère que la classe considère les variétés dialectales comme étant encore plus importantes à reconnaître que les accents (79% de réponses entre *essentiel* et *important*). De manière générale, on peut dégager dans les questionnaires un certain intérêt pour cette compétence, ce qui nous a encouragé à poursuivre avec le second volet de l'expérience.

Résultats du second questionnaire

Lors de la seconde séance, nous avons dispensé un cours théorique d'une heure et demie sur la variation et sur les dialectes italiens. L'exposé passait en revue l'histoire de la formation des dialectes italiens et de la canonisation du toscan, les typologies d'alternance codique, les valeurs attribuables aux dialectes par les linguistes, les principales régions dialectophones, la différence entre *diglossie* et *dilalie*³, entre langues minoritaires et langues minorisées en contextes diglossiques, avec un focus sur Naples et sur la zone de contact italien-napolitain.

Nous avons soumis à l'analyse de la classe une nouvelle collection d'articles de presse, de publicités, de publications sur les réseaux sociaux présentant des passages en napolitain ou des réflexions métalinguistiques sur le dialecte pouvant mettre en exergue toute la complexité des relations entre l'italien et le napolitain. Durant la mise en commun, les étudiant.e.s ont été invité.e.s à s'exprimer sur les stéréotypes intégrés sur la culture napolitaine et à réfléchir aux représentations sociolinguistiques des locuteurs italophones. Les apprenant.e.s ont également fait des parallèles avec les variétés diatopiques en contact avec la langue française. Comme on pouvait le prévoir, à Strasbourg, la classe a rapidement évoqué l'alsacien, dont la tradition littéraire et la charge expressive le rendent facilement comparable à certains aspects du napolitain. Une étudiante a également tissé un lien avec le francique lorrain parlé dans

²La somme ne donne pas 20, puisque certaines réponses ouvertes incluant l'adjectif « important » ont avancé plusieurs arguments, que nous avons présentés séparément. Le même principe s'applique aux prochaines figures.

³En contexte bilingue, la *diglossie* se caractérise généralement par un emploi distinct de deux langues selon leur domaine de compétence. À Naples, malgré une différenciation fonctionnelle entre italien et napolitain, certains domaines de compétence peuvent se superposer et les locuteurs bilingues alternent les deux langues dans la conversation quotidienne : c'est ce que Berruto et Cerruti appellent *dilalie* (2019, p. 88).

son département, la Moselle. Le débat a permis de réfléchir aux jugements linguistiques sur la variation et sur leur conscience normative. Les étudiant.e.s ne semblent pas avoir une opinion négative des parlers régionaux, qui « ne sont pas inférieurs » (sic), au contraire « ce sont des langues belles et expressives » (sic), même si quelqu'un souligne que leur principale limite est le rayon d'action, restreint essentiellement à l'intimité familiale.

Après ce cours, nous avons retravaillé ensemble les clips vidéo de la semaine précédente. Concernant les accents régionaux, nous nous sommes arrêtés sur chaque exemple pour mettre en évidence les différences de prononciation et d'intonation des personnages des clips. Quant à l'alternance, cette fois les étudiant.e.s ont dû d'abord repérer les cas d'alternance en soulignant les répliques en napolitain, à l'aide des transcriptions des scènes extraites des séries télévisées. En plénière, les étudiant.e.s ont été invité.e.s à reconnaître dans chaque clip le type d'interaction (bilingue asymétrique, alternance interphrastique ou intraphrastique) et la valeur attribuable au dialecte dans le scénario (symbolico-idéologique, ludique, dérisoire, expressive, revendicative, pour gagner la confiance de l'interlocuteur ou pour marquer l'origine populaire des locuteurs). Prenons à titre d'exemple le deuxième clip tiré de la série *L'amie prodigieuse* : on y voit une maîtresse d'école, Madame Oliviero (M.O.), échanger en italien avec Madame Cerullo (M.C.), une parent d'élève issue des quartiers populaires et s'exprimant presque exclusivement en napolitain (en italique dans la transcription). Après discussion, la classe a pu comprendre que les scénaristes mettent en scène une interaction bilingue asymétrique, où les codes employés parallèlement sont les marqueurs sociaux d'une position de supériorité culturelle (l'italien de la maîtresse) et d'infériorité (le napolitain de Madame Cerullo) :

- M.O. : Signora Cerullo, ho dovuto insistere molto per farvi venire qua. Vostra figlia fadei temi molto belli. Con le parole crea immagini sorprendenti per una bambina della sua età. Senza nessuno sforzo. Soprattutto senza che nessuno gliel'abbia mai insegnato.
- M.C. : *'O saccio, 'o saccio ...*
- M.O. : Abbiamo una responsabilità. Voi come genitore e noi come insegnanti. Di contribuire alla società, con una mente come quella di vostra figlia. Non la possiamo sacrificare, Signora Cerullo.
- M.C. : *E chi 'a vo sacrificà ? Vedete, Signora Maestra. . . Noi siamo una famiglia numerosa. E campamm tutte quante c'a bottega 'e mariteme. Ca dda a magnà pure â sore zitelle soje, e ai genitori miei. Mo', io nun capisco tutto chello ca dicite. . . sicuramente c'avete ragione. Tanto che ...*
- M.O. : Guardate qua. Questi disegni ...

Après avoir identifié les frontières entre italien et napolitain dans toutes les scènes filmées, et après avoir répondu aux doutes de la classe sur l'emploi du dialecte dans la vie quotidienne à l'époque contemporaine, nous avons pu distribuer le second questionnaire anonyme. La première question posée avait pour objectif d'apprécier une éventuelle amélioration de la compétence sociolinguistique (voir figure 7).

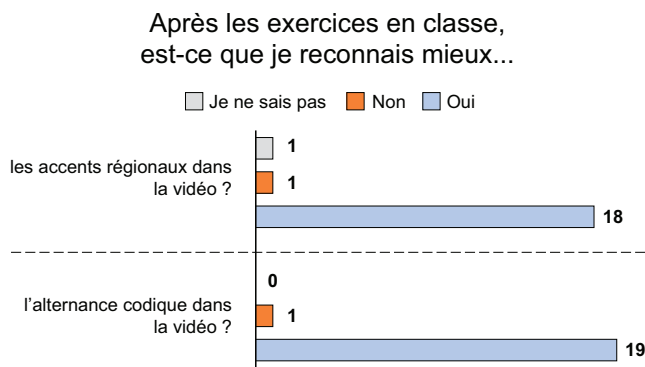


Figure 7

Renforcement des capacités de repérage de la variation

La presque totalité des apprenant.e.s a le sentiment d'avoir fait des progrès dans l'identification des variétés diatopiques présentées au cours de l'activité. La deuxième question proposait une analyse coûts-bénéfices d'une ouverture didactique aux variétés régionales. Nous avons fourni une liste d'affirmations permettant à la classe de partager sa représentation de la rentabilité (au sens de l'utilité formative et sociale) de cet exercice étalé sur quatre heures d'enseignement. Les réponses montrent sans nul doute que notre initiation aux spécificités linguistiques locales a éveillé la curiosité de la majorité des étudiant.e.s (voir figure 8).

En tête figurent les idées d'*intérêt*, aussi bien culturel que pragmatique (par exemple, durant les déplacements en Italie il est important de connaître les différences linguistiques entre régions), de *prolongement* de l'exercice et de *compréhension* des locuteurs natifs. Dans l'ordre décroissant sont évoqués une nouvelle perception des variétés, un confort accru dans l'étude de la langue italienne et la nécessité d'être plus sensible à la question. Les manifestations d'inconfort sont limitées (8,7% des choix) mais subsistent, les sensations contrastées pouvant dépendre de la maîtrise de l'italien de chaque étudiant.e ou du degré de tolérance à l'ambiguïté. Les répondant.e.s les plus réticent.e.s trouvent l'exercice difficile, prématuré ou éloigné des objectifs d'apprentissage préfixés. Par rapport au premier questionnaire, les interviewé.e.s semblent

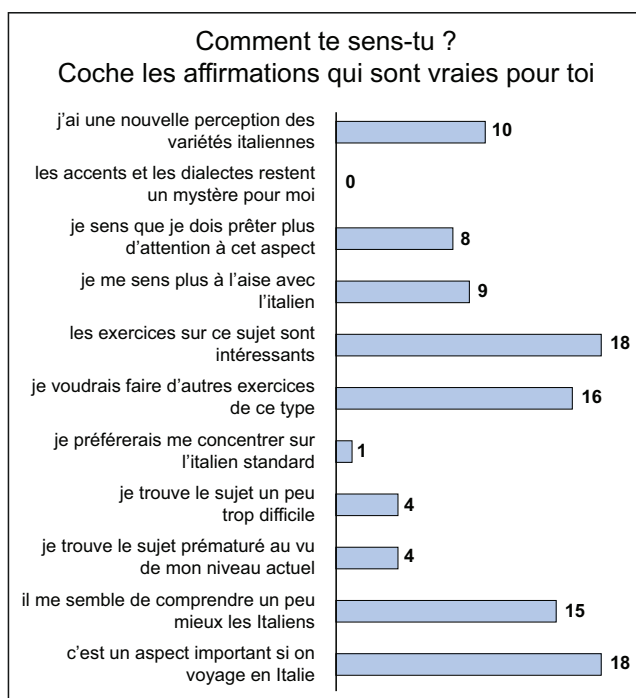
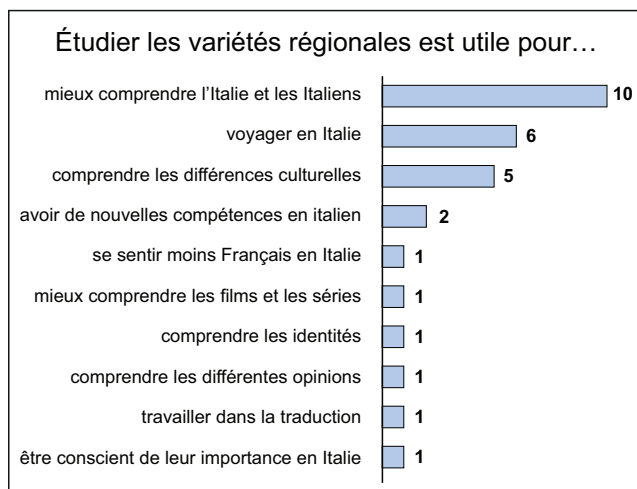


Figure 8
Bilan conclusif

moins déstabilisé.e.s face à l'inconnu, personne n'ayant coché l'option « les accents et les dialectes restent un mystère pour moi ». La question conclusive invitait à expliquer si l'étude des accents et du contact linguistique italien-dialecte était perçue comme utile, inutile ou inintéressante, et à motiver leur réponse. Cent pour cent (100%) des répondant.e.s ont jugé l'étude utile. Dans la figure 9 nous regroupons tous les principaux arguments qui ont émergé dans les réponses ouvertes des interviewé.e.s, avec le nombre de fois où ils ont été cités.

Une meilleure compréhension du répertoire italien facilite certes les voyages en Italie, mais l'aspect le plus important qui semble motiver la classe à vouloir creuser les variétés sur l'axe diatopique demeure le désir d'appréhender l'autre-en-culture, comme en témoignent par exemple les arguments « Il me semble de mieux comprendre les Italiens » (cité dix fois) et « Comprendre les différences culturelles » (cité six fois). Le questionnaire se conclut avec une question ouverte facultative, laissant la possibilité de suggérer d'autres exercices similaires de découverte de la variation. La moitié des interviewé.e.s

**Figure 9***L'utilité d'étudier les variétés régionales*

se livre à des propositions didactiques intéressantes :

- Écouter des chansons pour y repérer le dialecte (dans six réponses) ;
- Apprendre quelques phrases dans plusieurs dialectes (dans trois réponses) ;
- Regarder d'autres extraits de séries dialectales (dans deux réponses).

Discussion des résultats

L'analyse met en évidence que notre activité de décentration, basée sur un approfondissement théorique et sur le repérage guidé de la variation diatopique, a été bénéfique pour la classe et a trouvé sa place en troisième année de licence LEA. En effet, d'après les réponses recueillies :

1. À l'oral, les capacités de repérage augmentent. Le taux d'étudiant.e.s qui se dit en mesure de reconnaître des accents régionaux est passé de 50% à 90%, et de 75% à 95% pour ce qui est de la reconnaissance de l'alternance entre italien et napolitain ;
2. À l'écrit, les manifestations d'inconfort baissent. Les mots exprimant des sensations négatives passent de 50% (confusion, malaise, peur) à 20% (sujet prématuré et/ou trop difficile) ;
3. Les apprenant.e.s attribuent plus d'importance à la compétence sociolinguistique. Dans le premier questionnaire, 25-30% de la classe

jugeait la capacité de reconnaître les accents ou l'alternance codique pas très importante ; dans le second, au moins 90% affirmait que c'est important si on voyage en Italie ;

4. Les apprenant.e.s ont envie de creuser davantage le sujet. On passe de 70% de répondant.e.s qui voulait mieux comprendre le sujet à 80% qui souhaite faire d'autres exercices.

Les objectifs préfixés ont été atteints. Nous avons contribué à développer une connaissance initiale de la variation diatopique de l'italien via une introduction théorique et des exercices applicatifs que les étudiant.e.s ont jugé intéressants ; nous avons invité la classe à réfléchir aux jugements linguistiques qu'elle porte sur ces variations ; nous avons croisé les résultats des deux questionnaires successifs et nous en avons déduit que la classe a une représentation positive d'un enseignement incluant la variation diatopique, et que l'exercice de décentration par la découverte du dialecte est perçu comme pertinent lorsque le repérage est guidé par l'enseignant. Au travers de cette expérience, nous avons également partagé une activité pédagogique (structurée en introduction théorique, visionnage et repérage) qui peut servir de piste didactique ou être intégralement réemployée par d'autres enseignant.e.s d'italien langue étrangère en utilisant le même lien internet et les transcriptions des dialogues.

Malgré l'effort cognitif que génère l'exercice, nous n'estimons pas avoir désorienté nos apprenant.e.s, qui se sont tou.te.s impliqué.e.s et qui ont montré, durant la discussion plénière, d'avoir une conscience normative tout à fait ouverte aux écarts variationnels. La réussite et l'appréciation de l'activité par la classe est sans doute facilitée par la proximité (socio)linguistique des langues en jeu (le français, l'italien et le napolitain), ainsi que par la connaissance de variétés diatopiques en français, deux facteurs qui ont servi d'appui à la compréhension. Les résultats auraient été sans doute différents si l'expérience avaient été menée dans un contexte d'apprentissage présentant une L1 non-romane.

Conclusion

Cette expérimentation gagnerait à être poursuivie sur un semestre entier, à approfondir les représentations sociolinguistiques de la variation par une enquête quantitative et à tester les suggestions mises en avant par les apprenant.e.s dans le second questionnaire. Il est vrai aussi que tous les exercices présentés dans cet article se font en l'absence d'interlocuteurs dialectophones, les contacts des apprenant.e.s se passant intégralement *in absentia*. Néanmoins,

la nature très médiée (par les textes, les images ...) de ces rapports scolaires avec l'altérité ne les empêchent pas de représenter un lieu d'investissement personnel à propos de certains problèmes de société ou événements qui se trouvent concerner de près certains apprenants (Beacco, 2017, p. 48)

De plus, outre une meilleure compétence interculturelle (la classe est entraînée à débattre sur les perceptions et sur les représentations de leurs interlocuteurs potentiels), les questionnaires mènent les étudiant.e.s à s'interroger sur leur tolérance à l'ambiguïté, à se demander s'ils/elles acceptent de ne pas comprendre ou de mal comprendre momentanément. Au fond, savoir parler plusieurs langues, c'est aussi savoir s'adapter à des situations peu familières, et le fait d'être remis en question sur cette compétence peut s'avérer stimulant. À travers cette contribution, nous espérons avoir fourni quelques pistes pour un contact avec l'altérité en classe de langue à l'université, pour la découverte d'autres sociétés, pour amener nos étudiant.e.s à une gestion critique de la diversité culturelle, et peut-être même pour augmenter leur bien-être en facilitant l'appropriation de la diversité culturelle (Denimal, 2022).

Références

- Auger, N. (2020). Outils innovants, formation des enseignants, contexte multilingue. *Recherches et Applications*, (67), 133–141.
- Auger, N., & Sauvage, J. (2014). L'école en France, un contexte mondialisé ? Vers une prise en compte du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Dans G. Alao, M. Derivry-Plard, S. Yun-Roger, & E. Suzuki (Éds.), *La didactique plurilingue et pluriculturelle à l'épreuve du terrain éducatif. Contraintes, résistances, tensions* (pp. 15–25). Éditions des archives contemporaines.
- Beacco, J.-C. (2017). *L'altérité en classe de langue : Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Berruto, G., & Cerruti, M. (2019). *Manuale di sociolinguistica*. UTET Università.
- Boureux, M. (2002, 12–14 septembre). *Problématique verbo-tonale et notion d'italophonie* [communication]. XIIIème colloque international SGAV, Université de Toulouse-le-Mirail.
- Boureux, M. (2003). I vari italiani e l'insegnamento dell'italiano in Francia. Dans G. Marcato (Éd.), *Quaderni di dialettologia* (pp. 369–374). Unipress.
- Cavalli, M. (2014). Des démarches de classe aux curriculums : approches plurielles et fondements didactiques en question. Dans C. Troncy (Éd.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier* (pp. 195–201). Presses Universitaires de Rennes.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer — Volume complémentaire*. Division des politiques éducatives. <http://www.coe.int/lang-cefr>

- Chorin, E. (2016). Comparer les langues : pourquoi, comment ? Trois exemples de mise en œuvre dans les écoles occitanes Calandretas. Dans P. Blanchet & M. Kervran (Éds.), *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité. Des dispositifs didactiques à l'épreuve* (pp. 13–27). L'Harmattan.
- Costanzo, S. (Réalisateur). (2018). *L'amica geniale* [Série TV]. Wildside ; Fandango ; Umedia ; The Apartment Pictures ; Mowe ; Fremantle.
- Denimal, A. (2022). Dilemmes et paradoxes de la didactique interculturelle. Retours sur la « crise » de l'interculturel. Dans A. Bretegnier, V. Delorme, & L. Nicolas (Éds.), « *L'interculturel* » dans *l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs* (pp. 21–40). Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.4994>
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Pocket.
- Jolibert, B. (2018). Bien-être et éducation. Dans G. Ferreol (Éd.), *Éducation et bien-être* (pp. 23–36). EME Éditions.
- Manzato, T. (2022). Plurilinguisme italien en littérature et enseignement de la langue voisine. *Italies*, (26), 239–252. <https://doi.org/10.4000/italies.10071>
- Merlo, J.-O. (2017). *Diatopie et représentations linguistiques des enseignants de langue étrangère : regards croisés sur les enseignants de français en Italie et au Tessin et les enseignants d'italien en Belgique francophone, France et Suisse romande* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. Hal, Open science. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01691079/document>
- Molinari, C. (2008). L'enseignement du FLE face au défi de la variation. Dans G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard, & H. Leclerc (Éds.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 57–68). Peter Lang.
- Pavone, G. (2010). *L'eroe dei due mari* [Le héros des deux mers]. Marsilio.
- Poteux, N. (2013). Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle. Enjeux et perspectives, dispositifs et acteurs. Dans M. Derivry-Plard, P. Faure, & C. Brudermaier (Éds.), *Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle* (pp. 42–57). Riveneuve Éditions.
- Sobrero, A.A., & Miglietta, A. (2011). Per un approccio varietistico all'insegnamento del l'italiano a stranieri — II. *Italiano LinguaDue*, 3(2), 243–257. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1924>
- Sollima, S., Cupellini, C., Comencini, F., & D'Amore, M. (Réalisateurs). (2014, 2021). *Gomorra* [série TV]. StudioCanal.