

Dirigismo e inclusione di genere: i diversi tipi di norme nell'insegnamento delle lingue straniere

Annick Farina

1. Introduzione

Dagli anni Ottanta, parallelamente ad azioni promosse da autorità nazionali e sovranazionali per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e in favore delle pari opportunità, sono state avanzate forme di rivendicazioni che hanno contribuito a spostare queste tematiche dall'ambito strettamente sociopolitico all'ambito linguistico. Questo nuovo posizionamento ha portato alla definizione di proposte di modifica delle nostre lingue per adeguarle a una nuova visione di società più 'inclusiva', sulla base della cosiddetta «Ipotesi di Sapir-Whorf» (*Sapir-Whorf Hypothesis, SWH*), secondo la quale la struttura della lingua influenza la visione del mondo di chi la parla, modellando la sua cognizione e percezione del mondo circostante.

Le polemiche attuali intorno alla scrittura inclusiva, sia nelle aree francofone (in particolare, Quebec, Francia, Belgio, Svizzera)¹ sia in Italia, rappresentano un momento particolarmente intenso in questo percorso in cui due parti si

¹ Dovrei anche dire «fra paesi francofoni» visto che le istituzioni politiche, educative e linguistiche di questi Paesi non hanno le stesse idee sull'argomento e propongono delle direttive contrastanti. Piron (2022) propone un panorama molto dettagliato del dibattito nei paesi francofoni e una analisi approfondita dell'ideologia di chi assimila la regola del maschile generico a una volontà di dominazione degli uomini sulle donne. Per ulteriori dettagli sulla questione, cfr. Piron 2022.

affrontano in un modo che lascia poco spazio alla negoziazione e che dimostra quanto il linguaggio può essere un oggetto politico. Da un lato, i difensori di una norma invalsa da secoli (in particolare l'uso del genere maschile con valenza neutra o inclusiva) sono accusati di purismo o conservatorismo (o di sessismo). Dall'altro, la parte avversa, che vuole invece imporre una nuova norma inclusiva e, in particolare, propone un riferimento sistematico ai due generi nei discorsi nonché modifiche tipografiche che permettano di identificare il doppio riferimento a uomini e donne, o anche la cancellazione di riferimenti al genere per permettere di uscire del 'binarismo' sessuale, viene accusata di attivismo invasivo.

Il problema è che, almeno per chi deve scrivere o parlare in un contesto pubblico, è divenuto quasi impossibile non prendere posizione in questa polemica se non ricorrendo a una 'ginnastica linguistica' molto complessa per evitare il maschile generico, il che risulta però spesso impossibile o comunque molto oneroso. Ancor più complesso è il problema per chi la lingua deve insegnarla e deve fare i conti con una lotta in atto per il controllo della lingua che vede in campo forze avverse: istanze linguistiche di accademie, istanze governative e/o consultative, di istituzioni universitarie, di editori o direzioni di media, in base alle quali ognuno difende o vuole imporre una norma diversa.

Auger (2007, 124) sottolinea la posizione del didatta comparativamente a quella del linguista e del sociolinguista: «Mentre il linguista spiega che al di là delle lingue e della variazione ci sono degli universali, e il sociolinguista le questioni delle gerarchie, tutte costruzioni sociali che riflettono la nostra storia, il didatta cerca di ridurre il divario»². La riduzione di questo divario linguistico si trova nel percorrere con l'apprendente l'insieme degli spazi linguistici nelle loro varie declinazioni, essendo la lingua una «costruzione linguistica somma di tutte le variazioni»³. Da questa osservazione, ci sembra possibile dedurre che l'insegnante di lingua straniera non abbia bisogno di posizionarsi relativamente alla norma da scegliere e che non sia suo compito imporre una piuttosto che un'altra al discente. È infatti essenziale ricordare la necessità di inserire il 'contesto' in senso ampio (van Dijk 2008) nell'insegnamento delle lingue straniere, che si basa su una norma oggettiva piuttosto che su quella soggettiva su cui si basava l'insegnamento tradizionale, che riproduceva una visione 'monovariatale' della lingua (Guérin 2010). Chi impara una lingua straniera deve riuscire gradualmente a riconoscere le varie forme usate in determinati contesti, comprese quelle adoperate dai difensori della scrittura inclusiva, che dovrebbero però essere ricondotte a contesti formali, per lo più accademici o soggetti a un maggiore controllo.

² «Alors que le linguiste explique qu'au-delà des langues et des variétés il existe des universaux, que le sociolinguiste pointe les questions de hiérarchisation, qui sont autant de constructions sociales reflétant notre histoire, le didacticien tente lui de réduire l'écart» [la traduzione italiana è di chi scrive].

³ «La variation de l'école ou de la rue sont des actualisations, des déclinaisons de la langue, la langue étant cette construction linguistique somme de toutes les variations» [la traduzione italiana è di chi scrive].

Per illustrare questa posizione, userò il dizionario di lingua generale a scopo descrittivo come filo analogico-comparativo fra la lessicografia e la didattica della lingua; il *Petit Robert* (scelto come caso di studio) è esemplificativo di strategie che mirano a eludere gli schemi normativi tradizionali attraverso l'inserimento di indicatori di connotazioni e di informazioni pragmatiche, formalizzando anche la differenza fra usi effettivi e usi normati di determinate forme.

2. Norme oggettiva e soggettiva

Dobbiamo a Baggioni e Moreau (1997, 221-22) una tassonomia delle norme linguistiche, essenziale per l'analisi sociolinguistica. Secondo i due studiosi, si possono differenziare cinque norme:

1. le *norme oggettive*, che si riferiscono agli *habitus* linguistici effettivi dei parlanti, la cosiddetta «norma d'uso» o «comunicazionale»;
2. le *norme descrittive*, che cercano di delimitare le norme oggettive e ne sono in un certo modo un'esplicitazione;
3. le *norme prescrittive*, che effettuano una selezione nelle forme usate da una certa comunità linguistica proponendo come modello d'uso quelle valorizzate dal gruppo socialmente riconosciuto come dominante;
4. le *norme soggettive*, che raccomandano o stigmatizzano usi linguistici sulla base di valori morali o estetici a essi di volta in volta attribuiti;
5. le *norme di fantasia*, che sarebbero un insieme astratto di prescrizioni e divieti linguistici che dipendono dalle rappresentazioni di un individuo o di un gruppo di individui sul funzionamento della propria lingua.

Per chi deve descrivere e/o insegnare le lingue, queste norme si possono raggruppare e ridurre a due tipi: le *norme oggettive*, comprendenti le norme oggettive e le norme descrittive; le *norme soggettive*, comprendenti le norme soggettive, le norme prescrittive e le norme di fantasia, che corrispondono a due punti di vista o atteggiamenti verso la lingua che Rey (1972) riassume nell'opposizione fra il normale e il normativo.

2.1 I dizionari *Le Robert*: un esempio di passaggio da norma soggettiva a oggettiva nelle descrizioni lessicografiche

In un precedente lavoro (Farina 2014), ho già analizzato il discorso programmatico della prima edizione del Dizionario dell'Accademia Francese (1694) come rivelatore di una tradizione lessicografica che è perdurata per secoli, ma che oggi si può considerare superata, almeno in dizionari a scopo descrittivo, come *Le Petit Robert* (Farina 2014). La prima edizione del Dizionario dell'Accademia Francese, limitata alla descrizione di un unico uso, quello del «commercio ordinario» degli *honnestes gens* (letteralmente «gente onesta», «gentiluomini»), degli «oratori» e dei «poeti», relegava completamente ai margini, come non facente parte della «lingua comune», tutto quello che non corrispondeva a una norma soggettiva del francese di allora, definita dall'Accademia come uso corretto. Erano così eliminati

«le vecchie parole fuori uso», «i termini delle Arti e delle Scienze», ovvero quello che si considerava non potesse «servire alla nobiltà e l'eleganza del discorso»⁴. Nelle edizioni successive del Dizionario e nella lessicografia dei secoli seguenti sono entrati nelle micro- e nelle macrostrutture dei dizionari anche elementi appartenenti ad altri usi, ma sempre accompagnati da etichette di 'variazione' volte per lo più a stigmatizzarli come fuori norma, ovvero come appartenenti a varianti della stessa lingua, usate da sotto-gruppi di locutori. Il modello linguistico proposto (la lingua 'legittima') rimane allora, e almeno fino agli anni Ottanta, sempre legato alla norma soggettiva di prestigio «dell'uso delle persone colte», come dichiarato, per esempio, da Nicola Zingarelli nelle sue Prefazioni.

L'avvento di una lessicografia *corpus driven* e la sua diffusione soprattutto dagli anni Novanta del secolo scorso ha permesso di «centrare la rappresentazione della lingua nelle sue varietà e sull'uso concreto, parlato e scritto, dei suoi utenti, estraendo *pattern* sintattici e lessicali, collocazioni e polirematiche, esempi autentici e frequenti» (Chiari 2012, 98). Con questi nuovi metodi e una sensibilità sempre più spiccata per i progressi della linguistica applicata, i lessicografi si sono orientati verso descrizioni di norme più oggettive delle lingue, legate anche a criteri di frequenza d'uso.

Alla fine del XX secolo, i lessicografi riconoscevano però già una limitazione da cui non riuscivano a distaccarsi, come testimonia Rey-Debove nel 1971, qualche anno prima di diventare segretaria generale della redazione dei dizionari *Le Robert*, quando affermava che «con le marche d'uso, il lessicografo si affranca dalla norma poiché presenta tutti i livelli della lingua, ma la rispetta anche, nella misura in cui il caso marcato è scelto dalla società, per le lingue sociali e regionali» (Rey-Debove 1971, 91-92)⁵. Infatti, se il lavoro di selezione dei lemmi, grazie alle informazioni fornite dai *corpora*, può risultare oggettiva, l'elaborazione delle voci dipende ancora in gran parte dalla «intuizione linguistica» del lessicografo, che è «libera di ordinare e discriminare i *pattern* tipici di un dato lessema in determinati contesti [e] di identificare le sue caratteristiche socio-pragmatiche (legate ai contesti d'uso, ai registri, alle varietà, alle connotazioni)» (Chiari 2012, 99). Questa intuizione rimane fortemente legata a una visione degli usi come insiemi linguistici distinti e funzionali e della loro marcatura come segno di appartenenza a questi diversi insiemi, e di estraneità rispetto al sistema di riferimento, non marcato.

⁴ «C'est dans cet estat [de perfection] où la Langue Française se trouve aujourd'huy qu'à esté composé ce Dictionnaire; & pour la représenter dans ce mesme estat, l'Académie a jugé qu'elle ne devoit pas y mettre les vieux mots qui sont entierement hors d'usage, ni les termes des Arts & des Sciences qui entrent rarement dans le Discours; Elle s'est retranchée à la Langue commune, telle qu'elle est dans le commerce ordinaire des honnestes gens, & telle que les Orateurs & les Poètes l'employent; Ce qui comprend tout ce qui peut servir à la Noblesse & à l'Elegance du discours» (Prefazione al *Dictionnaire de l'Académie Française*, 1694).

⁵ «Au moyen des marques, le lexicographe s'affranchit de la norme puisqu'il présente tous les niveaux de langue, mais il la respecte aussi, dans la mesure où le cas marqué est choisi par la société, pour les langues sociales et régionales» [*la traduzione italiana è di chi scrive*].

L'influenza degli studi sociolinguistici e di metalessicografia, anch'essa spesso orientata verso l'analisi sociologica del discorso lessicografico, ha permesso l'inizio di una evoluzione nei nostri atteggiamenti linguistici, che considero come ancora in atto all'interno dei dizionari e di cui è prova la coesistenza, spesso anche all'interno di uno stesso dizionario, di due 'epoche' lessicografiche diverse. Questa evoluzione rende obsoleta la tipologia di riferimento delle etichette lessicografiche di Hausmann (1989), in quanto basata esclusivamente su criteri «diasistemati» (cfr. Farina 2014), e permette una nuova interpretazione delle marche:

Précisons encore une fois que le terme *archaïque* ou le terme *méridional*, le terme *populaire* ou le terme *poétique*, ne doivent pas être interprétés comme des écarts par rapport à une sorte de langue-cible qui servirait de fondement à la description mais comme les signes, visibles, d'une volonté de donner une autre dimension au message (Delas, Filliolet 1973, 100).

La citazione di Delas e Filliolet (1973) illustra bene il nuovo significato fornito alle marche d'uso all'interno dei dizionari: le marche sono da considerare non più come indicatori di *anormalità*, ma come «segni visibili di una volontà di dare un'altra dimensione al messaggio». La scomparsa progressiva negli ultimi due decenni dell'indicatore «pop» («popolare») a favore di «fam» («colloquiale») nel *Petit Robert* può essere considerata emblematica. Si passa in questo senso da una indicazione di appartenenza a un gruppo sociale (il «popolo») – visto che l'uso di socioletti da parte del locutore è rivelatore, suo malgrado, della sua origine – a una indicazione di contesto di comunicazione; la «colloquialità» della parola usata scientemente dal locutore risulta infatti essere una connotazione nel discorso.

2.2 Norme soggettive e battaglie ideologiche

Abbiamo visto che, pure in dizionari di tipo descrittivo, il lessicografo prende posizione nella sua descrizione quando propone un modello di lingua «neutro»/«non marcato». La norma da lui definita risulta quindi sempre soggettiva – anche se non per forza prescrittiva, come vedremo di seguito – e può essere considerata «una idealizzazione della lingua e delle sue manifestazioni», basata o su un «principio introspettivo» del lessicografo – riconosciuto come locutore 'ideale' della propria lingua – o su «un principio empirico fondato sulla raccolta di attestazioni appartenenti a una data varietà» (Chiari 2012, 95). In entrambi i casi, per il redattore di dizionari descrittivi la norma linguistica soggettiva a cui rimanda rappresenta un consenso, una lingua legittimata all'interno della comunità linguistica di appartenenza.

Esistono però dei casi in cui non si può parlare di consenso relativamente alla lingua, ma di un conflitto linguistico, di norme soggettive divergenti. Questo succede quando la norma proposta da un gruppo non si basa su una varietà linguistica esistente, ma su una norma 'immaginaria', che impone ideali linguistici modellati su ideali sociopolitici di un gruppo. Tipico dei regimi totalitari, questo

tipo di norma riflette la «persistenza, nella concezione del linguaggio, di certe rappresentazioni, di modelli come quelli di un *organismo vivente*, o quello di un oggetto domestico che si può pulire a volontà, trasformare e gestire» (Tabouret-Keller, Sériot 2004, 3)⁶. Possiamo citare, per esempio, i fascisti che volevano ‘ripulire’ l’italiano dalla «esterofilia» proponendo di togliere le tracce dell’influenza di altre culture eliminando, in particolare, i cosiddetti «forestierismi» per sostituirli con parole di «buona nascita», o i rivoluzionari francesi che hanno cercato di «scristianizzare» la lingua creando un nuovo calendario, modificando i nomi delle vie, delle città che contenevano riferimenti alla cultura cristiana.

Molte sono le similitudini esistenti fra questi movimenti e quello che viviamo attualmente con il ‘politicamente corretto’ e la scrittura inclusiva. La prima similitudine è ovviamente legata al rapporto fra lingua e realtà sottogiacente, ai principi che ispirano la volontà di imporre una nuova norma e all’incidenza dei politici e dell’ideologia nel corso dell’evoluzione naturale della lingua. Courtine (2004) descrive questi principi (e la relazione del politicamente corretto con la lingua) individuandone tre:

Primo principio: colui che controlla le parole può modificare il pensiero e trasformare il segmento di realtà a cui si riferiscono le parole. Secondo principio: ogni parola o espressione deve essere intesa in modo totalmente letterale. Terzo principio: la lingua è uno spazio di performatività generalizzata [infatti] se ogni parola impropria può fare una vittima, ogni espressione corretta può anche, in funzione del primo principio, alleviare un’oppressione (Courtine 2004, 26)⁷.

Sériot (2013) assimila questa «filosofia spontanea» a quella della stregoneria, in cui pronunciare certe parole (p. es. *abracadabra*) ha un effetto magico sulla realtà: «Dire “le collaboratrici e i collaboratori dell’Università” basterebbe così a cambiare la situazione del personale femminile di un’istituzione educativa pubblica» e si chiede pure se questo tipo di comportamento linguistico non sia un «modo elegante e facile per sbarazzarsi del problema, sociale e non più linguistico, quello della disuguaglianza reale fra uomini e donne nei posti dirigenziali» (Sériot 2013, 120)⁸.

⁶ «On note la persistance, dans la conception du langage, de certaines représentations, de modèles comme celui d’un organisme vivant, ou celui d’un objet domestique que l’on peut nettoyer à sa guise, transformer et régir» [*la traduzione italiana è di chi scrive*].

⁷ «Premier principe: celui qui contrôle les mots peut modifier la pensée et transformer le segment de réalité à laquelle ces mots réfèrent. Second principe: tout mot ou expression doit être entendu de manière absolument littérale. Troisième principe: lieu de littéralité absolue, le langage est tout autant un espace de performativité généralisée. Si dire c’est toujours faire quelque chose à quelqu’un, et si tout mot impropre peut faire une victime, toute expression corrigée peut aussi, en fonction du premier principe, soulager d’une oppression» [*la traduzione italiana è di chi scrive*].

⁸ «Dire “les collaboratrices et les collaborateurs de l’université” est ainsi supposé changer la situation du personnel féminin d’un établissement d’enseignement public. Mais il n’est pas exclu que ce soit une façon élégante et facile de se débarrasser du problème, social et non plus linguistique, de l’inégalité réelle des hommes et des femmes aux postes de cadres» [*la traduzione italiana è di chi scrive*].

Senza mettere in questione la sincerità di chi vuole usare la lingua come un'arma ideologica, possiamo comunque chiederci con Sériot se la performatività di questo modello non sia semplice 'polvere di fata'. L'uso del calendario rivoluzionario francese è durato soltanto una decina di anni e alla fine della Rivoluzione i francesi hanno smesso di dare nomi di imperatori romani, di frutti o di verdure ai propri figli, tornando alla tradizione del martirologio cristiano e ribattezzando le proprie città col nome di prima; in Italia, analogamente, ben poco rimane oggi delle prolisse proposte della politica di autarchia linguistica fascista: nessuno più si preoccupa dell'origine della parola *bar*, sostituita per qualche anno a piacimento da *liquoreria*, *barra*, *bettolino*, *quisibeve* ecc. I vocaboli allora proscritti sono tornati, e quelli 'recuperati', come il «voi», troppo connotati come appartenenti a quell'epoca, sono usciti dall'uso standard.

Sulla scia di questi periodi di grande inventività linguistica, è importante notare un'altra similitudine, fra i movimenti comparati, nel modo in cui i locutori partecipano alla proposta di creazione di una neo-lingua, aumentando il conflitto linguistico intorno alla neo-norma. A livello lessicale, l'esempio dei femminili di *auteur* in francese ci permetterà di illustrare la difficoltà per il lessicografo (e l'insegnante) di prendere posizione quando i locutori di una stessa lingua non concordano su un'unica forma 'canonica' da usare nello stesso contesto. Per quanto riguarda la sintassi, è possibile semplicemente notare quanto il rinnovamento linguistico in ottica inclusiva si sposti sempre più verso soluzioni in cui la punteggiatura ha la parte del leone, con punti, trattini, asterischi, che ne costituiscono anche la parte più dolente, perché fonte di esclusione in quanto non leggibile per tutti⁹.

⁹ Modellata sulla presentazione grafica di moduli amministrativi, la presenza sistematica dell'alternanza femminile/maschile della cosiddetta «scrittura inclusiva» viene realizzata in francese con una forma abbreviata del femminile (il morfema femminile) attaccata al maschile con un punto (ma anche talvolta un trattino o uno slash). Per esempio *employé.e.s* significa *employés* (m. p.) o *employées* (f. p.). Si trova lo stesso tipo di scrittura in italiano, ma anche la scelta di eliminare il morfema finale marcato (in particolare il m. p.) sostituendolo con un asterisco o uno schwa. Un impulso di tipo dirigista per imporre questo tipo di scrittura nelle amministrazioni pubbliche, nei media e talvolta pure nella pubblica istruzione è arrivato da determinate istituzioni: associazioni, università, editori, oppure anche da certi enti politici consultivi quali, per esempio, l'Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes in Francia. In reazione a questo impulso, le regole della scrittura inclusiva, soprattutto quella che inserisce dei segni paragrafematici, sono state denunciate sia in Francia sia in Italia dalle rispettive accademie linguistiche come "contro natura", nella misura in cui danno vita a forme non previste dall'evoluzione naturale delle nostre lingue, vale a dire che non corrispondono alle possibilità insite nel sistema linguistico, anche perché aumenta la distanza fra grafia e pronuncia impedendo la leggibilità dei testi scritti. Nel 2021, una circolare pubblicata dal Ministero dell'Educazione nazionale francese (*Bulletin officiel* n. 18 del 6 maggio 2021) vieta l'uso della scrittura inclusiva nelle scuole e, in particolare, l'uso del punto all'interno delle parole per indicare la forma femminile accanto alla forma maschile, perché costituisce un ostacolo all'accesso alla lingua per le persone con determinati handicap o problemi di apprendimento della lettura.

3. Descrivere le norme: variazione e dirigismo

3.1 Norme soggettive e variazione nell'insegnamento delle lingue straniere

In un articolo incentrato sulle modalità di inserimento della variazione nell'insegnamento del francese lingua straniera, Favart (2010) descrive una tendenza maggioritaria fra gli insegnanti a restringere la cerchia degli usi effettivi francesi in modo da dare ai discenti una versione ristretta, «impoverita», della lingua «autentica». Una delle ragioni di questo atteggiamento la possiamo trovare nell'«ideologia dello standard», a cui gli insegnanti aderiscono, secondo la studiosa, per via della loro cultura, del loro atteggiamento in classe o della mancanza di distanza rispetto alla metodologia che adoperano. In questo contesto, la variazione è concepita come una «scoria», uno «scarto» da evitare mentre l'«uniformità» risulta essere la situazione linguistica «ideale»¹⁰.

Non c'è da stupirsi, quindi, che gli studenti (anche di livelli in cui si presuppone abbiano raggiunto un'«autonomia linguistica» tale da potere interagire con locutori madrelingua su svariati argomenti) si rendano conto di non riuscire a capire conversazioni informali, come illustrato da Petitpas (2010) a proposito di apprendenti di francese lingua straniera che viaggiano in Francia. Come Favart (2010), Petitpas (2010, 800) sottolinea infatti una «mancanza» nell'insegnamento delle lingue straniere, in base a cui i «discenti sono esposti principalmente a stili di discorso formali e a materiali scritti in cui il non-standard è assente, persino nei testi che pretendono di riflettere il linguaggio orale»¹¹. Il riferimento esclusivo, o principale, risulta infatti quello a norme soggettive della lingua: *esclusivo* per chi giudica l'uso standard come l'unico che merita di essere utilizzato come modello in classe, *principale* per chi riconosce l'interesse della descrizione di altre varianti ma non nella prima fase dell'apprendimento linguistico (Favart 2010, 181).

Nel panorama linguistico italiano il livello d'istruzione determina la distinzione fra l'italiano standard letterario e l'italiano neostandard da una parte, e l'italiano popolare dall'altra. Con «italiano standard» Berruto (2012) intende sia l'italiano normativo descritto dalle grammatiche tradizionali, usato in situazioni formali, soprattutto scritte, sia la varietà di lingua meno marcata lungo tutte le dimensioni della variazione linguistica, e che quindi lascia meno riconoscere la provenienza sociogeografica del parlante. L'italiano neostandard, va-

¹⁰ «La difficulté qu'ont les enseignants – de part leur formation, leur culture, leur position dans la classe ou encore le manque de recul par rapport à la méthodologie adoptée – à concevoir la variation linguistique comme une caractéristique fondamentale des langues. La variation figure dans l'enseignement du *Fle*, comme une scorie, un écart qu'il faut absolument éviter. On verra dans cette attitude les effets de ce que Milroy et Milroy définissent comme l'«ideology of the standard» (1985, 22). En d'autres termes, une tendance à considérer l'uniformité comme la situation idéale d'une langue» (Favart 2010, 185).

¹¹ «Les apprenants sont principalement exposés à des styles de discours formels et à du matériel écrit où le non standard est absent, même dans les textes qui disent refléter la langue orale» [*la traduzione italiana è di chi scrive*].

rietà di lingua usata dalle persone colte e mediamente colte in situazioni parlate e scritte, sta relegando lo standard a usi molto formali e quasi esclusivamente scritti. Il neostandard è inoltre la lingua dei mezzi di comunicazione di massa. L'italiano popolare, invece, è la varietà di lingua, scritta e parlata, adoperata da parlanti semicolti, abituati a usare il dialetto, quando tentano di esprimersi in italiano (Corbucci 2007).

Basandosi sull'opposizione proposta da Berruto nel 1987 fra italiano standard, neostandard e popolare (Berruto 2012), molti specialisti di didattica dell'italiano come lingua seconda o straniera, come Corbucci (2007), suggeriscono di fatto il mantenimento dell'italiano standard (inteso come quello presente «nelle grammatiche tradizionali») come norma per l'apprendente, ovvero come modello «per lo scritto formale». Viene proposto invece il neostandard, definito come lingua dei «mezzi di comunicazione di massa», come «punto di riferimento che possa indicare l'uso vivo della lingua». In questo quadro, la variazione linguistica rimane fortemente legata all'appartenenza sociale del parlante e resta un fattore discriminante per parlanti semicolti, la cui scarsa cultura si rivela nella mancanza di padronanza della propria lingua, ovvero nell'uso di un substandard definito come «popolare», i cui tratti possono essere presentati ai discendenti soltanto «come esempi di deviazione dalla norma», con pure la necessità di «specificare che si tratta [...] di una varietà di apprendimento fossilizzata»¹².

E tuttavia lo stesso Berruto (2012) ammette di aver dovuto rivisitare le distinzioni da lui fatte fra le varietà dell'italiano nella seconda edizione del volume *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, cercando di rendere conto delle nuove dinamiche linguistiche in atto nella società italiana di oggi. Questa rivisitazione riguarda principalmente l'inserimento di nuove varietà, quali l'«italiano manageriale» e l'«italiano dei giovani» (Berruto 2012, 191), ma corrisponde per lo studioso a un fenomeno più ampio, che viene assimilato a una «democratizzazione dello standard», con una moltiplicazione di usi diversi provenienti dalle diverse varietà analizzate, a cui allude come a una possibilità di «adeguare la lingua al contesto e alla situazione» (Berruto 2017).

Queste osservazioni si aggiungono a quelle già menzionate prima per spiegare la modifica profonda nei modi di etichettare i lemmi nei dizionari degli ultimi decenni volta a consentire l'abbandono di criteri strettamente diasistemati per definire l'appartenenza di tali lemmi a una varietà e a passare a criteri più contestuali legati a generi, stili, connotazioni nei discorsi senza doverli legare,

¹² Come non-madrelingua italiana, associa probabilmente una sensibilità linguistica francese verso termini italiani le cui connotazioni negative sono forse attenuate per via della loro frequenza d'uso per gli italiani. Tutta la terminologia usata per riferirsi alla cosiddetta lingua «popolare» mi sembra infatti offensiva (parlare di «semicolti» riferendosi a persone non totalmente 'cresciute', come se la cultura fosse esclusivamente legata all'istruzione scolastica, o di «deviazione» piuttosto che di «differenza» o di «fossilizzazione», come se la lingua mantenesse la traccia di un elemento estraneo irrimediabilmente sedimentato nella sua struttura ecc.), ragione per cui ho lasciato fra virgolette molti di questi termini che non riesco ad assumere come miei.

quindi, all'uso di un sotto-gruppo particolare di locutori, evitando soprattutto di riferirsi a schemi sociali superati (Farina 2014).

Sulla base dello stesso modello di didattica delle lingue straniere citato da Corbucci (2007), anche gli insegnanti che riconoscono l'importanza delle varietà sociolinguistiche nell'insegnamento delle lingue continuano a basarsi su una divisione decisa fra varianti linguistiche, facendo riferimento a un sistema linguistico in cui una variante rimane dominante e considerata come compatta, impermeabile a ogni infiltrazione da parte di altri 'sistemi'. Corbucci (2007) propone infatti una serie di testi esemplari (testi pubblicati, letterari o giornalistici), scelti in modo da «coprire quanto più possibile la realtà sociolinguistica italiana», che consiglia di proporre a studenti adulti di Livello C1 con un'introduzione che permetterà loro di capire (finalmente!) che l'italiano non è una lingua «monolitica»¹³. L'inserimento di riferimenti a queste altre varianti è tuttavia sempre secondario, ed è proposto a livelli avanzati sotto forma di testi «autentici» e/o di lezioni dedicate, o talvolta addirittura come contro-modelli in una metodologia che usa l'«errore» come modo per scoprire la regola, come proposto da Cantoni e Fresu (2020, 992) attraverso l'analisi di «testi “scorretti” [scritti da] da semicolti».

L'insegnamento linguistico dovrebbe invece tenere conto della varietà di situazioni di comunicazione che vanno oltre la semplice opposizione mediale (lingua parlata vs. lingua scritta) come illustrato dal «continuum comunicativo» di Koch e Oesterreicher (2001, 585), che definisce le gradazioni esistenti nell'uso linguistico in situazioni che vanno dalla conversazione spontanea fra amici al testo di legge, passando per la lettera personale, il colloquio professionale o l'intervista nella stampa. Sia le scelte lessicali sia le scelte sintattiche si adeguano alle situazioni comunicative e a fattori quali il loro «grado di familiarità», il «tipo di interazione» (formale/informale) o «argomenti o temi dei loro discorsi» (temi della vita quotidiana) (Petitpas 2010, 805). Questo quadro rientra perfettamente nei metodi di tipo comunicativo-azionale e tra le varietà di attività e strategie di interazione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001/2002). Corrisponde anche a un percorso di apprendimento basato su documenti autentici, e quindi sull'uso effettivo della lingua e non su una lingua 'neutra(lizzata)' basata su una norma soggettiva.

3.2 Norma soggettiva e dizionari descrittivi

Diversamente dall'Italia, la Francia dispone di organi ufficiali (Académie Française e Délégation à la langue française et aux langues de France) e di leggi (in particolare la Legge 94-665 del 4 agosto 1994 detta «Loi Toubon», relativa al diritto/obbligo dell'uso della lingua francese nel lavoro, l'insegnamento e i servizi pubblici) volti alla protezione della lingua nazionale a livello istituzio-

¹³ «Si può introdurre l'argomento spiegando preventivamente che l'italiano non è una lingua compatta o monolitica, ma estremamente variegata e stratificata al suo interno».

nale nonché al suo arricchimento. Anche in altri paesi francofoni sono presenti organi dello stesso tipo, per esempio in Canada. Esiste quindi una tradizione dirigistica che i francofoni sono abituati a vedere applicata alla loro lingua, in particolare per quanto riguarda la proposta di termini che permettono di evitare gli anglicismi.

chatbot [tʃatbɔt] nom masculin

ÉTYM. 1998 ◊ mot-valise anglais, de chat (→ 2. chat) et bot (→ 2. bot)

▪ ANGLIC. INFORM. Agent* conversationnel. *Des chatbots*.

Recomm. offic. *dialogueur, agent de dialogue*.

(voce *chatbot* del *Petit Robert de la langue française*, 2023)

La voce *chatbot* illustra la politica del *Petit Robert* per quanto riguarda il dirigismo linguistico. Da una parte la marca «ANGLIC.» sembra indicare l'origine della parola, così come la marca «ES.» («esotismo») presente nei dizionari di De Mauro potrebbe sembrare strettamente filologica, visto che si riferisce all'origine della parola; di fatto, però, essa presenta un giudizio (o almeno un'informazione) di tipo 'didattico', poiché non inserita per tutti gli elementi stranieri, ma soltanto per quelli «avvertiti come stranieri, fonologicamente non adattati e non inseriti nella morfologia italiana». Allo stesso modo, nel *Petit Robert*, l'etichetta «ANGLIC.» segnala un tipo particolare di parole di origine inglese, ma non tutte. Nella parte del Dizionario riguardante le abbreviazioni usate si specifica che tale marca accompagna le parole di origine inglese «criticate come prestiti abusivi o inutili».

Potremmo quindi pensare che con questa etichetta il *Petit Robert* rinunci alla sua oggettività e tenda a prendere parte nelle scelte soggettive degli Enti normativi che cercano di impedire o almeno limitare l'anglicizzazione della lingua francese. E infatti alla fine della voce *chatbot*, vengono indicate le raccomandazioni fornite dalla Délégation générale per sostituire questa parola di cattiva nascita: *dialogueur* e *agent de dialogue*. Ma *dialogueur* non fa parte del lemmario del dizionario, e *agent de dialogue* non appare fra le collocazioni presenti nelle voci *agent* o *dialogue*; e questo perché in questo caso, anche se proposti ai locutori del francese come parole 'migliori', questi lemmi non hanno una frequenza d'uso che giustifichi la loro presenza nella macrostruttura di un dizionario a scopo descrittivo.

In questo semplice esempio si trova un modello didattico che la Prefazione del Dizionario riassume come la sua 'vocazione': «Non legiferare, ma osservare la lingua richiamando l'attenzione sui problemi»¹⁴. E infatti si ritrova lo stesso tipo di trattamento per altri fenomeni tipi di elementi che hanno dato origine a dibattiti di politica linguistica, quali le modifiche recenti in materia di ortografia e i femminili dei nomi di mestieri e funzioni.

¹⁴ «La vocation du Petit Robert n'est pas de légiférer, mais d'observer la langue en attirant l'attention sur les problèmes» [la traduzione italiana è di chi scrive]. La Prefazione, redatta nel 1993 da Rey Debove e Rey e modificata nel 2017, è disponibile nella parte «Aide» della versione online del Dizionario (2023) su abbonamento.

Osserviamo quindi le voci *sapeur-pompier* e *auteur, autrice* del *Petit Robert*:

sapeur-pompier [sapœrpɔ̃pje] nom

ÉTYM. 1835 ◊ de 1. sapeur et 1. pompier

▪ Personne qui participe au service public chargé de la prévention et de la lutte contre les incendies, des opérations de secours et de sauvetage. → 1. *pompier* (COUR.). *Sapeur-pompier volontaire, professionnel, militaire* (à Paris et à Marseille). *Régiment, caserne de sapeurs-pompiers. Brigade des sapeurs-pompiers de Paris.*

rem. Au féminin, on trouve *une sapeur-pompier* et aussi *une sapeuse-pomprière*. (voce *sapeur-pompier* del *Petit Robert de la langue française*, 2023)

auteur [otœR], *autrice* [otRis] nom

ÉTYM. 1174 autor «celui qui est à l'origine (de qqch.)» ; v. 1160 auctur «écrivain» ◊ latin auctor «celui qui accroit (augere), qui fonde» [...].

rem. La forme féminine est *autrice* (latin *auctrix*), on la rencontre aux sens 2°, 3° et 4° ; on trouve aussi *une auteure* sur le modèle du français du Canada. «Nous avons fait *actrice, cantatrice, bienfaitrice*, et nous reculons devant *autrice* [...] Autant avouer que nous ne savons plus nous servir de notre langue» (R. de Gourmont) [...].

(voce *auteur, autrice* del *Petit Robert de la langue française*, 2023)

Nel caso di *sapeur-pompier* il modello corrisponde a quello già illustrato per l'anglicismo *chatbot*. L'informazione «nome» senza indicazione di genere all'inizio della voce quando riferito a un lemma unico (non accompagnato da una forma femminile) è relativo a una voce epicena. Il Dizionario propone quindi l'uso di *une sapeur-pompier* come forma femminile canonica. Una nota alla fine della voce ci fornisce però un'alternativa, che corrisponde a raccomandazioni normalizzatrici quali, per esempio, quelle proposte dall'Office Québécois de la langue française¹⁵ o dall'Institut national de la langue française (cfr. Becquer *et al.* 1999). La frequenza d'uso di *sapeuse-pomprière* non giustifica infatti la sua presenza nel lemmario di un dizionario di lingua generale a scopo descrittivo. La parola *autrice*, invece, assente del lemmario del *Petit Robert* fino al 2003 perché considerata in disuso da secoli¹⁶, è oggi proposta come forma canonica di femminile di *auteur*. È stata infatti reintrodotta nell'uso comune dei locutori francesi come alternativa sia alla forma epicena *auteur* sia al femminile già normalizzato in Québec *auteure*. Se la sua grande frequenza giustifica la presenza nella macrostruttura del Dizionario, la nota inserita nella voce sulle varie forme di femminile possibili e la citazione di R. de Gourmont indicano un posizionamento chiaro da parte dei lessicografi, illustrando così un atteggiamento già tratteggiato nella Prefazione: «osservatore oggettivo» dell'uso della lingua, il Dizionario può fornire un'opinione su questo uso, ma questa opinione deve

¹⁵ Cfr. *Grand Dictionnaire Terminologique e Banque de dépannage linguistique* (<https://vitrine-linguistique.oqlf.gouv.qc.ca/>).

¹⁶ Sulla storia movimentata della forma *autrice* in francese, cfr. Evain 2008.

apparire come tale, tramite «note esplicite» che però «non devono essere confuse con l'oggetto della descrizione»¹⁷.

4. Conclusioni

Comme le manuel, le dictionnaire – et pas seulement le dictionnaire – est voué au didactisme, c'est-à-dire à la “reproduction” socioculturelle d'un savoir, à la diffusion d'attitudes et de jugements acquis. [...] Alors même que ses auteurs peuvent n'avoir souci que de description objective, le dictionnaire a des destinataires, pour lesquels cette description – didactiquement transmise – est la norme, la vérité. Ceci donne une signification différente, toujours dans le sens normatif au texte lexicographique (Rey 1983, 566)¹⁸.

Pur avendo una prospettiva descrittiva e un'attenzione particolare al dato empirico, il lessicografo è cosciente del ruolo didattico affidato al suo lavoro, del fatto che diffonde, talvolta suo malgrado, «atteggiamenti e giudizi acquisiti» della società in cui nasce e che corre il rischio di fornire un'immagine parziale (e normativa) della lingua. Ciononostante, il suo operato, purché ben orchestrato, può costituire «una sorta di mediazione tra descrizione empirica e interpretazione/giudizio» (Chiari 2012, 95). Allo stesso modo abbiamo visto che l'insegnante, per quanto consapevole della complessità costitutiva della lingua che insegna, rimane spesso ostacolato dall'«ideologia dello standard» e dalla coscienza del proprio ruolo nella trasmissione di un «capitale sociale e culturale», secondo la terminologia di Bourdieu (cfr., p. es., Bourdieu 1979).

Le véritable enjeu, selon nous, pour un renouvellement des interactions langagières, est bien de déritualiser nos habitudes normatives, les conscientiser et tenter de nouvelles approches, fondées socialement mais aussi didactiquement, résultats et analyses des performances de nos apprenant-e-s à l'appui. En somme, modifier nos comportements langagiers, ne pas reproduire celui que nous avons reçu en héritage et que nous tendons trop souvent à inculquer à notre tour aux enfants ou jeunes adultes (Manconi, Sheeren 2020, 11)¹⁹.

¹⁷ «Ce dictionnaire reste fidèle à son rôle d'observateur objectif, rôle qui répond à la demande majoritaire des usagers du français. Il arrive qu'il donne son avis sur une forme ou un emploi, mais c'est alors par des remarques explicites qui ne peuvent être confondues avec l'objet de la description» (Prefazione del *Petit Robert de la langue française* 2023).

¹⁸ «Al pari del manuale, il dizionario – e non solo il dizionario – è destinato alla didattica, cioè alla “riproduzione” socioculturale del sapere, alla diffusione di atteggiamenti e giudizi acquisiti. [...] Quant'anche i suoi autori si dedicassero a una descrizione esclusivamente obiettiva, il dizionario ha dei destinatari per i quali questa descrizione – trasmessa didatticamente – è la norma, la verità. Ciò conferisce al testo lessicografico un significato diverso, sempre in senso normativo» [*la traduzione è di chi scrive*].

¹⁹ «A nostro avviso, la vera sfida per rinnovare le interazioni linguistiche è quella di deritualizzare le nostre abitudini normative, esserne consapevoli e tentare nuovi approcci basati sia socialmente che didatticamente, con il supporto dei risultati e delle analisi delle *performance* dei nostri e delle nostre apprendenti. In breve, dobbiamo cambiare i nostri com-

Insegnare una lingua straniera ci impone il ruolo di mediatore, di *passeur* di varie culture (anche linguistiche) che abbiamo pure noi «ricevuto in eredità» tramite il filtro di un'educazione che oggi giudichiamo come 'gregaria', che lasciava poco spazio al nostro libero arbitrio e all'autonomia che cerchiamo di instillare nei nostri discenti. «Deritualizzare le nostre abitudini normative, esserne consapevoli e tentare nuovi approcci» (Manconi, Sheeren 2020, 11) è sicuramente un primo passo essenziale per sviluppare strategie educative riflessive. Ciononostante, come il lessicografo fedele al suo ruolo di 'osservatore oggettivo', anche noi ci dobbiamo guardare dalla tentazione della *tabula rasa*, alla base dei movimenti dirigisti, che non hanno fatto che sostituire un'ideologia 'passatista' con l'ideologia del 'nuovo'. Come il dizionario che descrive la lingua 'come è' e non come vorrebbe che fosse, inserendo però delle etichette e dei commenti che permettono al lettore di fare delle scelte consapevoli adeguate ai contesti d'uso effettivo, così l'insegnamento linguistico può comprendere una parte riflessiva sulla sua materia, può orientare il discente verso atteggiamenti 'virtuosi', senza però che l'insegnante oltrepassi il proprio ruolo di semplice mediatore.

La denuncia del sessismo presente nelle nostre società, e di riflesso nelle nostre lingue, può sembrarci una buona causa da difendere anche all'interno delle nostre classi; possiamo avere voglia di andare oltre la semplice denuncia usando nel nostro quotidiano neologismi e strutture morfosintattiche che danno più visibilità alle donne. Tuttavia, proporre «un approccio didattico che rifugge da ogni forma di sessismo e accorda alle donne il posto che spetta loro» (Manconi, Sheeren 2020, 12)²⁰ e farlo nel nome di un'innovazione che potrebbe sostituirsi alla tradizione ci fa assumere una posizione attivistica (e talvolta pure normalizzatrice) in cui rischiamo di scivolare da un'ideologia all'altra, non necessariamente così giusta come pensiamo. Nello stesso modo in cui la scrittura 'inclusiva' si è rivelata fattore di esclusione, la volontà di permetterci, come donne, di 'avere il posto che ci spetta', dandoci 'visibilità' tramite il cancellamento di un maschile generico riferito a tutte le persone, è assimilabile ad atteggiamenti già contestati verso la diversità culturale (in senso etnologico). La soluzione, che ci ricorda anche il nostro ruolo di semplici mediatori, si trova probabilmente nel commento di Zakhartchouk (2014, 135): «È necessario insistere qui [...] sulla ricchezza di questa "diversità", poiché essa non è un confinamento forzato, ma piuttosto [...] l'istituzione di ponti audaci tra invarianti che trascendono le particolarità»²¹.

portamenti linguistici evitando di riprodurre quelli che abbiamo ricevuto in eredità e che troppo spesso tendiamo a trasmettere ai nostri figli o ai giovani adulti» [la traduzione è di chi scrive].

²⁰ «[...] une approche didactique qui évacue toute forme de sexisme et accorde aux femmes la place qui leur revient» [la traduzione italiana è di chi scrive].

²¹ «Faut-il insister ici [...] sur la richesse de cette «diversité», dès lors qu'elle n'est pas assignation à résidence mais plutôt [...] établissement de ponts audacieux entre invariants qui transcendent les particularités» [la traduzione italiana è di chi scrive].

Riferimenti bibliografici

- Auger, N. 2007. "L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question." *Diversité* 151: 121-26.
- Baggioni, D., Moreau, M.-L. 1997. "Norme." In M.-L. Moreau (a cura di), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, 217-23. Sprimont: Mardaga.
- Becquer, A. et al. (a cura di). 1999. *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. Paris: La Documentation française.
- Berruto, G. 2012. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Berruto, G. 2017. "Dinamiche nell'architettura delle varietà dell'italiano nel ventunesimo secolo." In G. Caprara, G. Marangon (Hrsg.). *Italiano e Dintorni. La realtà linguistica italiana: approfondimenti di didattica, variazione e traduzione*, 7-31. Frankfurt am Main: Lang.
- Bourdieu, P. 1979. "Les trois états du capital culturel." *Actes de la recherche en sciences sociales* 30: 3-6.
- Cantoni, P., Fresu, R. 2020. "Altri modelli per l'insegnamento della variazione: riflessioni teoriche e proposte didattiche." *LinguaDue* 12, 1: 991-1006.
- Chiari, I. 2012. "Il dato empirico in lessicografia: dizionari tradizionali e collaborativi a confronto." *Bollettino di italianistica, Rivista di critica, storia letteraria, filologia e linguistica* 2: 94-125.
- Council of Europe 2001-2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg: Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia.)
- Corbucci, G. 2007. "Fenomeni di variazione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri." *Studi di Glottodidattica* 1, 2: 93-115.
- Courtine, J.-J. 2004. "La prohibition des mots. L'écriture des manuels scolaires en Amérique du Nord." *Cahiers de l'ILSL* 17: 19-32.
- Delas, D., Filliolet, J. 1973. *Linguistique et poétique*. Paris: Larousse.
- Evain, A. 2008, "Histoire d'autrice, de l'époque latine à nos jours." *Travaux de sémiologie* 6: 53-62.
- Farina, A. 2014. "Les marques d'usage dans les dictionnaires monolingues français: l'exemple du Petit Robert." In M. Heinz (Hrsg.). *Les sémiotiques des dictionnaires*, 111-32. Berlin: Frank & Timme.
- Favart, F. 2010. "Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE." *Pratiques* 145-146: 179-96.
- Guérin, E. 2010. "L'«outre-langue» des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale." *Pratiques* 145-146: 45-54.
- Hausmann, F. J. 1989. "Die Markierung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: eine Übersicht." In F. J. Hausmann et al. (Hrsg.). *Wörterbücher = Dictionaries = Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexicographie = An international encyclopedia of lexicography = Encyclopédie internationale de lexicographie* Vol. 1, 649-56. Berlin-New York: De Gruyter.
- Koch, P., Oesterreicher, W. 2001. "Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache – Langage parlé et langage écrit." In G. Holtus, M. Metzeltin e C. Schmitt (Hrsg.). *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 584-627. Tübingen: Niemeyer.
- Manconi, T., Sheeren, H. 2020. "Enseigner le genre à des apprenants allophones." *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17-3, <https://journals.openedition.org/rdlc/8278> (ultimo accesso: 20.10.2024).

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports 2021. "Règles de féminisation dans les actes administratifs du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et les pratiques d'enseignements. Circulaire du 5-5-2021." *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports*, n. 18 del 6 maggio 2021, <https://bit.ly/476x5Rd> (<https://www.education.gouv.fr/>) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Petitpas, T. 2010. "Enseigner la variation lexicale en classe de FLE." *The French Review* 83, 4: 800-18.
- Piron, S. 2022. "Le masculin polémique : contre-argumentaire historique sur le e féminin et les noms de métiers." *Circula* 15: 200-29.
- Rey, A. 1972. "Usages, jugements et prescriptions linguistiques." *Langue Française* 16: 4-28.
- Rey, A. 1983. "Norme et dictionnaire (domaine du français)." In É. Bédard, J. Maurais (a cura di). *La norme linguistique*, 541-569. Québec-Paris: Conseil de la langue française-Le Robert.
- Rey-Debove, J. 1971. *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. The Hague: Mouton.
- Sériot, P. 2013. "La langue pense-t-elle pour nous ?" *La linguistique* 49, 1: 115-31.
- Tabouret-Keller, A., Sériot, P. 2004. "Présentation" *Cahiers de l'ILSL* 17: 1-4.
- Van Dijk, T. A. 2008. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zakhartchouk, J.-M. 2014. "L'enseignant « passeur culturel », un médiateur..." *Diversité* 175: 134-38.