

DIATOPIA, COMPETENZE PASSIVE E DIDATTICA DELLA L2: RIFLESSIONI TEORICHE E PROPOSTA DI DESCRITTORI I casi dello spagnolo (ELE) e del francese (FLE)

MARÍA EUGENIA GRANATA, JONATHAN-OLIVIER MERLO¹
UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA

Abstract – Spanish and French are both languages which have a long-standing monocentric linguistic standardization tradition, however they also possess polycentric features, clearly visible - albeit incomplete and largely insufficient - in glottodidactics and related materials. This paper aims to raise awareness of the sociolinguistic dimension in second language teaching, by first providing a thorough theoretical outline surrounding the issue, followed by scale descriptors referring to the introduction of diatopic variations during the second language learning process, with differentiated issues in Spanish and French by considering intrinsic specificities of each language.

Keywords: ELE; FLE; L2 learning and teaching; sociolinguistics; diatopic variation.

1. Introduzione

Questo articolo è il proseguimento di un precedente lavoro sulle modalità di introduzione della dimensione diatopica nello studio di tre L2 – francese, spagnolo e tedesco (Granata, Hoesch, Merlo, in stampa). Qui di seguito abbiamo voluto soffermarci sul quadro teorico all’origine della nostra riflessione, che trae ispirazione da una delle principali intuizioni della sociolinguistica: la lingua non si limita alla norma pedagogica promossa dalla scuola, bensì varia a seconda del contesto della comunicazione. Questo assioma di partenza è valido per ogni lingua e non solo in spagnolo o in francese, le due L2 sulle quali poggia questo studio, il cui scopo finale è proporre linee guida e descrittori sufficientemente “flessibili” per essere adattabili a varie L2.

Ora, se appare abbastanza evidente ai più, apprendenti e insegnanti, che la lingua è effettivamente soggetta a variazione a secondo dell’origine sociale dei parlanti e/o del registro nella comunicazione orale – variazione spesso ridotta ad una semplice opposizione “registro formale vs informale” – ci sembra che la variazione geografica causi maggiori difficoltà agli insegnanti allorché intendono usare in classe documenti scritti o audiovisivi nei quali si riscontrano tratti linguistici direttamente imputabili alla diatopia. Queste difficoltà costituiscono potenziale fonte di insicurezza per gli insegnanti delle due lingue, tanto più se si considera che, dato le rispettive aree di diffusione dello spagnolo e del francese, non è possibile eludere la loro dimensione internazionale.

Certamente, rimane difficilmente concepibile un insegnamento di L2, di qualsiasi lingua straniera si tratti, che si ponga per obiettivo la padronanza attiva delle principali varianti geografiche, sia per mancanza di insegnanti adeguatamente formati e in grado di svolgere tale compito, sia per l’eccessivo impegno complessivo – e non solo cognitivo –

¹ Maria Eugenia Granata è responsabile per la parte 4; Jonathan-Olivier Merlo è responsabile per le parti 2, e 5; le parti 1, 3 e 6 sono state elaborate congiuntamente.

richiesto dall'apprendente. Inoltre, non è possibile tenere separate le manifestazioni della diatopia dagli altri assi variazionali, diastratia e diafasia in primis. Ed è quindi per questi motivi che abbiamo fatto riferimento già dal titolo ai concetti di “competenza passiva” e “introduzione alla variazione sociolinguistica”, che costituiscono il cardine della nostra riflessione.

Dopo aver delineato la cornice teorica entro la quale si inserisce questo lavoro, abbiamo voluto tracciare, per ciascuna lingua, un breve quadro complessivo dei vari contesti sociolinguistici. Conseguentemente, e sempre per ogni idioma, alcuni descrittori destinati agli insegnanti e direttamente ispirati a quelli proposti in Granata, Hoesch e Merlo (*op. cit.*) sono stati (ri)elaborati e perfezionati, per suggerire gli aspetti legati alla diatopia da introdurre in classe: per ogni livello, sono stati evidenziati non solo gli aspetti più utili ai fini dell'apprendimento per le principali competenze linguistiche – fonologiche, lessicali e morfosintattiche – ma anche alcuni concetti teorici di base da conoscere affinché l'apprendente possa sviluppare la propria coscienza (socio)linguistica.

2. Il quadro teorico

2.1. La variabilità della lingua e l'insegnamento della L2

Sebbene l'approccio comunicativo si sia generalizzato negli ultimi 40 anni, alcune vecchie abitudini pedagogiche a tutt'oggi permangono. La presenza dell'orale in classe è senz'altro più diffusa; tuttavia, la tradizione pedagogica, che oppone la norma unica della lingua standard riportata nei testi di riferimento alla molteplicità delle pratiche linguistiche osservabili nelle interazioni tra parlanti, mantiene l'insegnante in una situazione d'insicurezza – con conseguente *sur-normativité* (Chiss 2010, p. 16) – nella gestione quotidiana di questa diversità degli usi. L'apprendimento della lingua, per la preponderanza dello studio della grammatica, rimane largamente improntato a prescrittismo, soprattutto perché risulta difficile gestire questa variabilità degli usi in classe. Come ha sottolineato Chiss (Chiss 2010, pp. 14-15) in un ragionamento riguardante il francese ma che andrebbe allargato all'insegnamento di qualsiasi L2,

les méthodes d'apprentissage des langues à fondement communicatif adoptent rarement jusqu'au bout la logique de l'acquisition d'une compétence de communication, censée intégrer, au-delà de la compétence linguistique, la maîtrise des variétés de langue et des règles d'usage nécessaire, selon les initiateurs de cette notion, à l'intégration à la communauté langagière ciblée.

Nell'approccio comunicativo azionale, molta energia viene spesa per sviluppare le competenze di comprensione ed espressione orali degli apprendenti, senza che questo processo venga accompagnato da un'adeguata riflessione sulla natura variabile della lingua, specie appunto nel parlato.

Al contrario, il suo studio sistematico tende ancora a focalizzarsi quasi esclusivamente sul modello dello scritto di tipo formale – quando non letterario – tramite manuali di grammatica mono-normativi. La lingua prescritta in questi testi di riferimento, riflesso della norma socialmente valorizzata (Hymes 1991, p. 52), viene contrapposta a molte espressioni della variabilità della lingua, per cui tendono a venire escluse numerose regolarità ben presenti nel sistema linguistico.

Di fatti nella realtà, i parlanti variano il loro modo di usare la lingua a seconda degli scopi e dei vari parametri della situazione di comunicazione, nonché degli

interlocutori in co-presenza e della relazione tra di essi (Bourdieu 2001, pp. 60-61); questa relazione è determinata dalla posizione sociale e dall'origine geografica nonché dall'ampiezza e dalla padronanza del proprio repertorio individuale. Inoltre, in una prospettiva variazionista, dato che la lingua non può prescindere dal contesto, non si possono concepire le variazioni sociolinguistiche come fossero a sé stante, ovvero come un insieme discontinuo di varianti (Gadet 2007, p. 24). Al contrario, diatopia, diastratia e diafasia – per limitarci agli assi variazionali più caratteristici – si sovrappongono tra di loro e sono in interazione continua nell'ambito delle produzioni dei parlanti.

Questa variabilità della lingua e la sua conseguente complessità contrastano con l'unicità della norma veicolata dall'istituzione scolastica basata sullo standard dello scritto formale. Così, il maggiore utilizzo dell'orale in classe, al quale si è fatto inizialmente riferimento, non sembra sia stato accompagnato da adeguati strumenti per permettere un'osservazione metodica e sistemica dei fenomeni variazionali, come se la variazione in sé, essendo concepita limitatamente alla sua dimensione sociale, venisse considerata come estranea ai fatti strettamente linguistici, come esterna alla lingua, in una visione prettamente "saussurienne".

Il messaggio veicolato più o meno coscientemente è quindi il seguente: esiste un solo modo legittimo di parlare o scrivere la lingua. In conseguenza di tale impostazione, ogni variazione rispetto al modello di riferimento finisce per essere considerata come *deviance*, quando non addirittura come sintomo di ignoranza o incompetenza (Milroy, Milroy 1985, pp. 40-41). Rimane così viva la contraddizione tra la realtà degli usi linguistici, realtà plurivarietale – di cui sono almeno in parte consapevoli sia gli apprendenti sia gli insegnanti stessi – e la norma unica, monovarietale, oggetto dell'insegnamento (Guérin 2010, pp. 48-49).

2.2. La competenza sociolinguistica, il parlante monolingue e il QCER

Una critica ricorrente nei confronti dei libri di testo per l'insegnamento della L2 in Europa consiste nel sottolineare quanto essi, malgrado siano direttamente ispirati al metodo comunicativo, tendano al mantenimento di un modello prototipico di parlante monolingue della L2 – Castellotti e Moore (2002, pp. 15-16) lo hanno documentato quasi 20 anni fa. Gli usi linguistici di questo parlante neutralizzano ogni tipo di origine sociale e geografica, nonché la maggior parte dei registri. Secondo Blanchet (2013, p. 104), questa *survalorisation sacralisante* dell'omogeneità linguistica non è per nulla scomparsa, per cui meno un parlante sarebbe linguisticamente plurale, migliore "locutore" dimostrerebbe di essere.

Dal punto di vista didattico, l'esigere da parte dell'apprendente la totale esattezza degli enunciati prodotti – orali o scritti che siano – spiega perché gran parte dell'energia spesa nel corso del processo di apprendimento sia dedicata alla ricerca di una totale *correctness* (Milroy, Milroy 1985, p. 74). Si tende a chiedere agli studenti una correzione assoluta, postulando che il parlante nativo non produca altro che enunciati impeccabilmente perfetti, e considerando ogni traccia del repertorio linguistico pregresso dell'apprendente come una potenziale fonte di contaminazione. Come ha sottolineato Matthey (2010, p. 240), si suppone l'esistenza di un sistema linguistico pienamente realizzabile soltanto nei parlanti monolingue. Di conseguenza, ogni manifestazione della lingua che sia un minimo divergente dal modello di riferimento viene vista come un disfunzionamento del sistema.

Invece con lo sviluppo di un mondo sempre maggiormente interconnesso, ovvero con il moltiplicarsi di interazioni dove la L2 è sempre più spesso suscettibile di fare da

ponete tra parlanti non nativi con repertori diversi, appare chiaro che gli obbiettivi degli apprendenti non sono più di parlare come un nativo.

Aucun étranger, désormais, ne se fixe un objectif de ce genre. Les élèves ont des objectifs spécifiques relativement réduits. Ils ne sont nullement préoccupés de la pureté de la langue étrangère. Ils visent seulement à devenir des usagers effectifs [della L2], en expression et en compréhension. (Porcher 1995, p. 41)

Sebbene questi aspetti siano stati da tempo documentati, la pubblicazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue non sembra aver impattato in modo tale da ridurre queste contraddizioni. Innanzitutto, il QCER propone un approccio teorico basato sulla mediazione interlinguistica ed interculturale accompagnato dall'idea di un *continuum* di competenze (Barni, Machetti 2006), e promuove il concetto di competenza plurilingue. Ciononostante, la maggior parte dell'attenzione è dedicata ai descrittori delle competenze linguistiche e pragmatiche (Weber 2010, p. 169), usati per lo più in chiave valutativa e realizzati secondo una prospettiva monolingue, ovvero mono-normativa (Barni 2014, pp. 41-45), *en raison de leurs références aux usages monolingues des "natifs de la langue cible"* (Matthey 2010, pp. 238-241).

Inoltre, l'attenzione del QCER nei confronti della competenza sociolinguistica risulta piuttosto scarsa, come dimostrano da una parte la brevità della parte 5.2.2. che vi è dedicata – quattro pagine in tutto – e dall'altra la relativa confusione tra il concetto di registro e quello di variazione sociolinguistica, come già sollevato da Condei (2011, p. 34). In particolare, per quanto riguarda la variazione geografica, si possono inoltre cogliere alcune apparenti incongruenze paragonando le varie traduzioni disponibili on-line.

Primo, sempre in riferimento alla diatopia, diverse versioni illustrano questa variabilità dal punto di vista geografico, nominando in modo esplicito delle varietà attestate ed osservabili in altri paesi: il QECR nella sua versione inglese (CEFR 2001) cita gli accenti scozzese e newyorkese, quello in lingua tedesca (GeRS 2001) segnala l'accento del tedesco svizzero, quello in francese (CECR 2001) ancora indica il francese del Québec. Al contrario, la versione spagnola (MCER 2002) nomina la varietà andalusa mentre passa sotto silenzio l'esistenza di altre varietà fuori dalla penisola iberica, in particolare quelle ispano-americane. Secondo, si nota l'uso del termine "dialetto" per i livelli C1 e C2 nell'unica griglia di descrittori relativi all'appropriatezza sociolinguistica. Tuttavia, se il termine è presente nelle versioni francese e tedesca, risulta invece assente dalle versioni inglese, spagnola e italiana (QCER 2002).

In definitiva, questi aspetti suggeriscono non tanto una svista da parte dei traduttori quanto, a nostro avviso, una differente percezione dei fenomeni sociolinguistici relativi a ciascun idioma e del diverso significato che può essere attribuito allo stesso termine "dialetto". Dimostra soprattutto quanto sia complesso ideare descrittori comuni per la competenza sociolinguistica, validi per contesti a volte molto diversi tra di loro, affrancandosi da una visione strettamente monolingue e perciò mononormativa della lingua.

2.3. Il repertorio plurilingue, la grammatica poliletale e le competenze passive

A qualsiasi comunità sociale appartengano e nell'ambito delle loro interazioni quotidiane, i parlanti sono sempre a contatto con differenti registri e con un numero più o meno elevato di varianti regionali e/o sociali. Dunque, ogni parlante scorre la sua vita in un contesto plurilingue, se per plurilinguismo intendiamo – alla stregua di De Mauro (1977,

citato in Lo Duca 2003, p. 57) – non solo la co-presenza di vari idiomi ma anche quella di diverse norme di realizzazione di un medesimo idioma. Così, ponendo il plurilinguismo come una co-presenza di vari codici linguistici, ne consegue che ogni individuo deve essere considerato come soggetto plurilingue in quanto sfrutta i vari registri e le varianti a disposizione del repertorio comunitario nelle sue interazioni quotidiane (Calvet 1993, p. 80).

Ora, se gli individui appartenenti ad una stessa comunità linguistica sono in grado di capirsi gli uni con gli altri malgrado le loro differenze e la loro adesione a sottogruppi sociali diversi, non tutti hanno la stessa capacità di espressione nei vari registri e nelle diverse varianti a loro disposizione. Come ha osservato Encrevé a partire da un'intuizione di Saussure – *la langue est le produit que l'individu enregistre passivement* (1995, p. 30) – ogni individuo nasce auditore, prima ancora di diventare un parlante o locutore, poiché la lingua gli viene dalla *massa parlante* saussuriana:

La langue, objet de la linguistique, vient au sujet entendant-et-parlant de l'extérieur : les savoirs linguistiques qu'il met en jeu sont des intériorisations socialement réglées de cette extériorité-langue qui lui vient de la masse parlante. [...] le sujet rencontre le fait de grammaticalité lors de l'acquisition du langage, c'est-à-dire en recevant la langue d'autrui (parents, pairs ; puis école, médias, etc.). Aussi la grammaticalité est-elle toujours de nature sociale quant à son origine concrète pour un sujet : elle est toujours reçue et acquise assortie de sanctions sociales dont la nature et l'importance varient selon le marché de la langue en cause [...] En ce sens toute grammaticalité, quel que soit son statut social (sa légitimité) est normativité, norme. (Encrevé 1977, pp. 7-8)

La lingua viene quindi ricevuta passivamente durante la fase di acquisizione, assieme alla capacità di formulare giudizi di accettabilità e/o grammaticalità nei confronti degli enunciati prodotti, ovvero alla capacità di valutare i vari usi e le diverse varianti e la loro distanza dall'uso dominante sul mercato linguistico (Bourdieu 2001, p. 38). La grammaticalità è nella realtà un concetto plurale, nella misura in cui esistono tante grammaticalità quanti gruppi o sottogruppi sociali, con le gerarchie e disuguaglianze afferenti, contraddicendo quindi l'idea stessa di parlante ideale così come pensato da Chomsky, con un suo repertorio perfettamente omogeneo, immutabile e privo di ogni connotazione sociale.

Di fronte al persistere di manuali di grammatica prevalentemente mononormativi e di una concezione del parlante monolingue, in contrasto con la pluralità definitoria dei repertori individuali, occorre riconoscere dal punto di vista didattico la difficoltà di mettere insieme la variabilità degli usi o variabilità sociolinguistica, con un approccio strettamente grammaticale – si rimanda a Gadet (2007b) per le difficoltà di un sociolinguista impegnato a collaborare alla realizzazione di un manuale di grammatica francese. Tuttavia, se gli individui sono in grado di capire più codici di quanto siano in grado di parlarne, allo stesso modo essi hanno un repertorio passivo sempre più esteso di quello attivo (Gagné 1984, p. 463) come se questa caratteristica costituisse una predisposizione all'intercomprensione, ovvero alla comprensione di più varietà.

Quest'ultimo fatto, già intuito dalla sociolinguistica ispirata alla dialettologia, rimanda all'idea di grammatica poliletale (Berrendonner *et al.* 1983; Chambers, Trudgill 1995, pp. 77-79) o pandialettale (Encrevé 1977, p. 9) per poter rendere conto della diversità delle scelte tra le varie realizzazioni possibili offerte dal sistema linguistico. In effetti, se la grammatica è lo studio del sistema, e se il sistema è variabile, allora si può ipotizzare uno studio della lingua orientato al parlante, nel quale ogni enunciato verrà trattato come un processo contestualizzato. Così procedendo, si mette in evidenza il fatto

che, se è il parlante a generare la variazione, è proprio il sistema linguistico a permettere questa variazione stessa (Gadet 2017, pp. 77-78; 86).

Questi presupposti portano quindi a considerare che lo sviluppo delle competenze passive non può che trarre giovamento dall'esposizione alle principali varietà della lingua. Prendere la parola equivale sempre a declinare la propria identità agli altri, perciò aiutare gli apprendenti ad acquisire una maggiore capacità di capire con chi interloquiscono significa favorire il passaggio da una relazione di xénitè con la lingua straniera ad una relazione di familiarità, e quindi ad una migliore comprensione dell'identità / alterità dell'interlocutore (Weinrich 1986; Rispaïl 2010, pp. 88-89). Ne consegue per gli apprendenti, al di là dei semplici parametri legati alla situazione di comunicazione, l'acquisizione di una sempre maggiore consapevolezza per scegliere in coscienza il tipo di comportamento da adottare nelle relazioni con i parlanti nativi della L2.

3. Diatopia e L2: i presupposti all'elaborazione dei descrittori

3.1. La norma pedagogica: variabile ed evolutiva

Nell'elaborazione dei descrittori relativi all'inserimento della diatopia nella didattica della L2 si è dovuto tener conto, oltre che dei presupposti teorici descritti nella prima parte, di alcune contingenze imposte dalla situazione di insegnamento/apprendimento, in particolare quelle riguardanti le necessità degli apprendenti.

Come già accennato a più riprese, la complessità della lingua, riflesso della molteplicità delle situazioni riscontrabili nella vita reale, contrasta con l'unicità della norma proposta nei manuali e basata sullo scritto formale standard. È tuttavia altrettanto vero che questa complessità non può essere proposta all'apprendente principiante di punto in bianco.

Dal punto di vista didattico, la situazione di apprendimento della L2 in classe è soggetta a costrizioni pragmatiche quali il tempo a disposizione e l'impegno complessivo massimo che si può ragionevolmente aspettare da parte di un apprendente – Galisson e Coste (1976: 59) hanno parlato di *costo* della formazione in relazione a questi due aspetti. Queste contingenze impongono di scegliere forme linguistiche selezionate e semplificate maggiormente assimilabili, in particolare per mantenere un punto di equilibrio tra i contenuti proposti da una parte e le capacità di trattamento da parte degli studenti in ogni fase del processo di apprendimento dall'altra.

Pedagogical norms are simple in concept: select and teach a form of language that is acceptable to native speakers but easier to learn than the full native language system. Putting that apparently simple concept in practice, however, is quite complex, [pedagogical norms] shift as languages evolve, as international expectations for learner's speech mature, and as learners progress in their second language development. (Bardovi-Harlig, Gass 2002, pp. 3-4).

In particolare, il rispetto del principio acquisizionale – Valdman (1989, p. 21) parla di imperativo psicolinguistico – spiega il carattere evolutivo di queste norme pedagogiche che si muovono durante tutto il processo di apprendimento tra i due poli opposti dell'*apprenabilité* e dell'*acceptabilité* (Detey *et al.* 2010). Da un lato, la lingua proposta in classe deve essere "assimilabile" dall'apprendente, dall'altro gli enunciati poi prodotti dallo stesso apprendente devono essere "accettabili" da parte dei parlanti nativi.

Di conseguenza, il primo criterio di *apprenabilité*, preponderante nei livelli principianti e che impone forme linguistiche maggiormente selezionate, cede

progressivamente di fronte a quello di *acceptabilité*, man mano che le forme diventano più complesse nei livelli avanzati.

3.2. La diversità degli assetti variazionali tra lingue

Certamente, i concetti della sociolinguistica variazionale si applicano in modo generico a tutte le lingue; tuttavia, il rapporto costante tra i vari tipi di variazione – in particolare diatopia, diafasia e diastratia – può differire molto da lingua a lingua. Così, seguendo un'intuizione di Berruto prima (1989, citato in Favart 2010, p. 184) e Gadet poi (1997, p. 47), si considera generalmente che rispetto all'insieme degli assi variazionali, l'importanza del diafasico in francese è paragonabile alla vitalità del diatopico in italiano. Ad esempio, la variazione geografica nell'italiano parlato contemporaneo impregna l'insieme degli usi linguistici, per qualsiasi grado di formalità e situazione di comunicazione in atto, tanto da fare da sfondo al panorama linguistico peninsulare (Berruto 2002, pp. 20-29), per cui ancora oggi si può affermare con Sobrero (2008, p. 4) che non esiste un unico repertorio linguistico panitaliano, valido per tutti gli italiani.

Così non è per il francese nel quale il diafasico è maggiormente esteso (Favart 2010, pp. 183-184), mentre tendono a scomparire le manifestazioni della diatopia – peraltro ridotte rispetto ad altre lingue internazionali – specie in Francia, in cima alla gerarchia degli usi. Nella lingua spagnola invece, in modo simile all'italiano, il diatopico sembra costituisca l'asse variazionale più importante:

En las comunidades hispánicas, sin ir más lejos, es frecuente la persistencia de rasgos dialectales entre los miembros de las clases altas – especialmente en la pronunciación – por lo que resulta relativamente fácil adivinar la procedencia de los hablantes. (Blas Arroyo 2005, pp. 232-233)

In modo generale, inoltre, ogni lingua è dotata di un proprio *continuum* linguistico, dentro il quale alcuni assi di variazione risultano più sviluppati rispetto ad altri, l'assetto variazionale essendo poi soggetto a cambiamenti in prospettiva diacronica. Non è raro, ad esempio, che uno stesso fenomeno linguistico percepito dai parlanti come diastratico possa evolvere per venir considerato anni dopo come diafasico (Gadet 2017, p. 86); non solo, i socioletti stessi – in quanto varianti proprie di un gruppo o sottogruppo o comunità – sono il frutto di un processo di re-invenzione costante:

Daß die Neubildung solcher Gruppen- und Sondersprachen ein Prozeß ohne Ende ist, zeigt sich besonders deutlich an den Erscheinungsformen der Jugendsprache [...] Kaum nämlich sind die Erwachsenen irgendwo einer Jugendsprache auf die Schliche gekommen, da hat diese Varietät schon jeden Reiz für die jungen Leute verloren, und sie sind bereits auf der Suche nach neuen Sprachformen, an denen sie sich ihrer Andersheit vergewissern können. So ist hier für Pluralität auf Dauer gesorgt. (Weinrich 2013, p. 2).

Quanto alla diatopia, si sa che la lingua tende a variare da una comunità a un'altra, al netto di ogni considerazione storica, culturale o ambientale – come l'esistenza di una tradizione monocentrica o il grado di isolamento. Per questi motivi si può dire a maggior ragione che il *continuum* di ogni lingua, suscettibile di evolvere nel tempo, dipende dalle specificità relative alle varie realtà sociali, geografiche e culturali che ne dettano l'impalcatura variazionale. Non è quindi possibile ideare e prescrivere descrittori unici per qualsiasi L2 che impongano ad uno stesso livello e secondo le stesse modalità l'introduzione dei fatti di variazione legati alla diatopia come a qualsiasi altro tipo di variazione sociolinguistica.

3.3. Tra apprendenti e parlanti nativi della L2

Lo studente è al centro del processo di apprendimento non soltanto perché la sua progressione determina l'evolversi della norma pedagogica, ma anche perché determina parte dei contenuti dell'insegnamento. Per raggiungere un'effettiva competenza comunicativa nella L2, questi contenuti devono tener conto del profilo degli studenti, ovvero degli scopi personali legati al potenziale futuro uso della L2 e/o degli obiettivi professionali – senza tuttavia considerare qui un vero e proprio insegnamento della lingua di specialità.

Inoltre, e come già sottolineato, generalmente gli apprendenti non si pongono l'obiettivo di padroneggiare la L2 come i parlanti nativi; ciononostante, oltre allo sviluppo delle competenze linguistiche e dei *savoir-faire* relativi ai marcatori delle relazioni sociali, l'acquisizione di una buona comprensione delle dinamiche sociolinguistiche legate all'uso – e al non uso – di varianti della L2 costituisce uno degli aspetti maggiormente complessi da affrontare.

La justesse du choix des signes linguistiques (compétence linguistique) est en effet assujettie à une perception correcte des symboles qu'ils véhiculent et qui sont, eux, de l'ordre de la compétence culturelle. (Cuq 1996, p. 126)

In una prospettiva strettamente sociolinguistica, la buona comprensione del valore delle diverse varianti della L2 si rispecchia quindi nella capacità dell'apprendente-parlante di poter scegliere attivamente le proprie strategie individuali di integrazione al gruppo (Gadet 2017, p. 86). Su questi aspetti, il QECR per le lingue è abbastanza esplicito, sia nel sintetizzare la complessità degli obiettivi da perseguire nell'apprendimento della L2 sul versante delle relazioni sociali, sia nel ribadire la difficoltà a formulare descrittori relativi appunto alla competenza sociolinguistica:

No European language communities are entirely homogenous. Different regions have their peculiarities in language and culture. These are usually most marked in those who live purely local lives and therefore correlate with social class, occupation and educational level. Recognition of such dialectal features therefore gives significant clues as to the interlocutor's characteristics. Stereotyping plays a large role in this process. It can be reduced by the development of intercultural skills. [...] The scaling of items for aspects of sociolinguistic competence proved problematic. (CEFR 2001, p. 121)

Abbiamo già sottolineato la difficoltà a far convivere, nelle pratiche pedagogiche, l'unicità delle norme grammaticali con la pluralità degli usi nonché l'assenza di materiali innovativi per conciliare queste due visioni solo apparentemente opposte. Ora, i meccanismi che concorrono a definire le varie componenti della competenza comunicativa sono di rado trattati in modo esplicito nell'ambito dell'insegnamento della L2, e sono troppo spesso considerati come sottintesi e lasciati ad un processo di acquisizione incosciente (Balboni 2008, p. 53), come peraltro avviene nell'insegnamento della L1. Questo ci porta quindi a chiederci quale sia il reale grado di sensibilizzazione degli apprendenti – e dei loro insegnanti – ai concetti teorici della sociolinguistica, e quale sia di conseguenza la loro visione della diversità degli usi.

Quest'aspetto è tanto più increscioso se consideriamo che gli apprendenti tendono naturalmente a riprodurre nella L2 i propri usi della L1: la comprensione incompleta o parziale del sistema della lingua straniera rischia così di generare una serie di confusioni tra i vari usi, conducendo l'apprendente a commettere errori di auto-identificazioni originati dal credere impropriamente che le variabili sociolinguistiche siano naturalmente

sovrapponibili tra L1 e L2 (Leather, James 1996, pp. 271-272).

3.4. I descrittori: progressione didattica e conoscenze sociolinguistiche

Partendo dalle osservazioni precedentemente esplicitate, durante l'elaborazione dei descrittori siamo stati condotti ad interrogarci sull'importanza delle differenti categorie di fenomeni linguistici – fonologici, lessicali e morfosintattici – suscettibili di variare a seconda della L2 considerata, e conseguentemente, per ognuna di esse, sul momento più opportuno per introdurle in aula.

Se parlassimo di acquisizione della lingua naturale, la risposta potrebbe apparire ovvia: il lessico è il primo passo, dato che le parole costituiscono un attivatore del processo linguistico; ma cosa succede per l'apprendimento della L2? Come sostiene Ainciburu (2008, p. 1), non c'è consenso sul fatto che sia possibile tracciare un parallelismo tra entrambi i processi di apprendimento/acquisizione, soprattutto se si considera la preesistenza del sistema concettuale della L1. Nel caso dell'insegnamento della L2 l'importanza centrale dell'aspetto lessicale è indiscutibile. L'approccio lessicale si basa sull'idea che senza grammatica si può comunicare poco, mentre senza vocabolario non si comunica affatto (Wilkins 1972, p. 111): la lingua non è una grammatica lessicalizzata bensì un lessico grammaticalizzato (Martín Peris 2014, p. 324). Queste affermazioni, tuttavia, non sempre trovano riscontro nei materiali didattici.

La stessa Ainciburu (2008, p. 2) sostiene che l'insegnamento dell'aspetto lessicale appare quasi in maniera residua, una sorta di *efecto colateral de la enseñanza de los objetivos gramaticales y funcionales*, i libri di testo cominciano solitamente dalle funzioni e dai contenuti grammaticali. Il lessico viene presentato senza seguire una vera progressione, necessaria nella pianificazione didattica, come un sottoprodotto delle funzioni, della sequenza tematica e del compito finale. L'introduzione delle varianti a livello lessicale potrebbe essere vista come un inutile sovraccarico cognitivo; tuttavia, questo avvicinamento, oltre ad arricchire le competenze passive dello studente, potrebbe giovare alla comprensione delle parole. Nel caso di lingue affini come lo spagnolo, il francese e l'italiano, la conoscenza di geosinonimi può fungere da facilitatore nella comprensione del significato grazie all'esistenza dei termini singenici (Ainciburu-Granata 2019, p. 21).

La variazione morfosintattica si avvicina alla sopra menzionata dimensione fonica fonologica poiché ambedue, come afferma Moreno Fernández (2008, p. 28), contano tre caratteristiche che le rendono suscettibili di essere analizzate da un punto di vista teorico e metodologico strettamente sociolinguistico: la frequenza, l'integrazione a sistemi chiusi e la distribuzione sociale e stilistica. Questa diversità può apparire alquanto naturale ed evidente per un nativo, soprattutto quando si tratta di aree geografiche vicine, ma non lo è per un apprendente di L2 che avrà bisogno di esplicitare molto chiaramente – quasi fosse una prima alfabetizzazione – queste differenze tra L1 e L2, acquisendo nozioni che gli permetteranno poi non solo di interagire nelle situazioni di comunicazione ma anche di comprendere e interpretare enunciati in circostanze in cui egli non è un interlocutore attivo (Vila Pujol 1994, p. 205).

Per dare una prima risposta alla nostra domanda, sia per motivi pratici che di facilità e naturalezza, i tre aspetti – lessico, fonologia e morfosintassi – risultano proficui affinché lo studente sviluppi una certa competenza linguistica passiva che gli permetta di interpretare in maniera corretta il suo interlocutore. Nella griglia proposta si è considerato la necessità di aggiungere un quarto aspetto, a volte trascurato nell'aula L2: la conoscenza sociolinguistica. Non si tratta di una vera competenza bensì della conoscenza e

comprensione di alcuni concetti teorici che andrebbero esplicitati per contestualizzare gli usi sociali dei fenomeni linguistici riguardanti le varianti, rendendo così gli apprendenti maggiormente consapevoli.

Accertata l'importanza e la necessità di affrontare questi aspetti, rimane da determinare come e quando introdurre la variazione sociolinguistica della L2. Innanzitutto, abbiamo voluto distinguere nelle nostre griglie due modalità: una prima sensibilizzazione ad alcuni tratti diatopici, presentati come tali *en passant*, e in un secondo momento un'osservazione metodica attraverso esplicitazioni maggiormente esaurienti allo scopo di introdurre le varietà sociali e linguistiche, potenziando le conoscenze sociolinguistiche dell'apprendente. In effetti, sebbene il lavoro sia focalizzato sull'asse diatopico, saranno considerati, laddove risulti proficuo, altri vettori dell'assetto variazionale poiché – come precedentemente spiegato – tali variazioni sociolinguistiche andrebbero considerate non separatamente ma piuttosto come un insieme discontinuo di varianti. Per capire il quando introdurre l'elemento diatopico, il quadro si presenta diviso secondo i livelli proposti dal QECR per le lingue; ciononostante, mentre la direttiva europea descrive competenze soglia da raggiungere per ogni livello, qui si propongono livelli soglia a partire dai quali si considera opportuno procedere ad una sensibilizzazione o osservazione degli elementi linguistici geolettali. Si deve sottolineare a questo proposito che, per ogni lingua, uno stesso fenomeno variazionale non necessariamente va introdotto nello stesso punto del processo di apprendimento, ovvero nello stesso livello.

Uno dei principi basilari della pianificazione didattica generale è la progressione, un filo conduttore della fonetica, del lessico, ma anche dei contenuti sintattici e delle funzioni (Ainciburu 2008, p. 8). In virtù di questa progressione, e pur essendo coscienti che la maggior parte degli autori considera che le varianti si possono proporre solo a livelli intermedi/avanzati (Flórez Márquez 2000, p. 315), nel presente lavoro si inizia dal livello A1, al fine di garantire all'apprendente un'informazione adeguata che lo porti progressivamente a una competenza passiva ampia e a una produzione attiva, scelta consapevolmente dallo studente e non per imitazione incosciente dello standard promosso dalle istituzioni (Vázquez 2008, p. 7). L'obiettivo finale è quindi di raggiungere al livello C2: 1. una buona capacità di identificare, sulla base di indizi tali il lessico e/o gli aspetti fonologici, l'origine geografica di un interlocutore; 2. una reale consapevolezza della natura variabile dei sistemi linguistici della L2 come della L1; 3. una buona comprensione del valore sociolinguistico e sociopragmatico degli atti comunicativi in una determinata comunità di locutori nativi.

4. La lingua spagnola e la diatopia

4.1. Centro e periferia

L'esistenza dei fenomeni variazionali, in primis quelli legati a diatopia, diafasia e diastratia, è caratteristica di ogni lingua, sebbene essi si manifestino, come precedentemente accennato, con maggiore o minore intensità a seconda della lingua. Lo spagnolo non sfugge a questo principio ed è opportuno sottolineare, a questo proposito, quanto l'estensione geografica possa essere decisiva nel ventaglio delle varianti esistenti. Tra le lingue romanze, la comunità linguistica ispanica è quella più numerosa e con maggiore quantità di varianti linguistiche e norme regionali (Rojas Mayer 2000, p. 15).

Lo spazio costituisce un fattore essenziale nella formazione e nell'evoluzione delle lingue, così come nella loro articolazione in diverse varietà (Moreno Fernández 2008, p.

18); ciononostante lo spagnolo presenta probabilmente un'unità maggiore rispetto ad altre lingue neolatine, omogeneità che però non risulta incompatibile con l'esistenza di varianti interne (Moreno Fernández 2007, p. 15). Questo diasistema, in cui convivono una struttura semplificata e solida dell'idioma (Domingues Cruz, Saracho Arnaiz 2018, p. 262) e diversi sistemi geolettali, ha suscitato e suscita tuttora alcune perplessità quando si tratta di definire una o più lingue funzionali (Martín Zorraquino 2008, p. 8). Detto in altre parole, è lecito chiedersi quale spagnolo insegnare.

Anche se nel mondo ispanico questa lingua è considerata come un "insieme", essa è varia. Questa consapevolezza della diversità è stata percepita già nel XIX secolo quando il grammatico venezuelano Andrés Bello scrisse la sua *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Nonostante Bello avesse come obiettivo quello di conformarsi allo spirito linguistico della *Real Academia Española*, vale a dire di preservare la purezza della lingua ed evitare la sua corruzione riconoscendo come unica norma di riferimento quella castigliana, per la prima volta la sua voce autorevole mise in luce che le varietà americane non dovevano essere considerate come deviazioni di una lingua "normale" bensì come forme diverse di manifestare la normalità (Moreno Fernández 2006: 82). Una nuova visione, dunque, in un contesto che perseguiva invece l'unificazione linguistica, peraltro rafforzata dalla creazione, nel 1714, della *Real Academia Española*, la cui missione era quella di *limpiar, fijar y dar esplendor* alla lingua. In quel processo non erano previste varianti.

Nel 1871, successivamente al periodo di decolonizzazione, nasce in Colombia, e quindi fuori dalla penisola iberica, la prima *Academia de la Lengua Española*, fondata da un gruppo di filologi di grande prestigio quali José Cuervo e José Antonio Caro. Quella colombiana fu solo la prima delle attuali 23 accademie di lingua spagnola e nel 1951 fu creata a Città del Messico la *Asociación de Academias de la Lengua Española* (ASALE) che sancisce l'unità *en defensa del idioma* (Gómez Medina 2017, p. 415).

Anche in America si verificarono casi di etnocentrismo linguistico, come dimostra la variante colombiana, considerata da molti come la migliore, la più bella e corretta (Andion Herrero 2017, p. 134). Ciononostante, verso la metà del XX secolo si innesca un processo di delocalizzazione, sicuramente incoraggiato dalla creazione di questa associazione, che promuove una prospettiva di equivalenza e simmetria tra le varianti più note.

Il peso di quel modello "standard", indiscusso nell'insegnamento della L1 e applicato alla metodologia dell'insegnamento di L2, prevalse tuttavia fino agli ultimi anni del Novecento. L'avvento dei modelli noziofunzionali e comunicativi durante gli anni '70 non dette spazio ad un trattamento sistematico delle varianti. È solo alla fine del secolo scorso che l'attenzione su questo argomento nella didattica delle L2 si presenta come una necessità. Alcuni fattori come i movimenti migratori, lo sviluppo della tecnologia, la larga diffusione delle *social network* e lo studio universalizzato dello spagnolo hanno contribuito ad una maggiore sensibilizzazione sul tema (Moreno 2018, p. 378).

Nel 2000, l'undicesimo *Congreso Internacional ASELE – Asociación para la Enseñanza del Español lengua Extranjera* – si avventurò proprio sul tema *¿Qué español enseñar?* Tra i documenti di riferimento per l'apprendimento della lingua spagnola dobbiamo citare, a tal proposito, il MCER e il *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

Il primo sottolinea quanto sia necessario per l'apprendente essere cosciente della variabilità della lingua, specificando come la competenza sociolinguistica includa la capacità di riconoscere il "dialetto e l'accento" dell'interlocutore (MCER, pp. 118-119). Vale la pena sottolineare che si citano i marcatori linguistici della provenienza regionale e

dell'origine nazionale (MCER, p. 118), i quali vengono illustrati con esempi concreti di varietà dialettale, a livello sia lessicale che fonologico e prosodico.

In secondo luogo, dobbiamo menzionare il *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), documento che, seguendo le indicazioni del MCER, stabilisce i livelli di riferimento per la lingua spagnola. Nella parte preliminare il testo dedica un paragrafo alla norma linguistica e alle varietà dello spagnolo, nonostante il riferimento della norma dello spagnolo centro-nord sia la lingua standard.

La extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica [...]. El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es sólo una de ellas. (PCIC 2006, Preliminares).

Questo secondo documento suggerisce inoltre *que los docentes aprovechen las variedades de acentos y procedencias de los hablantes de español* (PCIC 2006, Preliminares) privilegiando l'uso di materiale autentico orale e scritto. In entrambi i casi emerge la rilevanza delle varianti al fine di (ri)conoscere l'interlocutore, requisito indispensabile per un insegnamento di ELE rispettoso dei contenuti culturali e delle competenze sociolinguistiche.

4.2. Le varianti dello spagnolo nell'aula e nei materiali didattici

A partire dall'idea di una lingua spagnola allo stesso tempo omogenea e plurale, si pongono due questioni concrete: quale spagnolo promuovere in aula e quale spagnolo si trova nei materiali didattici. Decidere quale sia la varietà da preferire nella classe ELE è uno dei compiti dell'insegnante che propone un geoleto presentandolo come modello principale. Ad esempio, secondo Moreno Fernández, esistono tre soluzioni prototipiche.

La prima privilegia quello che l'autore chiama *español de Almodóvar* poiché combina una norma centripeta come la variante castigliana con la modernità culturale, inserendo ad esempio le espressioni colloquiali. La seconda soluzione è rappresentata da quello che lo studioso chiama *español de mi tierra*: uno spagnolo diverso dal precedente, in grado di soddisfare gli interessi e le aspettative degli apprendenti, facendo riferimento alla propria regione ispanica, la più vicina o quella con cui si ha maggiore affinità. La terza opzione è invece quella che viene denominata *español de Disneylandia*, che insegna uno spagnolo generale prescindendo dagli usi discorsivi più localisti e colloquiali (Moreno Fernández 2007, p. 76).

Questi tre modelli non costituiscono ad ogni modo un ostacolo alla possibilità del docente di muoversi tra loro per trovare una risposta concreta. Qualsiasi sia la scelta dell'insegnante, essa deve riflettere una lingua reale, astenendosi dal proporre una neutralità linguistica artificiale che rischia di distruggere la lingua, impoverisce i concetti, spazza via le culture locali e altera l'espressione della propria identità. Il docente insegnerà la variante scelta potenziando la comprensione dello studente, avvalendosi di tutti i mezzi disponibili ed anche di tutte le varietà possibili della lingua (Ainciburu 2008, p. 10).

La scelta del tipo di spagnolo da insegnare si presenta forse più agevole per l'insegnante madrelingua, malgrado alcuni docenti possano ancora rimanere influenzati dall'importanza storica e dal prestigio dello spagnolo castigliano, a scapito della propria varietà, spesso latino-americana, altrettanto utile e ricca nell'ambito dell'insegnamento della lingua spagnola.

Maggiori ostacoli troverà il docente straniero che in principio opererà per la variante acquisita durante la sua formazione o quella imposta dalle aspettative degli studenti in contesti eteroglossici o, chiaramente, quella locale nel caso di un paese ispanofono. Qualunque sia la scelta, poiché sarebbe utopico inseguire una competenza attiva esaustiva di tutte le varianti, ci si augura di poter contare su materiale didattico in grado di offrire quanto meno un supporto.

I manuali di ELE hanno introdotto progressivamente testi letterari rappresentativi, contenuti socioculturali e poco più; sebbene questo costituisca un primo passo, è compito del docente arricchire la sua competenza lessicale, pragmatica e culturale (Regueiro Rodríguez 2017, p. 79). Come dovrebbe farlo? Avvalendosi di *input* reali che espungano lo studente alle diversità geolettali in tutti i loro aspetti: lessicali, fonologici, morfosintattici e sociolinguistici, con lo scopo di attivare in lui quella competenza passiva accennata in precedenza.

Risulta necessario considerare il ruolo che le varianti trovano nel paesaggio linguistico del materiale ELE a disposizione (Garzelli *et al.* 2018, p. 386) e avvalersi di più risorse laddove si deve colmare un vuoto. A questo proposito, la griglia proposta introduce nei diversi livelli della lingua queste competenze e conoscenze attraverso un processo di sensibilizzazione, osservazione e riflessione.

Livelli	Aspetti lessicali	Aspetti fonologici	Aspetti morfosintattici	Conoscenze sociolinguistiche
A1 A2	Sensibilizzazione: aspetti della vita quotidiana. <i>Es. "autobús/colectivo", "ordenador/computador", "coger/agarrar", etc.</i>	Sensibilizzazione: differenze più comuni tra spagnolo latinoamericano e spagnolo castigliano. <i>Es. Seseo, Yeísmo, etc.</i>	Sensibilizzazione: variazione nei pronomi personali. <i>Es. Voseo, Ustedes/Vosotros</i>	Sensibilizzazione: variabilità della lingua nello spazio (diatopia).
B1	Sensibilizzazione: caratteristiche socioculturali salienti. <i>Es. gastronomia, informatica e tecnologia, etc.</i>	Sensibilizzazione: accenti geografici ispanofoni. <i>Es. Utilizzo del Catálogo de voces hispánicas. Centro Virtual Cervantes.</i>	Sensibilizzazione: alcuni aspetti grammaticali. <i>Es. uso pretérito indefinido con valore di pretérito perfecto, posizione del possessivo, etc.</i>	Idem
B2	Osservazione ragionata: varianti nel lessico dello spagnolo per fini specifici. <i>Es. uso di modulistica, leggi, bugiardini, etc.</i>	Osservazione ragionata: accenti geografici ispanofoni. <i>Es. Utilizzo TG, film, pubblicità, etc.</i>	Sensibilizzazione: grammatica dell'orale. <i>Es. Utilizzo film, pubblicità, youtuber, canzoni, etc.</i>	Sensibilizzazione: concetti chiave della sociolinguistica; variabilità diatopica, diafasica e diastratica.
C1 C2	Osservazione ragionata: fenomeni socio-culturali, lessico di registro colloquiale e volgare. <i>Es. Utilizzo film, musica, blog, etc.</i>	Osservazione ragionata: principali accenti ispanofoni in contesto autentico. <i>Es. Utilizzo ogni tipo di documento video o audio</i>	Osservazione ragionata: variazioni diatopiche nelle strutture grammaticali dell'orale. <i>Es. Utilizzo film, cortometraggi, riviste, blog, etc.</i>	Osservazione ragionata: dimensioni sociolinguistiche e sociopragmatiche degli atti comunicativi. <i>Obiettivo: identificare e geolocalizzare gli interlocutori e il contesto comunicativo.</i>

Tabella 1

La diatopia nella classe di ELE: aspetti linguistici e conoscenze sociolinguistiche.

5. Gli orizzonti del francese in ambito FLE

5.1. Lo spazio francofono: tradizione mononormativa e pluricentrismo emergente

Senza entrare qui nel dettaglio della diffusione internazionale del francese e di come viene percepita la variabilità diatopica da parte dei parlanti francofoni come degli insegnanti non nativi che hanno il compito di insegnarlo in contesto FLE (Merlo 2014, 2018, pp. 31-48, 153-171), va ricordato quanto la lingua francese tenda ad essere fortemente mononormativa e monocentrica (Pöll 2000, pp. 51-52). Questa tendenza fa seguito ad una lunga tradizione in cui il centralismo politico ha sempre avuto come corollario politiche linguistiche centralizzatrici e glottofobiche, specie a partire dalla Rivoluzione francese (Blanchet 2013, pp. 99-100).

Inoltre, il peso demografico, economico e culturale della capitale francese rispetto al resto della francofonia ha fortemente contribuito al mantenimento dell'egemonia della norma "parigina", ovvero del francese di Francia, su tutte le altre varianti "nazionali" del francese dotate di minore prestigio. Al punto che Fioux & Robillard (1996, p. 181) hanno proposto di vedere il mondo francofono nel suo insieme *comme un espace d'insécurité linguistique en français, à l'intensité variable*, segnato in particolare dall'attrazione centripeta di Parigi, centro idealizzato della lingua, con conseguente stigmatizzazione degli usi "periferici" e paura delle contaminazioni (Francard 1993, pp. 63-66).

In Francia stessa, il modello di lingua standard è un modello neutro, senza caratteristiche riconducibili alla provenienza geografica o sociale:

C'est de façon négative que se laisse le mieux délimiter le standard : il n'est ni le français régional, ni l'oral, ni le populaire, et il prétend à la neutralité devant les genres discursifs. La localisation de référence demeure le français de France, celui de Paris et du nord de la France : au-delà de l'élimination des patois, les formes de français régionalement marquées (de France et hors de France) ont ainsi été marginalisées. Elles le sont pourtant moins que les variétés diastratiques, [...] la stigmatisation diastratique est encore plus forte que la marginalisation de l'expression diatopique (région ou ruralité). (Gadet 2007a, p. 114)

Questa stigmatizzazione degli usi non francesi andrebbe tuttavia relativizzata, dato l'emergere più o meno recente, in varie comunità nazionali "periferiche", di varietà endogene di "prestigio". Il fenomeno è in atto già dagli anni '70 in Quebec (Ostiguy, Tousignant 2008, pp. 29-30), più recentemente in Svizzera romanza (Heyder 2015, pp. 46-47) e, limitatamente al solo lessico, nel Belgio francofono (Hambye *et al.* 2010, pp. 205-206).

È indubbio che parte dell'insicurezza linguistica dei parlanti francofoni, specie al di fuori dei confini della Francia, provenga dal modello ideale di lingua trasmesso dalla scuola. Ora, le ricerche descrittive sul francese si sono arricchite, negli ultimi decenni, di descrizioni della lingua orale – come quelle di Benveniste (1997) – che potrebbero permettere di porre lo studio della grammatica in un'ottica statistica, ovvero descrittiva, a partire da fatti linguistici realmente riscontrati. Ciononostante, la tradizione pedagogica sembra rimanere per lo più permeata da mononormativismo e prescrittivismismo.

Per limitarci all'ambito dell'insegnamento del FLE, la lingua orale ha fatto irruzione nelle aule grazie alla generalizzazione del metodo comunicativo, mentre l'analisi sistematica della lingua rimane complessivamente focalizzata sulle prescrizioni relative al modello dello scritto standard. In tal senso, ricordiamo come Blanchet (1998, pp. 131-132) si augurasse più di vent'anni fa uno studio aperto del sistema e della sua variabilità attraverso una didattica plurinormalista, al fine di favorire una padronanza cosciente delle

regole in base agli usi osservabili. Ad oggi, queste sue riflessioni non sembrano essersi concretizzate nella realtà, malgrado poi diversi autori abbiano invocato in vari modi l'utilizzo di un approccio grammaticale maggiormente descrittivo (Birks 2001; Combettes 2010, pp. 27-28; Gadet 2017, pp. 77-78; Siouffi 2010, p. 47).

Sul versante della descrizione di fatti linguistici caratteristici della diatopia, si osservano da un po' più di un decennio alcune iniziative come i materiali audiovisivi online della Tokyo University of Foreign Studies, che permettono agli apprendenti giapponesi di FLE di entrare in contatto già dal B1 con diverse varietà francofone, tutte percepite da loro come ugualmente distanti (Detey *et al.* 2011, pp. 446-447). Allo stesso modo si possono segnalare il libro di testo per apprendenti *Cosmopolite 3*, che fa dialogare al suo interno parlanti francesi e quebecchesi, con le rispettive varianti, oppure un manuale per insegnanti che descrive le principali caratteristiche di diverse varietà "nazionali" del francese (Detey *et al.* 2010).

Queste iniziative rimangono tuttavia rare, e non offrono mai agli utenti – insegnanti come apprendenti – dei materiali dotati di strumenti teorici per affrontare la variabilità della lingua. Complessivamente, l'editoria specializzata non offre ancora né strumenti per analizzare la lingua basandosi sulla frequenza delle occorrenze, né per introdurre e sensibilizzare in modo esplicito ai concetti della variazione sociolinguistica, sul modello di quello che i programmi ministeriali quebecchesi di FLS per il Secondario (Ministero dell'Educazione) e di *francisation* (Ministero dell'Immigrazione) hanno iniziato ad elaborare, sebbene timidamente, negli anni 2000 (Merlo 2011, pp. 44-46).

5.2. La variazione diatopica nella didattica del FLE

Si è fatto più volte riferimento alla necessità di ampliare il repertorio passivo dell'apprendente, sottoponendolo a documenti audiovisivi o scritti che permettano di illustrare la variazione diatopica nelle sue varianti e nei suoi tratti più caratteristici. Quest'idea non è nuova nell'ambito del FLE: dopo le prime riflessioni di Valdman (1982, pp. 218-219) sul tipo di variante da insegnare agli studenti nord-americani, molti autori hanno fatto riferimento in modo più o meno esplicito al potenziamento delle competenze passive (Cuq 1996, p. 64; Fox 2002, pp. 213-214; Galazzi 2015; Marquillò Larruy 2003, pp. 31-32; Valdman 2000, p. 656); l'idea è anche ricorrente nei due volumi collettivi diretti da Bertrand e Schaffner (2010, 2011) e dedicati proprio alla variazione nell'insegnamento del FLE.

Gli obbiettivi possono apparentemente divergere a seconda degli autori che propongono di sviluppare le competenze di comprensione, oppure di potenziare la coscienza linguistica o comunicativa, o ancora di lavorare sulle rappresentazioni linguistiche degli apprendenti – intese come rappresentazioni sociali che vertono sugli usi linguistici (Petitjean 2011, p. 147). Tuttavia, la maggior parte degli autori concorda nel suggerire di proporre in classe l'esposizione a tratti linguistici rappresentativi delle principali varietà del francese, sia sul piano diatopico sia su quello diastratico. Abbiamo segnalato poc'anzi il libro di testo "Cosmopolite 3": già dalle prime pagine questo manuale per B1 propone documenti che mettono in scena vari aspetti socioculturali – e quindi linguistici – legati alla Francia e al Quebec; tale scelta pare più coraggiosa di quanto consigliato fino a pochi anni or sono dalla letteratura, poiché la maggioranza degli autori suggeriva di procedere all'osservazione dei fenomeni variazionali non prima del B2 (Condei 2011, p. 35; Vicari, Lupi 2011, pp. 451-452).

La difficoltà si pone quindi per la selezione dei tratti da presentare agli apprendenti, che devono essere insieme limitati in numero e abbastanza rappresentativi. Recentemente, Gadet (2017, pp. 79-80) ha sottolineato quanto la componente fonologica

sia generalmente percepita come la dimensione della lingua maggiormente associata alla variazione, mentre all'opposto la morfosintassi è percepita come invariante, per cui la sua evocazione non potrà prescindere delle difficoltà degli studenti a concepire la grammatica in prospettiva plurinormativa. Quanto al lessico, esso viene considerato come una dimensione poco aperta alla variazione, in particolare per il prescrittismo dei dizionari di riferimento pubblicati in Francia, mentre invece riflette le realtà sociali e culturali proprie delle varie comunità linguistiche appartenenti alla francofonia (Molinari 2010, pp. 103-104).

Da quest'ultime osservazioni si evince l'importanza delle rappresentazioni linguistiche nel caso del francese, non solo sui processi di apprendimento ma anche sulle modalità di utilizzo della lingua. Ciò giustifica tanto più, a nostro avviso, la scelta di dover procedere, parallelamente all'osservazione di fenomeni diatopici in classe e conformemente a quanto enunciato nella terza parte, ad una sensibilizzazione propedeutica dei concetti chiave della sociolinguistica variazionale. Nella tabella di descrittori proposta qui di seguito, la sensibilizzazione e l'introduzione alla diatopia delle varie dimensioni della lingua – aspetti fonologici e prosodici, lessicali, morfosintattici – dipendono quindi da molti elementi: 1. le capacità di trattamento degli apprendenti ad un determinato livello, 2. l'estensione reale della variabilità di alcuni tratti caratteristici legati alla diatopia in francese, e 3. le rappresentazioni linguistiche diffuse nello spazio sociale e quindi presenti in classe.

Livelli	Aspetti lessicali	Aspetti fonologici	Aspetti morfosintattici	Conoscenze sociolinguistiche
A1 A2	Sensibilizzazione: aspetti della vita quotidiana. <i>Es. "diner/déjeuner", "septante/soixante-dix", etc.</i>	Sensibilizzazione: variabilità del sistema scolastico. <i>Es. nasali /uBle /in/, opposizioni [e]/[ɛ], etc.</i>	Sensibilizzazione: differenze tra scritto e orale.	Sensibilizzazione: differenze tra scritto e orale in diacronia, accenni alla variabilità della lingua nello spazio (diatopia).
B1	Sensibilizzazione: caratteristiche socioculturali salienti. <i>Es. gastronomia, informatica e tecnologia, etc.</i>	Sensibilizzazione: accenti geografici. <i>Es. Utilizzo dialoghi tra parlanti nativi di varie provenienza, canzoni, etc.</i>	Sensibilizzazione: differenze tra scritto e orale. <i>Es. negazione, futuro semplice/futuro prossimo, etc.</i>	Sensibilizzazione: relazione tra registri e regionalismi (diafasia e diatopia).
B2	Osservazione ragionata: specificità sociali nazionali. <i>Es. Istituzioni, abitudini sociali come "navetteur/pendulaire", "maire/bourgmestre", etc.</i>	Osservazione ragionata: accenti geografici francofoni; accenni a diastratia e diafasia. <i>Es. Utilizzo TG, film, pubblicità, etc.</i>	Sensibilizzazione: grammatica dell'orale, approccio statistico. <i>Es. Utilizzo film, pubblicità, youtuber, canzoni, etc.</i>	Sensibilizzazione: concetti chiave della sociolinguistica; assetto variazionale del francese contemporaneo.
C1 C2	Osservazione ragionata: fenomeni socio-culturali nazionali. <i>Es. banlieues, Prime Nazioni, istituzioni, etc.</i>	Osservazione ragionata: principali accenti francofoni. <i>Es. Utilizzo ogni tipo di documento video o audio.</i>	Osservazione ragionata: grammatica su corpus, approccio statistico. <i>Es. Utilizzo film, video vari, letteratura contemporanea (polizieschi, etc.).</i>	Osservazione ragionata: dimensioni sociolinguistiche e sociopragmatiche degli atti comunicativi. <i>Obiettivo: identificare e geolocalizzare gli interlocutori e il contesto comunicativo.</i>

Tabella 2

La diatopia nella classe di FLE: aspetti linguistici e conoscenze sociolinguistiche.

6. Conclusioni

Ogni lingua è suscettibile di variare da una regione ad un'altra, da un luogo a un altro; partendo da questo postulato, le tabelle di descrittori qui proposte sono state concepite per fungere da linee guida per aiutare l'insegnante ad aprire gli apprendenti ad una L2 non più limitata alla lingua standard dei manuali. Le indicazioni che contengono sono state elaborate per suggerire, a seconda del livello dell'apprendente, modalità per introdurre (prima) e condurre osservazioni ragionate (più in là nel processo di apprendimento) sui fenomeni legati alla diatopia, e più in generale alla variazione sociolinguistica, nonché sui valori e le percezioni veicolati dall'uso delle principali varianti da parte delle comunità di parlanti nativi.

Le proposte avanzate per lo spagnolo e il francese in questo lavoro non debbono né possono essere considerate come imperative prescrizioni, ovvero come ingiunzioni di raggiungere determinati obiettivi in un determinato livello, come invece avviene ad esempio per i descrittori del QECR; al contrario, vogliono solo suggerire alcune modalità – caratteristiche ma per questo non esaustive – per sensibilizzare l'apprendente e dotarlo di una maggiore coscienza (socio)linguistica. In questa prospettiva, le indicazioni riguardanti i livelli in relazione a determinati aspetti linguistici o conoscenze sociolinguistiche vanno intese come soglia minima a partire dalla quale introdurre gli stessi o intraprenderne l'osservazione sistemica.

Così procedendo, ci sembra si possa favorire nell'apprendente lo sviluppo di una maggiore consapevolezza del sistema linguistico e della variabilità intrinseca della L2, sfruttando non solo gli aspetti lessicali o fonologici – quelli più appariscenti – ma anche quelli morfosintattici, e fornendo un quadro teorico elaborato a partire dai concetti chiave della sociolinguistica.

Inoltre, sebbene le rispettive tabelle per spagnolo e francese presentino numerose convergenze relativamente agli aspetti linguistici e ai livelli in cui introdurre e riflettere sulla diatopia, gli asset variazionali possono presentarsi sensibilmente diversi tra lingue, maggiormente che tra spagnolo e francese appunto, entrambi lingue romanze di dimensioni internazionali. Ciononostante, gli insegnanti di L2, non solo di questi due idiomi ma di qualsiasi lingua si tratti, si ritrovano spesso nella medesima situazione di insicurezza di fronte da un lato a modelli linguistici perlopiù mono-normativi – nel rispetto degli standard promossi dai sistemi educativi nazionali e dalle rispettive tradizioni editoriali – e dall'altro alla variabilità delle realizzazioni possibili e attestate negli enunciati dei parlanti nativi.

Per questo motivo, oltre a proporre tabelle che siano strumento propositivo in mano agli insegnanti di ELE e FLE, auspichiamo che questo lavoro possa innescare una simile riflessione per altre lingue insegnate come L2.

Bionote: María Eugenia Granata, laureata in Giurisprudenza per l'Universidad Católica Argentina e in Lingue e Letterature Straniere per l'Università degli Studi di Siena, insegna Lingua Spagnola come Collaboratore Esperto Linguistico presso l'Università per Stranieri di Siena e Docente a Contratto presso l'Università degli Studi di Siena, Dipartimento di Scienze Politiche e Internazionali. I suoi interessi vertono su: Spagnolo per fini specifici (giuridici, economici, politici), traduzioni in lingua spagnola di testi giuridici, variazione linguistica nell'insegnamento dello Spagnolo (in particolare varianti ispanoamericane).

Jonathan-Olivier Merlo si è addottorato in Sociolinguistica e Didattica delle Lingue Straniere (co-tutela Lidilem, Grenoble Alpes, Francia, e Università per Stranieri di Siena). Insegna Lingua francese (Cel) presso l'Università per Stranieri di Siena da più di 15 anni ed è Docente a Contratto presso il Dipartimento di Scienze Politiche ed Internazionali dell'Università degli Studi di Siena, I suoi interessi vertono su:

sociolinguistica dell'area francofona (in particolare il Quebec), didattica della L2, rappresentazioni linguistiche.

Recapito autori: granata@unistrasi.it; merlo@unistrasi.it

Riferimenti bibliografici

- Ainciburu M.C e Granata M.E. 2019, *¿Cómo procesan los estudiantes EFE el léxico especializado? La geosinonimia en las lenguas afines*, in *JEFEVI II: Contribuciones a las segundas jornadas de español para fines específicos de Viena*, Secretaría General y Técnica del Ministerio de Educación y Formación profesional, Vienna, pp. 20-39.
- Ainciburu M.C. 2008, *La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras. ¿Qué palabras hay que enseñar?* in *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera. I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*, 21-23 mayo de 2008, Facultad de Lenguas Universidad Nacional de Córdoba, pp. 1-14.
- Andión Herrero M.A. 2017, *Emocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2*, in Balsameda Maestu E. et al. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 131-140.
- Balboni P.E. 2008, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Nuova edizione, Torino.
- Bardovi-Harlig K. e Gass S. 2002, *Introduction*, in Gass S., Bardovi-Harlig K., Sieloff Magnan S. e Walz J. (eds.), *Pedagogical norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*, John Benjamin Publishing Co., Amsterdam, pp. 1-12.
- Barni M. 2014, *In the name of CEFR, individuals and standards*, in Spolsky B., Inbar-Lourie O. e Tannebaum M., *Challenges for Language Education and Policy: making space for people*, Routledge, New York, pp. 40-50.
- Barni M. e Machetti S. 2006, *La politica linguistica europea e il contatto linguistico: problemi teorici e applicativi*, in Banfi E., Gavioli L., Guardiano C. e Vedovelli M. (a cura di), *Atti del 5° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 89-111.
- Benveniste C.-B. 1997, *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys, Gap/Parigi.
- Berrendonner A., Le Guern M. e Puesch G. 1983, *Principes de grammaire polylectale*, Presses Universitaires de Lyon, Lione.
- Berruto G. 2002, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Bertrand O. e Schaffner I. (a cura di), 2010, *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Editions de l'école polytechnique, Palaiseau.
- Bertrand O. e Schaffner I. (a cura di), 2011, *Variétés, variations et formes du français*, Editions de l'école polytechnique, Palaiseau.
- Birks R. 2001, *Quelle grammaire pour quel apprenant ? Priorité à la grammaire de l'oral*, in "Ela. Études de linguistique appliquée" II [122], pp. 229-239.
- Blanchet P. 2013, *Standardisation linguistique, glottophobie et prise de pouvoir*, in Ammari H. e Rispaill M. (a cura di), *Langues et pouvoirs, Cahiers de linguistique*, "Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française" 39 [1], pp. 93-108.
- Blanchet P. 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, SPILL, Série Pédagogique de l'Institut de Linguistique de Louvain, 23, Peeter.
- Blas Arroyo J. L. 2005, *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Ediciones Cátedra, Col. Lingüística, Madrid.
- Bourdieu P. 2001, *Ce que parler veut dire (Langage et pouvoir symbolique)*, Fayard, Paris.
- Calvet L.-J. 2009, *La sociolinguistique*, PUF, Que sais-je?, Paris.
- Castellotti V. e Moore D. 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasburgo.
- Chambers J.K. e Trudgill P. 1995, *Dialectology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Chiss J.-L. 2010, *Quel français enseigner? Question pour la culture française*, in Bertrand O. e Schaffner I. (a cura di), *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Editions de l'école polytechnique, Palaiseau, pp. 11-18.
- Combettes B. 2010, *Quelle(s) grammaire(s) pour enseigner la variété ?* in Bertrand O. e Schaffner I. (a cura di), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Editions de l'école polytechnique, Palaiseau, pp. 19-28.
- Condei C. 2011, *Variétés de français et/ou français normé dans la classe de FLE en Roumanie*, in Bertrand O. e Schaffner I. (a cura di), *Variétés, variations et formes du français*, Editions de l'école polytechnique, Palaiseau, pp. 31-44.
- Conseil de l'Europe, 2001, *CECR. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre,*

- enseigner, évaluer*, Didier, Parigi.
- Consejo de Europa, 2002, *MCER. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, MEC-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, Madrid.
- Consiglio dell'Europa, 2002, *QCER. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Council of Europe, 2001, *CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Modern Languages Division, Cambridge University Press, Strasburgo.
- Cuq J.-P. 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Parigi.
- Detey S. 2010, *Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE: le curseur apprenabilité / acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone*, in Bertrand O. e Schaffner I. (a cura di), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Editions de l'école polytechnique, Palaiseau, pp. 155-168.
- Detey S., Racine I. e Kawaguchi Y. 2011, *Variation diatopique et continuum pédagogique multimédia: du lexique québécois à la phonologie suisse*, in Bertrand O. e Schaffner I. (a cura di), *Variétés, variations et formes du français*, Editions de l'école polytechnique, Palaiseau, pp. 429-450.
- Domingues Cruz M. e Saracho Arnáiz M. 2018, *La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural*, in Maria Cea Alvarez et al. (a cura di), *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos*, Edições Húmus, Lisboa, pp. 261-281.
- Encrevé P. 1977, *Présentation: Linguistique et socio-linguistique*, in "Langue française" 34, pp. 3-16.
- Europäische Rat 2001, *GeRS. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt Kg.
- Favart F. 2010, *Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE*, in "Pratiques. Linguistique – Littérature – Didactique" 145/146, pp. 179-196.
- Fioux P. e Robillard D. 1996, *Français régionaux et insécurité linguistique. Essai de synthèse et de mise en perspective*, in Bavoux C. (a cura di), *Français régionaux et insécurité linguistique*, L'Harmattan/ Université de la Réunion, Parigi, pp. 181-191.
- Flórez Márquez O. 2000, *¿Qué español enseñar? O ¿Cómo y cuándo "enseñar" los diversos registros o hablas del castellano?*, in *Actas XI ASELE: ¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, pp. 311-316.
- Fox C.A. 2002, *Incorporating variation in the French classroom. A pedagogical norm for listening comprehension*, in Gass S., Bardovi-Harlig K., Sieloff Magnan S. e Walz J. (a cura di), *Pedagogical norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*, John Benjamin Publishing Co., Amsterdam, pp. 201-218.
- Francard M. (a cura di) 1993, *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, in "CILL" 19, Louvain-la-Neuve, pp. 19-29.
- Gadet F. 2017, *Variatio delectat: variation et dialinguistique*, in "Langage et société" 160-161[2], pp. 75-91.
- Gadet F. 2007a, *La variation sociale en français*, Ophrys, Parigi.
- Gadet F. 2007b, *L'ordre de la langue dans le sociolinguistique*, in "Sociolinguistica" 20, pp. 49-56.
- Gadet F. 1997, *Classe sociale*, in Moreau M.-L. (a cura di), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Mardaga, Sprimont, pp. 76-81.
- Gagné G. 1984, *Norme et enseignement de la langue maternelle*, in Bédard E. et Maurais J. (a cura di), *La norme linguistique*, Robert et Gouvernement du Québec, Parigi/Montréal, pp. 463-509.
- Galazzi E. 2015, *Du locuteur natif à l'étranger expert: quel(s) modèle(s) de prononciation pour les apprenants de FLE dans la société globalisée ?* in Borek Dohalska M. e Sukova Vychopnova K. (a cura di), *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*, Karolinum, Praga, pp. 68-79.
- Galisson R. e Coste D. 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Parigi.
- Garzelli B., Granata M.E. e Mariottini L. 2018, *Las variedades hispanoamericanas en el paisaje lingüístico de la didáctica de ELE*, in "Lingue e Linguaggi" 25, pp. 365-392.
- Gómez Medina J. 2017, *Hacia un modelo para la inclusión y el tratamiento de variedades de lengua en ELE*, in Balsameda Maestu E. et al. (a cura di), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 411-421.
- Granata M.E., Hoesch S. e Merlo J. 2020 (in stampa), *Competenza comunicativa passiva: fin dove capire l'interlocutore? Linee guida per l'introduzione della variazione sociolinguistica*, in *Atti del II Convegno IULS, Competenza comunicativa: insegnare e valutare*, Univ. Roma La Sapienza, sett.

- 2018.
- Guérin E. 2010, *L' 'Outre-langue' des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale*, in "Pratiques. Linguistique – Littérature – Didactique" 145/146, pp. 45-54.
- Hambye P., Simon A.C., Wilmet R. 2010, *Le français en Belgique: éléments de synthèse*, in Detey S., Durand J., Laks B. e Lyche C (a cura di), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignant*, Ophrys, L'essentiel français, Parigi, pp. 203-209.
- Heyder K. H. 2015, *C'est un français horrible! vs. C'est notre identité: Empirische Ergebnisse zum Sprachverhalten, zum Sprachbewusstsein und zur Sprecheridentität Jugendlicher in der Suisse romande*. In "Bulletin VALS-ASLA" 3, pp. 31-51.
- Hymes D.H. 1991, *Vers la compétence de communication.*, Hatier / Didier, Parigi.
- Leather J. e James A. 1996, *Second language speech*, in Ritchie X. e Bathia Y. (a cura di), *Handbook of second language acquisition*, Academic press, San Diego, pp. 269-316.
- Lo Duca M.G. 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Marquillò Larruy M. 2003, *L'interprétation de l'erreur*, CLE International/VUEF, Parigi.
- Martín Peris E. 2014, *Vocabulario y textos en un aprendizaje del español como lengua extranjera orientado a la acción*, in Pérez-Salazar Resano C. e Olza Moreno I. (a cura di), *Del discurso de los medios de comunicación a la lingüística del discurso*, Frank & Timme, Berlino.
- Martín Zorraquino M.A. 2000, *Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de E/LE*, in *Actas XI ASELE ¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, pp. 7-11.
- Matthey M. 2010, *Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration: aspects linguistiques et sociolinguistiques*, in "Bulletin suisse de linguistique appliquée" 1, pp. 237-252.
- Merlo J. 2018, *La langue et le clocher. Les enseignants de français en Italie et d'italien en France*. L'Harmattan, Parigi.
- Merlo J. 2014, *Environnement sociolinguistique et perception de la diatopie dans la langue cible chez les enseignants de langue étrangère*, in "Publif@rum" 21. http://www.farum.it/publiforum/ezine_pdf.php?art_id=292 (31.3.2020).
- Merlo J. 2011, *Vers une didactique du FLE « Français international » en Italie: quelques réflexions à partir du cas québécois*, in "SILTA" 1, pp. 27-62.
- Milroy J. e Milroy L. 1985, *Authority in Language. Investigating language prescription and standardisation*. Routledge, Cornovaglia.
- Molinari C. 2010, *Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du Fle: un parcours d'ouverture à la variation*, in Bertrand O. e Schaffner I. (a cura di), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Editions de l'école polytechnique, Palaiseau, pp. 101-114.
- Moreno Fernández F. 2006, *Los modelos de lengua. Del castellano al Panhispanismo*, in Cestero, A.M. (ed), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera*, Universidad de Alcalá Editores, Alcalá, pp. 75-94.
- Moreno Fernández F. 2007, *Qué español enseñar*, Arco/Libros, S.L, Madrid.
- Moreno Fernández F. 2008, *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Ariel, Barcellona.
- Moreno Fernández F. 2018, *Dialectología*, in Muñoz-Basols J. et al. (a cura di), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, Routledge, Londra, pp. 377-390.
- Ostiguy L. e Tousignant C. 2008, *Les prononciations du français québécois. Normes et usages*. Guérin universitaire, Montréal.
- Petitjean C. 2011, *Effets et enjeux de l'interdisciplinarité en sociolinguistique. D'une approche discursive à une conception praxéologique des représentations linguistiques*, in Petitjean C. (éd.), "Travaux Neuchâtelois de linguistique" 53, pp. 147-171.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (31.03.2020).
- Pöll B. 2000, *Plurizentrische Sprachen im Fremdsprachen-unterricht (am Beispiel des Französischen)*, in Börner W., Vogel K. (a cura di), *Normen im Fremdsprachen-unterricht*, Gunter Narr Verlag Tübingen, pp. 51-63.
- Porcher L. 1995, *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*, CNED Hachette-Education, Parigi.
- Regueiro Rodríguez M.L. 2017, *El profesor de ELE y la didáctica del léxico hispanoamericano: comprensión frente a infortunio comunicativo*, in Balsameda Maestu E. et al. (a cura di), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 79-96.

- Rispail M. 2010, *Stéréotypes ou représentations en didactique des langues et du plurilinguisme? Essais d'éclaircissements notionnels*, in "Le langage et l'Homme. Revue de didactique du français" XXXV [2], pp. 85-93.
- Rojas Mayer E.M. 2000, *LRia variación léxico-semántica del español y la conveniencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros*, in *Actas XI ASELE ¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, pp. 15-28.
- Saussure F. de 1995, *Cours de linguistique générale*, Payot Rivages, Parigi.
- Siouffi G. 2010, *Grammaire et linguistique: réflexions sur un déplacement des normes*, in Bertrand O. e Schaffner I. (a cura di), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Editions de l'école polytechnique, Palaiseau, pp. 29-49.
- Sobrero A.A. (a cura di) 2008, *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Editori Laterza, Bari.
- Valdman A. 2000, *Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis*, in "The French Review" 73 [4], pp. 648-666.
- Valdman A. 1989, *The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situations*, in Gass S.M. et al. (a cura di), *Variation in Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 15-34.
- Valdman A. 1982, *Français standard et français populaires: sociolectes ou fictions*, in "The French Review" 56 [2], pp. 218-227.
- Vázquez G. 2008, *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*. https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensena_r.pdf (31.3.2020).
- Vicari S. e Lupi V. 2011, *Le français «Parlé» dans les ressources pédagogiques pour le Fle en ligne niveau B2*, in Bertrand O. e Schaffner I. (a cura di), *Variétés, variations et formes du français*, Editions de l'école polytechnique, Palaiseau, pp. 451-466.
- Vila Pujol M.R. 1994, *Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera*, in Miquel L. e Sans N. (a cura di), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Fundación Actilibre, Madrid, pp. 205-216.
- Weber C. 2010, *Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ?* in Bertrand O. e Schaffner I. (a cura di), *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Editions de l'école polytechnique, Palaiseau, pp. 169-184.
- Weinrich H. 1986, *Petite xénologie des langues étrangères*, in "Communications. Le croisement des cultures" 43, pp. 187-203.
- Weinrich H. 2013, *Sprache, das heißt Sprachen*, in "Trivium" 15. <https://journals.openedition.org/trivium/4560> (9.12.2013).
- Wilkins D.A. 1972, *Linguistics in Language Teaching*, Edward Arnold, Londra.