

eum x quaderni

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento:

I dottorandi incontrano gli autori del *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*
(Zarate, Lévy, Kramsch)

Atti del seminario dottorale in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali (P.E.F.Li.C.) 25-26 Marzo 2010

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia - Dossier e Strumenti - n.s. n.11 | 2011

Quaderno della Sezione Linguistica del Dipartimento degli Studi
su Mutamento Sociale, Istituzioni giuridiche e Comunicazione

Comitato di redazione:

Hans-Georg Grüning
Danielle Lévy
Graciela N. Ricci
Armando Francesconi
Mathilde Anquetil

Comitato scientifico:

Lisa Block de Behar
Aline Gohard Radenkovic
Karl Alfons Knauth
Claire Kramersch
Hans-Günther Schwarz
Manuel Ángel Vázquez Medel
Geneviève Zarate

Isbn 978-88-6056-297-5

©2011 eum edizioni università di macerata
via Carducci (c/o Centro Direzionale) - 62100 Macerata
info.ceum@unimc.it
<http://eum.unimc.it>

Stampa:

stampalibri.it - Edizioni SIMPLE
via Trento, 14 - 62100 Macerata
info@stampalibri.it
www.stampalibri.it

Indice*

- 9 Introduzione
- 11 Dialogare e formarsi tra modelli istituiti e lavori in corso
 Danielle Lévy
- 23 Parte prima: Il cantiere
- 25 I lavori in corso nel curriculum dottorale “Politica, Educa-
 zione, Formazione Linguistico-Culturali”
- 27 L’opera di riferimento: *Précis du plurilinguisme et du pluri-
 culturalisme / Handbook of Multilingualism and Multicul-
 turalism*
- 32 Il programma del seminario internazionale: “*Précis du plu-
 rilinguisme et du pluriculturalisme*: nuovi riferimenti per
 la didattica delle lingue? De nouvelles références pour un
 questionnaire en didactique des langues?»
- 35 Parte seconda: I dottorandi dialogano con gli autori
 del *Précis*
- 37 Seconde generazioni francofone: lo statuto del francese
 dall’(auto)rappresentazione linguistico-culturale all’identi-

* Le lingue del presente volume come in occasione del seminario sono l’italiano, il francese e l’inglese.

- tà e appartenenza in contesto scolastico
Sabrina Alessandrini / Martine Derivry
- 57 Quale approccio metodologico al plurilinguismo e al pluriculturalismo?
Marina Artese / Geneviève Zarate
- 73 Egemonia dell'inglese nelle politiche linguistiche vs problemi e paradossi nell'insegnamento di una lingua "universale"
Ludovica Briscese /Martine Derivry, Marie-Christine Kok Escalle
- 97 Nuove tecnologie, nuovi spazi culturali e didattici, apprendimento linguistico: subalternità o complementarietà? Conflitti o trasformazioni?
Cristiana Cervini / Danielle Londeli, Edith Cognini, Francesca Vitrone
- 141 Le chercheur à l'écoute des voix d'apprenants/acteurs sociaux en formation bi-plurilingue: recueil, interprétation, transmission
Hélène David /Geneviève Zarate
- 159 Trasformazione identitaria e professionale nell'esperienza d'insegnamento della lingua e della cultura d'origine all'estero
Nicoletta Gazzana / Edith Cognigni
- 181 Il *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* e la "letteratura della migrazione": casi, concetti, riflessioni e questioni metodologiche per una didattica interculturale
Francesca Gisbussi / Paola Puccini
- 211 Riflessioni a partire dalla lettura del *Précis*: immagini e statuto della lingua, rappresentazioni sulla lingua, identità e immaginario sociale
Tiziana Protti / Geneviève Zarate

- 227 Mobilité, identité, autobiographie, représentation: fondements de notre recherche et liens avec le *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Place de la langue-culture d'origine dans cet ouvrage de référence
Silvana Scandella / Mathilde Anquetil, Aline Gohard-Radenkovic
- 253 Parole (auto)biographique et parole didactique en contexte de formation: quand la langue-cible est, pour l'enseignant plurilingue, objet disciplinaire en même temps que langue déclarée comme "langue de soi"
Silvia Vecchi / Aline Gohard-Radenkovic
- 267 Contrappunto
- 269 Construire la recherche: une expérience d'étayage dialogique
Mathilde Anquetil

Introduzione

Danielle Lévy

Dialogare e formarsi tra modelli istituiti e lavori in corso

1. *Un dottorando sperimentale, una équipe in cantiere*

La premessa dalla quale muoviamo e secondo la quale un percorso dottorale forma i suoi dottorandi quanto gli stessi dottorandi formano la formazione dottorale - costituisce il fondamento sul quale è stato costruito il Seminario del quale questo piccolo volume pubblica gli Atti.

Concepito nel 1999 dopo un'esperienza quindicennale di co-tutorato dottorale condotta da un'associazione italiana di studi di lingua francese, il DoRiF-Università che articola le sue ricerche sullo studio comparato delle lingue e delle culture contigue e l'ERADLEC - Università di Paris III- un laboratorio di ricerca che associa nella riflessione didattica la linguistica e le scienze umane e sociali facendo delle lingue, contemporaneamente, un fine e un mezzo educativo – “Eduquer *aux* langues, éduquer *par* les langues”¹ – il dottorato di ricerca denominato “Politica, Educazione, Formazione linguistico culturali – d’ora in avanti “PEFLIC” – tenta di articolarsi secondo una concezione pluridimensionale ma sistemica dei processi di comunicazione linguistica degli individui e dei gruppi. Facendo riferimento alla condizione planetaria plurilingue e pluriculturale degli individui e

¹ Galisson, R., «Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures», *Études de Linguistique Appliquée* n° 95, juillet-septembre 1994, pp. 119-159 ; *De l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*, Lectio Doctoralis, Torino 2001.

delle società e alle situazioni di contiguità, di mobilità, di conflitto e di mediazione che ne scaturiscono, il PEFLIC si propone lo studio delle *tensioni* tra le politiche – linguistiche ma non solo – nazionali e transnazionali e le macro-strutture sociali, da un lato, e con le dimensioni più intime dei percorsi individuali, dall'altro, laddove i dispositivi intermedi posti all'interno dell'istituzione dichiarano d'interpretare le politiche attraverso dei provvedimenti, delle metodologie, delle pratiche di formazione e di educazione in vista della *costruzione* del *consolidamento* del legame sociale.

1.1 Va da sé che una formazione dottorale che non si centra sulle denominazioni correnti delle discipline o dei raggruppamenti disciplinari - come li evidenziano i documenti ufficiali del Consiglio Universitario Nazionale, i bandi di concorso universitario o l'offerta didattica universitaria - rappresenta tuttora una sfida e un rischio. Non vi appaiono le “famiglie” o le discipline delle singole lingue. Ma s'intravede un approccio all'acquisizione e all'apprendimento delle lingue e delle culture che si va autonomizzando dalla linguistica applicata e dalla pedagogia assumendo la sua complessità, la sua contestualità, la sua storicizzazione e, contemporaneamente, svaniscono il discente universale e la scuola come unico luogo di formazione.

Le categorizzazioni esistenti hanno avuto e hanno la loro ragion di essere. Ma si sa che i “raggruppamenti disciplinari” come li conosciamo e nei quali ci dobbiamo collocare per vincere un concorso o per promuovere i nostri giovani studiosi sono il frutto meticcio di una riflessione ponderata nel tempo sulla conoscenza ma anche di necessità eterogenee, di pressioni individuali o di categoria, di emergenze esogene. E non mancano le occasioni in cui lo studioso anche se riconosciuto, “inquadrato” o “strutturato” nell'Accademia viene raggiunto dalla sensazione di costrizione e di inadeguatezza tra il suo procedere e la sua etichetta perché la ricerca, che muove in partenza da categorie esistenti, vuoi per impulso interno o per apertura sul

mondo e sul cambiamento, non può che sprigionarsi dalle stesse categorie che la promuovono per superarle o disattenderle.

Il cantiere aperto dal dottorato PEFLIC è luogo d'incontro di timori e di attese per i dottorandi come per i formatori: timore davanti ad un oggetto in costruzione "pluricentrato", aperto, composito; timore di non padroneggiarne i limiti ; timore di affrontarlo con uno strumento sbagliato, per ingenuità o ignoranza. Ma il senso di libertà e di curiosità che genera l'approccio molteplice, l'attrazione dell'"erba del vicino" sconosciuta genera fervore nel cantiere. E, con la stessa intensità ma su terreni diversi i docenti, insieme alle giovani leve e a coloro che a conclusione del ciclo seguivano a frequentare il PEFLIC, condividono il rischio e il fervore.

1.2 Se lo sprigionare le lingue e le discipline crea nuove modalità e nuovi ambiti di ricerca, resta il dovere di scongiurare i rischi di un'avventura esaltante.

Non è negabile che il prendere in conto la tensione tra l'individuo e il legame sociale in campo educativo, politico e sociale ha evidenziato di conseguenza la necessità di interpellare a monte le scienze umane e sociali nella riflessione politica, educativa e formativa rapportata alle lingue che impropriamente vengono ancora chiamate *straniere*².

Il docente-studioso si muove e avanza sulla sollecitazione dell'ambiente dove opera, al quale reagisce, che lo istituisce e che istituisce a sua volta, contribuendo così alla sua evoluzione. Non vanno sottovalutati che il suo ideale, la sua cultura, le affinità che intrattiene con una disciplina piuttosto che con un'altra, la sua etica, il suo temperamento, la sua soggettività lo portano a convocare prioritariamente ma non definitivamente alcune discipline che pratica «da dilettante». Può essere un modo più concreto – modesto e contemporaneamente ambizioso - quello

² Lévy D., "Lingue e culture straniere, Interdisciplinarietà, *bricolage*" in *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà* a cura di Londei D. e Miller D., Bologna, CLUEB, 2006.

d'interrogare, alla luce del “bricolage” disciplinare – ma anche dei rischi che comporta- la didattica delle lingue/culture a partire da “concetti trasversali” condivisi da più discipline, osservando come lo studio, l'appropriazione, l'insegnamento delle lingue/culture reagisce ad essi, li utilizza e li modifica.

1.3 *Cornice e protagonisti: il dialogo formativo dottorato PEFLIC, i dottorandi e la formazione alla ricerca*

A partire dal primo ciclo attivato, consapevole della sua giovinezza ossia della sua fragilità ma anche del suo potenziale innovativo, il PEFLIC, opera in direzione di una costruzione della “scuola” dottorale indissociabile dalla formazione dei nuovi studiosi. Evocheremo qui in forma emblematica una modalità prediletta di dialogo con il sapere ossia la “reazione”.

Sin dalle prime settimane del triennio dottorale, il giovane studioso viene invitato a ricevere stimoli esterni come convegni, seminari o lezioni e a praticare una competenza di lettura mirata al raccordo con la propria ricerca; egli non ne fa la *relazione* o la recensione alla “scuola” di partenza, bensì *reagisce* selezionando e mettendo in prospettiva i contenuti esterni con il lavoro che sta effettuando di *messa in relazione*. Il seminario del quale riportiamo gli atti ne rappresenta la forma più elaborata e più corale in quanto tutti i dottorandi sono stati chiamati a confrontarsi con la stessa opera *compiuta* a partire dalle proprie ricerche in corso.

2. *Utilizzare un'opera collettiva per la formazione : il Précis du Plurilinguisme et du pluriculturalisme (Zarate, Lévy, Kramsch, Paris, éd., EAC, 2008 - versione inglese 2011)*

2.1 *Il Précis e la pluralità*

Per chi definisce la lingua come uno strumento simbolico e materiale d'azione e di potere nella pluralità linguistica e culturale, la pluralità stessa non può apparire che come un insieme comples-

so che si erige contro una didattica classica intenta a semplificare il suo oggetto per renderlo intellegibile, come un sistema coerente di relazioni, irriducibile ad operazioni di conteggio di unità singole, come un oggetto socio-storicamente costruito³

...cet ouvrage a pour objet de restituer la complexité des pratiques linguistiques et sociales observables à travers la relation à l'étranger....La pluralité n'y est pas définie par la seule coexistence des langues en présence, mais d'abord par cette activité sociale spécifique qui est le produit de la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions, voire inventions, de sens, souvent masquées par l'illusion partagée d'une communication efficace.

La pluralité est abordée ici

- comme un ensemble complexe, à contre-pied d'une perspective didactique classique qui se donne plutôt comme objet de simplifier pour rendre intelligibile, - comme un système cohérent de relations, dont la description ne peut se réduire à des opérations de dénombrement,

- comme un objet socio-historique construit, observable selon plusieurs points de vue spatio-temporels simultanés, par exemple celui des interactions quotidiennes ou celui qui nourrit la force symbolique des institutions et dont un seul ne suffit pas à rendre compte.

Nato e sviluppatosi nell'arco di 4 anni attraverso seminari e confronti tra novanta studiosi e *équipes* di ricerca sparse su quattro continenti e sessantotto paesi il *Précis*

développe le débat sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, en l'ouvrant sur les situations observables en Europe et hors de l'Europe. Il ne le conclut pas.

Ma l'argomento prescelto non poteva prescindere da un dialogo sulla diversità culturale, – accademica, antropologica – dei partecipanti che si sono avvicinati nel tempo. Si potrebbe riprendendo l'apertura degli *Essais* di Montaigne affermare che *ils sont eux-mêmes la "matière"! de leur "livre"!*

L'opera riunisce una parte delle risposte attualmente disponibili ma la sua architettura lascia la riflessione aperta ; ci sofferme-

³ Si veda l'introduzione del *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Zaratte, Lévy, Kramsch eds., Paris, EAC, 2008 dalla quale sono tratte tutte le citazioni

remo sul “Contrappunto” (*contrepoint*) che non conclude ogni tempo forte della riflessione (= capitolo) ma la prolunga, mediante un intervento esterno e fa rimbalzare la dinamica degli scambi, in eco alle posizioni del coordinatore, mette in prospettiva le proposte o impone uno “sguardo da lontano” rispetto a quello che domina all’interno delle voci del capitolo. La costruzione di un sito, in parte interattivo, opera nel senso di una riflessione in marcia.

2.2 La costruzione dell’opera; temi , metodi e finalità di uno strumento per (della) la ricerca e per la formazione dottorale PEFLIC. Tra l’opera compiuta e il lavoro in corso.

Il *Précis* non è

...ni un manuel, ni un ouvrage prescriptif, ni un catalogue de bonnes pratiques à démultiplier. Il est un outil provoquant la réflexion qui articule pratiques, observations de terrain et analyses dans un cadre conceptuel innovant, adapté à cet environnement international marqué par la pluralité. Il est une matrice générique, susceptible d’engendrer un regard rénové sur le rôle des langues construit à partir d’une lecture de l’altérité, appelé à se décliner ensuite en initiatives en matière de formation de formateurs, de conception de programmes, d’objectifs de formation. Cette nouvelle donne ne manque pas de concerner aussi le politique, actuellement en quête d’instruments pour structurer ses décisions, et par conséquent plus réceptif à cette ouverture que dans une période de stabilité géopolitique et d’immobilité idéologique».

Nelle 51 voci del *Précis* si ritrovano dei riferimenti familiari nell’insegnamento/apprendimento/ acquisizione (linguistici e culturali) di carattere geografico, storico e areale, nazionale o transnazionale ma anche delle categorie didattiche ben identificate. Il *Précis* non sorge da un vuoto epistemologico, scaturisce, per converso, da dei concetti ben temprati, introduce delle categorie estranee alla disciplina tradizionale che si fanno eco nel cantiere

Les niveaux d’écriture ont montré que les parties de l’ouvrage se font écho: un écho qui, de l’introduction générale à la conclusion, irait plutôt en s’amplifiant, consolidant les *notions* utilisées, les *thèmes*, les *postures*, les

catégories de la didactique, les *concepts transversaux* et les *disciplines* utilisés et interpellés au cours de l'ouvrage.

2.3 *Un quadro interdisciplinare*

L'observation et l'identification de la complexité des relations entre langues, cultures et identités sont possibles à condition de postuler un cadre conceptuel interdisciplinaire – au sens où il s'inspire de disciplines provenant de champs divers, où il construit des disciplines hybrides prêtes à vérifier leur pertinence sur un même terrain, où il emprunte en le modifiant un concept traditionnellement utilisé dans d'autres disciplines.

In occasione del seminario fondatore (2003), il progetto definì progressivamente la sua coerenza interna e l'aspetto innovativo pur riconoscendo il suo debito alla ricerca anteriore in didattica delle lingue e delle culture; furono interpellati degli studiosi di discipline esogene (antropologi, psicologi, storici, geografi, matematici...) per interrogare il campo comune attraverso i metodi propri, dal loro punto di vista. Così facendo il *Précis* «in opera» si aprì alle discipline delle scienze cognitive, umane e sociali che conferirono alcune *notions* come attori sociali, mobilità ... considerate indispensabili per approdare alle *catégories* della didattica delle lingue e ai luoghi che vanno ben oltre la Scuola istituita. Lo stesso si può dire dei *concepts transversaux* come la complessità, la pluralità, il capitale o le risorse, le rappresentazioni... delle *actions* o delle *postures* (selezioniamo: mimetismo, negoziazione, interpretazione, appropriazione, rifiuto...)

«Si nous savons que par exemple, la didactique interroge l'histoire, il convient d'accepter les effets de décentration, de renversement et d'approfondissement que cette discipline permet».

3. *Un seminario dialogato tra opera e ricerche in corso, tra autori e giovani studiosi*

Si legge alla pagina 23 del *Précis*:

Si cette construction imbriquée traduit la responsabilité des auteurs, elle devrait avoir pour effet, malgré l'apparence lacunaire et en vertu de son architecture, de renforcer les thèmes et les disciplines et de faciliter la lecture en invitant le lecteur *actif*, celui qui, étudiant, chercheur ou praticien, est prêt à se *décentrer* de sa propre expérience vers d'*autres* lieux disciplinaires et professionnels pour participer à l'édification du chantier.

Avevamo fatto il progetto di un seminario esterno al Collegio dei docenti, “straordinario”, che richiamasse a Macerata degli studiosi esterni su temi pertinenti alla formazione PEFLiC in generale alle tesi in corso, alla formazione alla ricerca. Il seminario ci convocava intorno ad un'opera di riferimento, il *Précis du Plurilinguisme et du pluriculturalisme*, ed eravamo consapevoli del rischio di autoreferenzialità in quanto una delle ideatrici e coordinatrici dell'opera è la coordinatrice del dottorato PEFLIC e la tutor di alcuni dottorandi presenti. Oltre all'opera, erano presenti alcuni autori. Tutti i dottorandi avevano letto l'opera e “lavorato” i suoi concetti, le sue categorie, la sua bibliografia. A loro venne richiesto di implicarsi in una *triangolazione* tra la ricerca in corso, alcuni aspetti dell'opera e gli autori presenti e di scegliere, motivandolo, un autore al quale rivolgere delle domande. L'originalità della richiesta stava nel fare dialogare un'opera compiuta - anche se aperta - con una ricerca in corso attraverso due persone di statuto ineguale (studenti, docenti/autori): tutto sembrava portare ad uno sbilanciamento dei saperi e dei ruoli. La mossa del dialogo doveva avvenire a partire dalle domande poste dai dottorandi agli autori, costruite e presentate agli autori con lungo anticipo, oggetto di un seminario preparatorio al fine di evitare la domanda “aperta” di tipo meramente informativo. Lo scopo era di chiarirsi delle scelte metodologiche o di fare riflettere l'autore su degli aspetti utili ai fini della ricerca del dottorando. Se la presenza degli autori dell'opera poteva creare un'occasione emotiva forte, questa non fu mai sentita come inibitoria; e

del resto il dibattito mettendo in rete dei saperi in costruzione da parte dei dottorandi suscitò un ripensamento o una messa in discussione per lo stesso autore.

Il dibattito doveva mostrare i punti di forza e di debolezza dei rispettivi dialoganti: forza del sapere elaborato nell'opera e fragilità del cantiere della tesi, forza dello studioso riconosciuto e precarietà del più giovane ma, all'inverso, si puntava sulla sicurezza del dottorando posizionato all'interno del suo oggetto o del suo campo, maestro nell'orchestrare la triangolazione con l'argomento e l'autore scelti e su una possibile incertezza dell'autore che ignorava buona parte della ricerca presentata o non ne padroneggiava i temi o la lingua. Un dialogo tra sordi si sarebbe potuto instaurare su una scala sbilenca.

Ma la ricerca, se assunta autenticamente sia come rischio che come scoperta, a prescindere dalla notorietà e dall'erudizione, dal valore dell'esperienza svolta in relazione alla posizione anagrafica, ripropone una «parità» della parola, parità trasversale al ruolo, una parola *in formazione* dove formatore e formato, anche se si riconoscono reciprocamente, sanno che la formazione si estende a tutti, lungo la vita.

Il dottorato PEFLIC è un dottorato *giovane* e il suo assetto benché ampio può soccombere agli attacchi provenienti innanzitutto dal suo interno se l'edificio si dovesse espandere senza disegno e se, per diletterismo teorico o per vagabondaggio metodologico, si sfiorasse distrattamente l'oggetto o lo si distruggesse. Se si possono fare l'elogio dell'eclettismo⁴ e la critica della specializzazione ad oltranza, è virtuoso non ignorare le discipline "istituzionali" perché il loro perdurare nel tempo depone, in buona parte, per la solidità delle fondamenta.

Questo incontro che ha viste in atto la ricerca e la formazione si compendia oggi nel volume che si propone e che s'inseri-

⁴ Puren Ch. «La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique». *Le nouveau bulletin de l'ADEAF* (Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France), n° 78, déc. 2001, pp. 6-18. Republié également sur le site de l'Université de Franche-Comté (2001).

sce nella collana “*dossiers* e strumenti” della rivista trentennale Heteroglossia, a cura della sezione linguistica del Dipartimento di Studi sul Mutamento sociale. La metafora del cantiere e della costruzione, dei lavori in corso corre lungo le pagine di questi lavori.

Abbiamo cercato di restituire il quadro dialogato, dando più ampia parola a chi sta iniziando il cammino della ricerca e conservando l’alternanza esposizione domanda /risposta; abbiamo parzialmente omogeneizzato i criteri di presentazione, conservando ad ogni “duetto” la sua originalità ma riducendo le disomogeneità interne; sono state rispettate le regole della citazione e del riferimento senza pignoleria poiché non si tratta solo di “articoli” pensati al tavolino ma di una forma d’espressione *mista* tra l’oralità accademica e la scrittura; abbiamo lasciato nella cultura linguistica e antropologica di ciascuno il modo di rivolgersi all’altro, mediante il titolo o il nome, o il genere; infine abbiamo conservato le tre lingue utilizzate e l’alternanza codica, quando c’era, nell’esposizione, come lo si deve in un dottorato plurilingue. E, ricordando il *Précis*, il volume – non – si conclude ma apprendo ad un “contrappunto”, una specie di tema musicale parallelo che, di capitolo in capitolo, attraversa i lavori.

Non è utopico pensare che dagli *Atti* di questo piccolo seminario, dalla *dialogica* che lo ha generato e da quella che Bakhtine chiama *Eteroglossia*⁵, parola individuale e collettiva, polifonica, elaborata nella mobilità e nei conflitti, nella diversità e nel cambiamento, generatrice di cambiamento, sia il *Précis* stesso che ha ospitato il dibattito ad essere a sua volta... rimesso in cantiere.

Lasciamo al *Précis* l’ultima parola che ha funzione... d’apertura.

Par définition, le *Précis* exige de son ou de ses auteurs une élaboration méthodique, une identification claire et rigoureuse de la pensée, des contenus et de ses objectifs, de la concision dans l’exposé, une relation au concret à travers l’exemple. Seul le lecteur saura dire si ces intentions ont été respectées.

⁵ Bakhtin M., *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin: University of Texas Press, 1992.

Mais nous nous dissociions plutôt du *Littré* qui le définit comme un «petit manuel, ouvrage didactique qui expose de façon claire et succincte l'essentiel d'une matière». Si essentiel il y a, on le trouvera dans le débat qu'il s'est donné pour objet d'ouvrir en didactique des langues.

Danielle Lévy

Università di Macerata

Responsabile del curriculum dottorale "Politica, Educazione Linguistico - Culturali. PEFLIC"

Parte prima: Il cantiere

I lavori in corso nel curriculum “Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali”. Scuola di dottorato dell'Università di Macerata

S. Alessandrini (tesi di dottorato PEFLIC, ciclo XXIV)

“G2: figli di immigrati o nuovi italiani? Costruzione identitaria, formazione e integrazione delle seconde generazioni di adolescenti nati in Italia da famiglie d’immigrati francofoni”.

M. Artese (tesi di dottorato PEFLIC, ciclo XXIV)

“Didattica della seconda lingua: cosa co-costruiamo nella situazione di classe”.

L. Briscese (tesi di dottorato PEFLIC, ciclo XXIV)

“Dal monolinguismo nazionale al mono-plurilinguismo europeo: ruolo dell’inglese e sua collocazione nel repertorio linguistico-culturale in classe”?

C. Cervini (tesi di dottorato PEFLIC, ciclo XXIV)

“Processi, saperi e conoscenze nella formazione e comunicazione linguistico-culturale a distanza: verso qualità e innovazione nei modelli *blended* e *full-distance*”.

H. David (tesi di dottorato PEFLIC, ciclo XXIV)

“L’éducation bi-plurilingue et pluriculturelle en section bilingue franco-italienne en Italie: regards d’apprenants sur l’éducation bi-plurilingue”.

N. Gazzana (tesi di dottorato Friburgo-Svizzera in cotutela con il PEFLIC).

“Trasformazione identitaria professionale nell’esperienza d’insegnante di lingua e cultura d’origine all’estero. Il caso di docenti italiani della Circoscrizione Consolare di Losanna”.

F. Gisbussi (tesi di dottorato PEFLIC, ciclo XXIV)

“Le lingue-culture in alcuni testi letterari della/sulla migrazione in italiano: un’analisi e una proposta didattica per un canone letterario interculturale”.

T. Protti (tesi di dottorato Friburgo-Svizzera in cotutela con il PEFLIC)

“Il ruolo dei corsi di lingua e cultura italiana nel Cantone Vaud (livello primario) nella costruzione di un’identità plurale. Confronto fra generazioni”.

S. Scandella (tesi di dottorato PEFLIC, ciclo XXIV)

“Stéréotypie et quête identitaire dans les récits autobiographiques des apprenants en contexte migratoire”.

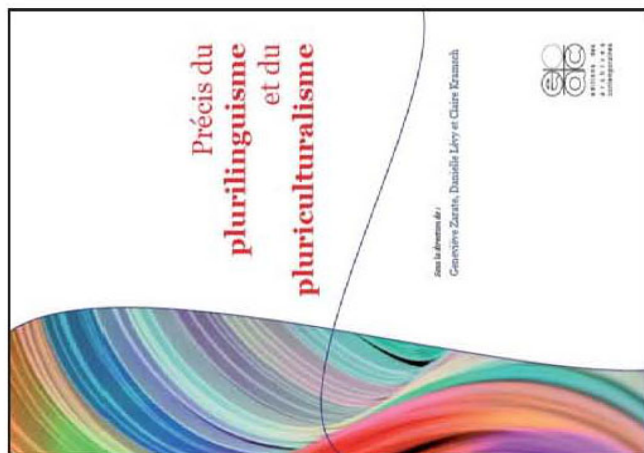
S. Vecchi (tesi di dottorato, PEFLIC, ciclo XXI)

“Devenir enseignants de langues-cultures entre compétences et expériences. L’apport des récits de vie des enseignants plurilingues issus des migrations dans le cadre de l’enseignement du FLE en Italie. Vers de nouvelles formes de médiation en perspective interculturelle”.

L'opera di riferimento

Précis du Plurilinguisme et du pluriculturalisme

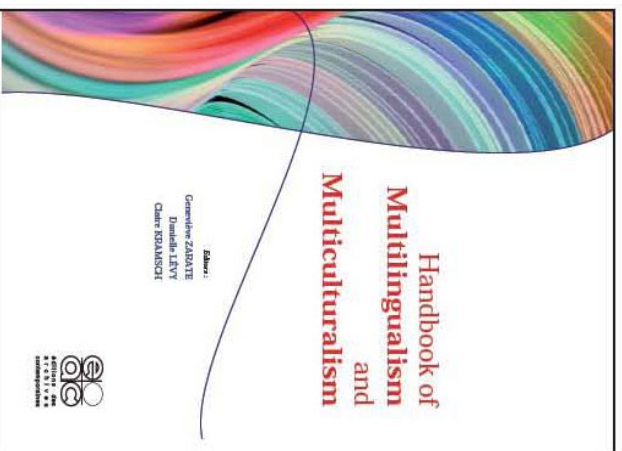
Geneviève Zarate , Danielle Lévy et Claire Kramsch



Organisé autour de la pluralité linguistique et culturelle et définissant la langue comme un instrument d'action et de pouvoir, cet ouvrage définit la pluralité comme

- un ensemble complexe, à contre-pied d'une perspective didactique classique qui se donne plutôt comme objet de simplifier pour rendre intelligible,
- un système cohérent de relations, dont la description ne peut se réduire à des opérations de dénombrement,
- un objet socio-historique construit, observable selon plusieurs points de vue spatio-temporels simultanés, par exemple celui des interactions quotidiennes ou celui qui nourrit la force symbolique des institutions.

S'adressant aux formateurs de formateurs, jeunes chercheurs, enseignants concernés par le rôle des langues dans l'évolution des sociétés et des systèmes éducatifs, cet ouvrage est destiné à provoquer la réflexion en articulant pratiques, observations de terrain et analyses à partir d'un cadre conceptuel pluridisciplinaire.



Handbook of Multilingualism and Multiculturalism

Geneviève Zarate, Danielle Lévy et Claire Kramsch

Built around linguistic and cultural plurality, and defining language as an instrument of action and power, this book construes plurality as being

- a complex array countering the classical didactic perspective the object of which is rather to simplify for the sake of intelligibility,
- a coherent system of relationships the description of which cannot be reduced to counting operations,
- a structured, sociohistorical object, observable from several simultaneous spatiotemporal standpoints, such as that of daily interactions or that which sustains the symbolic strength of institutions.

Being addressed to teacher trainers, young researchers, decision makers, teachers concerned with the role of languages in the evolution of societies and educational systems, this book aims to elicit thinking by articulating practices, field observations and analyses based on a multidisciplinary conceptual framework.

Il programma del seminario internazionale



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA
Dipartimento di Studi sul Mutamento sociale, Istituzioni
Giuridiche, Comunicazioni.

La Formazione dottorale:
POLITICA, EDUCAZIONE, FORMAZIONE LINGUISTICO-
CULTURALI" CICLO XXIV°

e il *Master Integrato*
"TEORIA E PRATICHE DELLA MEDIAZIONE
INTERCULTURALE"

In collaborazione con
C.L.A. Centro Linguistico D'ateneo
e

DORIF-UNIVERSITÀ
Centro di Documentazione e di Ricerca per la Didattica del Francese
nell'Università Italiana
e

nell'ambito degli accordi Erasmus con le Università di
FRIBURGO, PARIS-INALCO, UTRECHT

Nei giorni giovedì 25 e venerdì 26 Marzo 2010
Invitano la S.V a partecipare al Seminario Internazionale
PRECIS DU PLURILINGUISME ET DU PLURICULTURALISME:
*Nuovi riferimenti per la didattica delle lingue? De nouvelles références
pour un questionnement en didactique des langues*

Giovedì 25.03.2010: 9.00 - 13.00

Introduce Danielle Lévy (Macerata), responsabile del dottorato di
ricerca "PEFLIC"

*Discorsi di discenti, discorsi ordinari, rappresentazioni, immaginario:
quali interferenze con la didattica delle lingue nella costruzione di un loca-
tore plurilingue?* Dottorande: Hélène, David, Tiziana Protti
Discussant: Prof.ssa Geneviève Zarate (Paris-INALCO)

Nuove tecnologie, nuovi spazi culturali e didattici : subalternità o complementarità? conflitti o trasformazioni ?

Dottoranda: Cristiana Cervini

Discussant :Profssa Danielle Londei (Bologna-Forlì), Francesca Vitrone (Macerata), Edith Cognigni (Macerata)

Lingua franca, lingue e costruzione del (con)senso

Dottorande : Marina Artese, Ludovica Briscese

Discussant Prof.sse Martine Derivry (Paris VIII), Marie-Christine Kok-Escalte (Utrecht), Geneviève Zarate (Paris-INALCO)

Lezione

Prof.ssa Stefania Cavagnoli (Macerata)

Giovedì 25.03.2010: 17.00 - 19.00

Alfabetizzazione bilingue nella scuola primaria altoatesina. Osservazioni e strategie didattiche

Venerdì 26.03.2010: 9.00 - 13.00

Come i concetti di "spazio terzo, di costruzioni identitarie e professionali, di competenze rimodellano la didattica delle lingue

Dottorande: Sabrina Alessandrini, Nicoletta Gazzana, Francesca Gisbussi, Silvana Scandella, Silvia Vecchi

Discussants: Prof.sse Martine Derivry (Paris VIII), Aline Gohard, (Friburgo) Mathilde Anquetil (Macerata), Paola Puccini (Bologna)

Seguirà un dibattito

Le lingue del seminario sono l'italiano, il francese, l'inglese.

Coordinamento scientifico

Mathilde ANQUETIL, Danielle LÉVY

*Aula Verde, Facoltà di Scienze della Comunicazione Via don Minzoni, 2
1° piano inferiore*

Il Direttore del Dipartimento di *Studi sul Mutamento sociale, Istituzioni
Giuridiche, Comunicazioni,*
Prof. Hans Georg Gruening

La Responsabile della formazione dottorale *Politica, Educazione,
Formazione Linguistico-Culturali*
Prof.ssa Danielle Lévy

Parte seconda: I dottorandi dialogano con gli autori del
Précis

Sabrina Alessandrini

Seconde generazioni francofone: lo statuto del francese dall' (auto) rappresentazione linguistico-culturale all' identità e appartenenza in contesto scolastico

Introduzione

L'articolo intende porre l'accento sullo statuto della lingua francese nelle seconde generazioni di adolescenti nati in Italia da famiglie d'immigrati francofoni . In particolare si focalizzerà l'attenzione sulle auto rappresentazioni linguistiche degli stessi e sul contesto scolastico in quanto luogo di valorizzazione e promozione del capitale linguistico - culturale dei ragazzi, attraverso una riflessione sul ruolo e sulla legittimità del docente di lingue e culture in merito al proprio grado di appartenenza alla lingua in questione.

Protagonisti del corpus analizzato sono sette ragazzi intervistati che attraverso il racconto mostrano il loro approccio soggettivo alla lingua francese, lingua seconda nel paese d'origine e lingua straniera nel paese d'immigrazione.

Relegata il più delle volte a disciplina scolastica nel contesto italiano, essa è comunque insita nell'identità dei ragazzi e si riappropria del retaggio storico-culturale anche attraverso la mobilità verso il paese d'origine, svolgendo inoltre, in tale contesto, una vera e propria funzione di lingua di mediazione.

Principale responsabilità dei docenti di lingua e cultura è dunque quello di custodire, valorizzare e promuovere tale capitale linguistico - culturale, scontrandosi con difficoltà legate al

diverso grado di appartenenza alla francofonia, e al paradosso d'insegnare una lingua che appartiene più ai ragazzi che a loro stessi. Come restituire attraverso l'insegnamento la componente storico culturale di ciascuno? Come legittimare il proprio ruolo di docente in tale contesto?

Le seconde generazioni francofone

La logica della prossimità europea e i derivanti flussi migratori di popoli provenienti dai paesi dell'Africa al nord e al sud del Sahara, ha visto la nascita d'importanti comunità magrebine, in particolare tunisine e marocchine, nel nostro paese. La geografia degli spazi migratori e linguistici ha conosciuto dunque una vera mutazione, i cui esiti potrebbero riversarsi sulla geografia della francofonia, la sua estensione e il suo funzionamento futuro, attraverso un allargamento dell'area francofona tra i paesi del centro e del sud d'Europa, tra cui l'Italia.

In tale scenario si colloca la ricerca sulla seconde generazioni di adolescenti francofoni. Nati in Italia, cresciuti in famiglie di diverse nazionalità francofone, essi acquisiscono, parallelamente alle lingue e alle culture dei paesi di origine, la lingua e la cultura del paese ospitante, le quali, soprattutto attraverso la frequenza dell'ambiente scolastico, esercitano una rapida influenza permettendo loro di identificarsi e integrarsi con i coetanei italiani.

I diversi percorsi biografici e la diversa scolarizzazione tra genitori e figli, ha inoltre come conseguenza un differente grado di appartenenza e di consapevolezza verso le lingue e le culture d'origine. La lingua francese in particolare, retaggio di un passato coloniale lontano, nel tempo e nello spazio, sembra essere distante dalle nuove generazioni, le quali possono accedere a tale patrimonio linguistico, culturale e identitario in modo diacronico, attraverso la memoria storica, familiare e linguistica trasmessa della famiglia e in modo sincronico attraverso lo studio della disciplina in contesto scolastico.

Al di fuori del nucleo familiare, la scuola rappresenta infatti il luogo per eccellenza in cui tale patrimonio può essere conservato, e in cui esso può progredire attraverso lo studio della lingua, della letteratura e della cultura francese/francofona, le quali hanno come duplice obiettivo quello di formare e educare l'intera classe al riconoscimento delle differenze linguistiche e culturali, e quello di valorizzare l'identità delle seconde generazioni francofone anche attraverso una riflessione su tale aspetto del loro patrimonio identitario, storico, culturale, familiare e linguistico, stabilendo un legame con le proprie radici¹.

La ricerca trova autenticità in racconti di vita guidati, incoraggiando una riflessione verso una duplice direzione:

- L'importanza del percorso biografico e della mobilità dei ragazzi per l'(auto) rappresentazione della lingua francese in quanto lingua dell'identità storico – culturale e al tempo stesso lingua di studio e di mediazione.
- Il ruolo dei docenti di lingue e culture in merito alla custodia e al potenziamento di tale patrimonio linguistico culturale e al diverso grado di appartenenza alla lingua francese in relazione a quello degli alunni di origine francofona.

Il Francese e le autorappresentazioni linguistico-culturali

Nell'articolo *Discours de et sur la classe, représentations des enseignants et pratiques professionnelles* Claire Kramsch scrive:

Le travail sur les représentations sociales présuppose un intérêt non seulement pour la manière dont les apprenants parlent et écrivent la langue, mais pour la façon dont ils pensent et se représentent le monde des locuteurs de la langue – cible, sa valeur symbolique sociale et culturelle, le monde auquel elle se réfère, les identités et les bienfaits économiques, sociaux et culturels auxquels son usage permet d'accéder. Un tel travail présuppose aussi un désir

¹ «La représentation du soi et de ses interlocuteurs constitue le point de départ pour la construction de l'identité et l'appartenance de l'individu et ce souvent à partir de la scolarisation», Pierdominici N. in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Chapitre 4 «Appartenance et lien social», 2008, pp. 185-186.

de faciliter l'accès des apprenants à des ressources nécessitant la maîtrise de la langue².

Le analisi delle interviste – racconto dimostrano che la lingua francese costituisce un importante elemento di definizione della propria identità plurilingue, il cui senso di appartenenza al proprio patrimonio linguistico è parte integrante dell'identità dei ragazzi interrogati, con diverse modalità e spesso a prescindere dal percorso migratorio e dal livello culturale parentale. Sebbene con genitori di diverso grado di scolarizzazione e con un diverso approccio alla lingua francese nel paese d'origine, testimonianze come quella di A.A., sedicenne nata in Italia da genitori marocchini, dimostrano come la lingua francese, lungi dall'essere una lingua dimenticata e lontana dall'identità dalle nuove generazioni o relegata al solo contesto scolastico in quanto disciplina di studio, è al contrario in grado di stabilire un legame con il proprio paese d'origine in virtù del forte senso di appartenenza in essa radicato.

A.A.: Sì, veramente. Lo senti più legato, comunque è una cosa che ... è ... cioè, una cosa che rimarrà anche nel mio paese che io, ho studiato subito il francese fin da subito, mi ha fatto subito sentire parte tra virgolette, di noi. Infatti tutta la mia famiglia parla francese ... tutti quanti lo parlano ... lì ... quando vai in Marocco senti che parlano francese anche per strada, quindi oltre che disciplina è anche una cosa che sento fin da piccola.

Secondo le parole di A., lungi dall'essere la lingua *dell'altro*, il francese è una lingua insita nel proprio patrimonio linguistico, culturale e identitario, tale da essere definita “parte di noi”. Se tuttavia le considerazioni di A. possono ritenersi felice conseguenza di buona padronanza linguistico – comunicativa grazie all'utilizzo del francese in contesto familiare, è pur vero che in terra d'immigrazione si assiste spesso all'irrigidimento e alla perdita, anche tra le prime generazioni, di tali competenze legate

² Kramsch C., “Contrepoint”, in “Discours de et sur la classe, représentations des enseignants et pratiques professionnelles”, in Aa.Vv., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*/ sous la direction de Zarate G., Lévy D., Kramsh C., Paris, Editions des archives contemporaines, 2008, pp. 319-320.

alla lingua seconda. I motivi vanno cercati nella mancata valorizzazione del francese in ambito formativo e sociale e nella progressiva acquisizione della lingua del paese d'immigrazione che ad essa va pian piano a sostituirsi, anche in virtù della reciproca similarità.

M.H.: mia madre (...) parlava bene il francese però quando è venuta in Italia ha imparato la lingua italiana e perdendo quella francese.

A.K.: Io sì, purtroppo mamma e papà se lo sono scordato tutto, proprio la lingua così, anche se l'hanno studiato molto. E ... mi dispiace de sta cosa, perché me poteva esse d'aiuto [...] Sì, infatti dopo se l'hanno dimenticato col tempo, hanno messo l'italiano al posto del francese, quando invece dovevano portare avanti entrambe.

Se la famiglia d'origine non è sempre in grado di trasmettere questo capitale linguistico – culturale, è spesso la mobilità verso la terra d'origine a innescare l'esigenza di un recupero del patrimonio linguistico: la rappresentazione del francese nelle nuove generazioni infatti, scaturisce spesso dal confronto con quei coetanei che hanno avuto modo, attraverso una permanenza pluriennale nel paese d'origine, di apprendere la lingua in contesto scolastico tale da permetterne un approccio diretto. M.H., diciottenne nato in Italia da genitori tunisini, parla del francese come di un'assenza, di qualcosa che manca nel proprio bagaglio linguistico – culturale: avendo avuto come unico approccio con la lingua lo studio della stessa nel corso dei tre anni di scuola media inferiore, il desiderio di acquisirne una competenza linguistico – comunicativa è dovuto al desiderio di far parte di una comunità precisa di locutori (Gardner e Lambert, 1972)³ e dunque legato a emozioni e identificazioni affettive degli individui multilingue. (Kramsch, 2005)⁴.

M.H.: ... mi piace tanto la lingua francese, cioè ... io la vorrei parlare ma però qui non se studia. Cioè alle medie ... cioè, non la pensavo così, cioè

³ Gardner R., Lambert W., *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House, 1972.

⁴ Kramsch C., *The Multilingual Experience: Insights from language Memoirs*, University of Berkeley, Transit, 2005.

dopo quando vado, sto in Tunisia tutti gli amici miei parla francese perché loro già in prima e seconda media parla francese madre lingua proprio. E io l'unico che parlo solo il tunisino, cioè ... allora, poi quando sentivo che parlavano me cominciava a piaceré. Poi ... anche quando i tunisini parlano tutte le parole in francese dico sempre ... capito?

Rifiutata nei banchi di scuola in quanto lingua straniera e disciplina di studio, il francese riacquista lo statuto di lingua seconda, elemento costitutivo della propria identità plurilingue, attraverso il contatto diretto col paese d'origine. Esperienza analoga quella di M.E., il quale fa luce inoltre su come l'(auto) rappresentazione del francese non abbia in realtà nulla a che vedere con la padronanza linguistica e la frequenza di utilizzo della lingua, ma col significato che tale lingua assume per i ragazzi.

M.E.: É, a me me piacerebbe perché tutti i tunisini conoscono il francese. É, io non lo conosco, ho detto magari se ... lo imparo, però è difficile per impararlo pure. (...)

S.A.: L'inglese perché non ti piace?

M.E.: É perché ... sono delle lingue che so difficili.

S.A.: Sì, sono difficili, però ... allora perché il francese ti piace?

M.E.: E ... perché l'inglese ... non parla della Tunisia⁵.

Se dunque le rappresentazioni linguistiche sono in parte ereditate e condivise dalla comunità, esse possono essere al tempo stesso soggettive e mutevoli; influenzate da fattori biografici (come nel caso di A.A.), possono essere in grado di costruirsi anche nel corso di scambi e di mobilità (come negli esempi di M.H. e di M.E.). Nelle parole di quest'ultimo in particolare, il francese è legato al paese d'origine in quanto lingua che "parla" della Tunisia, pertanto, abbandonato lo "statuto" di lingua del colonizzatore, essa indica in realtà l'appartenenza della stessa persona a

⁵ «L'analyse des réformes éducatives de ce pays, durant les cinquante dernières années, révèle, pour l'enseignement du français, toujours obligatoire, une fluctuation dans le choix de la culture de référence de la langue enseignée, tantôt la culture de cette langue et tantôt la culture autochtone, et cette fluctuation est la trace du débat identitaire qui accompagne toujours l'enseignement des langues dans les pays anciennement colonisés». (Marzouki S., "Contrepoint", Chap. 7, in *Précis du Plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Op. cit., p. 373).

più identità apparentemente contrastanti. (Frijhoff, 2008). Tali affermazioni trovano riscontro nelle parole di A.B., nato in Italia da genitori marocchini, il quale, in seguito a numerose trasferte in Francia, terra di migrazione di alcuni parenti, si riconosce nella lingua e nella cultura francese più di quanto non lo faccia verso quella italiana.

A.B.: Sì, me piace proprio. Io vojo ‘nda a vive in Francia. [...] Me piace la città, me piace la mentalità della gente che c’è lì. (...)

A.B.: + Marseille. (...) É mi piace ... proprio ... bella proprio ... bella bella bella, me piace. [...]

S.A.: Fra tutte le lingue quindi ... il francese perché ti piace di più?

A.B.: Non lo so, me piace proprio come parla ... cioè a parlarlo me piace. Me piace, è così.

Spesso è dunque grazie alla mobilità che si acquista piena consapevolezza della lingua seconda, la quale può divenire non solo un codice preferenziale ma di frequente, in chi ne possiede la competenza linguistica, anche una lingua mediatrice (Lévy, 2001)⁶:

A.K.: A me sì, perché non trovando le parole in arabo, allora cerco de metterle in francese. E quindi a me, soprattutto in questi ultimi due anni m’è capitato molto

Y.K.: Sì, sì, il francese sì. Anche perché tipo ... molto perché c’ho i problemi con l’arabo, e per farmi capì meglio ... parlo in francese.

M.T.: Sì, sì tipo ... quando vengono gli amici a casa, gli amici [di mio padre], io con l’arabo non è che me trovo tanto ... cioè, poche parole ... e allora parlo francese, loro ... capiscono lo stesso.

Tra quanti usano il francese come codice più o meno frequente di comunicazione, pochi hanno tuttavia una concreta consapevolezza del ruolo che essi giocano in qualità di locutori non-nativi sulla vita o la morte della lingua, sul suo sviluppo, il suo uso, il suo potenziale. In questa ottica l’apprendimento di una

⁶ Lévy D., “La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografia: per un nuovo docente di lingue-culture” in Lévy D. (dir.), *I nuovi laboratori della formazione degli insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche*, Ancona, Nuove Ricerche, 2001.

lingua straniera in contesto scolastico è una delle discipline più propizie a rimettere in questione queste rappresentazioni linguistico - sociali e a restituire agli apprendenti la potenza dell'agire discorsivo che essi ignorano in parte di possedere.

Ogni attività discorsiva da parte dei locutori contribuisce alla costruzione, decostruzione, ricostruzione della cultura, tanto quella degli apprendenti che quella dei rappresentanti della lingua bersaglio. Si tratta della costruzione dell'identità. (Marzouki, *Op. cit.*, 2008).

Il Francese a scuola: identità e appartenenze

La scuola è il luogo privilegiato di costruzione dell'identità individuale e collettiva, essa non solo gioca un ruolo fondamentale nell'insegnamento/apprendimento della lingua francese, ma costituisce il luogo privilegiato per la custodia del patrimonio linguistico, culturale e identitario che tale lingua rappresenta per gli studenti stranieri francofoni, motivo per cui ad essa va accordata una duplice responsabilità:

- valorizzare e potenziare tale capitale linguistico - culturale in coloro che lo possiedono.
- trasmettere tale capitale a coloro che, pur non avendo avuto occasioni di contatto "diretto" con esso, ne sono legati da motivi storici di memoria familiare e collettiva.

Ne consegue l'importanza e la responsabilità accordata all'insegnante⁷ di lingua e cultura verso alunni *issus de la migration*, poiché è nell'ambito dell'educazione che si forma la relazione tra costruzione identitaria e apprendimento linguistico. Purtroppo

⁷ «Il s'agit donc d'un moment où l'enseignant reste impliqué dans la construction de son propre savoir tout en pratiquant et en le développant dans la classe, il doit néanmoins opérer une réflexion préalable sur les présupposés de la didactique et l'interculturel, avant même de prédisposer les mécanismes de la médiation». (Peroni S., "Le voyage au loin comme instrument de médiation entre les cultures" in *Le Français dans le Monde*, "La médiation et la didactique des langues et des cultures", Janvier 2003, p. 106).

però, spesso l'attenzione non viene sufficientemente focalizzata sul riconoscimento delle fonti linguistiche dei ragazzi, ma sulla considerazione riduttiva delle lingue scolastiche, col rischio di identificare solo raramente le competenze plurilingue degli alunni e di attribuire loro identità che possono variare da un insegnante all'altro. Tale sottovalutazione si estende, inevitabilmente, alle appartenenze sociali:

Les usages dominants dans l'enseignement des langues tendent à sous-estimer la variété des appartenances sociales, observables [...] dans la communication entre membres de différentes sociétés. [...] Les manuels et les programmes d'enseignement des langues sont souvent tentés de privilégier une description centrée sur l'appartenance à une entité nationale qui rassemble les caractéristiques d'un peuple ou d'une nation, ce qui autorise une description simplifiée d'une langue et d'une culture étrangères. Cette simplification engendre des compromis didactiques qui conduisent, par exemple:

- soit à une vision enchantée du pays dont on enseigne la langue, en empruntant, par exemple, les procédés de la valorisation touristique qui conduisent à diffuser une approche réductrice de la réalité sociale que l'expérience vécue peut démentir au quotidien;
- soit à une approche généralisante de la réalité nationale, recensant un nombre limité de caractéristiques psychologiques, sociales, historiques, qui décrivent la nation comme un ensemble de données factuelles qui figent la description et la situent hors du temps.

On pose par hypothèse que la mise en lumière de la pluralité, à travers la dynamique des groupes sociaux, le jeu des appartenances multiples dont un individu peut se réclamer, loin de nuire à l'expression d'un lien social puissant, le renforce, en soulignant la densité des rapports sociaux⁸.

Insegnare una lingua straniera o seconda significa insegnarne i valori linguistico – culturali, per questo motivo il professore ha bisogno di un'analisi di tali valori e retroscena ai quali essi si riferiscono, diversa da quella meramente linguistica. Se si aderisce a questo approccio, “insegnare una cultura è insegnare

⁸ Zarate G., “Appartenances et lien social”, in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Op.cit., p. 173.

i sistemi di significato, i simboli -linguistici e non- che veicolano i significati”⁹.

Il docente svolge in tal senso il ruolo di mediatore, il cui compito è quello di portare l'alunno a una lettura dinamica delle lingue che apprende e delle realtà ad esse attinenti, anche alla luce dei continui mutamenti geopolitici, storici e sociali. (Zarate, 2008).

L'enseignement et l'apprentissage ne sauraient faire l'économie des conflits géopolitiques et identitaires, des déplacements géographiques, des évolutions sociétares des représentations sociales et culturelles véhiculées par les apprenants/locuteurs/acteurs dans les contextes divers dans lesquels ils utilisent les langues. [...] Une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme se doit aussi d'enseigner les langues dans leur relation à l'individuel et à l'intime, au lien social, aux contraintes idéologiques et politiques, dans un environnement linguistique ou non. Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères dans l'institution scolaire, une telle contextualisation conduit l'enseignant à analyser et à interpréter des événements culturels actuels au travers de la langue-cible et de ce qu'elle véhicule comme «mémoire culturelle»¹⁰.

Al docente spetta dunque il compito di gestire l'eterogeneità culturale, con tutte le difficoltà che questo può avere sulla sua figura professionale, sul suo senso di competenza e di efficacia. In quest'ottica un concetto proposto da Tatar e da Horenczyk, è proprio quello di “*épuisement professionnel lié à l'ethnisation*”¹¹, per il quale alle missioni di insegnante, si aggiunge quello di occuparsi di una diversità socioculturale e linguistica, e di assumere autoconsapevolezza del maggiore grado di appartenenza dei discenti alla lingua e cultura insegnata rispetto al proprio grado di appartenenza alla stessa.

⁹ Londei D., in Lévy D., *Da una a più lingue, da una a più discipline, insegnamento/apprendimento, formazione e ricerca*, Porto Sant'Elpidio, collana lingue sempre meno straniere, 2004, pp. 135-136.

¹⁰ Kramsch C., Lévy D., Zarate G., “*De la didactique des langues à une didactique du plurilinguisme/pluriculturalisme*”, in Op. cit., 2008, pp. 135-136.

¹¹ “L'école et la diversité culturelle: nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques”. Actes du colloque national 5 et 6 Avril 2006, in *La documentation française*, Paris, 2006.

A tale proposito, nell'articolo "*Enseignants natifs et non natifs: deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues*" Martine Derivry scrive:

Un enseignant québécois peut être confronté à des difficultés professionnelles pour enseigner le français à des étrangers en France, et plus encore à des Français de France, du fait de la variété de langue qu'il maîtrise. [...] De façon analogue, un enseignant de français, locuteur natif de japonais, rencontre une situation peu favorable pour enseigner en France le français à des étrangers ou à des Français. Ces exemples éclairent l'existence de hiérarchies sociales existantes au sein même des «locuteurs natifs», ou entre «locuteurs natifs» et «locuteurs non-natifs», fonction de leur degré relatif d'appartenance à la langue. [...] Nous interrogeons ici la légitimité de l'enseignant natif, supposé «meilleur» enseignant parce qu'il maîtrise mieux la langue enseignée, tout comme la légitimité de l'enseignant non natif, supposé «meilleur» enseignant parce qu'il maîtrise mieux les processus d'apprentissage¹².

Alla luce di quanto precedentemente illustrato, l'affermazione della Prof.ssa Derivry mi suggerisce i seguenti interrogativi:

En tant qu'enseignante de français, "locuteur non natif", je trouve ma légitimité (surtout dans des classes d'étudiants italiens) dans la maîtrise du processus d'apprentissage par rapport à la meilleure maîtrise de la langue française de la part d'un locuteur natif. Mais au vu des hiérarchies existantes entre les différents locuteurs, comment puis-je légitimer mon rôle d'enseignante de français confrontée aux identités linguistiques et culturelles dans des classes plurilingues et pluriculturelles italiennes caractérisées par la présence d'étudiants francophones? Etant données les différentes origines de ces derniers, comment valoriser les différentes variétés de langue et culture qu'ils représentent?

En ce qui concerne les étudiants de deuxième génération - pour lesquels le français est une langue qu'ils ne maîtrisent pas mais qui établit un lien avec leur histoire et leur passé - peut-on concilier par le français de l'école un répertoire plurilingue et un enrichissement identitaire?

¹² Précis, Op. cit., pp. 189-191.

Bibliografia

Didattica, educazione e mediazione linguistico-culturale

Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002.

Fasild (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations – ACSE), “L'école et la diversité culturelle: nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques”. Actes du colloque national 5 et 6 Avril 2006, in *La documentation française*, Paris, 2006.

Lévy D., *Da una a più lingue, da una a più discipline: insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*, Porto Sant'Elpidio, Wizarts, 2006.

Lévy D., Zarate G. (coord.), “La médiation et la didactique des langues et des cultures”, *Le français dans le monde*, n° Recherches et Applications, Paris, CLE International, 2003.

Zarate G., Lévy D., Kramsh C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2008.

Discipline dell'analisi sociale e delle scienze umane

Ambrosini M., Molina S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004.

D'Ignazi P., *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Milano, Franco Angeli, 2008.

Gohard-Radenkovich A., Rachedi L., *Récit de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, Paris, L'Harmattan, 2009.

- Nelken D., *L'integrazione subita. Immigrazioni, trasmissioni, mutamenti sociali*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- Gildas S., "La logique de proximité européenne et l'extension de l'aire francophone dans le centre et le sud de l'Union européenne" in *La recomposition spatiale des migrations francophones dans l'espace européen*, Paris, 2001.
- Robert (des) M.L., "Migrants, porteurs de francophonie" in *Les migrants passeurs de la langue française?*, CNRS Université Paris 5, 2002.

Metodologia della ricerca scientifica e sociale

- Barbier R., *La ricerca-azione*, Roma, Armando editore, 2007.
- Bertaux D., *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Giovannini G., (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città: una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano, Franco Angeli, 1996.

Votre question me permet de clarifier ma position concernant cette catégorisation forte d'enseignant, locuteur "natif" ou "non natif" de la langue qu'il enseigne.

Cette catégorisation traverse le champ de l'enseignement des langues depuis que les langues vernaculaires se sont formalisées au 16^{ème} siècle en Europe. Cette formalisation des langues pour une harmonisation des écritures administratives et scolaires engendre un travail de transposition pédagogique à l'usage des locuteurs natifs de la langue concernée mais aussi comme dans le cas du français à cette époque, à l'usage des locuteurs "non natifs". Il est à cet égard significatif que l'une des premières grammaires du français fut écrite par un "non natif", un Anglais du nom de John Palsgrave (*Lesclarcissement de la langue francoyse*, 1530) compte tenu de la position politique influente de la France qui se dessine à cette époque. En effet, la position géopolitique d'un pays a des implications sur la position de la langue de ce pays et sur celle de son enseignement selon des logiques et des hiérarchies sociales qui se construisent dans le temps. Le 17^{ème} siècle marque la place florissante du français avec la création de l'Académie française (1635) et le français devient la langue des élites, de la diplomatie. Son enseignement à l'étranger se diffuse et il est recherché. C'est ainsi qu'en Angleterre après la révocation de l'Édit de Nantes en 1685, l'afflux de Huguenots va conduire à la première «guerre» enregistrée entre enseignants «natifs» et «non natifs» de français (Howatt, 2004). Les enseignants natifs de français vont avancer les mêmes arguments que l'on retrouve aujourd'hui sur les affiches commerciales ou promotionnelles

soulignant le fait que les «natifs» ont le «bon accent», la «bonne grammaire», «les bonnes expressions» et qu'ils sont par conséquent de meilleurs maîtres que les Anglais enseignant le français.

Un travail d'analyse socio-historique a permis de reconstituer la construction progressive de deux légitimités d'enseignements qui se sont véritablement établies au 19^{ème} siècle en Europe au moment où les pays s'érigent en États-nations (A.-M. Thiesse 1999) et mettent en place un système éducatif de type «national», obligatoire jusqu'à un certain niveau pour tous, quels que soient le sexe, le statut social ou les revenus. Les enseignants de langue étrangère y seront des nationaux, des «non natifs» de la langue enseignée et leur légitimité va reposer sur le fait qu'ils seraient mieux à même d'expliquer la langue étrangère à des «nationaux» étant eux-mêmes passés par les étapes de l'apprentissage de la langue étrangère. Cette légitimité n'est d'ailleurs même pas questionnée, elle fonctionne comme une évidence. Dans le même temps, des écoles de langues comme Berlitz vont se créer pour répondre aux besoins d'un public adulte ayant besoin d'apprendre une langue étrangère pour le commerce ou le tourisme. Ces écoles vont faire appel à des «locuteurs natifs» et vont développer à nouveau cet argument de la «vraie langue», du «vrai accent».

Ainsi peut-on comprendre l'assise socio-historique des deux légitimités d'enseignement, celle du «natif» comme modèle de langue et celle du «non natif» comme modèle d'apprentissage dans la mesure où elles expriment une structuration sociale du champ de l'enseignement des langues selon deux espaces (scolaire/non scolaire) ayant peu de relation, voire aucune entre eux à cette époque. Ces deux légitimités sociales fonctionnent encore et entrent en conflit dès lors que l'espace institutionnel (celui de l'école) et l'espace non institutionnel (celui des écoles de langues, de la formation continue, etc...) sont mis en relation et en concurrence du fait de la marchandisation ou privatisation croissante de l'école.

Ces deux légitimités reposent également sur une perception profondément monolingue de l'enseignement des langues et

l'entrée dans une perspective plurilingue ébranle quelque peu ces deux légitimités traditionnelles des enseignants de langues. Cette catégorisation sociale de «natif/non natif», toujours très vigoureuse et d'autant plus virulente qu'il y a ces mises en concurrence, n'en reste pas moins une catégorie «réifiante» ou l'enseignant de langue étrangère est réduit à un critère presque exclusif, celui d'être ou non «natif». J'insiste bien sur les guillemets pour renforcer l'idée que cette notion de «natif» n'a plus qu'un sens encore opératoire chez certains linguistes mais qu'elle n'est en aucun cas une réalité «scientifique»: *The native speaker is dead!*, proclame le linguiste Paikeday (Paikeday 1985; Davies 1994).

Par conséquent, je ne pourrais dire comme vous l'écrivez: «*En tant qu'enseignante de français, "locuteur non natif", je trouve ma légitimité (surtout dans des classes d'étudiants italiens) dans la maîtrise du processus d'apprentissage par rapport à la meilleure maîtrise de la langue française de la part d'un locuteur natifs*». Il s'agit d'une légitimité traditionnelle, celle de l'enseignant non natif comme modèle d'apprentissage, d'une représentation encore très forte et prégnante de nos jours mais d'une représentation sociale englobante et réductrice, celle de l'enseignant catégorisé comme «non natif». Votre légitimité est en réalité multiforme, elle est tout d'abord celle de vos diplômes et de vos qualifications en langues française et italienne, elle est dans votre pratique spécifique de classe dans un contexte italien avec des publics divers, de moins en moins homogènes et disposant de répertoires linguistiques et culturels variés, elle est encore dans votre propre parcours personnel et professionnel lié à une pluralité de répertoires sociaux, linguistiques et culturels...

L'entrée dans un paradigme plurilingue déconstruit ces catégorisations binaires «essentialisantes» du monolinguisme traditionnel et nous invite, vous et moi, à construire de nouvelles légitimités professionnelles au delà des oppositions figées d'enseignants natifs/non natifs, ou de celles tout aussi figées qui postulent, soit la complémentarité entre les enseignants «natifs/non natifs», soit l'égalité parfaite ou la non différence entre des enseignants qui ont eu des socialisations premières, des *habitus* différents. Autrement

dit, reconnaître la variété des apprenants-acteurs dans toute leur épaisseur sociale va de pair avec la reconnaissance de la variété des enseignants-acteurs dans toute leur profondeur de vie, d'itinéraires, de trajectoires.

Quant à la deuxième partie de la question: *Etant donné les différentes origines de ces derniers, comment valoriser les différentes variétés de langue et culture qu'ils représentent?*, je relève le mot «valoriser» et il me semble bien le comprendre tant la variété a été minorée, ignorée, voire déniée dans l'enseignement scolaire traditionnel pour lequel, surtout en France, il s'agissait d'instruire le futur citoyen de la nation.

Toutefois, «mon militantisme» n'irait pas jusqu'à utiliser le mot de «valorisation» mais à considérer les mots tels que la «reconnaissance», l'«acceptation» (tout un chacun est légitime, aimait répéter P. Bourdieu). Des mots, qui sont aussi une forme douce de la «valorisation», mais si je «valorise» les différentes variétés de langue et de culture représentées par ces étudiants francophones dans votre classe de français, il se pourrait que je mette à mal l'étudiant italien qui ne peut présenter ces ouvertures personnelles vers le français, alors que, tout comme l'étudiant francophone, il dispose également d'une variété de répertoires et de cultures d'un autre ordre ...

Je dirai simplement accepter la diversité (ou la non diversité) des apprenants-acteurs qui composent mon public et les mobiliser comme ressources, comme dynamiques pour les échanges au sein de l'environnement «classe», un endroit privilégié pour débattre, se confronter aux autres et grandir ensemble en apprenant des langues ou autre chose...

Martine Derivry-Plard
Université Pierre et Marie Curie, Paris 6

Références bibliographiques

- Alao G., Argaud E., Derivry-Plard M., Leclercq H. (éds.), *Grandes et petites langues, pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Bern, Peter Lang, 2008.
- Bourdieu P., *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.
- Davies A., «Native Speaker» in ASHER R.E. (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, UK, Pergamon Press, 1994, 5: 2719-2725.
- Derivry-Plard M., *Les enseignants d'anglais «natifs» et «non-natifs». Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*, G. Zarate (dir.), Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 2003, thèse publiée à ANRT.
- Derivry-Plard M., «Enseignants «natifs» et «non natifs»: deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008.
- Derivry-Plard M., 2010. «Enseignants de langue étrangère et internationalisation des marchés éducatifs et linguistiques», in Dervin F., Badrinathan V. (éds.), *L'enseignant non natif: Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. E.M.E. Proximités/Didactique, (à paraître).
- Derivry-Plard M., «Enseignants «natifs/non natifs»: vers une professionnalité des enseignants de langue(s)» in Lin-Zucker M., Suzuki E., Takahashi N., Martinez P. (dir.), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenants, vers une ingénierie de formation*, Paris, Editions des archives contemporaines, (à paraître 2011).
- Howatt A.P.R., *A History of English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2004.
- Paikeday T.M., *The Native Speaker is Dead!*, Toronto, Paikeday Publishing, 1985.

- Thiesse A.-M., *La création des identités nationales, Europe XVIIIè-XXè siècle*, Paris, Seuil, 1999.
- Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1995.
- Zarate G. (dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CRDP de Basse-Normandie, 2001.
- Zarate G., Lévy D. (coord.), "La médiation et la didactique des langues et des cultures", *Le français dans le monde*, n° Recherches et Applications, Paris, CLE, 2003.
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008. <<http://precis.berkeley.edu>>

Marina Artese

Quale approccio metodologico al plurilinguismo e al pluriculturalismo?

Abstract del progetto di ricerca “didattica della seconda lingua (L2¹): cosa co-costruiamo nella situazione di classe”

Second language didactics is important in terms of education towards positive social interaction: second language education can improve both power and solidarity relationships and can serve as an educational tool in intercultural comprehension and social life (Council of Europe 2006).

In language/culture didactics theory, the notion of linguistic input - a positivist/structuralistic framework - excluded the subject; in the communicative approach, the learner's centrality has assigned importance only to one of the subjects involved in the didactic event. I shall try to demonstrate that centrality should be assigned to interaction. In assigning centrality to interaction, subjects (teacher/class/learner as well as institution, which directly or indirectly have a role in the interaction), their relation, context, situation, aim, content and modality of their communication will acquire relevance.

In the teaching/learning context, can communication style affect the construction of the teacher's and learner's socio-cultural identities? Can the participants' sociocultural identities give rise to cognitive-emotional barriers to the socialization process?

¹ Per *lingua seconda (L2)* si intende la lingua straniera insegnata nel Paese in cui la lingua obiettivo è parlata.

Possible answers will be searched for in the field of Italian courses for foreigners (L2) in Italian Universities and compared to L2 University courses in the Netherlands. To this end, data have been collected in two Dutch Universities and two Italian ones in the form of interviews with Italian second language teachers and policy experts, video-recordings of Italian lessons, and written institutional as well as didactic documents.

Language policy and its philosophy as well as their in/direct consequences on didactics in the L2 class-room situation in Universities will be analyzed. Hence, language/culture didactics and its - too often implicit - philosophy will be analyzed.

The analysis of this complex field of interactions concerns macro-, meso- and micro- social levels.

In my analysis, emphasis will be placed on discourse, intended not only as an interpretative process which dynamically constructs and codifies a compatible discourse universe, but also as a form of *narration* of characters who live in possible worlds (Eco 1990: 203-204). Discourse perspective will also take into account the emotional device which functions in interaction, and how emotions can affect the teaching/learning process, considered in this context as a form of socialization.

Un esempio di impostazione metodologica

Sia nell'analisi dei presupposti teorici che nella fase successiva, ho tenuto presente il punto di vista etico ed emico introdotto da Pyke:

È utile ora - anche se in parte arbitrario - descrivere il comportamento da due diversi punti di vista, i cui risultati sfumano l'uno nell'altro. Il punto di vista etico [etic] studia il comportamento dall'esterno di un particolare sistema, e va considerato un approccio iniziale essenziale alla comprensione di un sistema estraneo. Il punto di vista emico, invece, si ha quando si studia un comportamento dall'interno del sistema (Pyke, 1971, p. 37, in Duranti A. *Antropologia del linguaggio*, Meltemi Edu, 2005, Roma, p. 157).

I termini emico ed etico sono presi dalla linguistica e più precisamente derivano da *fonemico* e *fonetico*, una distinzione simile viene mantenuta in campo metodologico: etico è ciò che ha significato per l'analista, ma non per colui che è interno alla ricerca; emico è ciò che ha significato per colui che è interno alla ricerca².

La struttura del modello etico prende in considerazione ciò che l'analista ritiene elemento descrittivo della realtà studiata. In quest'ottica, quindi, vengono prese in considerazione categorie o concetti riconducibili ad universali.

Invece bisognerà adottare una visione emica, se si parte dall'idea che ciò che le persone fanno è intenzionale, ma non razionale, cioè per comprendere la motivazione di coloro che sono interni alla ricerca - informanti, agenti o attori sociali verranno qui usati come sinonimi - bisognerà addentrarsi nel loro mondo cognitivo, avere una visione emica.

I due campi non sono delimitati in modo netto e l'area grigia che si viene a creare è solitamente l'ambito più interessante da esplorare.

1. *Presupposti della ricerca*

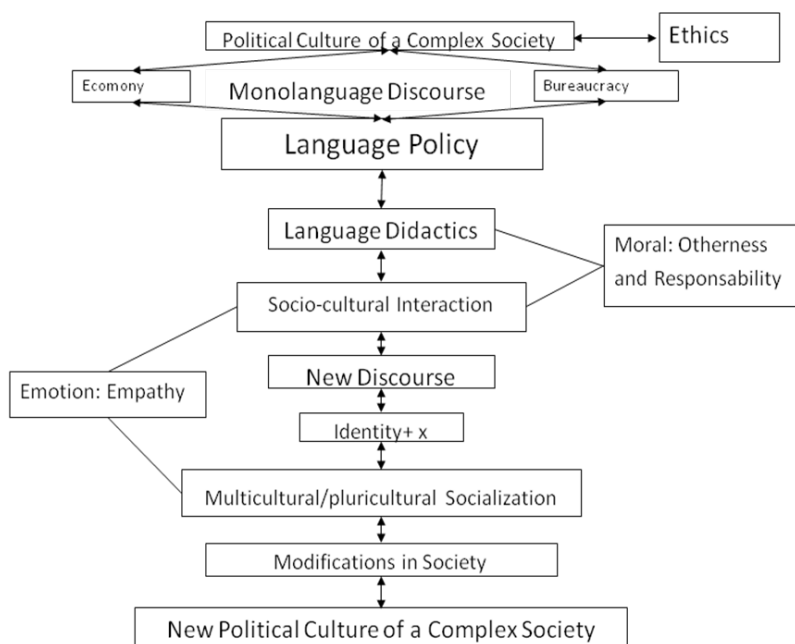
Per quanto cerchi di mantenersi aperto a ciò che i dati gli indicheranno nella fase di raccolta e di analisi, nel momento iniziale un ricercatore parte da presupposti che verranno successivamente abbandonati, modificati, ampliati o perfezionati, ma pur sempre presenti. Ho pertanto costruito un grafico che potesse rappresentare il mio presupposto di partenza.

Nella bozza di modello descrittivo etico che segue, il discorso monologico della cultura politica di una società complessa potrebbe portare attraverso un'adeguata politica linguistica ad una società multi- e pluriculturale che dia vita ad una nuova

² Dagli appunti del corso in "Methodology Clinic A" tenuto dal Prof. Gerd Baumann, AISSR, Universiteit van Amsterdam, marzo - aprile 2010.

cultura politica che, con un discorso dialogico e plurale, indirizza al multiculturalismo ed al multilinguismo.

Una tale modificazione sociale potrebbe avvenire grazie alle forze che interagiscono nella situazione didattica: i concetti morali di altruità e responsabilità e lo sviluppo di una relazione emotiva empatica. In sostanza, il discorso monologico della cultura politica può diventare dialogico e plurale attraverso la politica linguistica e conseguentemente la didattica della lingua seconda, nel caso specifico. Favorendo l'interazione socio-culturale, esse svilupperanno un nuovo discorso e si potrebbe giungere alla modificazione sociale perché l'identità degli attori sociali verrà arricchita di un nuovo Sè (x).



2. Individuazione degli informanti e fonte dei dati

Nella fase successiva e per passare ad una visione emica, ho ritenuto opportuno individuare gli informanti nei tre livelli macro-, meso- e micro- nel mio ambito di ricerca, cioè nei contesti accademici. Sebbene non sia possibile considerare delle linee di demarcazione netta tra i rispettivi campi di azione, diciamo che per i fini operativi – delineare un modello che descriva l'interazione tra tutti gli interagenti – e per semplicità metodologica, gli informanti si considereranno come rappresentativi principalmente del contesto assegnato. La figura dell'insegnante però è connotata da un'ambivalenza che la assegna sia al meso- che al microcontesto.

Macro Contesto		Meso contesto		Meso/ Micro contesto (informanti ambivalenti)	Micro contesto	
Università in Italia	Università di grandi dimensioni	Centro Linguistico	Direttore e coordinatrice didattica	Insegnante	Classe multi/plurilingue di studenti di Italiano L2 in mobilità – livello A2	Insegnante/ discendente Insegnante discendente
	Università di grandi dimensioni	Ufficio internazionale	Dirigente e responsabile per la formazione linguistica dell'ufficio internazionale	Insegnante	Classe multi/plurilingue di studenti di Italiano L2 in mobilità – livello A2+	Insegnante/ discendente Insegnante discendente

Univer- sità nei Paesi Bassi	Università di grandi dimensioni	Istituto di servizi	Direttore ammini- strativo e coordinatrice didattica	Inse- gnante	Classe multi/ plurilingue di studenti di Neder- landese L2 in mobilità – livello A2	Inse- gnante/ discente Inse- gnante discente
	Università di piccole dimensioni	Centro linguistico	Direttrice e coordinatrice didattica	Inse- gnante	Classe multi/ plurilingue di studenti di Neder- landese L2 in mobilità – livello A2	Inse- gnante/ discente Inse- gnante discente

* Definisco così una classe formata da parlanti lingue diverse (multilingue) che hanno competenze linguistiche in più di una lingua (plurilingue).

** In questo centro la direttrice è anche la coordinatrice didattica.

3. Metodologia della ricerca in ambito glottopolitico e glotto-didattico: la macchina sociale³

Nella fase iniziale dell'indagine, è fondamentale determinare chi siano gli informanti. Ho individuato così gli attori sociali, o agenti: istituzione, figura docente, figura/e discente/i. Vedremo pertanto se sarà possibile una rappresentazione emica della situazione comunicativa in esame: la didattica della L2 in contesto universitario.

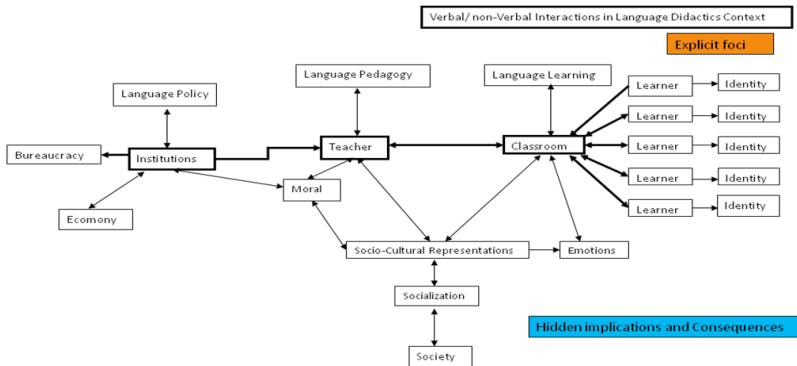
Nel rappresentare il flusso interazionale tra gli informanti, la figura docente si è collocata automaticamente al centro della raffigurazione, grazie all'ambivalenza rilevata nella fase di individuazione degli informanti (cfr. par. 2). Le aree pertinenti alla categoria emica e a quella etica sono collocate la prima nella

³ La metafora è ripresa dalla consegna di un compito eseguito durante il corso di Methodology Clinic A (v. nota 2).

parte superiore e la seconda nella parte inferiore della linea della comunicazione, ma nella realtà, è bene ricordarlo, le due aree non sono delimitate in modo netto.

4. Bozza di modello descrittivo emico

Nel tentativo di descrivere l'interazione tra tutti gli agenti partecipanti al processo comunicativo in contesto didattico, ho immaginato la società come una macchina che progredisce: per muoversi essa è composta di ruote e di un meccanismo che ad esse trasmette il movimento. Nel grafico sottostante, le ruote sono rappresentate dall'istituzione e dalla classe, mentre l'insegnante è la figura centrale ambivalente, anello di congiunzione tra gli attori sociali più distanti. Lungi dall'essere verificata, la bozza che qui si riporta è solo un esercizio per iniziare la costruzione di un modello. L'adozione della metafora della macchina è solo un pretesto per poter sperimentare il metodo.



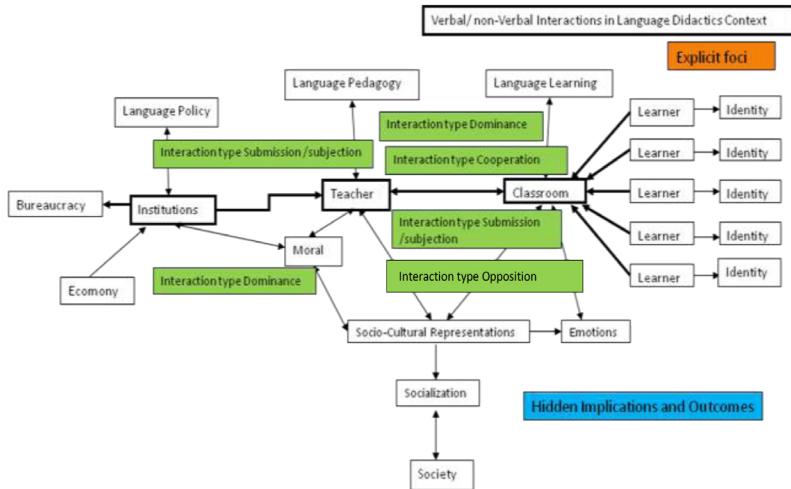
Come si noterà, le frecce in grassetto rappresentano i vettori del “movimento” di questo particolare contesto; i riquadri superiori alla linea immaginaria rappresentano i risultati o prodotti espliciti di ogni singolo attore sociale, mentre quelli inferiori rappresentano le implicazioni e le conseguenze non esplicite, ma altrettanto concrete.

Questa rappresentazione, però, oltre essere schematica non riproduceva il vero motore della macchina sociale, cioè mancava ancora il “carburante” che permette il movimento.

Sempre nel tentativo di illustrare ciò che permette alla macchina sociale in contesto di progredire, ho ipotizzato che il motore dell'intero meccanismo fosse l'interazione, ho quindi aggiunto alla prima bozza le modalità di interazione secondo una descrizione di Carli (1996:102). I quattro tipi di interazione descritti da Carli e caratteristici dell'interazione insegnante/studente sono dominanza, sottomissione, cooperazione e opposizione. Dominanza e cooperazione sono state collocate nella sezione superiore come modalità esplicite, come tendenza ideale della relazione tra docente e discente. Per definizione, l'insegnante ha un ruolo dominante all'interno della classe, è l'attore sociale che ha il compito di gestire l'interazione, al tempo stesso però, l'insegnante e il discente devono cooperare affinché vi sia apprendimento: la didattica volta allo sviluppo dell'autonomia del discente e improntata ad una democrazia del sapere ha come compito esplicito quello della ricerca della cooperazione con il singolo discente e con l'intera classe per la co-costruzione del sapere. Per contro nella sezione delle implicazioni nascoste troviamo sottomissione, a volte caratteristica non solo del discente ma anche dell'insegnante, e opposizione, sintomo di un malfunzionamento nell'interazione di classe.

Per quel che riguarda l'interazione tra figura docente e istituzione, la letteratura a mia disposizione che ne descriva le modalità in termini schematici è ancora scarsa. Nella mia rappresentazione ho ritenuto che essendo la relazione gerarchica (dominanza, sottomissione) predominante, gli aspetti cooperativi/oppositivi dell'interazione potessero essere tralasciati. Limitando l'interazione ai soli due tipi, ho collocato nella parte alta del grafico la

sottomissione e nella parte bassa implicita la dominanza, perché ho supposto che le istituzioni universitarie tendono ad avere un atteggiamento dominante non esplicito.



Quale metodologia per la ricerca nel campo politico e didattico del plurilinguismo / pluriculturalismo?

Penser le lien social n'est pas chose aisée. On peut bien sûr partir de la règle fondamentale de l'échange et de la réciprocité, qui dans la théorie de la prohibition de l'inceste chez Claude Lévi-Strauss, permet de passer de l'état de nature à l'état de culture, des liens de la consanguinité, le biologique, à l'alliance, le sociologique. Ce degré zéro du passage à l'état de culture cristallise l'essentiel du lien social: un univers de rapports sociaux, des règles, surtout un univers symbolique qui structure l'ensemble, partagé par les uns et les autres et dont le langage constitue le vecteur essentiel. (Gokalp in Zarate et al. 2008: 210).

Quindi, l'essenza dei legami sociali è la lingua; di conseguenza le classi di lingua seconda possono essere considerate un esempio di gruppo sociale in cui iniziano a svilupparsi legami sociali cultu-

ralmente orientati in modo nuovo, un universo simbolico diverso comincia a strutturare un insieme condiviso specialmente grazie ad un nuovo vettore linguistico ed in cui una cellula di una società “possibile” – ma a volte già esistente – comincia a strutturarsi e ad essere strutturata. Per quanto miniaturizzata, una tale cellula sociale sviluppa legami complessi, la cui complessità risiede soprattutto nella composizione multiculturale e multilingue della classe.

Sotto un punto di vista metodologico e in termini più generali, come possono essere resi espliciti i legami sociali complessi e come possono essere esemplificati dalla lettura della società come testo? A questo riguardo, è possibile – e se sì, come – costruire un modello descrittivo che sia applicabile e che dettagli ambienti specifici, incluso quello della didattica della lingua/cultura?

Ora, tenendo a mente le lezioni di Lagendre e di Geertz (in Gokalp, Op. cit. 2008: 210), vi sono collegamenti tra l’analisi della società come testo e le politiche sociali, se, allo stato attuale, le politiche sociali relegano le politiche linguistiche alla linguistica, agli studi di comunicazione, alle politiche culturali o, nel migliore dei casi, alla sociologia generale? Quanto ne gioveremmo tutti, se le ricadute di un’analisi sociale così impostata venissero integrate a pieno titolo nelle politiche sociali?

Bibliografia

- Carli A., (ed.), *Gli stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- Council of Europe, “Plurilingual Education in Europe, 50 Years of International Co-operation”, Strasbourg, Language Policy Division, 2006, pp. 1-17, scaricato il 10/10/2009 dal sito: www.coe.int/lang.
- Duranti A., *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi Edu, 2005.
- Eco U., *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990.
- Gokalp A., “Contrepoint”, in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Zarate G., Kramsch C., Lévy D. (éds.), 2008, pp. 209-212.
- Goffmann I., *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- Spotti M., *Developing Identities, Identity construction in multicultural primary classrooms in the Netherlands and Flanders*, Aksant, Amsterdam, 2007.
- Zarate G., Kramsch C., Lévy D. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008.

Du questionnement de Marina Artese, je partage le principe d'une société complexe par définition, dont chaque cours est comptable. Or ce principe n'a rien d'évident dans les débats éducatifs et européens en cours car il est bien plus admissible par les Etats qu'une société est un ensemble dont il doit assurer la cohésion sociale. L'histoire des sociétés qui composent l'Union Européenne charrie des visions différentes de la cohésion sociale que l'actualité politique interroge, le modèle *multikulti* de la société allemande¹, le *multiculturalism* britannique, les doutes de la société française sur sa capacité à *intégrer les immigrés*. Ces modèles mis en place dans la seconde moitié du XXème siècle sont mis à mal par la perception que l'Europe se fait de sa sécurité, par un Islam radical et pourtant minoritaire et par un contexte de crise économique. Ces débats relancent une approche ethnisante des sociétés européennes où l'autre tend à être radicalisé dans ses différences, s'opposant à une unité nationale qu'il fracture. Dans ce contexte, l'école est le lieu où ces débats politiques se cristallisent, prennent la forme de choix éducatifs, mobilisent des théories sociales. Il importe donc d'avoir toujours à l'esprit l'arrière-plan politique de ces débats, qui peuvent amalgamer des craintes économiques, idéologiques, sécuritaires², géopolitiques.

¹ Selon la chancelière allemande le modèle *multikulti* «a totalement échoué» (octobre 2010). Le premier ministre britannique revient sur les choix antérieurs: «Nous avons encouragé différentes cultures à vivre séparées. Nous avons échoué à leur donner une vision de la société à laquelle elles auraient dû vouloir appartenir» (*Le Monde*, février 2011).

² Ces discours peuvent prendre la forme de rapports dont l'officialité ne peut cacher l'arrière-plan idéologique. Par exemple, Benisti J.A., *Mission parlementaire sur*

Ces débats stigmatisent l'autre dans son étrangeté et une «classe plurilingue et pluriculturelle» est, par principe idéologique, une réalité intrusive à réduire, dont il ne faut pas officialiser l'existence en la nommant puisqu'elle est promise à sa dissolution.

Si le pédagogue sert comme tout citoyen la société qui lui reconnaît une place, son rôle est de reconnaître a priori une réalité scolaire objective qui s'impose par la diversité des parcours linguistiques, migratoires de son public et qu'il doit faire évoluer. C'est sur ces bases que le pédagogue a intérêt à nommer la complexité qui est le socle de son action pour construire du lien social, ce qui peut le mettre en porte-à-faux avec les discours officiels de l'institution qui l'emploie. Le cadre politique n'est donc pas un simple décor dans lequel l'enseignant officie, mais un paramètre qui interfère avec sa fonction, encourage ou dénie une vision complexe de son action. Selon le cadre politique, les objectifs, les supports de l'enseignement prolongent ou infirment ce point de départ.

La réponse à la question posée par Marina Artese «*How can complex social bonds be made explicit and be exemplified by reading a society as a text?*» s'inscrit dans ce paysage clivé et je voudrais donc maintenant y situer une réflexion sur la «société comme texte». Le débat trouve sa place tant dans la vision du pédagogue que dans celle du politique développées ci-dessus. Mais dans l'un et l'autre cas, le rapport à la société entendue comme «texte» est différent.

A l'échelle européenne, le politique entérine de fait la société comme un «texte» dans les démarches visant l'obtention d'un visa ou d'un permis de séjour. Dans le cadre français, le *Contrat d'Accueil et d'Intégration* que doit signer tout «ressortissant étranger voulant entrer en France», en situation légale, et son livret *Vivre en France* en donne un cadre précis, découpé en rubriques³, «La France», «La vie professionnelle», «La vie

la prévention de la délinquance des mineurs et des jeunes majeurs, Paris, Assemblée nationale, 25 juin - 25 décembre, qui amalgame immigration et délinquance.

³ *Vivre en France*. Office Français de l'Immigration et de l'Intégration. Téléchar-

familiale», «La vie scolaire», «La santé», «La vie sociale», «La vie pratique», qui valorisent les repères nationaux, institutionnels et juridiques. Le lien social y est indirectement nommé en tant que «droit», «règles», «accès au travail, aux soins...», mais la définition juridique de l'intégration en est cependant absente! Le «texte» du formateur n'est paradoxalement pas celui-là car il n'est écrit nulle part à l'avance. Il se construit dans la classe, avec ses élèves. Comme le documentaire filmé *Je veux apprendre la France*⁴ le montre pour un contexte français, le texte du cours est certes alimenté par un texte clos, par exemple les paroles d'une chanson, les explications et commentaires de la formatrice, mais aussi par les malentendus des apprenants. Un travail linguistique sur l'insulte «putain» mené par l'enseignante gagne la réalité de la classe, devient menace contagieuse pour une partie des participantes, imbroglio dramaturgique démultiplié par les effets de l'incompréhension linguistique. Le texte se dénoue lorsque l'enseignante remet à plat l'escalade verbale, dans un aparté entre protagonistes après le cours. Ce texte là s'écrit dans et hors le cours, avec l'ensemble des participants, équipe pédagogique comme apprenants, et prend sa forme concrète en intégrant les valeurs de ceux qui n'ont pas été socialisés dans la culture dont ils apprennent la langue. Son caractère polyphonique, multiforme, instable – tous les cours sont différents avec pourtant les mêmes supports – en fait aussi un «texte», trace des parcours sociologiques d'avant la migration de chacun, miroir des identités et des expériences en présence.

La classe est-elle la miniaturisation d'une «possible société», traversée de part en part par l'universalité des tabous ou fractionnée par les particularités de ses composantes? Ce documentaire apporte une réponse aussi concrète que contingente à ce débat. Au bruyant débat ouvert par les hommes tchéchènes dans le documentaire, répond le silence des femmes présentes au cours.

geable sur http://www.ofii.fr/IMG/pdf/Livret_Vivre_en_France_06_09.pdf

⁴ Bouy D., en collaboration avec Perrin N., *Je veux apprendre la France*, DVD, Co-production TGA, Télésouffle avec le soutien de l'ACSE et du CNC.

Quel est le texte qui s'écrit dans cette partition muette? Celui dicté par les convenances tchéchènes qui excluent les femmes d'un débat public orageux? Celui dicté par la prudence qu'exige une situation inédite qui met en mots les espaces silencieux d'avant la migration? Celui dicté par la perspective qu'ouvrent ces nouvelles valeurs à portée de voix? A la classe, miniaturisation de la société, je préférerais l'image inverse, celle d'un espace-classe qui s'écrit potentiellement à l'échelle du monde, où le sens s'enfle au rythme des mots inaudibles là-bas et des réalités accessibles ici, où les valeurs «d'avant la migration» peuvent se distendre en mettant à profit les contacts avec des apprenants venus du reste du monde.

La complexité telle que le politique la décrit, est à usage normatif, prescriptif; elle se nourrit de l'exemplarité de la loi et du cadre formel des institutions. Elle se donne à entendre comme les figures imposées d'un concours de patinage, alors que les pratiques sociales observables d'une classe plurilingue et pluriculturelle en sont les figures libres. Si l'on admet qu'un modèle théorique construit sur la complexité doit être lui-même cohérent avec ce qu'il décrit, les figures libres sont le témoignage le plus crédible d'une compétence en cours d'évolution.

Geneviève Zarate

Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris

Ludovica Briscese

Egemonia dell'inglese nelle politiche linguistiche vs problemi e paradossi nell'insegnamento di una lingua "universale"

It is precisely the status of English as a lingua franca that creates a myriad of opportunities for learning about language awareness and intercultural communication.

B. Seidlhofer

L'inglese è una lingua che non si ama.
Si usa.

S.B.Flexner

Introduzione

Il presente articolo nasce in seguito ad un intervento della sottoscritta, effettuato durante il seminario internazionale, tenutosi il 25 marzo 2010, presso l'Università degli Studi di Macerata, dal titolo "*Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*: nuovi riferimenti per la didattica delle lingue? De nouvelles références pour un questionnement en didactique des langues". Gli incontri sono stati impostati sotto forma di dialogo e scambio di idee, con interventi e domande da parte delle dottorande PEFLiC, e risposte e spunti di riflessione da parte delle docenti dell'Università di Macerata e da esperte legate a tale dottorato per le tematiche trattate.

Le riflessioni scaturiscono dalla lettura di quello che oggi si può considerare, nel campo della didattica delle lingue e dell'interculturalità, un punto di riferimento riconosciuto, il *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*¹. Nello specifico questo

¹ Kramsch C., Lévy D., Zarate G., (éds.) *Précis du Plurilinguisme et du Pluricul-*

articolo si focalizza sui capitoli 7, “Institutions et Pouvoir”² e 8, “Histoire, Pratiques et Modèles”³ del sopra citato *Précis*. Il capitolo 7 è stato preso in considerazione per quanto riguarda il ruolo dello stato, delle istituzioni e del potere più in generale, nell’educazione linguistica; la mondializzazione dell’inglese e i paradossi linguistici che ne derivano, infine il ruolo assunto dall’inglese negli ultimi anni come lingua veicolare, soprattutto nei Paesi asiatici. Per quanto riguarda il capitolo 8, ci si è concentrati sul mito-desiderio-paura di ottenere una lingua universale vs la varietà delle lingue; il superamento della “maledizione di Babele” e il ruolo che la Storia gioca nell’apprendimento/insegnamento delle lingue straniere e dell’inglese in particolare.

Tali riflessioni vanno considerate come un *work in progress*, da inserire all’interno del discorso più ampio della tesi di dottorato della sottoscritta, dal titolo provvisorio “Dal monolinguisimo nazionale al mono - plurilinguismo europeo: ruolo dell’inglese, New Englishes e formazione dei docenti di inglese come lingua ‘straniera’ in Italia”. I temi analizzati sono esplicitati brevemente nel corso dell’intervento.

Essendo la tesi di dottorato una ricerca in continua evoluzione, nell’arco di questi mesi sono stati apportati lievi cambiamenti rispetto alla versione fornita nel mese di marzo⁴, ma fondamentalmente le tematiche trattate e l’ordine dei contenuti sono rimasti invariati. I cambiamenti apportati saranno segnalati in nota.

L’intervento è stato esposto in inglese con citazioni in francese, lingua originale della prima pubblicazione del *Précis*. Di conseguenza, anche la trasposizione che segue è proposta in queste due lingue.

turalisme. Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2008.

² *Ivi*, pp. 329-377.

³ *Ivi*, pp. 379-433.

⁴ Il presente articolo, infatti, è stato elaborato nel mese di agosto 2010.

The role of english today

1. Issues related to English teaching and learning in Italy

I would like to present the title of my research, “From monolingualism to mono-multilingualism in Europe: the role of English, New Englishes and training of teachers of English as a ‘foreign’ language in Italy”⁵.

I feel involved in the issues I am going to present as I am a Secondary School teacher of English as FL⁶ in Italy. Through my job and my PhD research I have had the opportunity to deal with problems related to language teaching and in particular to English language and culture. Specifically, I considered that:

- English is taking up the role of *lingua franca*, with consequent risks and perspectives on it and on the other languages⁷;
- English teachers’ training is, in Italy, often inadequate to represent such a complex sight in which New Englishes are emerging;
- Moreover, I am wondering how English can influence our identity as Europeans, more and more divided between longing for and fearing a mono – multilingualism.

⁵ The title has been modified in the latest months. In March it appeared as follows: “From monolingualism to mono-multilingualism in Europe: the role of English and its place in the linguistic and cultural repertoire in class”. Recently I have focused more on teachers’ training and on New Englishes within an intercultural curriculum in Secondary School.

⁶ i.e. EFL= English as a Foreign Language.

⁷ See also the article by Chini D., “Statut dominant de l’anglais: à propos de quelques effets sur les représentations et l’implication affective et cognitive des élèves dans les apprentissages langagiers” in Castellotti V. (ed.), *Les Cahiers de l’Acedle*, 7:1, “Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes”, 2010. <http://acedle.org/spip.php?rubrique194.PDF>, pp. 125-140.

2. *My PhD research*

My PhD research deals with the above-named issues. The topics are developed into 4 steps⁸:

1st step: a survey among Upper Secondary School students in the Province of Ancona, in order to check their linguistic and cultural identity and their awareness of the role of English and of its varieties today.

In February-March I handed out questionnaires to the students concerning such topics, and the average answers I got reinforce my assumption that teachers do not generally promote the reflection on the above mentioned issues.

2nd step: a search, among English teachers' training courses in Italy (some of which are suspended at present⁹), to detect if courses about New Englishes, or issues such as 'English and multilingualism', 'English and Identity', have been or were activated.

3rd step: a reflection on English inserted in a multilingual, multicultural frame: interbreeding, memory, identity and the reality of New Englishes.

4th step: the research-action: I will propose a didactic approach to training, tailored for future teachers of English language/s and culture/s.

⁸ Also in this case, the order of the chapters has slightly changed, but the final content remains unaltered.

⁹ I refer specifically to SSIS courses, tailored for initial training for Italian teachers of English as a foreign language, which allowed them to work in the Italian public school.

Notes from the précis

1. “*Institutions et Pouvoir*”¹⁰

Referring to chapter 7 of the *Précis*, “*Institutions et Pouvoir*”, I would like to consider some issues somehow linked to my research: first of all the assertion, made by Lo Bianco and Veronique in the “Introduction”, that the adjective “*étranger*”, that is, “FOREIGN” does not seem suitable anymore to define the multilingual context we are living in. This is an illuminating point of view to start my research on language teaching and learning from:

[...] l’expression même didactique des langues étrangères ne semble plus tenable pour décrire le contexte multilingue local¹¹.

The very expansion of English in a context of globalization promoted mainly by economy, is a distinctive trait of modern multilingualism and it is not the result, as it happened for the “*francophonie*”, of the linguistic policy of one particular country.

L’expansion et l’extension remarquables de l’anglais aux parties les plus peuplées du monde, dans un contexte de mondialisation rapide et profonde propulsée par l’économie, est l’un des traits distinctifs du plurilinguisme contemporain. Sur certains plans, on peut comparer le phénomène à la francophonie, bien que, contrairement à celle-ci, il ne soit pas le résultat de la politique linguistique d’un pays particulier¹².

¹⁰ Kramersch C., Lévy D., Zarate G., (éds.) *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, 2008, pp. 329-377.

¹¹ *Ivi*, p. 334. See the term ‘foreign’ put in brackets also in the title of the PhD research previously mentioned, to highlight this sense of proximity English shares with our culture today.

¹² *Ivi*, p. 336. See also Gorlach, *Even More Englishes. Studies 1996-1997*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1998, and Crystal D., *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

English as an instrumental language, especially in eastern countries, has often risen to the level of main Educational Language, regardless the fact that the roots of these countries are linked or not to a colonial British past. These assertions make us suppose that English is being perceived more like an autonomous code, BUT, willingly or not, discarded from any memory, identity, specific place, or cultural roots.

Moreover, the mondialization, deterritorialization and grafting of English, especially in Asiatic countries, is at the core of a re-thinking of the emerging of the National identity of the countries involved, as we can read in the essay titled “Mondialisation et paradoxes linguistiques: le rôle de l’anglais”, by Amy B.M. Tsui¹³. This brings with it some paradoxes: English teaching in several Asiatic countries is felt as a “national mission” to enhance them in order to enter easily in contact with the rest of the world and to be competitive in the international market. That’s why governments invest in English teaching from Primary School, legitimating the rooting of this language among their population, without fearing that this could mine their identity. This is the case of Japan:

Le sentiment national japonais est valorisé par la déconstruction de l’anglais, c’est-à-dire en traitant l’anglais comme un outil technique, tout en réaffirmant la spécificité des valeurs et qualités japonaises¹⁴.

Sometimes, however, the opposite result is conveyed: in Cambodia, in Vietnam, in Nepal and in Pakistan, paradoxically, people tend to adopt English to resist the dominant local languages imposed by the state over the minority languages.

L’apprentissage de l’anglais est lié à l’avenir économique et aux missions nationales, sans sacrifier la spécificité, la continuité et la tradition culturelles [...]. Dans les pays émergents, l’anglais sert également de ressource pour résister à l’hégémonie linguistique et promouvoir la démocratisation¹⁵.

¹³ *Ivi.*, p. 356.

¹⁴ *Ivi.*, p. 355.

¹⁵ *Ivi.*, p. 356.

I heard the personal experience of an Australian teacher of English, who taught her mother tongue in South Korea for three months to Primary school pupils in 2003. I will report an abstract from her considerations here below:

I was in South Korea for 3 months, in a town just outside of Seoul.

The students were from primary school: 6-12 years old.

The program included oral and written conversation and listening.

They had a textbook to follow, but I added my own activities to make the learning more fun and interactive.

Korean students are very polite and quite quick learners.

They have high respect for their teachers, so that made the job easier.

English is basically the second language for Koreans, most of the young people speak it and they learn it at school.

I believe the nation itself has recognized the value of English in the world. Also Korea was heavily influenced by the US.

I found this teacher's words illuminating because she experienced the attitude of openness and curiosity of Koreans towards English. Moreover, it is clear from her considerations that the State itself has its heavy weight in language learning matters in Korea.

Issues concerning the spreading of English in the world and the importance the institutions are giving to this language, make me think over the need to pay a lot of attention on school programmes, as the class is probably one of the easiest channels to reach large portions of population and convey messages. How can this energy be employed in order to emphasize the value of multilingualism and multiculturalism at school, beyond the trend of teaching only the most 'prestigious' foreign languages¹⁶? McPake asks herself how educators can help students capitalize their talents and their individual potentialities, in a world where homogeneity cannot work anymore.

¹⁶ See also Forlot G., "Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école" in "Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes" in Castellotti V. (ed.), *Les Cahiers de l'Acedle*, 7:1, 2010. <<http://acedle.org/spip.php?rubrique194.PDF>>, pp. 97-124.

*Comment les décideurs soutiennent-ils le multilinguisme à l'école au-delà des langues étrangères prestigieuses?*¹⁷

And this is also my task for the time being.

2. "Histoire, pratiques et modèles"¹⁸

In chapter 8, "*Histoire, pratiques et modèles*", in particular in the essay "*Diversité des langues ou langue universelle: Comenius et le surpasement de la malédiction de Babel*", Suso López talks about an original linguistic unity under Latin in Europe, then mined by what was called 'the curse of Babel', during the Renaissance. The author maintains that multilingualism has always existed, but governments pretended the binomial 'one language one nation' to be real¹⁹. Suso affirms the only way to surpass the curse of Babel is to accept diversity, plurality, realizing, with Comenius, that a universal, perfect language does not exist:

*Le surpasement de la malédiction de Babel, et donc l'acceptation de la diversité des langues, l'impossibilité d'une langue universelle, et la genèse progressive du concept de "grammaire générale" situent la réflexion linguistique de Comenius dans la modernité*²⁰.

Could this discourse apply to English as well, since it is taking up the role of *lingua franca*, a sort of universal language that seems the most suitable one for international communication? Does it risk to emerge over the others, as 'the curse of English'?

¹⁷ Kramsch C., Lévy D., Zarate G. (éds.), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, p. 367.

¹⁸ *Ivi.*, pp. 379-433.

¹⁹ See also the article by Maddalena de Carlo concerning the idea of one nation=one language=one identity, developed during the XVIII and XIX centuries with the birth of the National States, in "Plurilinguisme et interculturalité pour la construction de la citoyenneté Européenne" in *éla*, «Approches Plurielles et Multimodales», 153, janvier-mars 2009, p. 69.

²⁰ Kramsch C., Lévy D., Zarate G. (éds.), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, p. 394.

How can we rehabilitate this language, split between an impoverishment to mere tool, and its boasting presence as a strong, arrogant, conforming language?

Conclusion

My question

All these issues can be summarized into a question I would like to address in particular to professors Derivry²¹ and Kok-Escalte²². The question develops into two parts:

«The English language is insistently taking up the role of instrumental *lingua franca*, everybody's and nobody's language, and it is often associated with the field of international commerce, with consequent potentialities and risks for the cultures and languages it comes across, conveys and generates. Can a socio-historical perspective help us understand this evolution towards a new mono-multilingualism (local language-universal English)?

Moreover, how can the teacher of English FL take his/her place in such a context, in order to rehabilitate this subject, made of language *and* culture, replacing English into its position as a language with the others, and mediating among the requests of the world of work, the need to show the developing New Englishes and the school syllabus, not always flexible to embrace this type of approach?²³».

²¹ Martine Derivry is Professor of 'Anglais et didactique des langues', Université de Paris VI.

²² Marie-Christine Kok-Escalte is Professor in the Department of Modern Languages Faculty of Humanities, University of Utrecht.

²³ Italian translation: "La lingua inglese sta assumendo in maniera sempre più incalzante il ruolo di lingua franca strumentale, lingua di tutti e di nessuno, ed è spesso associata al mondo del "commercio" internazionale, con le potenzialità e i rischi che ne conseguono per le lingue-culture che incontra, veicola, crea. Una prospettiva socio-storica ci può aiutare a capire questa evoluzione verso un nuovo mono - plurilinguismo (lingua locale-lingua inglese universale)?

Come può collocarsi il docente di inglese LS in un tale contesto, al fine di riabilitare una disciplina di lingua-cultura, ricollocando l'inglese nella sua posizione di lingua fra

Bibliografia

- Chini D., “Statut dominant de l’anglais: à propos de quelques effets sur les représentations et l’implication affective et cognitive des élèves dans les apprentissages langagiers” in “Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes” Castellotti V. ed., *Les Cahiers de l’Acedle*, 7:1, 2010. <<http://acedle.org/spip.php?rubrique194>> PDF pp. 125-140.
- Crystal D., *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- De Carlo M., “Plurilinguisme et interculturalité pour la construction de la citoyenneté Européenne” in *éla*, «Approches Plurielles et Multimodales», 153, janvier-mars 2009, pp. 67-76.
- Flexner S., B., 1987, in Severgnini B., *L’inglese-Lezioni semiserie*, Milano, Rizzoli, 1992, p. 11.
- Forlot G., “Place de l’anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l’école” in “Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes” ed. Castellotti V. *Les Cahiers de l’Acedle*, 7:1, 2010. <http://acedle.org/spip.php?rubrique194> PDF, pp. 97-124.
- Gorlach M., *Even More Englishes. Studies 1996-1997*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- Kramsch C., Lévy D., Zarate G., *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2008.
- Seidlhofer B., “The shape of things to come? Some basic questions about English as a lingua franca” in Knapp K., Meierkord C. (a cura di), *Lingua Franca Communication*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2002, p. 293.

le altre, mediando fra le richieste del mondo del lavoro, la necessità di far conoscere i “nuovi inglesi” che si sviluppano, e i programmi scolastici non sempre flessibili ad assumere un tale approccio?”

Martine Derivry in dialogue with Ludovica Briscese

The notion of language symbolic power of language is an essential concept in language learning and teaching. According to Bourdieu: By trying to understand the power of linguistic manifestations linguistically, by looking in language for the principle underlying logic and effectiveness of the language of institution, one forgets that authority comes to language from outside, a fact concretely exemplified by the *skeptron* that, in Homer, is passed to the orator who is about to speak (Bourdieu 1992: 109).

Indeed, in order to fully grasp this notion, one must apply the above definition at a higher macro-level and through the lens of historical dynamics (L.-J. Calvet, 1999, 2002). Languages are attributed with different social and symbolic values throughout time and space, and significant cultural symbolic variation can also be observed within different local linguistic markets. Without sufficient historical background however, it is impossible to fully apprehend the changing dominant position of languages in Europe: first, Greek and Latin, followed by French and finally English. Languages are dependent on the military, political and economic situation of the countries in which they are used. The dominant geo-political position of the US in the 20th century explains why English has become the international language for economic, military, political and cultural purposes. But despite the fact that the economic driving force of globalisation is usually emphasized as to explain for the prevailing position of English, Philipson has shown that throughout the 20th century, the US and the UK, in fact, developed effective linguistic policies by promoting English worldwide through the cultural services of US Embassies and the British Council. The combination of these policies has greatly increased their effectiveness (Philipson 1992, 2003).

The current position of English as a *lingua franca* is increasingly being viewed as “everybody’s and nobody’s language” highlighting the instrumental and a-cultural dimensions of English use, and in particular within ELT. Some native English-speaking linguists have already declared that English-speaker people do no longer own English (Crystal 2003). As a matter of fact, non-native English speaker teachers outnumber native teachers worldwide, also reflecting the fact that non-native English speakers greatly outnumber native English speakers (Graddol 2006). In other words, non native speakers of English own English... Some sociolinguists and applied linguists are studying the many emerging varieties of English and an *ELF* corpus (The Vienna Oxford Corpus) is being developed under the supervision of B. Seidlhofer, in which English teachers are being encouraged to re-think the way English should be presented to learners if the objective is no longer to mimic a native speaker (Seidlhofer 2003; Kirkpatrick 2007) but to develop English skills according to learners’ own needs, either cultural, instrumental or both. Similarly, there has also been a re-structuring of how English phonetics and phonology could be taught (Jenkins 2001). The dominant position of the English language has therefore had repercussions not only on the development of the language itself but also on its teaching to native and non-native speakers.

Are we heading towards a new mono-multilingualism? This is a very complicated issue as there is currently a power struggle going on between English and other languages. For instance, the EU proclaims itself *United in Diversity*. Some people view this motto as enshrining English as the common language while preserving a recognition of the other languages (mono-multilingualism) whereas other maintain that a united Europe is based on the full recognition of all European languages (multilingualism). However, the increasing role that China is playing diplomatically and economically on the global scene, might well counterbalance the linguistic position of English in the future. Indeed, China is currently working on its own linguistic policies, developing the means to promote Chinese as a foreign language

worldwide through its Confucius Institutes. The language teacher and more particularly the English language teacher should not be blind to these international forces as they have direct repercussions at the classroom level. However, as a teacher dealing with human beings, he/she has a responsibility to resist the many forms of dehumanisation – all of which are extremely powerful at the moment – and follow the same pattern of over-simplification, consisting of marketing people and reducing them to products, and of marketing languages, to their mere, cost-effectiveness as tools or products in a market. Fortunately, there is still room available to the teacher for organising circumstances within stimulating situations in the classroom, and for facilitating questioning, criticising and understanding.

«Are teachers mediating among the requests of the world of work?» Are teachers subservient to the demands of the working world? This question is exactly what is required by society nowadays, and expresses a very limited and restrictive view of *homo economicus*, with the implication that teachers should be “modern” and comply with the demand of the world of work. My view follows the classical educational stance that teachers should not, as a matter of principle, be concerned with the working world but with education. Teachers as social actors (CEFR 2001; Zinn 2006) and more specifically language teachers, have to mediate cultural and language knowledge as well as “know how” about language practice among a diverse range of people, of learners as actors with the single goal of the learners’ own intellectual, cultural and language empowerment.

Martine Derivry-Plard
Université Pierre et Marie Curie, Paris 6

References

- Bourdieu P., *Language and Symbolic Power*, Harvard University Press, 1991.
- Calvet L.-J., *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, 2002.
- Calvet L.-J., *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette/Pluriel, 1999.
- Crystal D., *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Derivry-Plard M., *Les enseignants d'anglais «natifs» et «non natifs». Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*, Thèse, Sorbonne-Nouvelle, 2003.
- <http://www.revuextexto.net/marges/marges/Documents%20Site%20the0020_derivry_plard_m/the0020.pdf>.
- <<http://www.anrtheses.com.fr/>>.
- Derivry-Plard M., “Enseignants «natifs/non natifs»: vers une professionnalité des enseignants de langue(s)” in Lin-Zucker M., Suzuki E., Takahashi N., Martinez P. (dir.), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenants, vers une ingénierie de formation*, Paris, éditions des archives contemporaines, (à paraître 2011).
- Derivry-Plard M., “Native and non-native teachers: two types of professional competing on the language market” in *Handbook of multilingualism and multiculturalism/Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*: <http://precis.berkeley.edu/index.php/Main_Page> et aux éditions des archives contemporaines_(à paraître 2011).
- Derivry-Plard M., “Enseignants de langue étrangère et internationalisation des marchés éducatifs et linguistiques” in Dervin F., Badrinathan V. (éds.), *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-*

- apprentissage des langues étrangères*, E.M.E. Proximités/Didactique (à paraître).
- Graddol D., *English Next*, British Council, 2006.
- Germain C., *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Nathan/CLE international, 1993.
- Kirkpatrick A., *World Englishes*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.
- Lévy D., Zarate G., "La médiation et la didactique des langues et des cultures", *le français dans le monde, Recherches et applications*, n° spécial 2003.
- Howatt A.P.R., *A History of English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, (1984). 2004.
- Jenkins J., *The Phonology of English as an International Language*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- Kubota R., "Critical approaches to culture in English language teaching" in Beaven B., (ed.), *IATEFL Harrogate Conference Selections*, 2006, pp. 213-223.
- Phillipson R., *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press, 1992.
- Phillipson R., *English-only Europe*, Routledge, London, 2003.
- Seidlhofer B., *Controversies in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Widdowson H.G., 'The monolingual teaching and bilingual learning of English' in Cooper R. L., Shohamy E., Walters J. (ed.), *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy. In honour of Bernard Dov Spolsky*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, Paris, Didier, 2004.
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008.
- Zarate G., Liddicoat A., "La circulation internationale des idées en didactique des langues", *le français dans le monde*, R & A, Paris, CLE, n° 46-2009.
- Zinn H., (trad. F. Cotton), *L'impossible neutralité, Autobiographie d'un historien et militant*, Marseille, Agone, 2006.

Commentant l'usage de l'anglais comme *lingua franca* instrumentalisée dans les pratiques liées au champ du commerce international, Ludovica Briscese se demande si une perspective socio historique pourrait permettre de comprendre l'évolution vers ce qu'elle appelle un 'monomultilinguisme' de fait, à savoir l'usage concomitant de langages locaux et d'un anglais perçu et pensé (?) comme universel.

Parlant de l'anglais comme *lingua franca*, on entend, suivant en cela J. House, une langue de communication, une langue commune qui n'est pas la langue des locuteurs et qui se révèle être un outil utile pour communiquer entre personnes de langues et cultures différentes. Pour House qui précise que désormais, dans le monde, seule 1 personne sur 5 utilisant l'anglais est de langue maternelle anglaise, c'est une langue neutre dans la mesure où elle est parlée par des non-natifs, entre non-natifs pour qui elle représente une 2^e ou 3^e langue. Utiliser cette langue en situation de plurilinguisme, donne un réel pouvoir, un pouvoir qui est aussi associé au pays hégémonique du moment et aux valeurs qu'il représente. J. House (1999¹) souligne que l'on explique souvent la domination de l'anglais dans le monde comme une inévitable conséquence de la globalisation, et que l'on y voit la manifestation symbolique du prestige de la démocratie associée à la prospérité et à la liberté. W. Frijhoff² (2010: 41) confirme ce point de vue en

¹ House J., "Misunderstanding in intercultural communication. Interactions in English as *lingua franca* and the myth. Of mutual intelligibility" in Gnutzmann C. (ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language*, 1999, pp. 73-93.

² Frijhoff W., "Codes, routines et communication" in Suzo Lopez J. (coord.),

disant que “les anglophones [...] ont lié le sort de leur langue à la défense et l’expansion de la démocratie et du libéralisme”.

Dans le monde du commerce (international) mais aussi de la science, en Europe, en Amérique du Nord ou en Asie, l’anglais est a priori considéré comme le langage commun à utiliser pour communiquer et échanger informations, marchés, idées. Pourtant, d’autres langues pourraient et peuvent fonctionner comme *lingua franca*, telles l’espagnol, l’arabe, le français ou le portugais; ces langues sont mondiales, elles traversent les continents et sont parlées comme langue nationale dans divers pays à travers le monde. La position de l’anglais comme pseudo langue universelle est peut-être temporaire, comme l’ont été les positions hégémoniques du grec, du latin, du français dans l’histoire.

La perspective (socio) historique nous permet de relativiser le caractère d’universalité attribué à l’anglais, en soulevant des ambiguïtés quant à la pratique et à l’usage de cette langue comme *lingua franca*, quant aux résultats concernant la communication et quant aux compétences supposées des plurilingues.

W. Frijhoff (2010, p. 17) affirme: «Les langues naissent, fleurissent, se croisent, et meurent parfois, mais elles ne sont pas congénitales à une société donnée» en référant à Renan (*Qu’est-ce qu’une nation?* 1997 [1882]: 26) pour qui:

les langues sont des formations historiques, qui indiquent peu de choses sur le sang de ceux qui les parlent, et qui, en tout cas, ne sauraient enchaîner la liberté humaine quand il s’agit de déterminer la famille avec laquelle on s’unit pour la vie et pour la mort.

On ne peut que souligner l’entrelacs langue/culture dans les usages d’une communauté linguistique donnée, avec C. Lévi-Strauss³ pour qui le langage est un produit, une partie mais aussi une condition de la culture.

Pourtant si la *lingua franca* est la langue usuelle d’un territoire ou d’une nation, elle fonctionne ailleurs comme décontextualisée.

Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe: aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques, EUG, Granada, 2010, pp. 15-48.

³ Lévi-Strauss C., *Anthropologie structurale*, Paris, 1958, pp. 78-79.

C'est le cas du français lorsqu'il est utilisé comme langue diplomatique et langue de négociation politique entre pays de langues différentes, mais aussi comme langue de la communication ou de l'échange scientifique au sein de congrès scientifiques internationaux; c'est le cas de l'anglais qui prend des formes tellement différentes dans la bouche de tel ou tel partenaire lors d'une rencontre internationale institutionnelle et formelle ou tout simplement lorsque des gens de langue différente se rencontrent et cherchent à communiquer.

L'anglais comme *lingua franca* qui devient mondiale est en effet à inventer, à réinventer par tous ceux qui le parlent dans le monde. La *lingua Franca* «s'inscrit par définition dans un contexte de pluralité linguistique car elle se superpose à la langue commune» (W. Frijhoff 2010: 41). Elle s'adapte aux conditions spatiales et temporelles dans lesquelles elle est employée, tant sur le plan phonétique, que sur le plan grammatical ou encore en ce qui concerne les expressions idiomatiques. Elle s'affranchit (*franca*) donc de ses points d'ancrages originaux, pays ou nations, et devient un «outil vraiment transcommunautaire ou transnational» (*Ibid.*).

Ceci est vrai des langues (semi)classiques qui ont été et qui sont toujours utilisées comme *lingua franca* telles le latin ou l'arabe coranique; elles ont une dimension sacrée, symbolique et a-historique que leur attribuent les communautés de fidèles au delà des frontières, dans une pratique mondiale. Elles ne sont pas utilisées pour communiquer sur le présent ou pour effacer les différences culturelles. En revanche, une langue moderne, vivante, utilisée comme *lingua franca* est ancrée dans le temps et véhicule aussi une image de celui qui la parle; son universalité est amendée par une temporalité bien réelle qui la rend particulière. Avec le discours de Rivarol sur l'universalité de la langue française, primé par l'académie de Berlin en 1783, s'est répandue l'idée d'une mission civilisatrice attribuée à cette langue à valeur universelle. C'est aujourd'hui l'anglais qui a prétention à devenir la langue universelle pour le monde civilisé.

Les résultats de l'utilisation de l'anglais comme *lingua franca* concernant la communication mettent manifestement en évidence d'après D. Wolton⁴, que, contrairement aux idées reçues, la langue de la mondialisation c'est la traduction. En effet, si l'anglais *lingua franca* va de pair avec la mondialisation économique et politique, qui renforce les inégalités entre riches et pauvres, son usage ne peut satisfaire aux aspirations de communication entre les peuples et les individus de langues et cultures différentes, parce que l'anglais commun partagé est finalement très limité. Il est donc fondamental de respecter et valoriser les différences, de reconnaître l'importance de toutes les langues, de défendre la diversité linguistique et culturelle, comme cela a été admis par l'Unesco, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe. Et tout en reconnaissant l'usage de l'anglais comme *lingua franca*, il apparaît que l'activité de traduction est essentielle pour que les hommes se comprennent et pour que la communication ne se limite pas à une transmission d'information mais au contraire qu'elle soit une négociation, aboutissant à la cohabitation entre différents.

L'enjeu d'une langue c'est une vision du monde et l'intérêt commercial qui commande à son utilisation ne saurait masquer l'importance des valeurs culturelles pour lesquelles celle-ci est référence. Peut-être est-ce une raison pour laquelle les langues artificielles comme le Volapük (1879), l'Esperanto (1887) ou le Novial (1924) n'ont pas connu de réel succès. La communication par le langage se fait en effet aussi par des pratiques du corps, dans l'espace, le temps et dans la relation à l'autre, des pratiques qui s'inscrivent dans un système gestuel, spatio-temporel et relationnel traduit, géré, transformé par le linguistique. Comment éviter que l'anglais ne soit enseigné pour une pratique linguistique dénuée de la relation fondamentale à la culture qui la produit, c'est à dire déconnectée du référent explicite et implicite de la socialisation? Comment l'anglais, s'il est enseigné pour être

⁴ Séminaire tenu à La Haye (Pays-Bas) en 2008. Voir aussi *Penser la communication*, Paris, 1997.

utilisé comme *lingua franca*, révélerait-il les systèmes de pensée proposés par la collectivité et pratiqués par l'individu, être sexué, être économique, être créateur, être acteur social?

La situation de l'éducation ou plus exactement de l'instruction en anglais aujourd'hui est bien différente de l'éducation francophone choisie par des groupes sociaux, culturels, religieux d'une autre langue maternelle, et qui, au cours des siècles, a été l'apanage des élites cultivées; cela a été le cas en particulier dans l'Europe moderne, des 16^e-18^e siècles, puis dans les terres coloniales africaines et orientales au 19^e siècle⁵. Cette éducation associait, avec l'acquisition et la pratique de la langue pour lire et s'exprimer, la formation intellectuelle que permet la connaissance des écrits – littéraires, philosophiques, historiques etc... en cette langue. Éducation à la communication orale, expression écrite et éducation de l'esprit étaient alors considérées comme allant de pair. Le français a donc pendant des générations, servi à transmettre normes et valeurs liées à la culture véhiculée par cette langue, mais aussi à former les esprits en un sens souhaité par les pouvoirs, que ceux-ci soient familiaux, religieux ou politiques. Les apprenants de français étaient en effet aussi initiés aux usages et normes valorisées dans leur propre société, à travers la langue de l'autre, dans les textes donnés à lire, à traduire, à apprendre, comme les dialogues que l'on trouve dans toutes les méthodes et grammaires, et dont le contenu correspondait à la pensée dominante. L'acquisition des compétences linguistiques était liée à un cadre de compétences culturelles, morales et intellectuelles.

Dans le cas de l'éducation à une utilisation de l'anglais comme *lingua franca* aujourd'hui, la formation vise une compétence linguistique, qui permette de partager des savoirs, en particulier dans le monde académique, et de communiquer dans un sens utilitaire, pour des échanges économiques et pratiques, hors du système culturel de la société de langue maternelle anglaise.

⁵ Frijhoff W., Reboullet A. (éds.), "Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde", numéro spécial de janvier 1998 de *Le Français dans le monde*. Voir aussi les 45 numéros de *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, publiés par la SIHFLES.

L'enseignement de l'anglais langue étrangère, devrait toutefois mettre à profit les variations pragmatiques, et mettre en perspective non seulement l'anglais d'Angleterre ou des Etats-Unis, mais aussi celui des diverses cultures discursives. Cela situerait mieux le statut de l'anglais, dans sa dimension «langue/culture» (Galisson) ou «linguaculture» (Agar). Et, suivant P. von Münchow⁶ (2010), dans son article «Vision du monde et spécificité des discours», on pourrait insister sur la nécessité d'apprendre à discerner dans la complexité des compétences linguistiques en *lingua franca*, le code linguistique partagé par les locuteurs d'anglais langue étrangère et la culture discursive qui, elle, n'est pas nécessairement partagée.

En outre, l'utilisation de l'anglais comme langue de la communication académique est perçue par de jeunes chercheurs comme une pratique contraignante et dépersonnalisant l'auteur. «Am I allowed in my writing?» demande Phan Le Ha⁷ (2009), qui témoigne de la lutte qu'elle mène pour déterminer et négocier un espace d'écriture «a Third Space» dans lequel sa personnalité, les valeurs qui sont les siennes, et son identité puisse s'exprimer dans un anglais langue internationale qu'elle s'est appropriée alors qu'elle est Vietnamiennne dans une université australienne, mais qui a ses propres normes pour l'expression formelle de la pensée. Elle plaide comme C. Kramsch⁸ pour que sa voix dans une langue qui est celle de l'autre mais qu'elle est contrainte d'utiliser, puisse se faire entendre dans une identité qui est la sienne.

C'est à la personne d'adapter le plurilinguisme institutionnel des établissements de formation et d'éducation dans un multilinguisme original et individuel qui assortit les usages aux besoins identitaires. A. Maalouf, répondant aux idéaux plurilingues du

⁶ <<http://www.revue-signes.info/document.php?id=1439>>.

⁷ Phan Le Ha, "Strategic, passionate, but academic: Am I allowed in my writing?" in *Journal of English for Academic Purposes*, 8 (2009),:134-146.

⁸ Kramsch C., "Teaching local languages in global settings: the European Challenge", in *FLuL* 35 (2006), Tübingen,: 201-210.

Conseil de l'Europe, propose aujourd'hui une langue adoptive⁹ que tout citoyen européen devrait apprendre et ajouter à sa panoplie, à côté de sa langue maternelle et de sa langue utilitaire, professionnelle. Pour la mère de l'homme d'État néerlandais G. K. Van Hogendorp, dans la Hollande du 18^e siècle, le français était la langue de la politesse et de la correspondance, le néerlandais était utilisé pour la conversation et le latin permettait de lire les livres. Les pouvoirs font des choix politiques en matière d'éducation aux langues, langues dont l'apprentissage/enseignement et l'usage restent des outils de pouvoir, d'autant plus important au sein de la mondialisation aujourd'hui; le modèle de l'honnête homme au 17^e /18^e ou du bon citoyen éduqué en français au 19^e / 20^e siècles, pourra-t-il longtemps cohabiter avec celui de l'efficacité et de la réussite économique que promet l'éducation en anglais aujourd'hui?

Marie-Christine Kok-Escalte
Université d'Utrecht

⁹ <http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_fr.pdf>.

Cristiana Cervini

Nuove tecnologie, nuovi spazi culturali e didattici, apprendimento linguistico: subalternità o complementarietà? Conflitti o trasformazioni?

Abstract

Questo breve elaborato, in quanto riflessione preliminare ad un lavoro di ricerca dottorale, si propone di collocare in rapporto dialettico vantaggi e limiti della didattica delle lingue in *e-learning*, sottolineando il carattere al contempo entusiasticamente innovativo o pericolosamente obsoleto che l'apprendimento linguistico in *e-learning* può veicolare. Di frequente ci imbattiamo in nette contrapposizioni fra didattica in presenza e didattica a distanza, in cui si esprimono giudizi e valutazioni sull'efficacia e la bontà di un modello rispetto all'altro; tali valutazioni spesso prescindono da un'analisi accurata delle caratteristiche dei macrocontesti – es. istituzione, ambiente sociale, ... - e dei microcontesti – es. *setting*, scenario... – in cui ha luogo l'evento formativo e non tengono in considerazione gli obiettivi didattici che si perseguono.

Nel contempo, ci si propone di rileggere l'approccio comunicativo alla luce di alcune modificazioni introdotte dalle tecnologie nei processi comunicativi e didattici.

La generazione spontanea di idee e di saperi, spesso plurilingui, osservabile negli spazi di comunicazione virtuale, siano essi moderati o completamente autogestiti, formali o informali, deputati all'apprendimento-insegnamento o semplicemente allo scambio di idee ed alla comunicazione, costituisce una fonte preziosa ed inesauribile di materiale autentico, il cui sfruttamento didattico potrebbe essere fonte

di innovazione ed interesse culturale¹. In contesti non didattici e non controllati si generano talvolta interazioni dialogiche autentiche tese a disambiguare fraintendimenti ed incomprensioni, la cui origine può essere riconducibile a differenze linguistiche e culturali.

L'osservazione e l'analisi dei dati raccolti potrebbero pertanto contribuire alla stesura di nuovi modelli ed alla definizione di nuove prassi per la formazione di formatori che opereranno sempre più in contesti multilingui, mediati dalle tecnologie, in veste di mediatori e facilitatori.

Riflessioni introduttive

In un periodo come quello attuale in cui si riconosce il valore glottodidattico dell'apprendimento incidentale in contesti informali, ci si domanda se l'incontenibile e rapida diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella vita quotidiana abbia giocato un ruolo predominante nelle modificazioni e nella visione degli approcci attuali nell'insegnamento linguistico, o semplicemente se le tecnologie educative abbiano assecondato un processo che è in prima istanza di tipo sociale, culturale e filosofico. Come spesso capita quando si tenta di stabilire la diacronia di eventi complessi e astratti, non esiste una risposta univoca ed esaustiva ma si profila invece un rapporto di reciproca influenza fra lo sviluppo e la diffusione delle tecnologie nella società, le scoperte nell'ambito delle scienze cognitive e infine le spinte politiche, sociali e culturali provenienti dalle istituzioni.

Sebbene già nelle didattiche di stampo comunicativo il ruolo tradizionale del docente esperto sia stato in qualche modo ridimensionato a favore di una auspicata centralità del discente, negli anni in cui si affermano e consolidano gli approcci comunicativi, i luoghi dell'interazione didattica erano per lo più circoscritti all'interno di contesti presenziali controllati come la classe; tutta-

¹ Pensiamo ad esempio alla ricchezza del materiale che si genera nelle interazioni multilingui dei progetti di intercomprensione linguistica come Galanet-Galaprou.

via, coerentemente con l'importanza attribuita alla centralità dell'apprendente nel processo formativo, iniziano a consolidarsi sempre più le pratiche dell' "imparare ad imparare": si orientano gli studenti verso una migliore conoscenza delle proprie caratteristiche e potenzialità in quanto apprendenti, si promuovono lo sviluppo di strategie adeguate e la capacità di pensare ed agire in modo autonomo, mentre il profilo del docente prende sempre più le sembianze del facilitatore, del *counsellor* a cui ricorrere e fare riferimento al momento del bisogno.

Con l'avvento dell'*online* i luoghi di interazione e di apprendimento, incidentale o formale, si sono moltiplicati – *forum*, *chat*, *wiki*, *blog*, piattaforme, *social network*, comunità di pratica, comunità di apprendimento ecc. Se sono, per la loro stessa natura intrinseca, sempre più multilingui e multiculturali². La trasformazione silenziosa ma molto eloquente di ruoli e modelli che stiamo osservando si manifesta anche nel valore attribuito al contributo dei cosiddetti pari. Ad esempio nelle piattaforme di social network, i "pari" entrano in gioco attivamente sia nei processi di apprendimento/insegnamento sia nei momenti di valutazione formativa, fornendo sempre più spesso spunti che sono oggetto di nuovi studi ed approfondimenti.

L'affermarsi dell'autonomia come principio pedagogico, riconducibile ad una serie di fattori e contingenze storico-sociali verificatisi a partire dal secondo dopoguerra quali

- i movimenti in favore della tutela dei diritti delle minoranze;
- lo sviluppo dell'educazione degli adulti [...];
- la reazione contro il comportamentismo [...];
- i progressi nell'ambito delle tecnologie avanzate [...];
- il numero sempre crescente di studenti" (Poppi 2005)

hanno contribuito alla nascita ed allo sviluppo dei concetti di *self-access* e di autonomia nell'apprendimento.

² Si è deciso volontariamente di adottare "multilingui" e "multiculturali" e non "plurilingui e pluriculturali" perché, come ci ricorda il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, "l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione" (p. 5) e sulla consapevolezza linguistica e culturale da parte del locutore/attore che va oltre la conoscenza di tipo formale.

Seguendo la stessa logica e proseguendo nel breve *excursus* storico, notiamo che al diffondersi dell'utilizzo delle tecnologie nell'educazione e dei modelli di didattica in *e-learning*, oltre ai fenomeni non trascurabili - come ad esempio la valenza ludica di alcune tecnologie ma ancor più la rivoluzione informatica nella comunicazione ed in generale nell'accesso quotidiano ai servizi - un ruolo determinante è attribuibile alle spinte politiche che arrivavano dalle istituzioni. Andando indietro di circa 15 anni, anche nel Libro Bianco a cura della Commissione Europea "*Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*" (1995), fra le competenze richieste al cittadino europeo si annovera la conoscenza di tre lingue comunitarie. Nel XXI° secolo:

le voyage deviendra une part majeure de la formation universitaire et professionnelle; il faudra démontrer sans cesse des qualités de voyageur pour rester "employable" (Commission Européenne, 1995).

Il programma di lavoro "Istruzione e Formazione 2010" curato dalla Commissione per il multilinguismo della D.G. Istruzione e Cultura della Commissione Europea delinea coerentemente con la Strategia di Lisbona tredici obiettivi specifici, fra i quali:

favorire lo studio delle lingue straniere, aumentare la mobilità e gli scambi, rafforzare la cooperazione europea, garantire a tutti l'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, creare un ambiente aperto all'apprendimento.

Lo stesso programma segnala come settori prioritari in cui promuovere lo scambio di esperienze fra gli stati membri «i metodi e le modalità per organizzare l'insegnamento delle lingue e i metodi e le modalità di promozione dello studio e della pratica delle lingue straniere³».

Potremmo continuare ancora a lungo nella descrizione della documentazione ufficiale europea e noteremmo che ci sono alcuni concetti ricorrenti messi tra loro in relazione, ovvero "forma-

³ Questo argomento è trattato in modo più diffuso nell'articolo "I luoghi ed i perché della facilitazione in contesti di apprendimento linguistico mediati dalle tecnologie", citato in bibliografia.

zione permanente”, “mobilità”, “competenze linguistico-culturali e competenze tecnologiche”. Meno frequenti sono le riflessioni sulle implicazioni didattiche.

Il m'apparaît évident que la période actuelle de rencontre entre la didactique des langues-cultures et les nouvelles technologies éducatives correspond à l'une de ces périodes chaotiques dont on sait bien que finiront par émerger de nouvelles cohérences, qui échappent cependant à nos actions et à nos prévisions présentes (Puren 2004).

Approcci comunicativi, tecnologie e nuovi spazi didattici e culturali

Anche se possiamo far risalire gli inizi dell'approccio comunicativo ormai ad oltre 40 anni fa, questo rimane ancora oggi un punto di riferimento imprescindibile, attuale e moderno nell'ambito della linguistica applicata e della glottodidattica. Come ben riassunto da Nissen (2003) l'approccio comunicativo si genera nell'incontro tra le nuove correnti di sviluppo scientifico ed una forte volontà politica europea. Assumono per la prima volta un ruolo di primaria importanza le caratteristiche individuali e soggettive dell'apprendente, il contesto di azione e comunicazione e le competenze pragmatiche. L'entrata in gioco di tutte queste variabili rende l'approccio comunicativo particolarmente completo ed ancora attuale perché in esso sono contenuti i semi delle discipline affini – psicolinguistica, pragmatica, scienze della comunicazione, sociolinguistica ecc. – che contribuiscono direttamente ed indirettamente ad uno sviluppo a tutto tondo delle scienze dell'apprendimento-insegnamento linguistico.

L'approccio comunicativo gravita infatti attorno a due assunti fondamentali: l'evento linguistico e la competenza comunicativa. L'evento linguistico si esplicita in otto fattori, di prassi sintetizzati nell'acronimo SPEAKING, teorizzato da Hymes negli anni '80:

[...] l'acronimo SPEAKING dà il nome al noto modello di Hymes che rende ragione delle coordinate spazio temporali e della scena culturale dell'evento (*Situation*), dei ruoli conversazionali, comunicativi e sociali dei parte-

cipanti (*Participants*), degli scopi che guidano l'azione (*Ends*), delle sequenze di azioni o atti comunicativi (*Act Sequences*), della chiave interpretativa del messaggio spesso inferibile dai codici non verbali (*Key*), dei canali di comunicazione (*Instrumentalities*), delle norme a cui i parlanti si attengono nel corso dell'interazione (*Norms*), dei diversi tipi di testo e di discorso (*Genres*) (Coppola 2009).

Nel concetto di competenza comunicativa è racchiusa la visione di un parlante che è locutore ed attore al tempo stesso in un contesto sociale e culturale di azione ed interazione. Il parlante dunque, quando diventa all'occasione discente/apprendente dovrà in primo luogo imparare ad interagire in modo adeguato e pertinente al contesto. Le massime della conversazione di Grice – modo, relazione, quantità e qualità – calate in un contesto di comunicazione plurilingue si caricano dunque di un valore culturale e sociolinguistico imprescindibile. Come si può rispettare il principio di cooperazione a cui si ispirano le massime della conversazione se non si conoscono le regole di cortesia nella cultura dell'interlocutore oppure se non si riescono a decifrare ed interpretare gli impliciti pragmatici o gli stereotipi culturali ed il senso dello humour? La competenza comunicativa racchiude in sé tutte le potenzialità e le sfide della comunicazione tra esseri umani, che con la loro complessità individuale e sociale entrano in relazione complessa con gli altri e con il contesto.

A fini descrittivi ricordiamo infatti che la competenza linguistica formale è solo un primo tassello della competenza comunicativa che si esplicita in competenza metalinguistica, sociolinguistica, strategica, discorsiva, paralinguistica, extralinguistica, culturale e interculturale.

Nei luoghi di comunicazione online assistiamo ad una destabilizzazione dell'evento comunicativo classico in presenza e, conseguentemente, ad una nuova declinazione del paradigma sintetizzato da Hymes nell'acronimo SPEAKING. Quali modificazioni subisce dunque la comunicazione se i partecipanti non sono presenti nello stesso luogo fisico e se sono contraddistinti da una forte eterogeneità linguistica e culturale? Pensiamo, per ripren-

dere le parole di Coppola, alle coordinate spazio-temporali, alla scena culturale dell'evento, ai ruoli conversazionali, alla sequenza degli atti comunicativi e ai codici non verbali.

Se riflettiamo sul significato di nuovi spazi didattici non possiamo che pensare a quelli di terza generazione⁴, in particolare agli spazi che si creano con gli strumenti di comunicazione sincrona e asincrona del web 2.0 come *forum*, *chat*, *community* ecc.

Perché dunque nuovi spazi culturali? Per l'incontro di nazionalità, lingue ed individualità diverse. Il concetto di "bricolage" al quale si fa riferimento anche nell'introduzione del capitolo 5 del *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* sembra sposarsi bene con la realtà che si crea nella comunicazione online nelle comunità virtuali. La comunità in quanto territorio delimitato, circoscritto può rimandare a simboli ed immagini di immobilità, omogeneità, chiusura anche se solidale. Al contrario, la comunità virtuale conduce il nostro immaginario verso contesti ibridi, mutevoli e mal delineati. L'etnografia virtuale, disciplina relativamente giovane, si propone di studiare il cyberspazio dal punto di vista antropologico ed etnografico.

[...] la langue a longtemps été le reflet et en même temps la machine productrice de sa propre culture. Moyen de communication et d'expression, signe d'appartenance et d'inclusion, la langue permet aux hommes de se racheter en les sauvant de l'exclusion (*Callari Galli*, Chap. 5 "Contrepoint", *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*).

Se in qualsiasi interazione spontanea si generano e ci si scambiano anche involontariamente conoscenze tacite, insieme a quelle esplicite, questo fenomeno avviene indifferentemente in contesti di comunicazione presenziale e mediata sincroni o in tempi differiti. La trasmissione del contenuto saliente, cuore del messaggio, coerente con le intenzioni comunicative del parlante

⁴ "Il terzo periodo, comunemente definito del CALL integrativo rappresenta il paradigma attuale (almeno nella ricerca) del CALL nel quale, tra i tanti aspetti interessanti, la convergenza tra utilizzo di tecnologie orientate alla rete e approccio didattico socio-collaborativo (Gruba 2004) è l'elemento che definisce e giustifica lo sviluppo di ambienti di apprendimento virtuale" (Torsani 2009: 34).

o accessoria e casuale, avviene dunque in entrambe le tipologie di comunicazioni. Le divergenze si notano invece nelle relazioni che si possono instaurare fra gli interlocutori, nella ricchezza ed eterogeneità linguistico-culturale dei parlanti che possono potenzialmente prendere parte allo scambio comunicativo e nelle precise modalità di interazione legate al mezzo.

Comunita', open educational resources, web 2.0, cognizione distribuita: nuove parole chiave nella didattica della lingua?

Per tracciare una prima risposta al quesito che ci siamo posti nel titolo sul rapporto subalterno o complementare fra la didattica in presenza e a distanza, è opportuno inquadrare la problematica alla luce di alcuni concetti, nuovi o vecchi ma riletti con nuovi occhi. Se è evidente, come anticipato nell'introduzione, che la qualità e l'efficacia didattica dipendono da tutte le variabili che sottostanno al modello prescelto, dal peso che si attribuisce alla componente "presenza" *versus* "distanza", dalla varietà degli input linguistici e dalle modalità di somministrazione (erogativo-trasmissivo rispetto a socio-costruttivista), il cuore della questione va forse riletto e riconsiderato ampliando l'argomentazione a nuove realtà. L'innovazione che le tecnologie portano con sé contribuendo allo sviluppo della glottodidattica andrebbe argomentata anche alla luce di concetti di "distanza transazionale" e di "conoscenza distribuita" e di luoghi e fenomeni quali le comunità virtuali di interesse o di pratica e delle nuove risorse didattiche quali le *open educational resources*.

Sebbene nella didattica a distanza vengano meno alcuni dei tratti soprasegmentali e degli elementi paralinguistici tipici della comunicazione faccia a faccia (assenza di "*social clues*"), nel *distance learning* di terza generazione assistiamo ad alcuni vantaggi evidenti legati alla condivisione e co-costruzione di testi, contenuti o artefatti cognitivi, al generarsi di una ipertestualità di rete ed al valore aggiunto della multimedialità e multi modalità,

infine ad una riflessione ed esplicitazione manifesta delle regole e dei criteri di studio.

Il concetto di distanza transazionale (Moore 1995) definisce la quantità e la qualità della relazione tra docente e discente: più il materiale è strutturato, minore saranno le richieste di dialogo e confronto dialettico e dunque maggiore la distanza transazionale.

Le nuove tecnologie sono veramente innovative se vengono utilizzate per ampliare la possibilità di dialogo fra docente e discente, discente e discente, quindi nei modelli comunicativi e socio-costruttivisti.

Nelle comunità di pratica si punta a colmare non solo la distanza geografica ma anche la distanza transazionale.

Derycke⁵ sottolinea come in alcuni approcci della didattica in e-learning ci sia la volontà evidente di sottolineare l'importanza di concetti come la cognizione distribuita, l'apprendimento situato, caratteristico nelle comunità di pratica e negli ambienti di apprendimento collaborativo (CSCL – *computer supported collaborative learning*). La “cognizione distribuita, definizione utilizzata da Salomon e Hutchins fin dalla metà degli anni '80, è un “modello concettuale che spiega, da un punto di vista che integra le conoscenze derivate dalla psicologia cognitiva e dall'etnografia, le ragioni della necessità di considerare un ambiente di apprendimento a base collaborativa”⁶.

Poiché l'educazione linguistico-culturale è sempre più legata a doppio filo ad aspetti etici, sociali e culturali, il fenomeno delle OER “*open educational resources*” potrebbe acquistare particolare rilevanza nel dibattito sulle innovazioni nella glottodidattica ed in particolare la didattica della lingua in e-learning. Da un lato osserviamo le potenzialità delle *Open Educational Resources* in quanto contenuti aperti, soggetti a continue modifiche e libera-

⁵ «Le développement de l'E-Learning fait converger un certain nombre de difficultés: statut de la médiation humaine, dimensions collaboratives augmentées, technologies intellectuelles encore frustrées, problèmes de validation, mise en compétition des modèles éducatifs, montée en puissance d'une géopolitique des savoirs...».

⁶ Cfr. <<http://www.apprendereconletecnologie.it>> (Scheda “Strategia concettuale n. 03 Apprendimento Distribuito”, ultima consultazione giugno 2011).

mente fruibili, e dall'altro ne constatiamo le criticità, in quanto contenuti coprodotti e coconstruiti, a volte vacillanti ed opinabili perché non sempre scientificamente validati.

La comunità OER si propone di individuare e valorizzare un insieme di risorse liberamente disponibili in Rete che possano essere utilizzate in ambito formativo. Si tratta di un movimento che vede il coinvolgimento di importanti organismi internazionali, quali l'OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), l'OLCOS (*Open eLearning Content Observatory Services*).

Le comunità di pratica e di interesse sono luoghi online in cui si verificano al contempo fenomeni di “aggregazione spontanea”, “interazione, scambio, condivisione” e in cui i partecipanti sono inseriti in contesti multilingui o sono loro stessi locutori “plurilingui”.

Ainsi le développement de la communauté ne repose pas seulement sur l'addition de moments dans un programme public d'activités mais aussi sur la vitalité de ces liens réticulaires entre membres et sous groupes. On pourrait y voir le reflet, dans les activités de la communauté, de la double nature de la connaissance, tacite et explicite, non? Autrement dit, il ne suffit pas de mettre en place un site web, une base de donnée et un journal, ou un colloque bienal... il faut soutenir des échanges plus fins, développer une connaissance des expertises, projets, besoins des membres de la communauté (Iorio 2008).

Conclusioni

Alla luce di queste riflessioni e seguendo l'eco della conclusione generale del *Précis* in cui leggiamo, a più riprese, alcuni postulati fondanti per una visione rinnovata ed attuale delle scienze glottodidattiche come ad esempio:

La prééminence du locuteur natif est mise en question. C'est la «parole» saussurienne, à savoir l'appropriation de la langue par chaque sujet ou groupe qui se constitue dans l'interaction didactique, y compris celle du maître. Cette parole est plurielle: parlée, façonnée, construite, modifiée par des milliers d'interlocuteurs natifs et non-natifs, [...] hybrides. [...]

Un point de vue socioculturel récent sur l'apprentissage des langues

postule qu'il s'agit de développer la capacité de participer à des nouvelles communautés discursives en tant que membres compétents. (*Précis du Plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 2008: 438).

e ancora:

En ces temps où la mondialisation, l'internet et les médias de la globalisation sont en train d'hybrider les langues, les cultures et les manières de s'exprimer, il s'agit de ré-examiner la didactique traditionnellement monolingue des langues étrangères (*Ivi*: 440).

ci poniamo i seguenti quesiti. Possiamo affermare che la formazione linguistica in contesti mediati rimane dunque formazione di secondo livello, se consideriamo di primo livello la formazione in presenza, in aula, dalla quale dunque non riusciamo a prescindere solo per ragioni concrete, strumentali (formazione permanente, mobilità, numero sempre crescente di studenti...), oppure è anche il luogo in cui si generano nuovi spazi culturali, terreno fertile di nuove indagini antropologiche? In caso di risposta affermativa, in che modo si produce intercultura negli spazi di comunicazione online? Come possiamo valorizzarla e trasformarla in un patrimonio utile all'evoluzione delle scienze glottodidattiche in un'ottica plurilingue? Come possiamo rimettere in circolo il sapere che si genera nella comunicazione spontanea all'interno di comunità virtuali multilingui ed aspirare a che diventino plurilingui? Tali spazi possono offrire contributi efficaci alle prassi che si adottano nella formazione di formatori che si avvieranno a insegnare e comunicare in contesti appunto plurilingui e mediati dalle tecnologie, specchio della nostra società attuale?

Bibliografia

- Azzaro G., “Pedagogia e didattica delle lingue straniere” – in Azzaro G. (a cura di), *Insegnare le lingue straniere: Teoria e Prassi per la formazione di insegnanti qualificati*, Roma, Aracne Editrice, 2007.
- Cervini C., “I luoghi ed i perché della facilitazione in contesti di apprendimento linguistico mediati dalle tecnologie”, in Atti del *Convegno AICLU - Identità e dignità: AICLU per le lingue del mondo*, Enna, Kore University Press, Edizioni Città Aperta – Troina, 2010.
- Coppola D., “L’inter-azione glottodidattica: un approccio dialogico”, in Coppola D. (a cura di), *Parlare, Comprendersi, Interagire*, Prisa, Felici Editore, 2009.
- Derycke A., “Sept questions sur le E-Learning: vers une problématique nouvelle pour la recherche”, in *Les technologies éducatives, Perspectives de recherche et questions vives*, Actes du Symposium international francophone, Édités sous la direction de Baron G.-L. et Bruillard E., Fondation Maison des sciences de l’homme, INRP, IUFM de Basse-Normandie Paris, 2002.
- Iorio P., “Les communautés savantes sur le Web”, in Londei D., Callari Galli M. (a cura di), *Multiculturalità e Plurilinguismo in Europa. Percorsi alla francese?*, Bologna, Bononia University Press, 2009, pp. 155-169.
- Kramsch C., Lévy D., Zarate G., (sous la direction de), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2008.
- Nissen E., *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l’interaction sociale*, 12 décembre 2003, Université Strasbourg 1-Louis Pasteur, thèse en Sciences de l’Éducation, direction Michèle Kirch, 311 p., dactyl., 321 p. + annexes
- http://eprints-scd-ulp.u-strasbg.fr:8080/339/01/Nissen_th%C3%A8se.pdf.

Poppi F., (a cura di), *Percorsi assistiti nell'auto-apprendimento*, Bologna, CLUEB, 1999.

Puren C., «Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique?», *Ela*, 2/2004 (n° 134), pp. 235-249, url: www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-235.htm.

Torsani S., *La didattica delle lingue in Rete – Teoria, Pratica e Sviluppo*, Fasano, Schena Editore, 2009.

Danielle Londei risponde a Cristiana Cervini

Attorno alle tecnologie nel processo di apprendimento linguistico-culturale

Il concetto di autonomia come principio pedagogico avvalendosi delle tecnologie per l'apprendimento linguistico-culturale, verso il quale sembrano orientarsi decisamente i sistemi educativi, non può mancare di farci riflettere su come sviluppare armoniosamente l'educazione interculturale degli studenti che verranno "sottoposti" a questo nuovo orientamento della didattica delle lingue.

Il nostro proposito sarà quello di considerare alcuni elementi correlati più o meno direttamente a questi nuovi percorsi in cui le tecnologie - pur essendo già ampiamente presenti nella vita quotidiana degli studenti - verrebbero ad acquisire nel processo di apprendimento una forma di *imprinting* determinante per il loro futuro, che andrebbe al di là della loro formazione universitaria.

Internet ci rende stupidi?

Dove va oggi l'istruzione? Non si tratta di una domanda da poco. Una democrazia si regge o cade grazie al suo popolo e al suo atteggiamento mentale e l'istruzione è ciò che crea quell'atteggiamento mentale. Oggi assistiamo a cambiamenti radicali nella pedagogia e nei programmi, sia nella scuola che nelle università, cambiamenti sui quali non si è riflettuto a sufficienza.

La maggior parte dei paesi moderni, ansiosi di crescere economicamente, hanno cominciato a pensare all'istruzione in termi-

ni grettamente strumentali, come a una serie di utili competenze capaci di produrre un vantaggio a breve termine per l'industria, per l'economia, e in generale in una visione competitiva e si è forse perso di vista il futuro dell'autogoverno democratico.

In questo nuovo "habitus" s'inserisce l'oggetto strumentale rappresentato dall'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e delle nuove tecnologie verso l'autoapprendimento. L'enorme impatto delle tecnologie nella narrazione, nel coordinamento politico, nell'organizzazione quotidiana, nell'azione individuale si è verificato così velocemente che le domande sulle conseguenze culturale e intellettuali sono rimaste ancora senza risposte. Questa problematica si acutizza se la consideriamo dal punto di vista dell'educazione/formazione/insegnamento/apprendimento online delle lingue. Ma prima osserviamo da un punto di vista più ampio.

Che cosa accade alla memoria, alla ricerca, alla filosofia, ai saperi nell'era di Internet? Remo Bodei, professore di filosofia, rispondeva in un'intervista alcuni anni fa: «Immerse nella rete, le persone hanno l'esperienza di un iperpresente nel quale tutte le conoscenze sono accessibili. Ma accessibili nello stesso tempo. È un'enorme ricchezza e un cambio di prospettiva». Troviamo documenti e materiali senza difficoltà, ma questi non sono contestualizzati. Troviamo un web della consultazione facilitata da Google, da iTunes, da Bing ... al quale si aggiunge il web della segnalazione: la vita quotidiana su Facebook, su Twitter ... Si diventa così dei "conversatori" con gli "amici" nel momento in cui si danno agli altri suggerimenti, impressioni, opinioni. È un livello dello scambio di conoscenze che ne produce meno di quanto ne faccia circolare.

Chi ci sa fare, ne emerge con la mente più aperta; chi si chiude tra i soliti amici culturalmente omogenei, perde un'occasione. C'è bisogno quindi di migliorare la nostra consapevolezza delle qualità e dei difetti di Internet. Ma si può dire che questo riduca la profondità culturale? Nicholas Carr¹ ha ragione a domandarsi

¹ Carr N., *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*,

se per caso Google ci renda più stupidi? John Brockman, anima del sito web Edge, ha organizzato all'inizio del 2010 il suo annuale dibattito online intorno alla domanda: "In che modo Internet sta cambiando il nostro modo di pensare?". È una domanda volutamente ambigua, perché riguarda sia quello che pensiamo, sia i nostri percorsi cognitivi. E che ci induce a sottolineare che Internet non è il web. Oggi si telefona, si gestisce il traffico aereo, si governa la logistica mondiale con Internet e anche in questo modo Internet cambia il nostro modo di pensare e lo cambierà ancora di più in futuro.

Già, che cos'è Internet? Un generatore di cultura o la conseguenza di una cultura? Possiamo dire soprattutto quello che non è: non è Google, non è Wikipedia, non è Facebook. Non è il web. Non è un mezzo di comunicazione. È tempo di abbandonare la retorica del giudizio su Internet come se si dovesse analizzare l'esistenza di un mondo mediaticamente fatto solo di Internet. In realtà, esiste un mondo nel quale le informazioni, i racconti e i messaggi viaggiano su un vero e proprio ecosistema mediatico, nel quale ogni elemento è connesso a ogni altro e dove ogni partecipante può coltivare la sua visione del senso delle cose. Il fondamento di Internet è semplice: riorganizza il modo in cui si sceglie a quali informazioni accedere. Favorisce chi fa e impone di fare di più. Ecco allora che in questa ottica l'apprendimento in autonomia online potrebbe trovare una sua giusta giustificazione e sembrerebbe spazzare via le preoccupazioni che accompagnano questi nuovi orientamenti dell'apprendimento.

Computer in aula

Di questi tempi bisogna premettere a una discussione su scuola, cervello e nuove tecnologie, una sfilza di robuste dichiarazioni di intenti: «Attenzione, sono critico ma non sono luddista! Le nuove tecnologie sono fondamentali! Come è fondamentale

capire come il cervello si adatta alle sue estensioni tecnologiche». Abbiamo a che fare con un paesaggio a molte dimensioni.

Come la neuroestetica, la neuroeducazione è un programma di ricerca fatto di risposte roboanti, ma quali sono le domande? Se non si caratterizzano in modo adeguato i comportamenti sotto esame non si sta rispondendo a nessuna domanda scientifica sulla spiegazione dei comportamenti. Lo studio neurologico della dislessia e dell'incapacità di produrre frasi grammaticali o del "piacere di imparare" non esiste senza una caratterizzazione funzionale di questi fenomeni, che è appannaggio delle scienze cognitive. Le discussioni attuali sono soprattutto sui mezzi. Ma riflettere sui mezzi e non sui fini significa accettare senza discussione che si sia già optato sui fini. La normativa implicita è quella del successo scolastico: la scuola fornisce una specie di servizio di *training* o magari di *coaching* - e questa sembra essere l'orientamento dominante nell'*e-learning* - per estrarre migliori *performance* dai suoi studenti.

Ma che cosa succede a voler troppo misurare? La legge di Campell² dice che l'ufficializzazione di un sistema di misura ha l'effetto perverso di imporre comportamenti strategici. Così se lo scopo di un sistema educativo è che gli studenti riescano a passare un certo tipo di esame, il sistema si adatta e tralascia l'insegnamento di materie potenzialmente importanti che non sono valu-

² Nel 1976, Donald Campell, scienziato sociale sperimentale e autore di numerosi studi di metodologia, formulò quella che poi è stata ribattezzata come "legge di Campell". Più che di una legge si tratta di un messaggio di precauzione indirizzato a chi utilizza indicatori quantitativi per prendere delle decisioni. Secondo Campell, più un indicatore quantitativo sociale è utilizzato per prendere una decisione sociale e vincolante più esso è soggetto alle pressioni di corruzione da parte degli agenti coinvolti avendo come conseguenza che l'indicatore corromperà il fenomeno stesso che intendeva monitorare. L'esempio citato da Campell è quello dell'uso dei test di valutazione per studenti utilizzati per giudicare la validità della loro scuola. Il messaggio è chiaro: quando si ha a che fare con indicatori quantitativi che devono monitorare un fenomeno sociale e allo stesso tempo esserne la base di valutazione delle attività del soggetto (individuale o collettivo), bisognerà tenere in considerazione il comportamento strategico del soggetto. La legge di Campell, quindi, non è altro che l'espressione di una "corsa agli armamenti" tra i valutati e i valutatori, dove i dati quantitativi sono oggetto di manipolazioni per via della loro opacità e comprensione di questioni spesso complesse.

tate all'esame, come ad esempio la dimensione culturale in un insegnamento linguistico funzionale in un approccio cosiddetto "comunicativo".

All'inverso della famosa legge di Moore³, i processori nei computer che si trovano in una qualsiasi scuola, in una università hanno meno della metà della velocità di quelli che si trovano in commercio nello stesso momento. Di fatto, lavorare con loro è come lavorare con una macchina del tempo. Sembra perfettamente surreale continuare ad "auspicare l'introduzione di nuove tecnologie nella scuola" fino a quando la legge di Moore è valida e c'è una qualche forma di progresso informatico.

Ma se l'insegnante non ha l'obbligo di "essere al passo" con la tecnologia, deve forse competere con essa? Anche qui, stiamo attenti alla normatività nascosta: i computer sono vicini all'*optimum* ergonomico e se prendi in mano uno smartphone e lo maneggi, scopri da solo come si usa. Quindi da un lato non ti serve un insegnante che ti specifichi come usarlo e dall'altro non c'è competizione possibile con un sistema ergonomicamente ottimale.

Servirebbe invece una robusta dose di comprensione teorica delle tecnologie: spiegare che cosa è un algoritmo, in che modo gli algoritmi di Google determinano il design e in che modo quest'ultimo determina poi le scelte di chi usa le tecnologie. Servirebbe spiegare come si pagano a distanza di anni certe scelte di design riciclato nel grande copia-incolla della costruzione del software. Paola Antonelli⁴, una curatrice del MoMa di New York, prevede che nel futuro ci sarà una distinzione tra design teorico e

³ La "legge di Moore", prende il nome dal co-fondatore di Intel Gordon Moore, afferma "le prestazioni dei processori e il numero di transistor a esso relativo raddoppiano ogni 18 mesi". Nel corso degli ultimi decenni gli enormi passi avanti che sono stati fatti nelle tecniche produttive hanno confermato tale legge. La crescita esponenziale ha sempre una fine. I limiti fisici e la continua crescita dei costi produttivi rappresentano i due elementi che potranno quindi mettere la parola fine alla legge di Moore.

⁴ Antonelli P., Juncosa Vecchierini P., *Design and the Elastic Mind*, N.Y., Moma Ed., 2008.

design applicato, e la scuola potrebbe anticipare utilmente questa tendenza.

Il design teorico dice che il design applicato è di corto respiro quando non sfrutta le potenzialità della tecnologia e cerca semplicemente di dare una veste elettronica alle vecchie situazioni d'insegnamento. L'immaginazione si ferma dinanzi al quadretto di una classe in cui il banco è sostituito da un terminale, la lavagna d'ardesia da una elettronica. Da questi rischi ci dobbiamo difendere e le scelte metodologiche dell'apprendimento in autonomia dovranno andare a fondarsi su basi pedagogiche prima che tecnologiche.

Cultura/comunicazione e autonomia

Cultura intesa come insieme di comportamenti integrati e incorporati e *comunicazione* sono indissociabili e la comprensione dell'una permette la comprensione dell'altra. La comunicazione potrebbe essere considerata, in senso lato, come l'aspetto attivo della struttura culturale. Si intende dire che la cultura e la comunicazione sono termini che rappresentano due punti di vista o due modi di rappresentare l'interazione umana strutturata e regolare. In "cultura", l'accento è posto sulla struttura, in "comunicazione" sul processo. Così insegnare a incontrare una cultura straniera consiste nell'insegnare da un lato una struttura e dall'altro i processi di attribuzione di senso e, infine, le componenti della relazione.

Così l'approccio sistemico permette di rilevare i nuclei strutturali di un sistema culturale: l'organizzazione del tempo, dello spazio, del linguaggio verbale e non verbale...

Questi concetti di sistemi e questi processi hanno una portata maggiore nelle scienze umane perché mettono l'accento sulla complementarità di una norma sociale e della scelta individuale irriducibile alla struttura. Ogni individuo può così situarsi all'interno di un sistema normativo che ha una possibilità di scarto più o meno grande. La scelta è veramente possibile soltanto se la

persona conosce il sistema di riferimento. Lo studente deve quindi imparare a costruire la logica di un sistema culturale diverso dal suo. Inoltre, deve essere consapevole che questo sistema non è la realtà ma ne è una costruzione sociale: si tratta sempre di afferrare le rappresentazioni che un gruppo si dà della propria organizzazione. Siamo già nell'analisi del discorso di un sistema ideologico: «La culture, pas plus que le langage ne produit la réalité. Elle la crée». Sempre Louis Porcher aggiunge: «La culture, c'est le sujet individuel qui la vit, l'incarne, la porte». Importante è quindi che gli studenti siano sensibilizzati alle nozioni sulle quali si innestano dei significati, che possano intravedere la possibilità di divergenze d'interpretazione. I concetti di ordine e di selezione aiutano la costruzione di questa ricerca di comprensione dell'altro.

Questo percorso ha il vantaggio di considerare il sistema come anche la relazione, di associare un procedimento sociologico e semiotico alla psicologia e di situare il soggetto al centro delle preoccupazioni pedagogiche.

Nessuna preparazione che consista nel descrivere in partenza tale o tal'altra cultura di accoglienza è valida, visto che la comprensione è tutta da costruire nell'istante presente dello scambio. Invece di fornire una descrizione, si tratta piuttosto di aiutare gli studenti a essere autonomi e maturi nella relazione. Saper osservare, essere in ascolto, interrogare il partner sulle sue priorità, rimettere in questione le proprie classificazioni sono competenze da mettere in opera *hic et nunc* e da ripetere senza tregua. Si tratta di competenze relazionali e non di una somma di conoscenze. Solo così si potranno raggiungere gli obiettivi di una pedagogia della comunicazione interculturale. Potranno le nuove tecnologie fornire strumenti innovativi per questo fine? Tocca agli elaboratori di programmi didattici riuscire a non farsi condizionare e sapere invece padroneggiarle per i loro fini. La ricerca-azione nel campo della comunicazione interculturale mediato dal computer, l'ICFLE, come anche i lavori condotti nell'ambito della cognizione situata e distribuita insistono sul ricorso agli manufatti numerici.

«Dove finisce la mente e dove comincia il mondo?». È passato più di un decennio da quando due noti filosofi, Andy Clark e David Chalmers, si posero questa domanda nel saggio *The extended mind*⁵, criticando l'idea che i processi mentali dovessero sempre essere collocati nel corpo dell'individuo che li intrattiene, e in particolare nel suo sistema nervoso centrale; al contrario, per questi due autori la cognizione è (spesso) qualcosa che travalica il cervello e si diffonde nel mondo.

Come si può ben immaginare, la tesi della Mente Estesa (ME) non ha mancato di suscitare reazioni e di dar vita a un dibattito di notevole interesse. Tra le questioni discusse, due emergono con particolare evidenza; la prima verte sulla critica del cosiddetto "Principio di Parità", che equipara risorse cerebrali, corporee e ambientali, individuandole come cognitive esclusivamente sulla base del ruolo da esse ricoperto nei processi mentali. La seconda questione ha a che fare con la natura dei veicoli esterni: dobbiamo davvero riconoscere che essi svolgono un ruolo costitutivo nei vari processi cognitivi, come sostiene ME, oppure, più prudentemente, ci basterà dire che essi svolgono un ruolo causale ma che a rigore non sono propriamente parte del processo? La risposta è tutt'altro che banale e non può mancare di interessarci nell'ambito del rapporto cultura/comunicazione.

Sembrerebbe che in ME convivano due anime: la prima è legata a una particolare lettura dell'idea che i processi cognitivi siano sostanzialmente una questione di elaborazione dell'informazione, e che negli esseri umani parte dei compiti computazionali sia delegata a strutture extra-cerebrali (che comprendono a vario titolo linguaggio, mappe, segnali, cartelli, calcolatori e altri dispositivi "intelligenti"). La prima anima conduce ME verso questioni di grande rilievo relative all'importanza della tecnologia per la nostra natura di esseri umani dotati di menti che travalicano i confini biologici. Una questione già discussa da Clark nel volume

⁵ Clark A., Chalmers D., *The Extended Mind*, (1998), ristampato in *Philosophy of Mind Classical and Contemporary Reading*, Oxford, Oxford University Press, 2002.

*Supersizing the Mind*⁶, nel quale, in polemica col modello della mente come uno spazio mentale chiuso (questo sostenuto dalla seconda anima di ME), difende l'estensione culturale dell'identità umana.

Se la prima anima di ME è tecnologica, la seconda è più biologica: non trascura gli artefatti culturali, ma si concentra sulla manipolazione incorporata nell'ambiente.

Qualunque sia l'esito di questa discussione in atto, è certo che il dibattito è tra i più interessanti della recente filosofia delle scienze cognitive e che, per quanto ci riguarda, nell'ambito della didattica delle lingue-cultura, la questione dell'autoapprendimento ci costringerà a riconsiderare gli aspetti cognitivi in un'ottica più o meno ampia.

Queste diverse considerazioni attorno a elementi costitutivi della ricerca sui processi di apprendimento linguistico-culturale implicati dalle nuove tecnologie sottolineano la molteplicità e la diversità dei parametri da prendere in considerazione perché questa "rivoluzione" tecnologica nella didattica delle lingue sia innovativa in profondità, rispetti la complessità degli approcci disciplinari da mettere in campo e venga condotta nel rispetto dello studente al quale si riferisce affinché il suo percorso autonomo - parziale o intero - si rivolga *in primis* a un suo armonioso sviluppo cognitivo e culturale.

Così prodotti didattici come *Galanet*⁷ e *Le Français en première ligne*⁸ offrono la possibilità di scambi tra studenti nell'area delle lingue romanze e permettono di concepire, "giocare" e monitorare attività di scambi e interazioni online prodotte nell'ambito di due progetti che hanno evidenziato gli apporti di una mediazione umana che distribuisce la cognizione grazie a una coproduzione di senso. Progetti di questo genere andrebbero sviluppati perché vanno nel senso di un'appropriazione di Internet da parte degli

⁶ Clark A., *Supersizing the Mind: Embodiment, Action and Cognitive Extension*, Oxford, Oxford University Press, 2008.

⁷ *Galanet*, <http://www.galanet.eu/>.

⁸ *Le Français en Première ligne*, <<http://www.w3.u-grenoble3.fr/fle-1-1ligne/index.html>>.

utenti e accentuano la responsabilità del nostro rapporto con la molteplicità, con la diversità e la conoscenza dell'altro.

Danielle Londei
Università di Bologna

Edith Cognigni e Francesca Vitrone¹ rispondono a Cristina Cervini

Introduzione

Per rispondere ai diversi quesiti posti da Cristina Cervini e, in particolare, per poter definire la didattica a distanza come subalterna rispetto a quella tradizionale, o al contrario foriera di meticcio culturale e – aggiungiamo – linguistico, è innanzitutto fondamentale chiedersi quale tipo di modello formativo ispiri una determinata formazione mediata dal computer (FAD) e, conseguentemente, quale rapporto sia possibile stabilire tra didattica a distanza e didattica in presenza. Non è un segreto, d'altronde, che talvolta i corsi a distanza siano pensati e strutturati come alternativi rispetto alla formazione in presenza, in modo da soddisfare e conciliare bisogni, per lo più di tipo logistico, di entrambe le parti coinvolte: del cosiddetto “utente” da un lato, che ha sempre meno tempo da dedicare alla formazione che, paradossalmente, è divenuta una *life long learning*; dell'istituzione dall'altro che, in dipendenza di una rappresentazione riduttiva della formazione a distanza come *unicum*, vede in essa una modalità più snella e alternativa rispetto a quella tradizionale in grado di facilitare la gestione di numeri elevati di studenti.

Se tuttavia l'e-learning viene concepito come un sostituto della tradizionale formazione in presenza, non può che esserne un surrogato, in quanto re-impiego delle modalità di comunica-

¹ Sebbene il presente contributo sia stato concepito insieme dalle autrici, la stesura dell'introduzione è opera di Edith Cognigni, mentre la stesura dei par. 1-6 è opera di Francesca Vitrone.

zione tipiche dell'aula e della didattica in presenza. Come evidenziano gran parte degli studi sulla "comunicazione mediata dal computer" (CMC), esistono infatti notevoli differenze che non si possono non considerare nella progettazione didattica come nella valutazione dei risultati attesi: laddove la comunicazione in aula è tradizionalmente e tendenzialmente da uno-a-molti (docente-allievi), la CMC è generalmente da molti-a-molti (tutor-allievo, allievo-allievo/i...); laddove nella comunicazione "immediata" dell'aula prevale la comunicazione orale faccia-a-faccia, la CMC è una comunicazione per lo più "scritta", che tuttavia porta le tracce dell'oralità tanto da essere definibile come un "creolo scritto-orale" (Baron 1998: 164) e diventare a sua volta varietà linguistica particolare². Come si discuterà in maggior dettaglio di seguito, molto dipende quindi da come tali ambienti di apprendimento sono progettati e da come gli spazi che li ospitano sono congegnati e a quali scopi.

Premesso quindi che la comunicazione tradizionale e quella mediata dal computer non debbano essere intese in concorrenza o date come alternative, ma poste in relazione di contiguità e complementarietà, ci interrogheremo sulle motivazioni che inducono a scegliere una formazione linguistica a distanza e/o in presenza, nonché quali modalità didattiche siano più adatte all'una o all'altra per potenziare le specificità delle rispettive modalità comunicative. Con particolare riferimento alle TIC per l'insegnamento delle lingue, è vero infatti che gli ambienti di apprendimento più aggiornati consentono di integrare gran parte delle modalità comunicative tipiche dell'una o dell'altra tipologia formativa: dalle *modalità asincrone*, o in differita, del forum e del wiki fino alle *modalità sincrone*, o in tempo reale, della chat e della videoconferenza. In più, la loro integrazione possibile nella FAD sembrerebbe facilitare una democrazia della parola non sempre attuabile in presenza, un'*interdipendenza positiva* che, oltre ad una condivisione dei compiti da portare a termine, preveda una condivisione di "risorse" e di "ruoli" (Fratter 1998: 54), poten-

² Sull'italiano elettronico come varietà diamesica si veda Fiorentino 2004.

ziando da un lato la partecipazione attiva di ciascuno studente e la relazione tra i partecipanti, e modificando dall'altro il ruolo del tutor (vd. par. 2).

A partire da tali presupposti teorico-metodologici, faremo riferimento a diversi progetti italiani ed esteri per illustrare, seppure nelle linee essenziali, un possibile orizzonte di innovazione, ed in particolare ci soffermeremo su progetti dell'Università di Macerata sviluppati da una o da entrambe le autrici insieme, come *Verso l'Italia*, un percorso online di formazione linguistico-culturale rivolto a studenti stranieri in mobilità Erasmus. Questo come gli altri progetti è quindi preso in esame non perché voglia proporsi come paradigmatico, bensì per mostrare come sia possibile attualizzare una prospettiva tanto "plurilingue" quanto "interculturale" nell'insegnamento delle lingue straniere attraverso la FAD. Il corso, rivolto a studenti di livello elementare o intermedio di diverse provenienze europee, intende infatti avvicinare o far approfondire la lingua-cultura italiana a partire dal riconoscimento dei repertori plurilingui e pluriculturali dei destinatari, di cui si valorizzano le diverse competenze parziali attraverso l'intercomprensione tra lingue vicine, la conoscenza di lingue globali o di mediazione, non solo ai fini della comprensione reciproca, ma anche come ausili per portare a termine delle attività. Nella costruzione della loro competenza dell'italiano e in italiano si privilegia pertanto un "approccio dialogico" più che semplicemente comunicativo (Coppola 2009: 112), basato sulla presenza di un "agire comunicativo" (Habermas 1981) plurilingue, di un'azione orientata alla reciproca comprensione e alla cooperazione prima che all'efficacia comunicativa, anche *attraverso lingue diverse da quella target*, l'italiano appunto, che diventa una tra le possibili opzioni di espressione, ma chiaramente la prima e la più auspicabile e, per così dire, una *lingua prima inter pares* perché obiettivo principale di apprendimento, sebbene in un contesto che non è monolingue ed immersivo cui gli approcci comunicativi ci hanno abituato.

Attraverso diverse risorse ed attività graduate per livelli, l'italiano si impara quindi in un contesto di apprendimento plurilin-

gue: allo studente straniero non vengono semplicemente date delle informazioni di base sulla lingua e sulla cultura italiana quotidiana o accademica che sia, ma si cerca di stimolarlo, partendo dal sé, a scoprire in modo attivo la lingua e la cultura italiana, e a farsi a sua volta mediatore delle proprie appartenenze e conoscenze linguistico-culturali.

In questo senso riteniamo che un ambiente *on line* per la formazione linguistica possa essere qualcosa in più di una semplice metafora dell'interculturalità: seppure ancora "virtuale", esso si fa effettivo *spazio terzo* di contatto e mediazione tra la/e lingua/e e cultura/e del paese di provenienza e quelle con cui lo studente verrà in contatto una volta in Italia. In modo speculare a quanto avviene in genere durante l'esperienza Erasmus, in cui non si apprende solo la lingua italiana (ma anche quelle di altri studenti stranieri, le varietà regionali e locali ecc.), nell'ambiente descritto si offre un'occasione in più di ampliare ed approfondire la *competenza plurilingue e pluriculturale* (Coste, Moore, Zarate 1999) dello studente in mobilità.

Interrogare la mediazione che si apre con l'online

Nel proseguire l'analisi – senza proporre un'impossibile visione esaustiva – iniziamo dall'articolare la domanda stessa, che parte dalle potenzialità considerate implicite nel 'nuovo' («*la mondialisation, l'internet et les médias de la globalisation sont en train d'hybrider les langues, les cultures et les manières de s'exprimer*») per poi chiamare il 'noto', cioè la didattica tradizionale delle lingue (= realizzazione storica specifica) a "rispondere" al fenomeno: «*il s'agit de ré-examiner la didactique traditionnellement monolingues des langues étrangères.*» (Kramersch, Lévy, Zarate: 440).

Interpretare il nuovo alla luce del noto è operazione complessa; qui in particolare, perché l'ibridazione avviene già tra apprendimento formale e informale, ed interroga la formazione nel suo

complesso³; è una transizione complessa che tutti riconoscono ma che tutti faticano a considerare nel concreto (Iiyoshi, Kumar 2008).

Forse, dividendo preliminarmente proprio tra valutazione del concreto, da un lato, e dei principi dall'altro, ed utilizzando criteri corrispondenti, ci si pone su una via promettente di analisi. Discutere di come è realizzato un singolo corso online o una singola iniziativa comporta specifici criteri, passare a principi generali comporta la consapevolezza di trattare di *relazioni tra aspetti*, che è più complesso.

Uno studioso di didattica online, commentando uno studio sui corsi online gratuiti di italiano L2, si interrogava su quanto un programma online per l'insegnamento-apprendimento della seconda lingua potesse essere interattivo, rispondendo che lo poteva essere solo in modo "assai limitato" perché, "anche se prendiamo in considerazione solo i parametri di questo studio, cioè interazione immediata, interazione complessa, possibilità di navigazione, niente in un programma multimediale potrà sopprimere alla necessità delle attività di interazione orale fra discenti e a quelle fra insegnante e discente" (Maggini 2008: 3). Non c'è dubbio, viene da dire. Naturalmente nessuno dei corsi analizzati sostituiva la classe, e perché dovrebbe farlo? Si trattava di corsi multimediali, che rappresentano un aspetto specifico, e che a loro volta possono entrare in un generale programma di didattica online, costituendone solo un elemento in rapporto ad altri. Nell'articolo citato, la distinzione era ben chiara, ma possiamo dire che lo è sempre? La 'concorrenza' messa in campo dai corsi online rispetto a quelli in presenza 'presentandosi' come sostituzioni, è una cosa; altra invece è l'intreccio e la complementarità, se correttamente intese (a livello teorico), realizzate (in un singo-

³ Al problema di definire la demarcazione e la possibile integrazione di apprendimento formale ed informale, con particolare riferimento al contributo dell'online, sono state date molte diverse soluzioni; qualcuno l'ha vista nelle pratiche narrative e autoriflessive – come il blog, che per De Kerckhove è la forma più matura del web (De Kerckhove 2005: VIII). Tuttavia, vedere 'la soluzione' in uno strumento o in un altro, o nella percentuale di utilizzo di distanza e presenza, o simili, nasconde l'essenza del potenziale che l'online (o, meglio, la relazione dell'online con chi lo realizza e utilizza) potrebbe avere. Sul tema vedi anche Bonaiuti 2006, e Bonaiuti, Calvani 2007.

lo esempio ‘discreto’), e presentate all’utente come categorie di fruizione possibili, quindi come ‘discorso sull’apprendimento’). I tre livelli - principi teorici, realizzazione (non applicazione, come se fosse neutra), e modalità di descrizione, non sono del tutto sovrapponibili, seppure tra loro intimamente correlati; ed ognuno porta una forte carica educativa. Quindi, per quanto possibile, in questa analisi cercheremo di discuterli senza confonderli ma approfondendo lo sguardo sulle aree di mediazione tra di essi, gli spazi cioè in cui si gioca la vera sfida per una didattica innovativa.

Tutor, mediazioni reali e possibili

Se ci si concentra sull’area di relazione tra presenza e distanza ne guadagna anche il dibattito sulle funzioni e l’importanza del tutor, figura di mediazione per eccellenza negli ambienti di apprendimento online: facilitatore, mediatore, esperto, insegnante, sono le vesti che assume nei vari studi⁴, spesso focalizzati sulle competenze necessarie per svolgere tali compiti (Berge, Collins 1996; Calvani, Rotta 1999; Rotta 2002⁵).

Qui invece vorremmo solo sottolineare come il tutor è a rischio di essere un mediatore limitato: una sorta di elemento protesico a colmare un vuoto che è incolmabile – e lo è per fortuna. Se si parte dal presupposto che tale ‘difficoltà’, tale spazio di non-definizione è un’opportunità, il tutor diventa un reale elemento di *scaffolding*, ‘supportando’ la crescita dell’apprendente non solo rispetto

⁴ Ad esempio, Cacciamani 2001: “svolge un ruolo di coordinatore del percorso formativo con almeno tre funzioni: facilitatore della collaborazione nella comunità, mediatore nei confronti degli strumenti di interazione dell’ambiente e (spesso) partecipante esperto al processo di costruzione di conoscenza [...]”. Ma la letteratura in merito è ormai quasi senza fine.

⁵ Berge e Collins (1996) definiscono il tutor come Istruttore, Moderatore, Facilitatore, distinguendo aree di competenza necessarie a creare le condizioni che fanno della formazione on line una formazione di successo (area pedagogica, sociale, organizzativa-procedurale, tecnica). Calvani e Rotta (1999) lo vedono come istruttore, facilitatore, moderatore/animatore. Il primo ruolo è più legato al lavoro sui contenuti, il secondo alla gestione dei gruppi di lavoro e delle discussioni, il terzo a forme di *scaffolding* del lavoro di gruppo, ed ognuno necessita di competenze specifiche.

ai contenuti ma – cosa più importante – rispetto alle rappresentazioni degli stessi e di come essi entrino nel processo di apprendimento. Per dirla in altri termini, “non si tratta ovviamente di negare i presupposti costruttivisti di cooperazione, condivisione e partecipazione, ma piuttosto di accogliere il presupposto di realtà che la cooperazione e la condivisione sono un obiettivo (per niente facile) dell’interazione formativa e non un’aprioristica condizione dell’interazione stessa” (Smiraglia 2008: 229). Ovvero, che educare all’interazione è altro (preliminare, e più urgente) che offrire risorse e strumenti per realizzare tale interazione; portare a livello di consapevolezza qualche aspetto di questo, sia nei ‘fruitori’ (altra temibile definizione) che in coloro i quali elaborano l’ambiente, è premessa di ogni reale cambiamento. È per questo che le autrici si sono impegnate, nel percorso per studenti Erasmus in entrata, a lasciare aperto lo spazio di definizione del ruolo del tutor, incoraggiando la discussione (non solo e non tanto scritta, ma anche diretta nelle chat settimanali o individuali) sulle sue funzioni reali e augurabili. Si è notata una crescente attività critica e riflessiva da parte degli studenti, richiesti di ‘interrogarsi’ su cosa si aspettassero da un tutor, su cosa avessero sperimentato prima in merito, e monitorati nel loro percorso in modo che alla fine potessero chiudere il circolo delle loro riflessioni. Il ‘coraggio’ di non rassicurare è a volte, in particolare per studenti di scambio la cui esperienza dovrebbe essere spunto di crescita e auto-formazione, una premessa essenziale proprio per quello sviluppo di competenze di partecipazione attiva di cui si trattava nella domanda.

Web personale e personalizzazioni linguistiche

Proseguendo in termini di rimessa in discussione di abiti mentali, occorre allora ricordare che, se da un lato gli studenti proiettano sull’online le loro rappresentazioni dell’apprendimento in presenza cercando rassicurazioni (sia nel supporto che nei materiali), dall’altro la necessità di soluzioni specifiche ha

fatto in modo, fino quasi ad oggi, che molta della ricerca sui LO (*learning objects*) si sia concentrata sulle caratteristiche tecniche, condite da una logica ‘promozionale’ che ne enfatizzava l’efficacia in termini di costi e di facilità d’uso (Clark 2010: 70). Stretti tra queste esigenze, e come già chiarito pressati da bisogni di ‘soddisfazione’ del cliente online del corso, coloro che devono ideare un corso online possono essere tentati di dirigere gli sforzi progettuali verso soluzioni che sembrino offrire il massimo risultato (= massima rassicurazione e rappresentazione di efficacia) con il minimo sforzo (= minimo impiego di risorse tecnologiche o umane), investendo sulla produzione di LO il cui costo può essere riassorbito nel tempo, perché essi sono riutilizzabili (perfino da più piattaforme allo stesso tempo se programmati in tal senso). Possono esserlo però solo a patto che siano in qualche modo ‘slegati’ dalla dipendenza allo spazio ed al tempo ed agli attori che costituiscono la loro cornice, e le conseguenze di tale decontestualizzazione sono una questione tuttora aperta (tra gli altri Alvino 2008).

Se non si vuole, quindi, che questo tipo di logica finisca con l’incidere sulla potenzialità di rinnovamento della didattica online, e non si vuole (e perché si dovrebbe?) rinunciare alla conquista di risorse utili, sembra che la soluzione sia, anche qui, nel ri-pensamento delle categorie: non più il LO come oggetto, lo studente come fruitore, la piattaforma come contenitore, il tutor eventuale come ‘supplente’ (colui che supplisce) alla ‘differenza’ con una classe ‘normale’, quanto piuttosto una rete di relazioni tra tutto questo e gli altri elementi in gioco; altrimenti, si può radicare ancor più nell’apprendente la consapevolezza dell’ “incommensurabile distanza che necessariamente separa i setting artificiali dalle situazioni di vita in cui si sviluppano, naturalmente, le forme spontanee di apprendimento” (Bonaiuti, Calvani 2007: 295). Non a caso, diversi ambienti di apprendimento linguistico moderni sono invece lontani dall’inseguire il mito di piattaforma intese come sorta di mondo a parte, isola di apprendimento virtuale in cui lo studente è alla fine un naufrago per necessità, e sono piuttosto reti di percorsi, che connettono link, risorse *ad*

hoc, e spazi di dialogo e co-costruzione paritaria. In alcune reti di apprendimento docenti posti in diversi luoghi fisici collaborano per permettere ai loro apprendenti di utilizzare network sociali, blog, risorse linguistiche online, migliorando al tempo stesso le relazioni interpersonali (Dale, Sharma 2010). In altri casi, si cerca di conciliare scopi pratici e logistici (limitazione di classi, esigenze di studenti lavoratori...), obiettivi linguistici strumentali (acquisto di certificazioni linguistiche) ed esigenze relazionali, come negli esperimenti del CLA dell'Università di Siena per la lingua inglese, iniziati nel 2005 e proseguiti fino ad oggi (v. Mesh 2010; Camarra et. al. 2010).

Gli ambienti impostati secondo questa modalità, possibilmente anche con ottiche più innovative ancora ed in cui la pluralità linguistica acquisti visibilità e capacità di influire sull'ambiente stesso, rappresenterebbero un'opportunità di 'svelare' contraddizioni e opportunità di apprendimento, evitando derive in un senso o nell'altro (troppa dipendenza da risorse 'efficaci' ed 'economiche' da un lato, troppa fiducia nella pura navigazione ed esplorazione dall'altro).

Questo tipo di competenza si rifletterebbe su capacità di auto-formazione essenziali per tutti in un'epoca in cui, se tutti oggi *usano* un *Personal Web*, pochi sanno *farne uso* per gestire e costruire la conoscenza (Pettenati 2010). Così, in *Verso l'Italia* si è deciso di rendere molto evidente l'inserimento di link a programmi di apprendimento gratuiti online (del tipo di quelli di cui si diceva all'inizio) chiarendo che erano oggetto di valutazione degli studenti e non meri strumenti da subire⁶.

In un progetto pilota per l'accoglienza online di studenti di un Master internazionale in cui era previsto un modulo di lingua italiana, si era notata una tendenza di molti degli studenti (laureati, qualificati, giovani o meno) a manifestare bisogni di rassicurazione linguistica e culturale, così che il dialogo con i vari tutor/

⁶ La scelta derivava in effetti anche da sperimentazioni precedenti che una delle autrici aveva condotto insieme con altri docenti e con l'ausilio del Centro per l'e-learning dell'Ateneo di Macerata.

insegnanti⁷ rischiava di strutturare una relazione pericolosamente tendente alla dipendenza, con conseguenze sull'apprendimento e sull'interazione complessiva. Si era quindi deciso di limitare le risorse didattiche *ad hoc* e di evitare unità rigide, costituendo *percorsi* in cui risorse online erano offerte e commentate dalle insegnanti/tutor; inoltre si era dato come task (nella lingua inglese che aveva lo *status* di lingua ufficiale del Master e permetteva un effetto inclusivo molto forte dei principianti) la valutazione di queste risorse, incoraggiando il confronto metalinguistico con la/e lingua/e dell'utente; idee e commenti venivano poi rimessi in circolazione tra gli studenti e rimodellati dalle insegnanti/tutor, diventando patrimonio condiviso. Ciò non esclude problemi didattici, proprio in quanto prospettiva differente da quella 'tradizionale' e 'monolingue' (infatti, alcuni studenti chiedevano compiti e risorse più usuali). Tuttavia, proprio questo dimostra quanto bisogno vi sia di insistere su certe vie.

Strumenti per pensare la formazione

Si comprende allora anche il motivo per cui vorremmo dedicare qualche parola ai *tool* ed alle modalità con cui sono presentati (ovvero, al modo in cui si contribuisce a rappresentare il loro ruolo). Negli ambienti di apprendimento si rischia a volte di trascurare la portata dell'impatto comunicativo e formativo del 'dialogo' instaurato con l'apprendente nelle descrizioni dei vari *tool* a disposizione e anche degli 'esercizi' e delle 'risorse'. Qualcuno ha notato che il software creato per scopi educativi è comunemente descritto come pedagogicamente neutro (Clark 2010: 70); ma che sia descritto o meno in tal modo, spesso è a rischio di

⁷ Si veda il paragrafo precedente per le ragioni di questa consapevole articolazione interna della figura. È una strategia di rappresentazione (utilizzata anche con gli studenti) che alterna il posizionamento delle due 'anime' del tutor quando lo si cita, in base alla diversa esigenza svolta in modo prioritario (tutor/insegnante, nelle occasioni in cui si occupa di questioni 'più tecniche che didattiche ma anche didattiche', insegnante/tutor quando si occupa prioritariamente di didattica ecc. Le anime sarebbero ben più di una, ma si deve pur cercare di essere concreti e si tratta solo di un input concettuale.

essere pensato come tale, mentre proprio la zona di connessione tra competenze tecniche e pedagogico-didattiche è essenziale. Nessuno può trasformare un docente in un tecnico e viceversa, e nessuno lo augura, ma entrambi possono/devono avere ben presente con quali dimensioni hanno a che fare se operano su e con un software ‘didattico’, e lo scompongono in ‘strumenti’. Questo può comprendere, almeno nella nostra visione, anche una sorta di ibridazione tra diversi apporti che concorrano al medesimo fine. Perciò, se un docente non può intervenire nel processo di creazione di una risorsa o di un *tool* - a meno che non abbia anche competenze tecniche - è a lui che spetta l’onere di mediare il senso di quello strumento all’allievo, ed a lui di coglierne le potenzialità educative. Gli studenti nei corsi online sperimentali citati avevano a disposizione diversi *tool*, dal caffè (spazio libero per studenti), ai forum, alla posta interna con messaggi istantanei, alla chat audio-video e testo. Al di là della tipologia, però, si è cercato di trasformare le stesse descrizioni degli strumenti in occasioni di dialogo, aperte anche ad una vena di umorismo, e mirate non solo alla ‘funzionalità’ degli elementi; cercando cioè di indurre la consapevolezza che distinguere cosa fare in un forum o in una bacheca era già in se stesso un modo di imparare in lingua e tra le lingue; così, il lessico ‘tecnologico’ o legato alle azioni dello studio, ad esempio, ha acquisito una vitalità particolare, ed è stato immediatamente arricchito in senso multilingue dagli apporti degli studenti, poi trasformato in dinamica *plurilingue* dalle attività di interazione. La prospettiva plurilingue si fondava sulla relazione tra apporti di discipline linguistiche differenti. Ad esempio, nelle attività di interazione orale/scritta in chat, prima nel Master internazionale cui si accennava, e poi in *Verso l’Italia*, si è puntato a mettere in rapporto linguistica acquisizionale, glottodidattica e sociolinguistica, incoraggiando anche tecniche di intercomprensione⁸. Si è cercato di coniugare multimodalità (l’insegnante/tutor operava con chat testuale e testo orale insieme),

⁸ Sull’intercomprensione si veda ad es. Benucci 2005 e Jamet 2009.

collaboratività e riflessività (sfruttando la possibilità del sistema di tesaurizzare il testo delle chat).

Il materiale prodotto veniva poi ri-utilizzato (nel corso di Master particolarmente) come risorsa comune, concludendo la sinergia in direzione plurilingue: si chiedeva infatti agli studenti di riflettere ed elaborare note aggiuntive rispetto alla/e loro lingua/e. In effetti si era consapevoli che l'allievo all'inizio avrebbe presumibilmente interpretato il *task* in senso contrastivo (cosa che puntualmente accadeva) e si intendeva usare questa possibilità come punto di forza confidando che nel definirsi delle relazioni tra attori del processo, le note avrebbero preso una direzione più ricca, tendente all'integrazione. Ed infatti, le riflessioni si facevano via via più dense, con confronti non più monodirezionali verso l'italiano ma tra due, tre, lingue in gioco (tutte incoraggiate, nella chat⁹).

Inoltre, molti degli allievi si mostravano ben consci che ciò che svolgevano era un aiuto di diversa natura dal supporto offerto da un esercizio interattivo online, o da un video didattico: diverso, non per questo 'migliore' se isolato dal resto, ma adatto a rendere l'insieme più efficace. Le resistenze di alcuni erano chiare, ma spesso l'apporto delle discipline acquisizionali e del loro ruolo di potenziamento influivano positivamente, garantendo che il progresso fosse percepito anche nei termini che essi cercavano¹⁰. Ci si augurerebbe un filone di ricerca specifico al riguardo,

⁹ Un piccolo esempio, di interazione tra studenti del Master Est di livello assolutamente principiante, e diversità di lingue madri molto marcata tra ambito romanzo e non (due rumeni e un cinese):

O.C. (ragazzo rumeno) Z, come si dice 'sure' in cinese?

J.Z.: (caratteri cinesi, letti ad alta voce in chat)

O.C.: capito, no 'ba da', just 'da'

O.C. conosci questi? sure - sigur ; bineinteles

J.Z.: cosa lingua?

A.S.: romania, tutto romania.

J.Z.: sure – sigur (legge ad alta voce, mostra di notare similarità)

F.V.: si si suonano simili; yes they sound so similar

¹⁰ Nell'ambiente, i testi delle descrizioni o delle consegne erano elaborati in base alle sequenze di acquisizione; in più però nelle chat l'input veniva progettato di conseguenza, ed il *recast* era monitorato per potenziare l'interlingua di ogni *singolo* allievo;

in particolare per l'analisi del contributo delle chat come sopra descritte al potenziamento degli stadi interlinguistici ed al ruolo che in questo gioca il livello metacognitivo. Qui si può solo dire che il contributo della didattica acquisizionale¹¹ allo sviluppo della competenza linguistica (intesa come conoscenza ed uso di strutture) tanto richiesta dagli allievi, sembra essere stato fonte di parallela crescita dell'autostima e quindi a sua volta aver agito positivamente sull'apprendimento.

Lo spazio delle differenze o gli spazi 'per' la pluralità?

Verso l'Italia è nato da necessità abbastanza simili a quelle di molti altri programmi di accoglienza online di studenti Erasmus; in più, vi era anche la situazione per cui gli studenti non trovano, come in grandi città, molti parlanti locali in grado di interagire con loro attraverso lingue di mediazione globali e possono contare su questo tipo di contatto solo entro il contesto universitario, mentre cresceva costantemente la percentuale di apprendenti principianti, portando la questione linguistico-culturale al centro delle preoccupazioni formative dell'istituzione. Si poteva teoricamente strutturare un percorso mirato al soddisfacimento di bisogni comunicativi primari, ma si è scelto di dare occasioni di ripensamento della natura stessa di tali bisogni, del loro peso nell'esperienza all'estero, del ruolo dell'italiano 'tra' le lingue in gioco.

i testi erano poi offerti nuovamente al gruppo e divenivano fonte di acquisizione di competenze metalinguistiche, che a loro volta concorrono ad evitare fossilizzazioni e aiutano lo sviluppo positivo in senso acquisizionale. Sull'importanza del *recast* in prospettiva acquisizionale vedi Rastelli 2009: 54-58.

¹¹ Si fa riferimento qui all'utilità nei termini in cui l'espressione didattica acquisizionale venne per prima citata da Massimo Vedovelli (didattica linguistica che "tiene in considerazione i processi soggiacenti all'uso linguistico", e "modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle sequenze acquisizionali e non violi le sequenze implicazionali" (Vedovelli, Villarini 2003) e soprattutto all'orizzonte aperto da riflessioni ed esperienze ben descritte da Rastelli (2009), sebbene la didattica acquisizionale sia per certi versi ancora in fase di definizione epistemologica.

Non è quindi casuale che l'immagine del logo del corso (creata *ad hoc*) sia stata una valigia, e che essa contenesse alcuni dei simboli più stereotipati dell'italianità, accostati in modo chiaramente non coerente: un'immagine facilmente leggibile del viaggio cui si accingono gli studenti, ed al tempo stesso metafora di un approccio alla diversità che inizia in modo necessariamente affastellato, per giustapposizione, e necessita di riflessione per cogliere *la relazione* tra diversi elementi e il ruolo che in questo gioca la lingua. Così, nella figura il dizionario di italiano è preferito alla bandiera, in nome della Babele di parole che prendono senso solo negli esempi, e della metafora di un'identità che (come per ogni singola parola) è sempre potenzialmente multipla, diversificandosi in rapporto con la frase, e sempre soggetta ad interpretazioni. La discussione sull'uso del dizionario (anche per la propria lingua) è infatti uno dei primi *topic* trattati per introdurli a una prospettiva 'verso'. Che deve restare tale, perché ciò che ci si può porre come obiettivo è solo una "démarche¹²" verso la conquista di competenze interculturali (Pécheur 2006).

Più che alla quantità di risorse si è quindi dedicato impegno e spazio alla ricerca di modalità attraverso le quali gli studenti potessero riflettere su aspettative e timori, ed imparare a confrontarsi con un'esperienza *potenzialmente* plurilingue e pluriculturale, che può però ridursi facilmente a un soggiorno in ambienti multilingui e multiculturali, inframmezzato da studio formale della lingua del paese ospite e da contatti con la realtà locale vissuta a guisa di turisti.

Non basta, cioè, dare spazio alle differenze, e l'ambiente non è stato pensato come luogo dove si lasciasse modo di esibire frammenti delle proprie lingue o del proprio patrimonio culturale. Come la linguistica contrastiva metteva in luce solo le differenze, e la didattica linguistica derivata immaginava che per un apprendente notarle potesse essere già di per sé efficace, altrettanto poco efficace sarebbe una linea che incoraggia "solo" il "ricono-

¹² L'autore la definisce come percorso verso l'obiettivo di rendere l'apprendente davvero cosmopolita e libero dal condizionamento di giudizi discriminatori.

scimento” delle differenze, senza lavorare affinché le differenze stesse interagiscano tra di loro, e scoprano la propria intrinseca pluralità. Così, il principio a cui ci siamo ispirati è stato quello di un ambiente in cui la diversità culturale e la ricchezza linguistica in cui tale diversità si esprime (Vitrone 2006) venissero non solo tutelate o manifestate, ma piuttosto incoraggiate a ripensarsi. Un esempio può essere anche solo il *task* iniziale, che prevedeva come ovvio la presentazione individuale, e tuttavia sollecitava la riflessione su tutta una serie di categorizzazioni e una serie di impliciti linguistico-culturali, che tramite la modalità online e la sua riflessività, ri-lettura e ri-pensamento, acquistavano particolarmente in profondità. *Quali delle categorie usate per presentarci sono davvero essenziali? Se lo sono, lo sono perché ciò è stabilito culturalmente, e quanto?*

Molte questioni silenziose (per citarne solo una, la caratteristica spagnola del doppio cognome, che porta alle questioni socio-culturali ed istituzionali legate alla trasmissione del cognome) vengono alla luce in modo spontaneo ma non più ingenuo. Inoltre, almeno sul piano concettuale si è cercato di non far rappresentare agli allievi l’ambiente come una sorta di spazio a parte dalla rete di intrecci di apprendimento e di crescita che con esso coesistevano nello spazio e nel tempo, riportando sempre l’attenzione sulle esperienze vissute o in atto, e da quelle traendo linfa per ulteriori argomenti o risorse (che venivano anche create ‘in corsa’ o, meglio, in percorso).

Conclusioni

Interrogarsi sul ‘nuovo’, ma soprattutto su lati non visibili di aspetti considerati ‘noti’ è forse il tipo di esperienza più proficuo per una didattica online che sia *media* (mezzo e mediatrice) di un ri-pensamento, di quel *ré-examiner la didactique traditionnellement monolingues des langues étrangères*. E così, alla luce di quanto esaminato, i luoghi della formazione linguistica mediata ci appaiono concepibili come spazi di ricerca per le *scienze glot-*

todidattiche e per *l'etnografia virtuale*, riflettendo sul processo di co-costruzione delle competenze comunicative e interculturali, ma anche come luoghi di indagine della *linguistica acquisizionale* e della *sociolinguistica*, per approfondire come le differenti interlingue e le diverse identità linguistiche di cui il parlante plurilingue è portatore possano svilupparsi e potenziarsi reciprocamente in contesti plurilingui e pluriculturali. E tutto ciò può concorrere al rinnovamento della didattica linguistica, a patto che essa non si limiti ad aprire spazi ed orizzonti rischiando la frammentazione di esperienze, ma articoli la differenza rendendola 'plurale' con coraggio, dando spazio alla capacità di chi la vive di rimettere in discussione se stessi ed il proprio percorso.

Anche per questo, simbolicamente, ci mettiamo in gioco lasciando tracce delle nostre esperienze a disposizione di altri.

I frequenti richiami a corsi sperimentati non rappresentano esempi di 'buone pratiche' e tanto meno modelli, ma al contrario segni della volontà di messa in discussione auspicata nel nostro articolo, perseguita anche a costo di non essere completamente 'compiuta', in corsi tutt'altro che esenti da problematiche, tecniche come didattiche. Il nostro tentativo di discutere le potenzialità dell'online è quindi un modo per cercare di *com*-prenderle, nel senso etimologico di "prendere insieme", cogliendo alcune relazioni tra diversi elementi in gioco, e di farlo insieme con chi legge perché ripensandosi insieme si può crescere, se si crea un dialogo. Anche a distanza...

Edith Cognigni, Francesca Vitrone
Università di Macerata

Riferimenti bibliografici

- Alvino S., *Learning object, apprendimento situato e collaborativo: quali prospettive di integrazione?*, in “Il giornale dell’e-learning”, 2, anno III, 2008, <<http://www.wbt.it/index.php?pagina=784>>.
- Baron N.S., “Letters by phone and speech by other means: the linguistics of Email”, in *Language and Communication*.18, 2, 1998, pp. 133-170.
- Benucci A., (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l’intercomprensione*, Torino, Utet, 2005.
- Bittarelli A., Cognigni E., Tittarelli L., Vitrone F., “Towards Italy: An e-Learning Experience for Future Incoming Students. Linguistic and Cultural Sharing at University, while still Packing” (poster), in A. Szúcs, A.W. Tait (ed.), Conference Proceedings EDEN Annual Conference 2008, *New Learning Cultures: How do we Learn? Where do we Learn?*, 11-14 giugno 2008, Lisbona, Portogallo. The European Distance and E-Learning Network (pubblicazione digitale).
- Bonaiuti G., (a cura di), *E-learning 2.0. Il futuro dell’apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento, Erickson, 2006.
- Bonaiuti G., Calvani A., *Dal formale all’informale. Verso l’eLearning 2.0*, in P.G. Rossi (a cura di), *Progettare eLearning eLearning design. Atti del convegno, Macerata 7-9 giugno 2006*, Macerata, EUM, tomo I, 2007, pp. 289-299.
- Bruni F., *Blog e costruzione dell’identità*, in Rossi P.G., (a cura di), *Progettare eLearning eLearning design. Atti del convegno, Macerata 7-9 giugno 2006*, Macerata, eum, tomo I, 2007, pp. 320-329.
- Bruni F., *Blog e didattica. Una risorsa del web 2.0 per i processi di insegnamento*, Macerata, eum, 2009.
- Camarra M., Mesh L., Rocchiccioli A., Taylor C., “Weblingu@ - Building and Sustaining a Learning Community in Asynchronous Discussion Forums”, in MESH L. (ed.), *Implementing e-learning in English Language*

- Teaching*, Siena (pubblicazioni del Centro Linguistico di Ateneo, coll. *Innovative Approaches to Language Teaching Online*), 2010, pp. 23-42.
- Clark A., *Using Learning Objects in an Online Language Course*, in L. Mesh (ed.), *Implementing e-learning in English Language Teaching*, Siena (pubblicazioni del Centro Linguistico di Ateneo, coll. *Innovative Approaches to Language Teaching Online*), 2010, pp. 69-75.
- Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2005.
- Coppola D., "L'inter-azione glottodidattica: un approccio dialogico". In Coppola D., (a cura di), *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*. Pisa, Felici, 2009, pp. 95-113.
- Coste D., Moore D., Zarate G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1999.
- Dale J., Sharma Y., *Flash forward: Language teachers using social networking sites*, TES Magazine, 2010, <<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6040748>>
- De Kerckhove D., "Prefazione", in Granieri G., *Blog generation*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. VII-IX.
- Fiorentino G., *Scrivere come si parla – Variabilità diamesica e CMC: il caso dell'e-mail*, «Horizonte», 8, 2004, pp. 83-110.
- Fini A., *Il mondo 2.0 e la formazione*, in Fini A, Cigognini M.E. (a cura di), *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Trento, Erickson, 2009, pp. 47- 88.
- Fratrer I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci, 1998.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino, (1981, 1997).
- Iiyoshi T., Kumar M.S.V. (2008). *Opening up Education*, Massachusetts, USA, The MIT Press.
- Jamet M.C., (a cura di) (2009), *Orale e intercomprensione fra lingue romanze*, Università Ca' Foscari, Le Bricole.
- Kramsch C., Lévy D., Zarate G. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2008, p. 440.
- Ligorio M.B., "Aspetti teorici a supporto dei blog didattici", in Mancini I., Ligorio M. B., *Progettare scuola con i blog. Riflessioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 9-30.

- Ligorio M.B., Hermans H., (a cura di), *Identità dialogiche nell'era digitale*, Trento, Erickson, 2005.
- Maggini M., "Editoriale", in *ILSA – Italiano a stranieri – Rivista quadrimestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda*, Roma-Atene, Edilingua, n. 6, 2008 pp. 2-3.
- Mesh L., "Introduction", in Mesh L. (ed.), *Implementing e-learning in English Language Teaching*, Siena (pubblicazioni del Centro Linguistico di Ateneo, coll. *Innovative Approaches to Language Teaching Online*), 2010, pp. 7-12.
- Pecheur J., "Identité et citoyenneté: les limites de la perception interculturelle", in *LEND - Lingua e Nuova Didattica*, anno 35, n.5, 2006, pp. 143-149.
- Pettinati M.C., "PKE: tutti ce l'hanno ma pochi lo sanno (far funzionare). Perché un Personal Web non è un Personal Knowledge Environment (PKE)", in *Form@are, newsletter per la formazione in rete*, num. 66, 2010, <<http://formare.erickson.it/wordpress/it/2010/pke-tutti-ce-l%e2%80%99hanno-ma-pochi-lo-sanno-far-funzionare-perche-un-personal-web-non-e-un-personal-knowledge-environment-pke/>>.
- Rastelli S., *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2009.
- Rigutti S., Paletti G., *Usabilità Web e usabilità Web 2.0 a confronto: nuove sfide o vecchie conoscenze?*, in A. Fini e M.E. Cigognini (a cura di), *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Trento, Erickson, 2009, pp. 89-120.
- Rotta M., "Il tutor online: tipologie", in *Form@re, newsletter per la formazione in rete*, febbraio 2002, <<http://www.formare.erickson.it/archivio/febbraio/tipologie.html>>.
- Smiraglia S., *Blog and Book*, in *E-learning tra formale e informale, Atti del IV congresso della società italiana di e-learning*, Macerata, 3-6 luglio 2007, Macerata, EUM, 2008, pp. 228-231.
- Vedovelli M., Villarini A., "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri", in Giacalone-Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003, pp. 270-304.
- Vitrone F., "«Se non ti esprimi non puoi parlare»: plurilinguismo e intercultura nelle rappresentazioni di studenti in mobilità universitaria. Riflessioni nella e per la classe di lingua 'di stranieri'", in Lévy D., *Da una a più*

lingue, da una a più discipline: insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca, Porto Sant'Elpidio (FM), Wizarts, 2006, pp. 117-202.

Hélène David

Le chercheur à l'écoute des voix d'apprenants/acteurs sociaux en formation bi-plurilingue: recueil, interprétation, transmission

Abstract

Le présent article aborde les concepts de voix et de polyvocalité, de proximité des acteurs sociaux à la lumière du chapitre 1 du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*: «De l'apprenant au locuteur/acteur». Cette exploration du chapitre se combine à la recherche doctorale en cours sur le discours des adolescents en formation bi-plurilingue au sein d'une section internationale de français en Italie. Les voix de ces adolescents apprenants/acteurs sociaux rencontrent celle du chercheur, lui-même acteur social plurilingue. Aussi le recueil, l'interprétation et la transmission du discours d'apprenants adolescents par le chercheur se font en situation d'interaction étroite et de proximité avec l'objet de recherche.

Cette recherche nous amenant à confronter les politiques linguistiques «vertueuses» (G. Zarate) et le discours des apprenants adolescents (acteurs sociaux *en construction*, marqués socialement et idéologiquement) l'article se conclut sur deux interrogations, qui ont été adressées à Mme G. Zarate, directrice de l'équipe de recherche PLIDAM à l'INALCO, Paris, lors du séminaire PEFLIC des 25 et 26 mars 2010.

Lors du séminaire doctoral PEFLIC qui s'est déroulé en mars 2010 à l'Université de Macerata, j'ai été invitée à présenter une réflexion concernant le chapitre 1 du *Précis du plurilinguisme et*

du pluriculturalisme: «De l'apprenant au locuteur/acteur». J'ai donc abordé la (re)lecture de ce chapitre à la lumière des interrogations inhérentes à ma recherche.

Présentation de la recherche

Ma recherche porte sur le discours d'adolescents fréquentant une section bilingue franco-italienne dans un lycée de Bologne où nous enseignons le français. Cette section s'inscrit, selon les discours institutionnels en vigueur, dans un projet global de formation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté démocratique et européenne. Elle est le fruit de l'évolution des institutions de l'enseignement secondaire au niveau local, et d'accords intergouvernementaux successifs entre la France et l'Italie. En tant que professeure dans une des ces sections, je vis quotidiennement d'une part les évolutions institutionnelles et politiques qui déterminent l'avenir des dispositifs d'éducation bilingue en Italie, et d'autre part je partage avec les élèves cette expérience d'enseignement/apprentissage en contexte bilingue.

Je m'intéresse aux mécanismes politiques et décisionnels qui donnent forme et encadrent les dispositifs d'éducation bi-plurilingue, et qui s'inscrivent dans une double dynamique: européenne d'un côté, bilatérale de l'autre. Si les valeurs et finalités s'affichent dans les textes et discours officiels autour d'un consensus social global européen, il ne faut pas manquer de replacer ces politiques dans un cadre plus complexe, où chaque institution, chaque acteur, chaque langue porte en lui-même/en elle-même ses intérêts propres, ses représentations et ses pratiques: les «principes qui servent à orienter et à légitimer l'action» (Heller 2002: 27).

Ces dynamiques d'actions au niveau macro trouvent au final leur aboutissement au sein de l'institution scolaire, plus précisément dans l'espace classe. Quelles significations et orientations donnent-elles dès lors aux pratiques d'enseignants et aux pratiques d'apprenants? Quels liens s'établissent entre les «prin-

cipes d'action» des différents acteurs dans le cadre de la didactique du plurilinguisme?

Ma recherche se propose ainsi comme une réflexion reliant les politiques linguistiques et éducatives et les acteurs-cibles de ces politiques, les adolescents en formation, à travers l'exploration du *champ discursif* où s'entrecroisent différents discours. Il s'agit donc dans un premier temps d'explorer et de comprendre les mécanismes de développement politiques et idéologiques de l'éducation bi-plurilingue en contexte franco-italien, puis dans un deuxième temps d'interroger les apprenants locuteurs/acteurs sur leur expérience dans ce contexte précis. Tout au long de ce parcours, l'action du chercheur/enseignant/acteur s'inscrit dans une dynamique réflexive, au cours de laquelle sa propre voix rencontre et se confronte aux autres voix, interprète et reconstruit, dans le but de répondre aux interrogations soulevées et de remédier aux insuffisances constatées, en tant que chercheure et enseignante, immergée dans ces dispositifs bilingues.

Les discours d'apprenants/ acteurs sociaux

Ces adolescents en formation nous proposent, à travers le récit des expériences d'enseignement plurilingue et pluriculturel et leurs représentations sur leur parcours passé, présent et futur, le regard subjectif de l'acteur/locuteur sur son positionnement dans un monde complexifié et globalisé. Cet intérêt pour la voix particulière des adolescents en formation est né d'interrogations personnelles, liées à ma situation de professeure face à ses élèves mais aussi de professeure de langue maternelle, expatriée: quelles représentations les adolescents ont-ils du phénomène bi-plurilingue? Quelles sont les motivations qui les poussent à choisir ce type d'éducation bilingue? Quelle conscience ont-ils de leur répertoire plurilingue? La relation privilégiée français-italien est-elle facteur d'ouverture plurilingue?

Le chapitre 1 du *Précis* propose une mise en perspective du passage de l'apprenant au locuteur/acteur à travers différents

travaux donnant voix aux acteurs sociaux dans divers contextes géographiques, culturels et sociopolitiques. L'abandon d'une lecture positiviste scientifique de la réalité a peu à peu amené les sciences humaines à reconsidérer la position du sujet dans la construction du monde et du savoir. Dans la didactique des langues, l'apprenant devenant sujet s'est progressivement affirmé comme acteur social.

1. *Voix et polyvocalité*

Le concept de *voix* développé dans l'introduction du chapitre 1 par R. Kern et A. Liddicoat – «La voix personnelle est l'expression d'une *persona*, c'est-à-dire d'une identité et d'une perspective sur le monde qui lui permettent d'agir comme individu plurilingue et pluriculturel» -, me semble particulièrement intéressant dans le cadre d'une recherche sur le discours du locuteur/acteur concernant sa propre expérience bi-plurilingue. La voix, c'est l'expression, c'est le discours ordinaire, le récit des pratiques où s'expriment les «arts de faire» de l'acteur social entre «stratégies» et «tactiques» (De Certeau 1990: 59-60). L'attention portée à la voix du locuteur et à «la recherche de nouvelles possibilités expressives pour se faire un style personnel dans chaque langue» (*Ivi.*, 31) permet de dépasser le statut statique et étroit de simple apprenant, et ainsi d'explorer l'identité «multiple, conflictuelle» et la «polyvocalité» (Kramsch 2008: 37-38) de l'acteur social.

Dans mon cas en effet, l'adolescent en formation bi-plurilingue s'exprime à travers un discours stratifié, marqué par l'interdiscours, le *pré-existant*. Ce discours est cependant une reconstruction, une réinterprétation du sens qu'il investit dans les structures complexes du monde qui l'entoure, et à travers lequel il exprime sa subjectivité, une «subjectivité plurilingue qui lui appartient». (*Ivi.*, 38).

2. *Catégorisation et répertoire*

Interrogé sur son expérience linguistique, l'acteur social agit, à travers son discours, en interprétant, (dé/re)construisant ses représentations, son histoire, ses choix et ses positionnements. Les notions de catégorisation et de répertoire, illustrés dans le chapitre 1 du *Précis* respectivement par G. Ziegler et C. Kinginger constituent deux concepts fondamentaux pour la compréhension et l'interprétation de l'expérience bi-plurilingue. La mise en place des catégorisations par le sujet parlant dans son discours lui permet en effet de délimiter ses positionnements et ses appartenances, mais aussi d'en déterminer la flexibilité ou les rigidités. Ces processus d'auto- et hétérocatégorisation reflètent la formation des représentations, à la croisée des «discours structurants» (Serra 2000; 77) collectifs et de l'interprétation subjective en fonction de l'expérience propre au sujet dans le monde social.

La catégorisation et l'affirmation identitaire de l'acteur social sont étroitement liées, comme nous le rappelle C. Kinginger, à la communication plurilingue et à la perception que le locuteur se fait de son propre répertoire. En effet, «le terme contient à la fois l'idée que ces locuteurs font des choix interprétatifs individuels et que les utilisateurs des langues construisent leurs performances à partir de la situation socio-culturelle et historique des ressources dont ils disposent» (Kinginger 2008: 47). Là encore, on retrouve le positionnement du sujet au carrefour du social et de l'individuel. D'une part, l'imagination, l'affectif, le créatif jouent un rôle important dans la composition de ce répertoire, d'autre part les dimensions sociales, économiques, politiques et idéologiques restent déterminantes dans la mise en œuvre et la mise en valeur d'un capital langagier. Ainsi les trois lycéens suivants illustrent, à travers leur perception du français et leur utilisation de cette langue, les processus de catégorisations et la relation plus ou moins conflictuelle avec leur répertoire plurilingue:

Lisa: mi sento molto- sono molto patriottica, quindi in realtà: penso che sia una parte di me importante, forse anche questo che un po' mi blocca nello studiare le lingue.

Pour Lisa, on comprend que l'affirmation d'une identité sociale marquée culturellement («très patriotique») entre en conflit avec l'étude des langues et la constitution de son répertoire linguistique. D'une autre manière, Cesare explique son désamour (relatif) du français à travers la mise en place d'une catégorisation (France=coupe du monde) qui relève du discours médiatico-sportif, mais aussi d'une passion personnelle très forte. Le reste de l'entretien illustre en effet comment Cesare gère son répertoire et ses affinités linguistiques à travers notamment le prisme du football.

Cesare: au début euh j'aimais vraiment beaucoup cette langue, mais (-) [pff c'était] c'est un peu ridicule mais- ehm en 2006, avec la coupe du monde, [...] eh il y a été une- une grande rivalité entre France et Italie, et donc euh j'ai- j'ai- j'ai eu des problèmes à:- à étudier le français, parce que (-) euh: quand je- quand je pense- quand je pense à les- à euh à la France, je pense euh à la coupe du monde. [...] et donc euh j'ai- j'ai- j'ai des problèmes à aimer le français comme je l'aimais avant.

Le processus d'auto- et hétérocatégorisation sont rendus très clairs à travers le discours d'Elena (ci-dessous), qui raconte les raisons de son amour initial pour la langue française. On se trouve bien à la rencontre d'un discours extérieur et stéréotypé, publicitaire, et d'un discours affectif et subjectif. Le français est associé à «la famille française», elle-même traduite par une image publicitaire, dont la perfection ne laisse Elena cependant pas dupe de la représentation qu'elle-même s'est construite (le rire ponctue son affirmation). La catégorisation famille française parfaite versus ma famille («complètement différent»), est le résultat d'une construction individuelle mettant en jeu plusieurs types de discours.

Elena: [...] c'était une idée qu'j'avais- pour moi c'était la famille française. C'était com- un peu comme la famille de la Mulino Bianco, (rit) [...] oui parce que j'imaginais cette famille parfaite, avec une mère très très douce parce que pour moi le français c'était quelque chose de très doux, et donc je m'imaginais cette mère très euh très toujours contente, toujours tendre et ce père aussi euh joyeux [...].

HD: hm hm. Et pourquoi selon toi c'était cette idée de la famille?

Elena: ma j'sais- j'sais pas c'est peut-être hm à cause des- des gens que j'ai connus euh en France parce que j'ai connu des familles qui étaient au moins euh du côté euh superficiel, des familles très euh bon je- XX que j'aimais beaucoup parce que c'était complètement différent de ma famille donc euh...

Voix d'apprenant et voix du chercheur: recueil, interprétation, transmission, responsabilité dans la proximité

Ces discours d'apprenants/acteurs sociaux ont été recueillis dans le cadre d'une recherche marquée par la proximité (Lévy 2001) et l'immersion dans l'objet même de recherche. Celle-ci est ainsi le fruit d'interrogations, apparues au carrefour de mon activité professionnelle et de mon expérience personnelle. Ma situation de professeure de français langue maternelle, expatriée en Italie, enseignant au sein d'une section bilingue italo-française à des apprenants adolescents, elle-même apprenante/locutrice de l'italien le reste du temps entraîne chaque jour le port de costumes différents, l'expression d'une voix différente mais toujours identique, qui me renvoie à ma propre identité, mouvante et sans cesse (re)négociée. Si je me reconnais, tant sur le plan personnel et affectif que sur le plan politique et citoyen, dans le parcours de ces adolescents qui ont choisi une formation approfondie de la connaissance et de la reconnaissance d'une langue-culture proche européenne, l'expérience quotidienne ne tarde pas à faire naître des interrogations sur les politiques et dynamiques institutionnelles qui encadrent mon action de professeure et que je représente moi-même, et sur les parcours individuels des jeunes locuteurs/apprenants en section bilingue italo-française.

Cette proximité devient un caractère essentiel de ma recherche, tant elle implique une réflexion continuelle sur le statut de la chercheuse, la construction de son savoir et la responsabilité de cette construction, en interaction étroite (physique, intellectuelle, affective, professionnelle) avec l'objet de recherche. C'est par «la

réciprocité toujours potentielle des regards» (Lévy 2001: 14) que la proximité devient une approche constructive. Du chercheur-sujet et acteur au sujet-acteur de la recherche, je m'inscris dans une réflexion circulaire, où la subjectivité d'un regard propre et l'intersubjectivité née de la rencontre entre le chercheur et l'acteur/sujet de recherche peuvent être des instruments de construction du savoir, non moins que ses bases épistémologiques.

Mais une mise en garde s'impose cependant, car proximité ne signifie par pour autant négation de la distance inhérente à toute posture de recherche. Ainsi faut-il «mesurer la distance nécessaire pour qu'une observation soit possible et ne s'apparente pas à la simple auto-réflexion» (Lévy 2001: 13). Le chercheur traduit ses intuitions dans la délimitation du champ de recherche, propose des catégorisations qu'il construit, déconstruit et reconstruit à l'épreuve du discours du sujet interrogé, qui lui-même manipule les concepts et objets de discours proposés. L'entretien compréhensif, s'il s'inscrit dans une approche subjectiviste d'interprétation du monde par le sujet parlant, n'en est pas moins pour le chercheur un «outil d'objectivation des hypothèses interprétatives» (Paganini 2003: 37) et ne devient fructueux que lorsque la négociation des objets de discours trouve son «terrain de médiation» (Paganini 2003: 36) entre enquêteur et enquêté.

Les extraits suivants illustrent la tension identitaire au cours de l'entretien, où les *voix* du chercheur, de l'enseignant, de l'élève et de l'acteur social plurilingue se mêlent:

Matteo: Mi sono sempre chiesto, ma, chi è bilingue, come fa- cioè con (che lingua) pensa? (ride) Par exemple, vous, euh euh vous vous êtes euh bilingue?

HD: (silence)

Matteo: presque!

HD: peut- peut-être oui!

Matteo: presque! ah va beh ! cioè, dipende poi dal- dal paese in cui sei nato?

HD: hm hm.

Ici, inutile de cacher l'embarras de la chercheuse, qui, s'étant dévoilée en tant que professeure les années précédentes, mais aussi

tout simplement en tant que locuteur natif, se voit à son tour interrogée par l'enquêté. Celui-ci cherche en effet à construire une catégorisation du *bilingue* qui le satisfasse, en s'adressant au locuteur plurilingue en face de lui, et non pas à l'enquêtrice ou à l'enseignante.

De même, dans l'extrait suivant, c'est la voix de l'enseignante qui prend le dessus sur celle de la chercheuse, au moment où les paroles de Lisa renvoient à une réalité quotidienne élève/professeure:

Lisa: [...] anche sentire i prof che dicono dovete far si che il francese sia la vostra lingua madre (.) io più di tanto no riesco a:- a lasciarmi andare perché: (.) prima mi viene l'italiano e poi il francese. Invece vedo che non so i miei compagni non hanno- non sentono molto questa cosa.

[...]

HD: et tu dis que vos professeurs donc disent euh il faut que: le: français devienne une langue euh une autre langue maternelle, ça m'intéresse justement (sourit) est-ce que c'est- (.) est-ce que euh:: ils le disent vraiment?

Lisa: si.

HD: c'est vrai?

Lisa: si.

HD: je l'ai dit moi? (..) est-ce que je l'ai dit? non ça m'intéresse! (rit)

Ainsi, le chercheur et sa recherche sont nécessairement contextualisés, dans et avec l'objet de la recherche: socialement, culturellement, politiquement, personnellement. Le chercheur, en posant et en exposant les conditions d'interrogations du savoir qu'il construit met en œuvre «une forme d'action sociale» (Heller 2002: 22).

Aussi je m'interroge sur ces voix qui se mêlent dans l'espace didactique et politique, celles des apprenants, celles des décideurs, la mienne aussi. Ma préoccupation première est de faire émerger celle des adolescents en formation bi-plurilingue, tout en tenant compte de la polyphonie de voix au sein de laquelle elle existe: entre les institutions, les enseignants, les chercheurs etc. Entre les acteurs institutionnels, producteurs du discours «idéalisé» (Zarate 2008: 60) et les adolescents en formation, producteurs de discours «ordinaires», se trouve le chercheur. En tant que cher-

cheure et professeure, je suis moi-même locutrice/actrice, et je me propose en tant que porteuse de cette voix ordinaire. On ne peut dès lors pas faire l'économie de la réflexion sur la responsabilité du passeur de voix que je souhaite être, de ce que je vais fabriquer avec mon corpus et les discours recueillis/récoltés. En mettant en place cette recherche et les dispositifs d'entretiens approfondis, j'explore un espace où la parole de l'adolescent rencontre celle du chercheur, mais aussi de la professeure que je suis. Un espace où le chercheur donne sens à travers son positionnement singulier dans le monde, fruit d'une expérience propre, et où l'approche de l'autre se fait à travers l'écoute et la recherche de la signification que celui-ci donne à ses propres actions.

Naissent alors les interrogations suivantes: quel(s) sens ceux-ci donnent-ils à leur action à travers l'affirmation d'un parcours de vie adolescents *en construction*, *en devenir*? Il s'agit ici de passer du discours ordinaire au discours scientifique/didactique, sans le dénaturer, peut-on dire sans le *trahir*? Cette approche est-elle compatible avec des mesures et actions politiques qui demandent une mise en œuvre efficace et rentable, et qui valorise la parole de l'«expert»? Peut-on ajuster des actions éducatives en écoutant ce que les apprenants/acteurs sociaux ont à nous dire? La parole de ces adolescents peut-elle être entendue par les acteurs des politiques linguistiques (qu'ils soient enseignants, proviseurs, experts ou législateurs) afin d'affiner les politiques, d'harmoniser et de coordonner les actions, de mieux promouvoir l'éducation plurilingue et pluriculturelle?

Conclusion

Mon interrogation vient finalement ajouter une *voix* supplémentaire au chapitre 1, celle des adolescents vivant l'expérience plurilingue et pluriculturelle à travers un type d'enseignement particulier, appelé de façon (très) générale enseignement bilingue. Le poids de l'institution qui tend à figer et circonscrire les rôles de chacun masque souvent la complexité de l'action sociale et la multiplicité des champs de l'agir individuel. Aussi la notion d'ac-

teur, comme l'écrit G. Zarate dans le contre-point du chapitre, «a le pouvoir de ramasser en un même ensemble signifiant: «apprenants, enseignants, administrateurs, parents, amis...» (Ivi., 60) et ainsi de décroïsonner les fonctions et les rôles.

En ce qui concerne l'enseignement plurilingue et pluriculturel, il est dans le cas précis de l'enseignement bilingue franco-italien, marqué par un discours institutionnel et politique «œcuménique» (Ivi., 60), développant des «concepts dessinant un horizon sociétal vertueux et idéalisé» (Ivi., 60). Ces différents concepts- voix, acteur, discours institutionnel vertueux- me renvoient aux interrogations soulevées par ma recherche sur l'inscription du parcours de l'adolescent/élève/apprenant/locuteur plurilingue/adulte en devenir etc... en bref l'acteur social dans l'institution et sa perception des valeurs associées à ce type d'enseignement. Que reçoit-il et que *bricole*-t-il avec ce qu'il reçoit? Cela correspond-il à ce que les acteurs institutionnels projettent? Ainsi, j'ai été amenée lors du séminaire à poser les questions suivantes à la professeure G. Zarate:

Entre le désir et la découverte de l'autonomie d'agir et la tutelle plus ou moins acceptée des adultes (parents, professeurs etc.), l'adolescent expérimente le «processus d'individualisation», «de propriété de soi par soi» (De Singly). Si l'on considère l'adolescent comme un acteur social en construction, quelle place sa voix peut-elle occuper au sein du système éducatif et comment peut-elle être prise en compte par les institutions politiques et éducatives? Comment prendre en compte la parole et les pratiques des acteurs adolescents eux-mêmes, sachant ce qu' «en construction» implique d'instabilité, de représentations et de contradictions?

Et:

Plus généralement, comment le didacticien peut-il prendre en compte les différents discours des acteurs sociaux (institutions politiques et éducatives, parents, enfants etc.) qui sont parfois en contradiction avec les finalités éducatives de la politique de promotion du plurilinguisme à long terme- voix du discours «œcuménique» et «idéalisé»?

Bibliographie

- De Certeau M., *L'invention du quotidien, Tome 1: Arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. Folio, nouv. éd. 1990.
- De Singly F., *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Heller M., *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, coll. LAL, 2002.
- Lévy D., "Proximité et différences culturelles: dynamiques, tensions et paradoxes", in Paganini G. (coord.), *Différences et proximités culturelles*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp.13-17.
- Paganini G., "L'enquêteur et ses informateurs: regards partagés et identités alternées", in Lévy D., Zarate G., *La médiation et la didactique des langues et des cultures*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier 2003, pp. 34-43.
- Serra C., "Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales", in PY B. (éd.) *Analyse conversationnelle et représentations sociales: unité et diversité de l'image du bilinguisme*, Neuchâtel, TRANEL, juin 2000, 32, pp. 77-90.
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2008.

Dans l'objet théorique d'Hélène David, je retiens d'abord sa construction feuilletée qui comprend plusieurs échelles enchâssées les unes dans les autres, celles des rapports intergouvernementaux, des dispositifs d'éducation bi-plurilingue, de l'espace classe et enfin des «voix» de l'apprenant adolescent bi-plurilingue. La construction de cet empilement de strates et son entrecroisement sont sans doute la condition nécessaire pour que la plurivocalité de tout apprenant puisse être exprimée ou entendue.

En mettant au pluriel le concept de «voix», ce chercheur prend radicalement ses distances avec une tradition didactique qui inscrivait l'apprenant dans un duo serré avec son double étranger, même âge, même profil scolaire, mais autre. L'adolescent ici n'est plus une catégorie d'âge approximative qui sert les intérêts du marketing de l'industrie scolaire, mais un individu toujours singulier, défini par son expérience unique et son désir de trouver sa place dans la/les société(s) qui le construisent. Cette définition de l'adolescent défie les catégories scolaires classiques d'une éducation de masse, qui classe, trie, hiérarchise dans une logique du nombre. Le terrain de l'enquête, un établissement italo-français à Bologne, réduit a priori le champ d'un cadre éducatif national et se positionne à ses marges. J'interrogerai en premier lieu la définition de l'adolescent, tout en retenant celle proposée d'acteurs sociaux «en construction», en m'en remettant aussi à la lecture des analyses de François de Singly. C'est un des moments d'un parcours personnel où «l'individu pluridimensionnel» de de Singly est le plus polyphonique: «Une chambre d'adolescent contient des objets qui renvoient à plusieurs dimensions de son

identité. Elle n'abrite pas qu'un fils de, ou une fille de. Elle est aussi un espace au sein duquel circule la culture jeune, un lieu de travail scolaire. Donc au moins trois de ces dimensions existent¹». Le plus polyphonique et aussi *le moins*. Car dans ce feuilletage des dimensions identitaires qui composent l'individu en phase avec un monde globalisé, le refus d'une pluralité stigmatisante fait aussi partie de la construction identitaire. Le déni d'une parcelle d'identité, l'adhésion aux valeurs xénophobes, le refus d'une origine suspectée par les autres font aussi partie de l'épreuve adolescente et de la quête d'une histoire singulière. L'imposition d'une identité dominante², l'abri qu'offre une hiérarchisation exclusive peut aussi être une échappatoire pour l'adolescent qui refuse un dilemme trop lourd à porter, satisfait de l'univers totalitaire qu'il endosse, en toute inconscience. Ce modèle, justement refusé par de Singly mais qu'il met au rencart au nom de son passé historique dévastateur, n'est cependant pas caduc. Le contexte d'un établissement bi-national ne doit pas faire *a priori* l'impasse sur l'existence possible d'une identité nationale qui s'impose au détriment de toute autre, il peut aussi en être le berceau. L'extrait de l'entretien avec Lisa en est peut être un signe. Le dilemme exprimé par Cesare relève peut-être aussi d'une logique semblable: le supporter de football est lié par nature par une «passion partisane³» et nationale au club qu'il soutient, passion exclusive qui s'appuie sur l'honneur, «la parabole d'un destin partagé» et une vision du monde. Mais seuls les deux entretiens interprétés dans leur ensemble peuvent permettre d'avancer ou non sur cette hypothèse.

N'ayant jamais étudié une population lycéenne, ni travaillé sur un corpus d'adolescents, je ne peux aller plus loin sur le terrain d'Hélène David. Sauf à signaler que l'articulation entre lycée et université est aussi un nœud stratégique pour la construction d'un

¹ De Singly F., *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, A. Colin, 2003, p. 84.

² De Singly F., 2003, p. 93.

³ Bromberger C., *Le match de football. Ethnologie d'une passion partisane à Marseille, Naples et Turin*, Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme, 1995.

parcours plurilingue. Gloria Paganini a montré combien le choix d'une langue à l'université, encore jamais étudiée, pouvait s'inscrire en rupture avec les choix lycéens. Le cadre scolaire français du secondaire peut en effet inviter à masquer les langues liées à l'histoire de la famille pour éviter un effet en retour stigmatisant. Mais à l'entrée à l'université, le choix d'une «troisième langue» devient un espace de liberté qui remet à plat le parcours imposé du lycée.

Le parcours universitaire n'est pas toujours un moment d'ouverture. La rébellion face à un modèle de société qui a défiguré ou nié l'histoire familiale peut aussi entraîner une gestion réductrice de la pluralité latente au niveau du secondaire: «Tant qu'une société met en œuvre, plus ou moins explicitement, des mécanismes de fermeture applicables à des individus ayant telle ou telle dimension identitaire, ces derniers cherchent à se faire entendre en mettant en avant cette dimension. C'est un paradoxe puisque pour faire disparaître la spécificité de la dimension, il faut pour un temps la rendre plus visible». Le cas des étudiants arabophones de l'INALCO, gageant leurs études universitaires sur la langue de leurs parents, disqualifiée durant le secondaire par l'exigence d'intégration à la société française, montre que ce processus, entravé quand la langue arabe est marginale ou stigmatisée dans le système français, a la force du refoulé quand il se libère au niveau universitaire et que l'adulte s'accorde la liberté d'assumer ses choix de vie. On peut se demander si les histoires familiales italo-françaises ne peuvent pas encore témoigner dans les choix présents des cicatrices de la migration italienne en France tout au long des années 1920-1950⁴, cicatrices profondes qui peuvent mettre plusieurs générations pour se résorber et que les adolescents peuvent éventuellement rejouer plus tard, à l'université par exemple, dans leur construction plurilingue, sans en avoir pleinement conscience. Dans ce cas, c'est aussi une façon de

⁴ Cité nationale de l'histoire de l'immigration. Les Italiens dans l'agriculture du sud-ouest. Teulieres L., 2002, *Immigrés d'Italie et paysans de France, 1920-1944*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

rendre explicite l'impact silencieux des politiques nationales dans les discours personnels.

Comment les institutions éducatives prennent-elles en compte ces pratiques? Cette complexité est souvent inscrite dans le socle vertueux de leur mission, mais elle reste la plupart du temps invisible au regard des critères officiels adoptés pour la détecter et peut être abordée comme un «inconscient d'école». Partant d'un travail biographique fait par une étudiante du master *Didactique dans une perspective plurilingue et pluriculturelle* de l'INALCO où j'exerce, établissement qui revendique l'enseignement de «93 langues du monde», j'ai été sensibilisée par le traitement administratif et pédagogique de cet établissement, aveugle à l'étendue du répertoire plurilingue de ses étudiants. Dans l'économie d'un établissement qui cumule autant de «petites langues», les langues du répertoire des étudiants, non listées par l'institution, occupent implicitement entre elles une position de concurrentes dans le marché restreint de la formation universitaire⁵. Les locuteurs d'une «petite langue» - enseignants, apprenants - s'y appréhendent comme uniques, singuliers et construisent un modèle de valorisation qui repose sur le prestige de la rareté. Pour les locuteurs qui se sont identifiés jusque là à une langue socialement déniée, ce lieu leur offre une reconnaissance universitaire, et plus largement sociale, inédite pendant leur cursus secondaire. Mais dans ce lieu exclusif, une hiérarchie des langues s'impose en interne qui incite à mettre entre parenthèses les langues acquises antérieurement. Un parcours complexe, qui articule langues familiales, langues apprises au lycée, langues apprises à l'INALCO, a peu de chances d'y être reconnu institutionnellement, à moins - fait rarissime - d'être exclusivement composé d'un capital linguistique validé en interne.

Dès la seconde moitié du XX^{ème} siècle, le chercheur en sciences sociales se reconnaît comme un acteur interférant avec son

⁵ Zarate G., 2011, «Language Biography and International Mobility: On the Position of Multilingual and Multicultural Capital in the Academy» in Sole C., Fenoulhet J. *Mobility and Location in Language Learning*, Peter Lang, pp. 29-49.

terrain⁶. Une inscription qui influe sur les méthodes et le dispositif d'enquête. Je ne peux donc qu'adhérer à la réflexion sur la / les voix du chercheur, lui-même acteur social. La thèse est tout autant rite de passage qu'objet inscrit dans une institution universitaire et la langue utilisée pour la rédiger est aussi, et de plus en plus, un choix (dé)libéré quand les directives européennes valorisent la co-tutelle, la mise en réseau des équipes de recherche, etc. Une poignée de chercheurs descendants de l'immigration italienne ont acquis un nom en France dans la recherche sur l'enseignement du Français Langue Etrangère, d'autres ont choisi de valoriser leur histoire linguistique dans le champ de l'italien langue étrangère. Pour mener leur carrière universitaire, les uns ont choisi la France, d'autres l'Italie. Leurs objets de recherche, leurs trajectoires universitaires signent des positionnements différents et constituent un espace symbolique commun, même s'il est traversé *a minima* par deux systèmes nationaux, d'autant plus que l'Europe universitaire est devenue un fait. A travers des débats, qui, parce qu'ils sont toujours placés sur le plan théorique, pourraient paraître échapper au dilemme du positionnement bi-national, on peut aussi y lire la reconnaissance plus ou moins assumée par ces chercheurs de leur histoire migratoire familiale. Derrière la remise en question d'une théorie, les effets d'une violence symbolique vécue par eux-mêmes ou leur famille peuvent être détournés sur un autre terrain, et signer indirectement leur désir d'affranchissement vis-à-vis d'un passé malmené. Ou bien signer une réalité assumée et réinvestie en projet positif. Le questionnement D'Hélène David montre combien ces options interfèrent, désormais de façon explicite, avec le parcours du chercheur.

Geneviève Zarate

Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris

⁶ Le premier signal a été donné avec la publication du journal ethnographique de Malinowski: *A Diary in the Strict Sense of the Terme*, Stanford University Press, 1967.

Nicoletta Gazzana Priaroggia

Trasformazione identitaria e professionale nell'esperienza d'insegnamento della lingua e della cultura d'origine all'estero

Presentazione delle ricerche

La mia ricerca è dedicata ai docenti italiani che insegnano la lingua e la cultura italiana, intese come lingua e cultura d'origine, nelle Circostrizioni Consolari all'estero. Mi sono interessata in particolare alla Circostrizione Consolare di Losanna, che comprende quattro cantoni, per lo più francofoni.

La Svizzera è, per sua stessa organizzazione, un vero laboratorio di multiculturalismo, dove si fondono la pluralità etnica e il plurilinguismo e dove l'integrazione di tutti gli immigrati di ogni paese e livello è oggetto di continua attenzione da parte delle istituzioni.

Mi sono quindi interessata al senso, al valore e alla realizzazione concreta dell'apprendimento della lingua e della cultura del paese d'origine, condizione fondamentale per una buona integrazione nella società del paese d'accoglienza, fondata sulla piena presa di coscienza della propria identità personale, soprattutto quando nella cerchia familiare si parla ancora la lingua del paese d'origine. Poter avere un supporto scolastico anche nella propria lingua d'origine, poterne sviluppare le competenze, garantisce l'evoluzione intellettuale dell'apprendente, rinforza l'autostima e la presa di coscienza della propria identità. Ma la popolazione degli immigrati italiani ha ormai raggiunto la terza generazione e si avverte un cambiamento che spesso sfocia in una tensione tra condizione sociale mutata e identità linguistica: i soggetti in

questione si trovano in difficoltà a gestire un'identità multipla e vissuta spesso come limitatezza e marginalità (De Mauro-Vedovelli 1996).

Nell'identificare i miei obiettivi di ricerca mi sono posta alcune domande di partenza:

- quali sono i capitali e le risorse mobilitate nello spostamento, l'installazione e l'adattamento (personale e professionale) degli insegnanti di lingua e cultura d'origine all'estero?

- come identificare le competenze acquisite nella mobilità e nel processo di installazione?

- come analizzare questi micro-processi identitari di trasformazione personale e professionale?

Ho dunque deciso di analizzare, attraverso interviste biografiche a un gruppo di insegnanti, che ho seguito e osservato da vicino, le loro strategie di adattamento e la trasformazione della loro identità professionale e personale in un contesto straniero.

Attraverso le testimonianze raccolte, vorrei individuare i loro capitali di partenza nella formazione, nell'esperienza di mobilità, nella pratica delle lingue e nell'ambiente socioculturale e professionale di provenienza. Penso che sia interessante vedere se ci sono delle corrispondenze tra i capitali accumulati, per esempio nello studio e nella pratica delle lingue, e l'atteggiamento nella pratica didattica all'estero.

Altro obiettivo di ricerca è trovare nei discorsi degli informatori le rappresentazioni, le motivazioni e le attese nella mobilità, nonché le loro strategie di adattamento alla nuova situazione personale e professionale.

Gli insegnanti sono per lo più inviati dallo Stato italiano, secondo la politica istituzionale di promozione e diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo, in «missione» all'estero. Ci sono diverse tipologie di docenti che lavorano in questo campo e diverse tipologie di incarichi: dalle scuole europee, alle scuole italiane all'estero, ai corsi di lingua e cultura. Ma come gli insegnanti percepiscono il loro incarico? Quali sono le rappresentazioni, le categorizzazioni e i valori della lingua e della cultura

insegnate e come vengono trasmesse? Quali sono i contenuti e le pratiche pedagogiche?

Ogni docente in questa situazione si trova trasformato, personalmente e professionalmente, da un'esperienza che va al di là di ogni sua aspettativa, e in questa trasformazione ritrova la sua identità. Da qui nascono nuovi atteggiamenti, legati a nuove percezioni che aprono al ruolo di mediatore nello scambio interculturale tra il paese di origine e il paese di accoglienza, giocato anche nel microcosmo della famiglia, spesso già attraverso tre generazioni.

La metodologia che utilizzo nella ricerca spazia dall'osservazione partecipante all'intervista biografica, nonchè alla raccolta delle produzioni degli insegnanti, allo scopo di analizzarne gli aspetti legati agli obiettivi della mia ricerca.

La scelta del soggetto nella mia tesi è dovuta al fatto che io stessa ho fatto questa esperienza di insegnante di lingua e cultura di origine, ma anche di immigrata in Svizzera e di genitore di alunni dei corsi di lingua e cultura italiana. Ho quindi potuto sperimentare di persona e in tempi diversi molti aspetti di questo fenomeno e frequentare assiduamente persone, istituzioni e luoghi che poi mi hanno consentito un accesso abbastanza diretto agli informatori, che altrimenti sarebbero stati difficilmente contattabili. Una posizione privilegiata di osservatore partecipante, dunque, ma anche uno sforzo costante di distanziamento, necessario all'oggettività della ricerca.

Relazione con il Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme

La complessità delle pratiche linguistiche e sociali osservabili attraverso le relazioni interculturali, filo conduttore dell'opera, composta dai contributi di circa 90 insegnanti-ricercatori, ha contribuito a far sorgere nuove questioni nella mia ricerca, a confermare o mettere in dubbio ipotesi che stavano nascendo durante il percorso, a farmi riflettere sul fatto che semplificare i fenomeni per spiegarli non è produrre scientificità.

Nell'introduzione al terzo capitolo, dove si parla di mobilità in relazione alla didattica delle lingue, (Gohard-Radenkovic A., Murphy-Lejeune E., "*Mobilités et parcours*") ho apprezzato l'attenzione portata alla complessità nell'analisi delle componenti della mobilità: attori, co-attori, motivazioni, durata, organizzazione, modalità, logiche ufficiali degli organismi di spedizione e di accoglienza e l'importanza data alla relazione tra istituzioni e individui. Anche nel mio lavoro, infatti, prendo in considerazione questi aspetti per quanto riguarda gli insegnanti in «missione» all'estero. Risulta molto utile una ricostruzione da parte del docente del vissuto nell'esperienza all'estero che metta in luce il capitale della sua esperienza biografica, onde trarne una riflessione feconda sulle proprie esperienze. Si aprono così nuove prospettive per una vera formazione, che renda meno solitarie esperienze che andrebbero integrate in una situazione di continuità spaziotemporale e istituzionale. La trasferibilità ad altri contesti delle competenze acquisite nell'esperienza all'estero richiede responsabilità delle istituzioni e preparazione alla partenza e al ritorno, affinché gli attori della mobilità diventino mediatori della propria esperienza. In questa ipotetica cornice, in cui si inquadra la mobilità di ciascun insegnante, determinata dalla volontà istituzionale di continuità culturale tra madrepatria e cittadini in mobilità, si giocano le dinamiche della trasmissione della cultura d'origine e la formazione delle identità di docenti e apprendenti. L'approccio biografico (strumento privilegiato dall'antropologo nell'analisi delle esperienze individuali: cf. cap. 2: *Soi et les langues*) vissuto nello spazio e nel tempo, facilita la presa di coscienza delle risorse mobilitate, del proprio vissuto, delle difficoltà, dei progressi, delle competenze acquisite e della posta in gioco, permettendo così una ridefinizione identitaria. Ed è questa ridefinizione che vorrei vedere emergere dal corpus costruito con le testimonianze dei docenti all'estero. Nei corsi di italiano-lingua d'origine si gioca la ridefinizione identitaria dell'attore nei confronti del suo gruppo di appartenenza. E così il docente riproduce nella sua pratica didattica la sua trasformazione personale. Diventa così mediatore della propria esperienza e attraverso la presa di

coscienza del proprio sviluppo professionale, riscopre la possibilità di intervenire in modo creativo sulla realtà quotidiana del lavoro. (cap 6: “*Discours sur les langues et représentations sociales*”).

Studiare il ruolo delle lingue nell’evoluzione delle società e dei sistemi educativi è fondamentale per capirne i fenomeni. In particolare, mi riferisco alle dinamiche che sottendono alla trasmissione delle lingue d’origine da una generazione all’altra nei casi di emigrazione più o meno definitiva delle famiglie e del ruolo che può avere l’istituzione nel recuperarle in una generazione dove, in alcuni casi, si sta perdendo.

Nel secondo capitolo del *Précis*, il contributo di Edith Cognigni e Francesca Vitrone, “*Langues «maternelle», «seconde» et «nationale»: des concepts en mouvement dans la narration de soi*”, mette in evidenza la distanza tra discorso scientifico e istituzionale e realtà dell’individuo mobile e plurilingue. Ma quando l’individuo si racconta, deve comunque avere un riferimento ad un concetto condiviso, per identificare le lingue che lo caratterizzano nella sua storia e che hanno costruito la sua identità. Le autrici sottolineano l’importanza del processo di reinterpretazione che l’individuo fa del proprio bagaglio linguistico e culturale, di come riesca, in una situazione di stimolo a scopo didattico, a categorizzare le sue diverse identità attraverso il proprio percorso linguistico.

Questo discorso viene proiettato in modo diverso, ma non meno interessante, quando sono gli insegnanti, portatori di cultura d’origine, per apprendenti che vivono ormai una realtà totalmente integrata nel paese di accoglienza, a dover definire l’oggetto della loro trasmissione, che implica necessariamente il dover categorizzare la situazione identitaria e linguistica degli alunni che si trovano di fronte e l’essenza stessa del loro insegnamento. È proprio questo uno dei discorsi che ho chiesto di fare ai miei informatori: attraverso le loro risposte, si mette in evidenza il loro stesso vissuto di mobilità geografica, professionale, personale e sociale e le loro rappresentazioni su un bagaglio linguistico e culturale di cui sono portatori ufficiali: la loro identità è messa

in gioco doppiamente, perchè non solo devono categorizzare la propria composizione culturale e linguistica, ma rimetterla in gioco in funzione di ciò che devono trasmettere, anzi, di più, di ciò che rappresentano.

Certo, la definizione di cultura d'origine è molto discutibile, intanto perchè nel caso dell'Italia, per esempio, non si può parlare di cultura nazionale, troppo eterogenea per potersi identificare in essa; inoltre non si può ignorare il fattore temporale e generazionale, per cui i riferimenti sono ancora più sfumati, vista la continua evoluzione di una cultura nel tempo, infine occorre tener conto della diversa provenienza sociale dei migranti di uno stesso paese, che dà luogo a percezioni completamente diverse. È quindi importante analizzare il rapporto che gli emigrati intrattengono con la cultura originaria della propria cerchia familiare e sociale e il tipo di relazioni esistente tra paese d'origine e paese d'accoglienza. E, come sottolinea Cuche:

la cultura non può essere confusa con un patrimonio da tramandare immutato di generazione in generazione, perchè è un'elaborazione quasi permanente in relazione con il quadro sociale circostante e con le sue modificazioni (Cuche 2006, p. 138).

Sempre riferendomi al cap 2 del «Précis», *Soi et les langues*, e al discorso sulla funzione delle lingue d'origine nella costruzione identitaria dei soggetti, occorre riflettere sul fatto che, nel caso dell'italiano come lingua d'origine di giovani «emigrati» di terza generazione, l'italiano non è lingua materna né paterna: è la lingua dei nonni. Ma qui nasce un problema: i nonni non parlavano quasi l'italiano, parlavano il dialetto. Quindi la vera lingua d'origine sarebbe il dialetto, trasmissibile quasi totalmente solo per via orale. Mi domando quindi: che funzione ha, nella costruzione identitaria dei giovani apprendenti dei corsi di lingua e cultura d'origine, la trasmissione dell'italiano «lingua colta» attraverso l'insegnamento di docenti formati a tale scopo? Recuperare la memoria spesso stereotipata nei racconti del passato o dare le basi di una cultura che nel frattempo si è evoluta?

Le domande che vorrei porre a Edith Cognigni partono dai concetti di lingua materna, lingua straniera, lingua 2, lingua del paese d'immigrazione, ecc.

È possibile rivisitare i concetti di LM, LS, L2 ... inserendo la nozione di lingua d'origine (intesa in senso politico, istituzionale, ideologico)?

Una volta definito il concetto, come la trasmissione di questa lingua può contribuire alla costruzione del repertorio linguistico identitario? Viene vissuta come continuità, come rottura col passato, come artificio non rispondente alle vere esigenze degli apprendenti?

Infine, quali sono gli aspetti di una cultura (lingua, storia, religione, valori, arte...), facente parte del patrimonio «ereditato» da un giovane, che possono contribuire maggiormente alla costruzione della sua identità? Essi dovrebbero riemergere nella didattica?

Bibliografia

- Alheit P., Bergamini S., *Storie di vita: metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Milano, Guerini, 1966.
- Barus-Michel J., Enriquez E., Levy A., (a cura di), *Dizionario di psicosociologia*, Milano, Cortina, 2003.
- Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1987.
- Bertaux D., *Les récits de vie*, Paris, Nathan/128, 1997.
- Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.
- Cognigni E., *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Porto S. Elpidio, Wizarts, 2007.
- Compagnoni E., Di Carlo S., *Emigrazione e scuola: il caso Svizzera*, Roma, Armando, 1980.
- Cuche D., *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, Collezione itinerari, 2006.
- De Mauro A., Vedovelli M., *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione*, Roma, Centro Studi Emigrazione, 1996.
- Demazière D., Dubar, C., *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Milano, Cortina, 2000.
- Diadori P., (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2001.
- Giusti M., (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*, Milano, La Nuova Italia, 2001.
- Gobo G., *Descrivere il mondo: teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Roma, Carocci, 2001.

- Gohard-Radenkovic A., Rachedi L., (a cura di), *Récits de vie, récits de langue et mobilités*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- Kaufmann J.C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996.
- Ramos E., *L'invention des origines. Sociologie de l'ancrage identitaire*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2008.

Nei quesiti posti da Nicoletta Gazzana, si può ravvisare un filo rosso, dato dal complesso legame tra le lingue-culture del proprio repertorio linguistico e la costruzione identitaria nei soggetti plurilingui. In tale quadro, l'accento è posto soprattutto sul concetto di *lingua d'origine*, proposto come ulteriore referente concettuale da avvicinare ai più diffusi *lingua materna* (LM), *lingua seconda* (L2), *lingua straniera* (LS)¹, nell'ottica di una glottodidattica che prenda in carico la costruzione dell'identità linguistica e culturale e i suoi risvolti nella didattica delle lingue-culture.

Sulla base di tale stimolo, si prenderanno in esame alcune definizioni delle lingue in contesto di apprendimento plurilingue, facendone lo spunto per una riflessione critica sulle rappresentazioni delle lingue designate che ciascuna di queste definizioni veicola e delle politiche linguistiche cui queste danno vita. Il punto di vista che si cerca di decostruire è dunque quello dell'istituzione, che costruisce e diffonde "discorsi sulle lingue" (cfr. cap. 6 del *Précis*), non sempre convergenti con le rappresentazioni e le motivazioni del singolo, e di cui il docente si fa spesso (inconsapevole?) portatore o applicatore.

¹ Si fa qui riferimento soprattutto alla letteratura glottodidattica italiana (cfr. per es. Balboni 1999) in cui la *lingua seconda* (L2) "non è la madrelingua dei parlanti, ma la lingua del paese in cui questi vivono e che devono usare regolarmente nella vita quotidiana", mentre la *lingua straniera* (LS) rappresenta "una lingua parlata fuori dai confini del paese in cui si vive, e che si impara per rendere possibile la comunicazione fra gente di paesi diversi" (Brumfit, Roberts 1983, Op. cit. in Tosi 1995: 43). Come precisa Tosi, "questa distinzione si è ormai affermata ovunque tranne che negli Stati Uniti dove ancora oggi, per ossequio ad una vecchia convenzione terminologica del contesto americano, con «seconda lingua» ci si riferisce indistintamente alle due circostanze" (*Ibid.*).

La nozione di *lingua di origine* viene pertanto interrogata ed interpretata non tanto *in senso paradigmatico*, cioè quale definizione-concetto alternativa ad altre scelte lessicali possibili e prese di seguito in esame, ma piuttosto *in senso sintagmatico*² perché induca a concepire queste ed altre categorie diffuse sulle lingue (es. LM, L2, LS...) secondo una prospettiva più ampia.

Lingua materna vs. lingua nazionale: non solo questioni terminologiche

Secondo la definizione di Brumfit e Roberts (1983) la “madrelingua” o *lingua materna* (LM) designa solitamente “la prima lingua a cui si è esposti, che è quella parlata dai genitori e che quindi si impara a parlare per prima” (Op. cit. in Tosi 1995, 42). Essendo una lingua appresa per imitazione in contesto familiare, è una lingua affettivamente marcata, tanto da essere definibile “lingua di casa” (Tosi 1995). Tuttavia, la nozione di *lingua materna* (LM) è tutt’altro che trasparente alla luce dei complessi retroterra sociolinguistici dei migranti. Già da tempo glottodidatti e sociolinguisti si sono infatti resi conto che il concetto di LM può risultare costringente per una didattica in contesto plurilingue che sia attenta alle conoscenze pregresse degli studenti e al soggetto che apprende nella sua totalità. Le forme del bilinguismo variano infatti in modo sensibile a seconda dei tempi di acquisizione e delle modalità di esposizione alle diverse lingue, come pure al variare dei percorsi biografici del singolo (cfr. Lévy 2001).

Sia a livello delle politiche linguistiche che della didattica linguistica, la nozione di LM può quindi risultare fuorviante se

² La metafora è presa a prestito dalla linguistica strutturale secondo la quale ogni elemento del testo può essere considerato su due assi differenti:

- sull’*asse sintagmatico* la parola viene considerata in relazione con tutte le altre parole presenti all’interno del testo stesso (relazione *in praesentia*);
- sull’*asse paradigmatico* la parola viene considerata in correlazione a tutti i termini della sua stessa categoria che possono essere sostituiti alla parola stessa, ad es. nomi, articoli, avverbi ecc. (relazione *in absentia*).

assunta in modo semplificatorio, stabilendo una corrispondenza con la lingua del paese di origine, che spesso è anche la lingua di scolarizzazione o L1 (cfr. Vaccarelli 2001). Per molte famiglie di origine italiana emigrate all'estero come per gran parte delle famiglie di origine straniera che vivono in Italia, la lingua materna è infatti spesso un varietà dialettale della L1 se non una lingua del tutto differente, come per la gran parte dei migranti provenienti da contesti post-coloniali. Per questi apprendenti, cresciuti ed immersi in più lingue e culture, la lingua della prima infanzia non costituisce quindi necessariamente e/o unicamente una "lingua materna", ma nella percezione dei parlanti può rappresentare anche una "lingua paterna" (cfr. Cognigni-Vitrone 2008: 89) o addirittura una "lingua dei nonni" (cfr. Gazzana in questo volume), a seconda dei vissuti soggettivi e dello status che la lingua obiettivo ha nel proprio repertorio plurilingue.

Mettendo sullo stesso piano lingua materna e lingua nazionale, tale concezione tradisce a mio avviso una *prospettiva monolingue sul soggetto* che apprende, che ha le sue radici nella concezione ideologica della lingua come *instrumentum regni* di matrice illuministica, fondata sull'uguaglianza "una lingua = una cultura = un'identità nazionale", chiaramente del tutto anacronistica rispetto all'attuale società globale. Tipica di questa prospettiva è la negazione delle competenze parziali, della coesistenza di varietà miste e di abitudini bi/plurilingui e, conseguentemente, il presupposto che chi apprende la lingua obiettivo, essendo in possesso di una competenza nativa ed esclusiva nella "madrelingua", sarà completamente principiante in quella da acquisire. Come evidenzia Tosi (1995), un caso emblematico di questa prospettiva riduttiva è quello degli interventi di politica linguistica nelle comunità italiane all'estero secondo cui è meglio cominciare da zero piuttosto che da una conoscenza imperfetta della lingua nazionale. Dati gli insuccessi di oltre vent'anni di applicazione di programmi e materiali didattici destinati originariamente all'insegnamento dell'italiano in Italia (L1), l'approccio "madrelingua" è stato convertito in quello tipico dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS) che però "penalizza [ugualmente] la

motivazione di chi si è sforzato di mantenere la propria eredità linguistica, anche se in una versione diversa da quella standard del paese d'origine" (*Ivi.*: 24). Il concetto di lingua come "eredità" ci permette di riflettere su un'altra definizione che viene discussa nel paragrafo successivo.

La lingua come patrimonio, appartenenza etnica ed origine

In ambito anglosassone si è recentemente diffuso l'uso del sintagma "*heritage language*" in riferimento allo studio, mantenimento e rivitalizzazione delle lingue presenti negli Stati Uniti ma diverse dall'inglese. Esso chiama quindi in causa il legame personale e storico che le seconde ed ulteriori generazioni possiedono con una lingua eventualmente parlata in casa e nella quale non necessariamente queste sono fluenti (cfr. Valdés 2001). Di primo acchito la definizione è affascinante per l'accento posto sul "capitale linguistico-culturale" come ricchezza, sulle diverse lingue *con/in* cui i parlanti di origine straniera crescono e definiscono la propria pluralità identitaria, e pertanto sulle lingue di origine come reale "eredità" o "patrimonio" per le molteplici valenze che le lingue possiedono sul piano cognitivo, psico-affettivo o culturale.

Tale definizione si ritrova talvolta anche in contesto italiano come "lingua patrimoniale", come per esempio in un noto *Portfolio Europeo delle Lingue*³ che prenderò brevemente in esame. Si noti che nella sezione relativa alla "Biografia Linguistica" è presente una pagina separata per raccontare le *lingue patrimoniali*, in cui si specifica che queste "sono per esempio le lingue di minoranze etniche, lingue portate dagli immigrati e lingue usate nell'ambito di celebrazioni religiose o in manifestazioni culturali" (p. 9). Più avanti nella stessa pagina si specifica inoltre: "in questa pagina potrete inserire annotazione relative a tutte le lingue patrimoniali che conoscete, come le avete imparate e come le usate". Viene immediatamente da chiedersi *a chi* si parla (all'apprenden-

³ Si fa qui riferimento al Portfolio CERCLES/AICLU, modello accreditato dal Consiglio d'Europa nel 2002 e tradotto in italiano nel 2005, reperibile online al seguente indirizzo: <<http://scfor4s.units.it/cs/portfolio/portfolio.pdf>>.

te? all'insegnante?) e soprattutto *chi* è che parla. È inoltre lecito chiedersi *perché si definiscano le lingue patrimoniali e non quelle seconde e straniere, la cui distinzione non è talvolta così immediata neanche per gli stessi docenti.*

Emerge in sostanza un “discorso sulle lingue” che è preminentemente quello dell'istituzione: si noti infatti nella parte iniziale il tentativo di definire e classificare le lingue, l'uso di un linguaggio più tipico dell'uso scientifico che della dialettica formatore/formando, al quale non ci si rivolge direttamente se non per spiegare le funzioni della pagina in questione.

In questo “discorso” che gerarchizza le lingue in base al loro status socio-economico, le “lingue minoritarie” vengono rese visibili ma al contempo non possono trovare uno spazio narrativo nella medesima pagina delle lingue “seconde” o “straniere” alle quali sono dedicate ben più pagine e, non a caso, prima, assumendole chiaramente come implicitamente più prestigiose⁴.

In breve, questo esempio conferma come la lingua patrimoniale è concepita sì come una ricchezza, ma si tratta pur sempre di un capitale solipsistico da valorizzare *in sé e per sé* e che può esistere solo entro una *logica dell'essere* – per di più statica – piuttosto che in *una logica del fare* “con” le lingue, contrariamente a quanto invece emerge per le lingue seconde e straniere, valutabili e certificabili. In questa prospettiva delle lingue minoritarie come “patrimonio”, la lingua d'origine appare piuttosto come un “reperto” da conservare in una teca polverosa, una lingua intima che trova spazio solo entro le mura domestiche, se non addirittura un codice da nascondere. Esiste pertanto un problema di status di queste lingue, che non possono come altre più prestigiose divenire *capitale sociale*, lingue per lavorare, mediare o interagire in ambito sociale, nel contesto della migrazione locale come in quello della comunicazione internazionale.

⁴ L'attenzione maggiore a queste lingue è confermata anche dal numero di pagine che prendono in considerazione separatamente gli aspetti linguistici (p. 1: “sintesi delle mie esperienze di apprendimento e utilizzazione di L2/LS”, p. 3 “esperienze di apprendimento linguistico più proficue e/o che hanno avuto un effetto particolarmente significativo” evidentemente sempre riferite alla L2/LS) e aspetti socioculturali (p. 5: “periodi di soggiorno, studio o lavoro all'estero” e p. 7: “strumenti utilizzati per accedere alla cultura delle lingue seconde e/o straniere che conosco”).

Un'altra definizione abbastanza simile a quella di lingua patrimoniale, ma più diffusa nel contesto glottodidattico italiano, è quella di *lingua etnica*, con la quale si fa in genere riferimento all'italiano insegnato in ambienti di emigrazione italiana all'estero. Soprattutto nel contesto glottodidattico italiano la lingua etnica è comunemente intesa come la "lingua della comunità d'origine di una persona quando questa lingua non sia la sua lingua materna, ma sia comunque presente nell'ambiente degli immigrati: è il caso, ad esempio, dei figli di immigrati italiani in America, che spesso crescono in distretti a fortissima percentuale di italiani, e quindi possono sentire l'italiano parlato in casa e tra gli amici dei genitori e in stazioni televisive locali ma senza per questo configurarsi come italiano lingua seconda" (Balboni 1999: 40). Ugualmente di matrice anglosassone, la definizione *ethnic* o *native language*⁵, come la *lingua patrimoniale* ci sembra rimandare ad un approccio alla diversità che, come mettono ben in evidenza Galissot et al.(2001) a proposito del termine "etnico", rischia di sclerotizzare le differenze e creare gerarchie tra le lingue e chi le parla nel momento stesso in cui le si nomina. Non è forse un caso che provenga da un contesto in cui le lingue d'origine sono considerate qualcosa di privato, come ben compendiato dal motto americano *e pluribus unum* da cui gli stessi documenti europei sul plurilinguismo prendono le distanze (Balboni 2007: 225).

Tuttavia, anche la nozione di *lingua d'origine*, maggiormente diffusa in contesto francofono, non è priva di ambiguità: la qualificazione "d'origine" rinvia infatti al paese di provenienza – che per le seconde e terze generazioni spesso rappresenta però solo uno spazio geografico – e quindi al contesto socioculturale di quella lingua, creando un effetto peggiorativo di minorizzazione che ne mette in dubbio lo statuto e, quel che è peggio, inducendo

⁵ La definizione "lingua etnica" o "lingua degli immigrati" (cfr. Smolicz, Harris 1976) veniva usata in contesto australiano per fare riferimento alla lingue delle minoranze non aborigene, prima della fine degli anni '70 quando venne sostituita da "lingua comunitaria". Le definizioni di "lingua nativa" e di "lingua originaria" vengono usate soprattutto in Canada per indicare le lingue indigene nel primo caso, o per fare riferimento alle lingue parlate dagli immigrati al di fuori dell'inglese e del francese nel secondo caso (cfr. Tosi 1995).

ad interrogarsi anche sullo statuto di coloro che le parlano (cfr. Bertucci, Corblin 2007).

In ragione di queste considerazioni, la nozione di *lingua d'origine* ci pare operativa rispetto ad una didattica del plurilinguismo, a patto che possa costituire un “termine ombrello”, una definizione ampia che si precisa e si contestualizza in base al soggetto plurilingue cui si sta facendo riferimento e che egli stesso possa precisare in base alle sue appartenenze e rappresentazioni delle lingue, perché questa possa essere una lingua o un dialetto; una lingua madre o una lingua padre; una lingua locale, regionale o nazionale; una lingua immigrata o emigrata, a seconda del punto di vista di chi guarda; una lingua familiare da recuperare o una lingua di casa quotidiana, ma in ogni caso veicolo della costruzione di un'identità plurilingue e pluriculturale di chi la apprende.

Il docente di lingua e cultura d'origine come mediatore

A partire dalla domanda di Nicoletta Gazzana relativa alla costruzione del repertorio linguistico identitario, si prenderà in esame il ruolo di mediazione, più che di “trasmissione”, che deve poter svolgere il docente di lingua, e quali implicazioni ciò può avere nella didattica dell'italiano “lingua d'origine”. Ritengo infatti che in questo tipo di insegnamento linguistico in particolare la lingua deve poter essere *vissuta* e non semplicemente *acquisita*, considerata nei suoi aspetti psico-affettivi e culturali oltre che cognitivi, per far scoprire le eventuali continuità, rotture ed artifici sulla base del personale bagaglio esperienziale personale e familiare, delle proprie rappresentazioni a proposito di questa lingua-cultura. Partire dalle rappresentazioni di chi apprende una lingua d'origine, ad esempio dei bambini di origine italiana che vivono in Svizzera da due o più generazioni, diventa allora importante per capire e far capire loro che questa lingua non è solo un *idioletto dei nonni* o una *lingua patrimoniale* che va valorizzata per non essere irrimediabilmente persa (ma pur sempre una sorta di “reperto” da conservare), ma che è anche una lingua reale, viva e pluridimensionale, fatta di diverse varietà di cui quella *diatopica* parlata dai familiari non è che una tra quelle possibili, un

codice di espressione da potenziare ed articolare con altre varietà a partire da ciò che è eventualmente già noto. Un simile contesto di apprendimento/insegnamento dovrebbe pertanto basarsi su una *didattica linguistica variabilista* che assuma il dialetto come varietà possibile, che si fondi su una metodologia comparativa e strategie di *transfer guidato* dal dialetto d'origine all'italiano neostandard, capace di fare tesoro anche di ricerche ed esperienze condotte in altri contesti a forte densità migratoria italiana.

L'obiettivo dovrebbe pertanto essere non tanto quello di espungere o correggere una lingua imperfetta “partendo da zero”, ma di permettere la (ri)scoperta di una lingua di casa nella sua multidimensionalità, secondo una prospettiva sociolinguistica e psico-affettiva che faccia entrare la soggettività linguistica nella prassi didattica quotidiana. Attività didattiche mirate solleciteranno quindi la consapevolezza della variabilità della lingua (*language variety awareness*), permettendo al contempo di interrogarsi sul proprio personale rapporto con la “lingua” di origine: *l'italiano che imparo a scuola è diverso da quello che conosco e/o parlano i miei familiari? In che modo? Che valore ha per me l'italiano parlato dai miei familiari? Che valore ha oggi per la mia famiglia? Come e perché è in relazione con le altre lingue che conosco? Quali forme e quale valore può avere in famiglia, a scuola, nel luogo dove vivo e nel luogo da cui provengono i miei familiari?*

Per quanto riguarda inoltre la “continuità” nella costruzione identitaria, va a mio parere sottolineato quanto essa sia piuttosto il risultato del racconto che il soggetto (si) fa nel riflettere e narrare il proprio vissuto, una costruzione narrativa che dà ordine a quelli che altrimenti sarebbero “frammenti di vita” (Bertaux 1997), e che diviene pertanto anche una modalità per dare senso alla propria pluralità linguistico-culturale: che sia un “artificio” necessario alla ri-costruzione del sé, una “riscoperta” o una “rottura” dipende quindi in gran parte anche dall'interpretazione che il soggetto narrante fa dei suoi ricordi e sensazioni e che il docente deve poter stimolare.

In sostanza, il punto di vista del soggetto è essenziale ma al tempo stesso relativo, poiché ciò che importa da un punto di vista educativo non è il prodotto in sé (il racconto di lingue o “biogra-

fia linguistica”), quanto il percorso riflessivo e ricostruttivo che il racconto di sé e di lingue innesca. Il racconto di lingue si fa quindi mezzo ermeneutico (cfr. Thamin, Simon 2009) e il docente facilitatore di quel processo di consapevolizzazione che esso implica, a partire dai vissuti soggettivi e dalle rappresentazioni sulle lingue-culture che ne possiedono gli allievi.

Per concludere, è forse inevitabile che, sul piano delle rappresentazioni soggettive come su quello delle politiche linguistiche, esistano gerarchie delle lingue, in dipendenza di tutti quei discorsi e situazioni che il *Précis* decostruisce ampiamente⁶, ma è importante che il docente si ponga in una prospettiva differente che, secondo un approccio orientato allo *scaffolding*⁷, permetta al soggetto plurilingue di raccontarsi e raccontare le sue lingue-culture, decostruendone le rappresentazioni e riflettendo sul rapporto tra il “sé e le lingue” (cfr. Lévy 2008).

Se scegliamo questa ottica che mette al centro la riflessione sul proprio capitale linguistico-culturale per costruirsi e ricostruirsi anche attraverso la lingua d’origine, gli aspetti culturali legati alla lingua e cultura d’origine possono farsi dei *desiderata* da far emergere collettivamente, in un ottica di *sillabo a posteriori* (cfr. Coppola 1997). Un sillabo culturale dell’italiano lingua d’origine, come quello linguistico, deve cioè poter mettere in evidenza che essa non è solo un “patrimonio” di famiglia da conservare, ma che può costituire anche un mezzo per interpretare e costruire presente e futuro oltre che per recuperare un passato, che può rappresentare un capitale sociale e professionale, oltre che personale, per una (ri)costruzione dinamica di sé *con e attraverso* le diverse lingue che si conoscono, siano esse varietà o lingue standard, competenze parziali o meno.

Edith Cognigni
Università di Macerata

⁶ Si veda in particolare il capitolo 6: “Discours sur les langues et représentations sociales”.

⁷ Con il termine *scaffolding*, Bruner si riferiva all’impalcatura in legno delle case dei coloni americani che precedeva la costruzione in muratura, alludendo pertanto all’importanza del ruolo di mediazione operato dal docente in modo tale che l’apprendimento sia graduale e alla sua portata (cfr. Wood, Bruner, Ross 1976).

Bibliografia

- Balboni P.E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra, 1999.
- Balboni P.E., “Lingua locale, lingua nazionale, lingue europee: dal monolinguisimo si può guarire”, in *Ripensare il Veneto*, Venezia, Regione del Veneto, 2007, pp. 232-251.
- Bertaux D., *Les recits de vie: perspectives ethnosociologique*. Paris, Nathan, 1997.
- Bertucci M.-M., “L’enseignement des langues et cultures d’origine: incertitude des statuts et ambiguïté des missions”, in Bertucci M.-M., Corblin C. (coord.), *Enseigner les langues d’origine. Le français aujourd’hui*. 158. Paris, Armand Colin/AFEF, 2007, pp. 29-39.
- Brumfit C.J., Roberts J.T., *An Introduction to Language and Language Teaching*, London, Batsford Academic and Educational Ltd., 1983.
- Cognigni E., Vitrone F., “Langues ‘maternelle’, ‘seconde’ et ‘nationale’: des concepts en mouvement dans la narration de soi”, in Zarate G., Lévy D., Kramsch K. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2008, pp. 87-91.
- Coppola D., “La programmazione glottodidattica: presupposti epistemologici e pedagogici”. *L’analisi linguistica e letteraria*, 2, 1997, pp. 497-510.
- Galissot R., Dilani M., Rivera A., *L’imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Bari, Edizioni Dedalo, 2001.
- Lévy D., (2008). “Introduction: Soi et les langues”, in Zarate G., Lévy D., Kramsch K. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, pp. 69-82.
- Porcelli G., “E. W. Stevick e la glottodidattica umanistica”. *L’analisi linguistica e letteraria*, 2 (1), 1994, pp. 103-145.

- Smolicz J.J., Harris Mcl., "Ethnic Languages and Migrant Youths" in Clyne M.G. (ed.), *Australia talks*, Canberra, Pacific Linguistics, 1976, pp. 131-175.
- Thamin N., Simon D.-L., "Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières", *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)*, n°4-2009, «Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique», Huver E., Molinie M. (coords).
- Titone R., "A Psycholinguistic Definition of 'the Glossodynamic Model'", in *R.I.L.A.*, 5 (1), 1973.
- Tosi A., *Dalla madrelingua all'italiano: lingue ed educazione linguistica nell'Italia multiethnica*. Scandicci (FI), La nuova Italia, 1995.
- Vaccarelli A., *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*, Pisa, Edizioni ETS, 2001.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G., "The role of tutoring in problem solving" in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, volume 17, Pergamon Press, UK, 1976.
- Valdés G., "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities". In Peyton J. K., Ranard D.A., McGinnis S. (ed.). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics, 2001, pp. 37-77.

Francesca Gisbussi

Il Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme e la “letteratura della migrazione”: casi, concetti, riflessioni e questioni metodologiche per una didattica interculturale

Introduzione

La ricerca in fase di realizzazione ha tra i suoi nuclei principali l'utilizzo di alcuni testi della cosiddetta 'letteratura della migrazione' italiana nel contesto didattico e in prospettiva interculturale, e prevede tra le sue fasi l'analisi di alcune opere scelte, che saranno successivamente proposte in un percorso di ricerca-azione.

In relazione ad essa, particolarmente interessanti e fecondi di concetti utili si sono rivelati alcuni interventi del secondo capitolo del *Précis*, dove, nella prospettiva dell'approccio biografico, che nasce dal romanzo autobiografico, sono analizzati i casi degli scrittori migranti del Québec, sia di origine italiana (ne scrive Paola Puccini, con particolare attenzione all'auto-percezione dello scrittore-educatore in relazione alla comunità di accoglienza) che magrebina (di cui si occupa, da un punto di vista sociologico, Lilyane Rachédi): contributi che definiscono uno scenario culturale che può fungere sia da esempio che da specchio per chi voglia studiare, anche se in un contesto e con prospettive differenti, fenomeni culturali simili.

L'analisi di un testo letterario a fini interculturali è inoltre al centro del contributo di Robert Krawshaw, che presenta un'opera utile per una didattica finalizzata all'individuazione dell'origi-

ne dei malintesi, ed evidenzia alcune questioni centrali nell'utilizzo della metodologia etnografica.

Di particolare interesse, poi, l'introduzione di Danielle Lévy al capitolo, che sottolinea le opportunità e mette in guardia dai possibili rischi di un uso indiscriminato dell'approccio biografico.

Nella conclusione è infine riportata la domanda, rivolta alla Prof.ssa Paola Puccini, nata dall'interesse per il complesso concetto di 'spazio terzo' dell'interazione e della mediazione, con particolare riferimento alle modalità della sua costruzione in ambito sociale, in quanto questa si configura come una delle finalità principali, ma presenta anche alcune delle problematiche più significative di un'educazione interculturale.

La ricerca in corso: la letteratura della migrazione italiana nell'educazione letteraria in contesto plurilingue e pluriculturale

La ricerca in corso ha essenzialmente due matrici: da un lato, l'impegno professionale come insegnante di materie letterarie nella scuola secondaria di I grado e la constatazione dell'opportunità/necessità di innovare alcuni aspetti della didattica dell'italiano nelle classi plurilingui e pluriculturali; dall'altro, l'interesse per le tematiche della letteratura italiana contemporanea cosiddetta 'della migrazione'¹.

Infatti, da un lato la necessità di promuovere, nell'attuale contesto mondializzato, un'educazione al plurilinguismo – pluriculturalismo e all'intercultura (come raccomandato a più riprese dalle istituzioni europee²), dall'altro la rilevazione degli ostacoli

¹ La definizione è data da Armando Gnisci in *Creolizzare l'Europa, letteratura e migrazione*, Roma, Meltemi, 2003.

² Cfr., tra i documenti elaborati presso le istituzioni europee:

Conseil de l'Europe, *L'Interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg, 1986;

Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together As Equals in Dignity*, Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118 th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008), <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_EN.pdf>;

Beacco J.C., Byram M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques*

alla sua realizzazione nella prassi educativa scolastica, in termini di riconoscimento reciproco e dialogo tra soggetti portatori di lingue-culture diverse, e la difficoltà degli studenti di origine straniera a identificarsi in un canone per l'educazione linguistico-letteraria pensato ed elaborato per una società composta da italiani, hanno dato origine a una serie di interrogativi e questioni relative ai materiali, agli strumenti, alle metodologie adottati nella scuola, spesso poco funzionali a un contesto sociale e culturale come quello presente, caratterizzato dalla complessità.

Centrale appare, in particolare, la questione del canone letterario, che, nato nel XIX secolo ad opera di Francesco De Sanctis nel periodo storico e in relazione alle esigenze del neonato stato-nazione del quale doveva formare i cittadini, e consolidatosi nel corso del secolo successivo rimanendo sostanzialmente invariato, di fronte ai recenti cambiamenti storico-politici e sociali, appare oggi inadeguato a promuovere una sempre più necessaria 'mondializzazione della mente'³ attraverso un'educazione letteraria che superi l'impostazione etnocentrica che l'ha finora contraddistinta⁴.

Come scrive Remo Ceserani:

È sulla complessità (tema inserito anche fra le *Lezioni americane* di Calvino) che si deve incentrare il progetto educativo che ha come obiettivo lo sviluppo di persone che hanno quotidianamente di fronte a sé il conflitto e che devono imparare a prenderne coscienza e a gestirlo in una società che è diventata rapidamente multi-etnica. La via è percorribile sulla direttrice di un futuro da costruire con nuovi canoni letterari⁵.

éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, section Education, 2009, < http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp>.

³ Gnisci A., *Mondializzare la mente*, Roma, Cosmo Iannone, 2006.

⁴ Per una contestualizzazione storica della questione del canone, cfr. Neri F., "Multiculturalismo, studi postcoloniali e decolonizzazione", in Gnisci A. (a cura di), *Letteratura comparata*, Milano, Paravia, 2002, pp. 209-234; si veda altresì Pratisoli M., in: *Oltre l'etnocentrismo, I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Bologna, Emi, 2007, pp. 17-21.

⁵ Ceserani R., "Un futuro da costruire con un nuovo canone letterario", in Brunelli, C., Cipollari, G., Pratisoli, M., Quagliani M.G., *Oltre l'etnocentrismo*, Bologna Emi., "InterculturalSi", 7, 2007, p. 29.

La questione appare peraltro ancora pienamente aperta, anche se relativamente marginale nel dibattito culturale italiano, ed è oggetto di studi e sperimentazioni attualmente in corso⁶.

La società attuale richiede infatti un'educazione interculturale che la lettura delle opere canoniche difficilmente può facilitare, poiché, anche se si adottano metodologie di analisi ermeneutico-interpretative, sono altresì necessari testi dai contenuti non etno-centrici⁷.

In particolare, per la loro individuazione appaiono utili i criteri proposti da Maddalena de Carlo (1998).

La studiosa, concordando con Genevieve Zarate, ritiene necessario che essi possiedano una "qualité informative", garantita dalla presenza di elementi che permettano la mobilitazione di molteplici rappresentazioni della stessa realtà:

Ce qui fait l'intérêt d'un jeu contradictoire de représentations, c'est le rapport de concurrence entre elles. Une description est fiable lorsqu'elle permet de comprendre ce qui différencie des systèmes de valeurs entre eux, quelles sont les règles du jeu dans lesquelles un groupe social donné se reconnaît, pourquoi ce qui serait insignifiant pour ceux qui sont extérieurs à ce groupe, a force de règle pour ceux qui y participent⁸.

Dunque, tali testi dovrebbero:

- représenter des situations conflictuelles, contradictoires, inattendues et qui se prêtent donc à des lectures multiples;
- contenir plusieurs points de vue, qui concentrent sur les mêmes

⁶ Si pensi ad esempio al progetto "La revisione dei curricoli in chiave interculturale a sostegno dell'autonomia scolastica" – attualmente in corso – che tratta la materia nella complessità delle specifiche declinazioni disciplinari. Cfr. Aa.Vv. (a cura di Cipollari G.), *L'educazione letteraria e giuridica per una cittadinanza mondiale*, atti del III Seminario di Educazione Interculturale, Roma, FOCSIV, "Quaderni", 2010, 63. Si veda inoltre la prima parte del già citato volume *Oltre l'etnocentrismo*, I saperi della scuola al di là dell'Occidente, e in particolare gli interventi di Mariella Pratisoli e Armando Gnisci, che trattano specificamente del canone letterario.

⁷ Cfr., *Oltre l'etnocentrismo*, Op. cit., p. 70.

⁸ Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1993, p. 37.

réalités sociales des ‘regards croisés’ de la part de l’auteur, du lecteur et des personnages présents dans le texte, ainsi qu’un regard distancié capable d’engendrer l’étonnement;

- présenter des indices linguistiques valorisant ou dévalorisant le comportement d’un groupe ethnique ou social;
- focaliser l’attention sur les usages des objets culturels et non seulement les objets eux-mêmes⁹.

Pertanto, per un’educazione interculturale appare necessaria la scelta di testi che consentano, grazie alla molteplicità delle prospettive culturali presentate, il confronto e il dialogo tra diversi punti di vista.

Inoltre, ulteriori criteri di scelta saranno i seguenti:

- opere scritte in lingua italiana;
- diffusione e reperibilità: i testi dovranno essere stati pubblicati;
- genere: si tratterà di racconti, genere particolarmente adatto - per l’estensione limitata - alla lettura integrale in classe;
- tematiche trattate: lingue-culture, plurilinguismo e pluriculturalismo, identità plurali;
- adattabilità al contesto scolastico: contenuti significativi per un pubblico di lettori giovani, preadolescenti e adolescenti, che possano identificarsi nei personaggi e nelle vicende narrate.

Dunque, nella ricerca di uno spazio di mediazione tra le lingue-culture plurali presenti nel contesto scolastico, il lavoro di ricerca si propone lo studio delle funzioni che possono assumere, nell’educazione linguistico-letteraria italiana in contesto plurilingue e pluriculturale e in vista di una revisione del canone letterario (scolastico) ai fini di un’educazione interculturale, alcune ‘produzioni letterarie’¹⁰ in italiano dei/sui migranti, in cui si affrontino

⁹ De Carlo M., *L’intercultural*, Paris, CLE International, 1998, p. 64.

¹⁰ Franca Sinopoli definisce in questo modo i testi degli ‘scrittori migranti’, non con l’intenzione di togliere loro valore, ma per “sfuggire la trappola del canone/letteratura”, poiché il termine ‘letteratura’ non riesce a dar conto del loro statuto, “incatenandoli al vecchio sfortunato dilemma di ‘cos’è letteratura e cosa non lo è’”; la studiosa propone dunque, per comprendere i testi in oggetto, di evitare di affrontare la questio-

le tematiche dell'identità e delle lingue-culture. Possono fungere da strumenti di mediazione interculturale? In che modo?

Le fasi previste nella realizzazione della ricerca sono le seguenti:

- selezione di un 'corpus' di testi letterari;
- analisi semiotico-strutturale con particolare attenzione alle categorie di tempo e luogo e al sistema dei personaggi e tematica (in riferimento alla trattazione del tema delle lingue-culture e delle identità plurali);
- elaborazione di un percorso didattico, da sperimentare in una ricerca-azione in contesti educativi plurilingui e pluriculturali;
- formulazione di proposte di inclusione di nuovi testi nel curriculum letterario.

Il Précis: mappa, miniera, rete di concetti nell'itinerario di ricerca in didattica delle lingue-culture

Per chi come me si sta formando alla ricerca in didattica delle lingue-culture, il *Précis du Plurilinguisme et du pluriculturalisme* costituisce una ricchissima miniera di concetti, teorie, metodologie, risultati assai interessanti e utili, tanto per una visione d'insieme, panoramica e reticolare, delle tendenze più aggiornate degli studi, quanto per la distribuzione e collocazione degli interventi per macrotematiche che consente, nella varietà dei punti di vista presenti, un confronto fecondo con i concetti sviluppati, che spesso si richiamano e illuminano a vicenda nella reciproca prosimità, e forniscono, a chi li voglia interrogare alla luce di una prospettiva di ricerca già definita, spunti e direzioni sulle quali avviarsi per ulteriori esplorazioni e/o approfondimenti, anche grazie alla bibliografia presente nel volume.

ne in termini tradizionali, e propone due interessanti tipologie di analisi, entrambe di tipo tematico. Cfr. Sinopoli F., "Migrazione/letteratura: due proposte di indagine critica" in Argento F., Cazzola P. (a cura di), *Culture della migrazione. Scrittori, poeti e artisti migranti*, Cies, Ferrara 2003, pp. 15-24. Pubblicato anche online: <<http://ww3.comune.fe.it/vocidalsilenzio/sinopoli.htm>>.

Tra gli interventi distribuiti nei sei capitoli, particolarmente utili e fecondi per me, poiché prossimi per le tematiche trattate ai miei interessi di ricerca, sono quelli raccolti nel secondo capitolo, che tratta il tema “*Soi et les langues*”.

Infatti, centrale nel mio lavoro è la questione del rapporto dell'individuo con le proprie lingue, ai fini di una piena consapevolezza del plurilinguismo, e dello sviluppo consapevole di identità plurali.

Gli studi di Paola Puccini e Lilyane Rachédi sugli scrittori migranti del Québec: esempi e riferimenti utili per l'analisi della letteratura della migrazione in italiano

Tra i dati significativi del contributo di Paola Puccini, “*L'expérience autobiographique entre imaginaire et éducation linguistique chez un écrivain migrant*”,¹¹ il primo è l'affermazione contenuta nell'incipit:

La complexité de la société québécoise représente un cadre particulièrement significatif pour aborder les questions du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans le domaine éducatif. (Op. cit., p. 97).

La società del Québec, nella sua complessità e pluralità linguistica e culturale e nella presenza al suo interno di diversi gruppi di immigrati ‘allofoni’ – tra i quali sono peraltro emersi scrittori che hanno scelto di esprimersi nella lingua del paese di accoglienza, e che appaiono dunque particolarmente interessanti a chi voglia studiare casi analoghi, seppur in un contesto diverso –, può dunque rappresentare un termine di raffronto nell'ambito delle politiche linguistiche e culturali, per un paese come l'Italia che vive da pochi anni le problematiche della migrazione e della convivenza di più etnie, affrontate in Canada già da tempo.

Per Marco Micone, immigrato di origine italiana, professore di italiano e scrittore, la lingua può essere sia strumento di inclusione che di esclusione.

¹¹ Op. cit., pp. 97-100.

A suo avviso, inoltre, lo scrittore assume un ruolo di guida per la comunità cui appartiene e, indicando ai suoi la propria posizione, fornisce i mezzi per rimettere in discussione la loro: chi scrive funge dunque, per Micone, da 'modello', e le sue opere possono essere strumento di riflessione e ridefinizione identitaria per chi ha origini e una storia analoga.

Significativa appare anche la distinzione tra comunità reali e comunità immaginate messa a punto dall'Antropologia del linguaggio e il ruolo della variazione (linguistica e culturale) nella comprensione della condizione umana. Si tratta di concetti utili a cogliere e categorizzare, attraverso indicatori linguistici da individuare nei testi letterari autobiografici degli scrittori migranti, la collocazione 'interiore' dei non autoctoni all'interno della società di accoglienza.

Utile a tale proposito l'analisi, condotta sulla base di elementi soprattutto spaziali, della biografia linguistica dello scrittore, che, attraverso il posizionamento all'interno o all'esterno di luoghi più o meno simbolici (la scuola francese, la scuola inglese, il ghetto etc.) mostra il cammino, non privo di ostacoli, per la conquista della propria collocazione identitaria.

Sebbene la mia ricerca non abbia un *corpus* letterario specificamente autobiografico, tuttavia tali distinzioni appaiono proficue per un'analisi testuale che tenga conto delle percezioni e autocategorizzazioni, sociali e simboliche, del soggetto (autobiografico o meno)¹².

Un'affermazione interessante riguarda poi lo studio della lingua-cultura ufficiale del paese d'accoglienza, ovvero la lette-

¹² Peraltro, tali distinzioni potrebbero trovare una collocazione interessante all'interno di una prospettiva analitica che appare particolarmente utile per il mio *corpus*, e che, come scrive Franca Sinopoli, «osserva la migrazione o migranza (per indicare un permanere nel transito e una tematizzazione semmai del 'confine') come poetica della traduzione interculturale, oltre che interlinguistica, veicolo - a sua volta - di temi diversi ma che possiamo semplificare e allo stesso tempo generalizzare nel tema dell'identità o decostruzione dell'identità (identità di genere, di colore, nazionale, sociale, generazionale, linguistica eccetera). In questo caso, l'emigrazione/immigrazione come tema portante dei testi ne è solo apparentemente l'argomento centrale, o viene lasciato sullo sfondo» (Sinopoli F., Op. cit.).

ratura francese in Québec – scelta perché la maggiornaza della popolazione parla francese, dunque per il desiderio di entrare a far parte del gruppo maggioritario – che porta Micone a riflettere sull'identità del popolo francofono in Québec ma anche sulla propria e su quella della comunità a cui appartiene.

La riflessione sull'identità ricorre infatti di frequente anche nei testi degli scrittori 'della migrazione' in italiano, e mostra la similarità dei processi dialettici, a livello di definizione identitaria e di 'posizionamento' nella comunità di accoglienza, che accomunano i migranti e/o gli immigrati a diverse latitudini.

Marco Micone parla poi delle scuole monoetniche come luoghi di marginalizzazione per i ragazzi di origine straniera:

C'est à l'école anglaise que j'ai ressenti l'émigration dans son aspect le plus difficile: la marginalisation [...]. J'étais entouré exclusivement de jeunes d'origine italienne, et nous ne parlions que l'italien aussitôt sortis de la classe (Op. cit., p. 98).

Lo scrittore evidenzia perciò, qualora ce ne fosse bisogno, la validità e l'importanza di un contesto scolastico plurilingue e pluriculturale come luogo di mediazione e di inclusione sociale.

Pour évoluer la personne doit se questionner au sujet de sa propre conception identitaire, les enseignants sont constamment aux prises avec ce défi puisque l'école agit dès l'enfance comme un lieu transitoire entre la famille et le monde environnant (Théberge, 2006, p. 92 in Puccini, Op. cit., p. 99).

Dunque,

Cet entre-deux est une sorte d'agora où les différents groupes culturels doivent apprendre à se connaître et à communiquer (Op. cit., p. 99).

La scuola, quindi, si definisce come luogo di mediazione, che per il narratore, prima alunno poi educatore, si trasforma in spazio di interrogazione e di elaborazione identitaria.

En particulier, le professeur des langues et des cultures sera conscient de l'importance d'ouvrir le rapport langue et culture à des nouvelles modalités qui prennent en compte les dissymétries des pluriels et des singuliers (langue-

cultures, langues-culture) (Op. cit., p. 100).

Compito della scuola sarà dunque favorire il superamento della corrispondenza biunivoca lingua-cultura (una lingua può esprimere gli immaginari di più culture, un immaginario si può esprimere in più lingue)¹³ e far vivere tale ‘dissimmetria’ agli studenti nella maniera più serena possibile: un obiettivo da tenere sempre presente nell’insegnamento di una lingua seconda.

Degli scrittori migranti del Québec scrive anche Lilyane Rachédi, che si sofferma in particolare su quelli di origine magrebina nel suo intervento “Écrivains et identités: du récit comme outil d’intervention pour les professionnels du social¹⁴”.

In apertura troviamo un primo dato significativo riguardante il rifiuto degli scrittori di origine straniera di essere identificati e categorizzati su base etnica - come invece spesso avviene - e la rivendicazione delle loro competenze professionali.

Infatti, l’analisi del posto assegnato a questi autori nella letteratura del Québec:

donne à voir le pouvoir et l’influence des déterminants nationaux qui catégorisent cette littérature et qui contribuent à assigner des identités (Op. cit., p. 105).

La questione appare di notevole interesse, anche per il contesto italiano, e attiene al rischio di valutare degli scritti o ‘scritturre’ (se adottiamo la terminologia proposta da Franca Sinopoli)¹⁵ sulla base di un dato estrinseco alla loro natura testuale e al loro valore estetico.

Si tratta di un’operazione lecita? Quali vantaggi comporta, quali rischi può nascondere? Infatti, se da un lato l’interesse per

¹³ Cfr. Lévy D., “Quand une langue dit plusieurs cultures, quand une culture s’exprime en plusieurs langues: unification et stratification en situations de contiguïté”, in Arcaini E., Fourment M., Berni Canani M., Levy Mongelli D. (a cura di), *Analisi comparativa Francese/Italiano. Lingue e culture a confronto*, numero monografico di *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 23 (3), 1994, pp. 537-550.

¹⁴ Op. cit., pp. 105-107.

¹⁵ Cfr. Sinopoli, Op. cit.

le tematiche della migrazione può mettere in luce e far emergere, in periodi 'propizi', alcuni autori 'migranti', dall'altro rischia di limitare l'attenzione nei loro confronti alle sole tematiche della migrazione o affini, condannandoli all'interno di una sorta di ghetto culturale, che è proprio ciò a cui, scrivendo, e rivolgendosi ai cittadini della nuova patria nella loro lingua, essi mostrano di volersi sottrarre.

Si tratta di una questione di non facile soluzione, che non è possibile affrontare in questa sede per la sua complessità, e per i numerosi interrogativi in gran parte privi ancora di risposte definitive da parte degli studiosi.

Per quanto riguarda la prospettiva educativa, invece, credo si possa affermare senza particolari problemi la liceità dell'utilizzo di alcuni di questi testi nella scuola in virtù del loro valore educativo.

La studiosa afferma poi che, sulla letteratura della migrazione, unanime è la rilevazione dei referenti comuni legati all'esperienza dell'emigrazione e a percorsi che si esprimerebbero attraverso l'ibridazione e il meticcio: tematiche ricorrenti anche nella letteratura della migrazione in italiano.

Un'altra osservazione importante concerne l'analisi tematica dei racconti di vita, che evidenzia la costruzione, da parte degli scrittori migranti, dell'identità attraverso la scrittura: utile appare perciò la promozione dello strumento metodologico del racconto di vita presso i professionisti del sociale.

In particolare poi, secondo Lilyane Rachédi, essi possono essere usati per aiutare lo sviluppo dell'identità nelle nuove generazioni di immigrati nati in Québec.

Nella prospettiva della mia ricerca, si potrebbe aggiungere che anche in ambito educativo, e in particolare nella classe plurilingue e pluriculturale, il loro utilizzo potrebbe risultare parimenti proficuo.

Tuttavia, non bisognerà cercare nei racconti di vita la 'verità', in quanto, come evidenzia Rachédi, trattandosi essi di costruzioni, conterranno anche una parte di invenzione e di ricostruzione: la loro utilità risiede dunque nella possibilità di attribuire

senso a percorsi di vita che possono essere percepiti, al di fuori del racconto, come frantumati e privi di un ‘filo conduttore’ che conferisca loro unitarietà e coerenza¹⁶.

L’origine dei malintesi nel contributo di Robert Krawshaw

Nell’intervento di Robert Krawshaw, “La littérature, soi et l’histoire: ouvertures pédagogiques interculturelles”¹⁷, due mi sembrano i punti particolarmente vicini e utili nella prospettiva della mia ricerca: il primo è l’affermazione del valore del racconto d’invenzione nella riflessione sulla comunicazione culturale e sull’origine potenziale dei malintesi.

Infatti, se è vero che: «tout texte historique part d’un fond métaphorique» (White, 2006) appare significativa l’apologia della finzione davanti alla storia fatta implicitamente da Ismail Kadaré (scrittore albanese del quale vengono analizzati in prospettiva interculturale alcuni aspetti del romanzo *Il dossier H*, 1981).

Si tratta infatti di un’ulteriore conferma del ruolo che la letteratura che tratti l’origine delle intercomprensioni tra membri di culture diverse può svolgere ai fini di un’educazione interculturale.

La seconda sollecitazione che ho colto riguarda invece una questione di metodo, ovvero la rilevazione di due questioni fondamentali dell’empirismo etnografico:

Comment “saisir” sans provocation des données enregistrées sur le terrain? Comment analyser celles-ci sans fausser leur authenticité culturelle? (Op. cit., p. 102).

Anche al di fuori di un approccio strettamente e propriamente etnografico, sono domande essenziali nel momento stesso in cui si parla di interculturalità, ovvero di dialogo tra culture, dove il

¹⁶ Lo psicologo americano Jerome Bruner sostiene che la narrazione riveste una grande importanza tanto per la coesione di una cultura che per la strutturazione di una vita individuale, e parla a tale proposito di “principio narrativo”. Cfr. Bruner J., *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, p. 53.

¹⁷ Op. cit., pp. 101-104.

malinteso è sempre in agguato e che si può tentare di arginare innanzi tutto tenendo bene a mente il rischio ed evitando dunque, (per quanto possibile!) giudizi etnocentrici, cercando in secondo luogo di accostarsi con quanta più cautela e apertura possibile a universi culturali spesso in larga parte sconosciuti.

Opportunità' e rischi dell'approccio biografico secondo l'introduzione di Danielle Lévy

Infine, una serie di concetti e avvertenze utili sono articolati nell'introduzione di Danielle Lévy al capitolo, dal titolo "Soi et les langues".

In primo luogo, il possibile timore, da parte dei sistemi costituiti, dell'effetto destabilizzatore provocato dall'emergere del soggetto.

Infatti, se l'esigenza primaria del soggetto si può far coincidere con ciò che Jung chiama 'individuazione', quella delle istituzioni può invece spesso trovarsi al polo opposto dell'omologazione. Ma come collocare, in questa dialettica, il ruolo della scuola? Trattandosi di un'istituzione, è soggetta alle decisioni delle istituzioni politiche, ma avendo fini educativi non può ignorare le esigenze dei singoli: una posizione di necessaria mediazione tra due esigenze talvolta contrarie. In questo contesto, la storia di vita si pone come uno strumento di comunicazione con le istanze sociali, educative, politiche. Essa non è, infatti, finalizzata soltanto all'auto-collocazione e/o alla riflessione, ma può costituire un messaggio importante per gli attori sociali disposti a tenerne conto.

Inoltre, quando il soggetto racconta di sé e delle proprie lingue, elabora un pensiero autenticamente plurale, accelerando così alcune prese di coscienza e inscrevendo la didattica nella politica in senso lato (cfr. p. 78): la consapevolezza della propria 'collocazione' peculiare si può configurare dunque come il primo passo verso la conquista e/o la rivendicazione di un riconoscimento sociale e politico.

Un secondo punto per me significativo è quello che sottolinea lo stretto legame esistente tra eventi storico-politici e bisogni linguistici: è infatti con i rovesciamenti ideologici e le mobilità che ne seguono, e con l'apertura delle frontiere, che cominciano a fremere le lingue.

I mutamenti nella dimensione locale sono conseguenza dei grandi rivolgimenti mondiali e non possono prescindere da essi: la scuola deve tenerne conto e formare cittadini di un mondo i cui confini non coincidono più, come accadeva fino a qualche decennio fa, con quelli nazionali.

Un'avvertenza molto importante per chi affronti l'insegnamento delle L2 riguarda poi il rischio dell'occultamento e della folklorizzazione delle lingue d'origine, da evitare attraverso pratiche educative atte a far emergere come una risorsa il plurilinguismo del soggetto. Le 'piccole lingue' hanno infatti un'importante funzione nella costruzione identitaria.

Tuttavia, è bene anche tener presente che la coesistenza di più lingue e culture, più che una 'polifonia', è spesso un'utopia, quando non una cacofonia, che si traduce in processi complessi d'integrazione (p. 70). Il lavoro da fare riguarda dunque tali processi, e la facilitazione del raggiungimento di una 'convivenza' tra le lingue-culture quanto più possibile armonica sarà una delle finalità educative da raggiungere.

Al rapporto spesso conflittuale tra le lingue è strettamente collegato il concetto di "xénité", ovvero il sentimento di estraneità da un universo linguistico-culturale, che può ostacolare l'apprendimento. Infatti, Danielle Lévy ricorda l'importanza delle emozioni nello studio delle motivazioni sottolineato dalla psicolinguistica. A questo proposito, la mia ipotesi è che una didattica che contemperi il piacere della lettura con la familiarità dei temi trattati e l'identificazione nei personaggi consenta di superare l'eventuale sensazione di estraneità provata dagli alunni stranieri nei confronti dell'italiano L2.

Dunque, i testi letterari potranno essere usati tanto per l'apprendimento delle lingue e delle letterature straniere quanto per la comprensione del proprio percorso linguistico.

Quanto all'uso dei racconti di vita, si mette in luce la necessità di far emergere delle categorie di analisi 'su misura' per ciascuno di essi. Per quanto riguarda invece il mio corpus di testi, appare altrettanto opportuno adattare gli strumenti di analisi ai testi stessi.

Nell'uso dell'approccio biografico, si sottolinea quindi la necessità di tener conto dei rischi del 'forzare' la produzione di racconti di sé e delle proprie lingue, nel caso di vissuti dolorosi, di persone in deficit d'integrazione o che appartengono a culture in cui il racconto di sé è proibito o impossibile. È dunque necessario valutare, caso per caso, l'opportunità o meno del suo utilizzo.

Approccio biografico e costruzione dello spazio terzo: quale didattica?

Infine, particolare interesse riveste il concetto di 'spazio terzo', ovvero lo spazio della mediazione da costruire, che è al centro della mia domanda.

Scrivo Danielle Lévy:

Mais c'est bien le roman autobiographique..., où le je se dévoile, se déclare et se (dé)construit dans la métalangue et dans la réflexion sur l'identité et le parcours de l'écrivain, là où le déchirement et la recomposition, toujours inachevée des langues et des parcours heurtés, sont la métaphore de l'écriture littéraire même..., qui est à la source de la construction et de l'utilisation de corpus d'apprenants, d'enseignants, de migrants et de voyageurs en didactique. Cette parole aporétique qui ne résout pas le mystère, ni du soi, ni des langues, ni de l'écriture, en dévoile l'épaisseur... (Lévy D., Op. cit. pp. 73-74).

In questo passo, si sottolinea come un genere letterario, il romanzo autobiografico, sia all'origine dell'utilizzo delle scritture autobiografiche nella didattica delle lingue-culture.

A tale proposito, la domanda che vorrei porre, e che nasce dalla dialettica tra alcuni concetti espressi nel *Précis* e il tema della mia ricerca, riguarda in primo luogo il rapporto tra lo 'spazio terzo' individuale – spazio interculturale, all'interno del quale dialoghino tra loro le lingue-culture del singolo apprendente – e la crea-

zione di una coscienza plurilingue a livello sociale, partendo dalla dimensione, basilare per quanto ridotta, del gruppo classe.

Può essere sufficiente la condivisione all'interno del gruppo di apprendenti e la presa di coscienza della pluralità delle lingue-culture dei singoli?

Ovvero, le metodologie e le strategie didattiche legate all'approccio biografico possono rischiare di concentrare eccessivamente l'attenzione sul singolo, ponendo in secondo piano la formazione di una coscienza plurilingue all'interno del gruppo di apprendenti (che appare non meno necessaria, in prospettiva interculturale)?

Se sì, quali metodologie e strategie si potrebbero utilizzare per estendere lo 'spazio terzo' interculturale dalla dimensione individuale a quella sociale?

Bibliografia

- Aa.Vv., (a cura di Gnisci A.), *Nuovo planetario italiano, geografia e antologia della letteratura della migrazione in Italia e in Europa*, Troina (EN), Città aperta, 2006.
- Brunelli C., Cipollari G., Pratissoli M., Quagliani M. G., *Oltre l'etnocentrismo, I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Bologna, Emi, "InterculturalSI", 7, 2007.
- Aa.Vv., "L'educazione letteraria e giuridica per una cittadinanza mondiale", Atti del III Seminario di Educazione Interculturale, (a cura di) Cipollari G., Roma, FOCSIV, "*Quaderni*", 2010, 63.
- Beacco J.C., Byram M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg; online: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp>
- Council Of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together As Equals in Dignity*, Launch«ed by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118 th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008); online: <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_EN.pdf>
- De Carlo M., *L'interculturel*, Paris, CLE International, «Didactique des langues étrangères», 1998.
- Gnisci A., *Creolizzare l'Europa, letteratura e migrazione*, Roma, Meltemi, 2003.
- Krawshaw R., "La littérature, soi et l'histoire: ouvertures pédagogiques interculturelles" in Aa.Vv., (sous la dir. Zarate G., Lévy D., Kramsch C.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2008, pp. 101-104.
- Lévy D., "Soi et les langues", in Aa.Vv., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Op. cit., pp. 69-81.

Mauceri M. C., Negro M.G., *Nuovo Immaginario Italiano, italiani e stranieri a confronto nella letteratura italiana contemporanea*, Roma, Sinnos, "Segni", 2009.

Neri F., "Multiculturalismo, studi postcoloniali e decolonizzazione", in Gnisci, Sinopoli et al., *Letteratura comparata*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, pp. 209-234

Puccini P., "L'expérience autobiographique entre imaginaire et éducation linguistique chez un écrivain migrant", in Aa.Vv., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Op. cit., pp. 97-100.

Rachédi L., "Écrivains et identités: du récit comme outil d'intervention pour les professionnels du social", in Aa.Vv., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Op. cit., pp. 105-107.

Sinopoli F., "Migrazione/letteratura: due proposte di indagine critica" in Argento F., Cazzola P. (a cura di), *Culture della migrazione. Scrittori, poeti e artisti migranti*, Cies, Ferrara, 2003 pp. 15-24.

Online: <<http://ww3.comune.fe.it/vocidalsilenzio/sinopoli.htm>>.

Paola Puccini risponde a Francesca Gisbussi

Sulla didattica interculturale e la letteratura della migrazione nella ricerca in corso a fronte dell'approccio biografico nel Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme:

Mais c'est bien le roman autobiographique... où le je se dévoile, se déclare et se (dé)construit dans la métalangue et dans la réflexion sur l'identité et le parcours de l'écrivain, là où le déchirement et la recomposition toujours inachevée des langues et des parcours heurtés, sont la métaphore de l'écriture littéraire même... qui est à la source de la construction et de l'utilisation de corpus d'apprenants, d'enseignants, de migrants et de voyageurs en didactique. Cette parole aporétique qui ne résout pas le mystère, ni du soi, ni des langues, ni de l'écriture, en dévoile l'épaisseur¹...».

In questo passo si sottolinea come un genere letterario, il romanzo autobiografico, sia all'origine dell'utilizzo delle scritture autobiografiche nelle didattiche delle lingue-culture. A tale proposito, la domanda che vorrei porre, e che nasce dalla dialettica tra alcuni concetti espressi nel *Précis* e il tema della mia ricerca, riguarda in primo luogo il rapporto tra lo spazio individuale – spazio interculturale all'interno del quale dialoghino tra loro le lingue-culture del singolo apprendente – e la creazione di una coscienza plurilingue a livello sociale, partendo dalla dimensione, basilare per quanto ridotta, del gruppo classe. Ovvero le metodologie e le strategie didattiche legate all'approccio auto-biografico possono rischiare di concentrare eccessivamente l'attenzione sul

¹ Lévy D., «Introduction. Soi et les langues», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2008, pp. 73-74.

singolo, ponendo in secondo piano la formazione di una coscienza plurilingue all'interno del gruppo di apprendenti (che appare non meno necessaria, in prospettiva interculturale)? Se sì, quali metodologie e strategie, legate o meno all'approccio biografico, si potrebbero utilizzare per estendere lo spazio terzo interculturale dalla dimensione individuale a quella sociale?²

Il fenomeno della letteratura della migrazione è un fenomeno abbastanza recente in Italia, mentre in contesti diversi è ormai consolidato. Nel Canada francofono, per esempio, gli scrittori di origine italiana che hanno adottato la lingua francese per la loro produzione letteraria, hanno, insieme a scrittori di altre provenienze geografiche, inciso notevolmente nel panorama letterario quebecchese, dando vita alle "scritture migranti". Questi luoghi di riflessione attorno all'articolazione tra i concetti di *identité* e *identitaire*, mettono in scena la modificazione del soggetto e la sua narrazione nell'autobiografia. Queste scritture della migrazione riflettono, inoltre, una serie di problematiche che la società post moderna ha successivamente riconosciuto come proprie: il rapporto tra centro e periferia, tra lingue e culture, tra individualità e collettività, tra luogo d'origine e luogo di accoglienza, tra comunità di provenienza e comunità di arrivo.

Gli scrittori migranti che vivono l'*entre-deux* linguistico e culturale lavorano nella pluri-relazione e nella costante tensione a costruire il senso dello spazio terzo che abitano, mostrando nella loro scrittura la dinamica tra individualità e collettività.

Scrivo a questo proposito, Simon Harel:

De manière euphorique l'écriture migrante est perçue comme un phénomène de rupture, un acte individuel d'émancipation face aux contraintes du collectif.

Per porsi, successivamente, una domanda che riteniamo qui cruciale:

² Domanda posta da Francesca Gisbussi durante il seminario del 25-26 marzo 2010.

La littérature des communautés culturelles ne gagne-t-elle pas à être étudiée à la faveur des recherches contemporaines qui modifient la perception de la culture?³

A nostro avviso, infatti, le scritture migranti interpellano più discipline contemporaneamente: la sociologia delle relazioni interculturali, certi segmenti della storia, l'antropologia, la didattica interculturale e la teoria della semiotica culturale. Da quest'ultima, ci pare, poter venire qualche utile indicazione su come interpretare la letteratura della migrazione in modo da cogliere il passaggio dello spazio terzo interculturale dalla sua dimensione individuale a quella sociale. I concetti che emergono da questa disciplina interpellano la didattica interculturale e potrebbero interrogare metodologicamente il testo letterario, opera della scrittura migrante, perché diventi un luogo di riflessione attorno alle dinamiche interculturali, osservate o vissute, da parte degli apprendenti.

La carta della cultura ed il testo migrante come performance

In Québec gli scrittori migranti nel loro triplice rapporto alla propria comunità d'origine, alla comunità di origine ricreatasi nel paese d'accoglienza e alla comunità di accoglienza, ricercano strumenti per riconfigurare costantemente la loro identità in rapporto a questi vari spazi diversamente linguistici e diversamente culturali. Nel tentativo di coniugarli per dare un senso al loro articolarsi, lo scrittore migrante pensa in termini individuali ma anche collettivi. In questo contesto l'io creatore si fa portavoce di una collettività; progetto letterario e progetto sociale finiscono per sovrapporsi.

Lo spazio della scrittura migrante diventa spazio terzo vissuto come luogo di intervento per favorire un cambiamento sociale ed

³ Harel S., *Les passages obligés de l'écriture migrante*, Montréal, XYZ, 2005, pp. 20-21.

una nuova presa di coscienza che finisca col modificare la cartografia della cultura d'accoglienza.

Questa missione può anche diventare progetto educativo, come nel caso di Marco Micone, scrittore e insegnante. La sua osservazione della società e cultura quebecchese finisce per disegnare una mappa la cui delineazione preannuncia un'azione, una performance di intervento:

Moi, je m'intéressai particulièrement aux écoles mono-ethniques anglophones fréquentées par les jeunes d'origine italienne. Il y a des milliers de jeunes qui subissent la marginalisation dans ces écoles mono-ethniques. [...] Ces jeunes là vivent dans un *no man's land* culturel très néfaste⁴.

Lo scrittore diventa cartografo della realtà che osserva e traccia della cultura di accoglienza una carta divisa in due emisferi: da un alto la cultura formale, quella quebecchese, dall'altro una sorta di non cultura, un *no man's land*, per l'appunto, che rappresenta la cultura immigrata.

Intervenire sulla cultura di accoglienza con l'obiettivo di cambiarla significa rendere porosa la frontiera che separa questi due emisferi. Il progetto prende forma nella modalità del "dovere".

Scrivi infatti lo scrittore:

Il faut créer les conditions propices pour que les jeunes puissent organiser des activités culturelles en partant de leur vécu propre, du présent, des angoisses qu'ils ont, de leur identité. Mais un vrai changement social au sein de la communauté italienne se produirait beaucoup plus facilement s'il y avait un changement structurel au niveau de toute la société québécoise. Donc par mon travail de dramaturge, j'essaie de briser le silence sur certains problèmes qui accablent les italophones et rompre aussi le monopole exercé par les notables sur la culture au sein de la communauté italienne, espérant que des jeunes suivront⁵.

⁴ Micone M., «La parole immigrée», in Caccia F., *Sous le signe du Phénix. Entretiens avec 15 créateurs italo-québécois*, Montréal, Guernica, 1985, pp. 264-265.

⁵ *Ibid.*

Come si vede lo spazio terzo individuale si apre alla collettività e la riconfigurazione identitaria del singolo, confrontato all'alterità, si offre come modello per la collettività intera.

In questa sede ci interessa domandarci come avviene questo passaggio e in quali modalità l'individuale si coniuga al collettivo.

Nel tentativo di capire ci serviremo di concetti elaborati dai *Performances Studies* e dalla *Semiotica culturale*, in particolare del concetto di *performance*. Questo concetto, elaborato da Carlson⁶ nel 1996, è definito, dallo stesso, come uno *schéma de comportement reconnaissable et culturellement codifiable*⁷.

In Canada Roger Parent, che si rifà alla scuola di Tartu e agli studi di Lotman e Peirce, propone un approccio di semiotica culturale applicata all'azione sociale e all'educazione interculturale. Questo approccio è pensato con l'obiettivo di promuovere un dialogo interdisciplinare fra tutti gli attori della formazione interculturale: ricercatori, insegnanti, operatori sul terreno, tutti ugualmente interpellati dalla complessità dei fenomeni interculturali.

Roger Parent propone la dicotomia tra "culture/non culture", affermando che ogni società comprende degli inclusi e degli esclusi, dei dominati e dei dominanti, separati da frontiere invisibili, ma tuttavia ben presenti. Egli, riprendendo il concetto di *performance* scrive:

la performance crée un espace culturel dans lequel le sujet performant et le collectif peuvent questionner, renouveler ou modifier des modèles comportementaux, ainsi que les normes, valeurs et croyances qui y sont reliées.[...] Ce rapport dialogique s'avère d'autant plus important dans des sociétés culturellement diversifiées ou les individus partagent simultanément plusieurs appartenances identitaires. L'importance stratégique de la performance peut provoquer une réflexion commune entre les membres d'une communauté pour valoriser la perspective de l'individu dans un processus de construction sociale⁸.

⁶ Carlson M., *Performance: a critical introduction*, New York, Routledge, 1996.

⁷ Ivi, p. 4.

⁸ Parent R., *Résoudre des conflits de culture. Essai de sémiotique culturelle appliquée*, Québec, PUL, 2009, pp. 162-163.

È proprio prendendo a prestito il concetto di *performance* che vorremmo analizzare un testo della letteratura della migrazione. Parent stesso lega insieme *performance* e attività creativa in quanto, a parer suo, entrambe perseguono uno stesso obiettivo, quello di *dépasser les lacunes, les ellipses et les formes expressives figées des systèmes culturels conventionnels*⁹.

L'io creatore della scrittura migrante diventa, adottando questo approccio, un soggetto performante e la sua opera diventa *performance* disegnando così il legame tra individuale collettivo.

*L'analisi del testo migrante come performance*¹⁰

A dimostrazione di come sia possibile accostare il concetto di *performance* a quello di testo migrante porteremo come esempio l'analisi di una scena di *Gens du silence* di Marco Micone.

Si tratta della scena X dove i giovani protagonisti allestiscono uno spettacolo di mimo rivolto alla loro comunità italiana di Montréal, al quale assistono anche i veri destinatari della *pièce*: i quebecchesi.

La *performance* è un processo cognitivo, “fare” è “scoprire” (attraverso il corpo, ma anche la lingua) allo scopo di armonizzare due diverse costruzioni del mondo in un unico modello di riferimento comune, passando così dall'individuale al collettivo.

Nel caso dell'esempio portato, lo scrittore migrante mira a fare prendere coscienza dello sfruttamento subito dagli immigrati dagli stessi notabili della comunità italiana ancor prima che dai notabili della comunità di accoglienza e delle potenzialità nello scambio con la cultura d'accoglienza. Anche Micone intende creare un modello di riferimento comune che viene simbolizzato dalla scena della *performance*:

⁹ Parent R., *Résoudre des conflits de culture. Essai de sémiotique culturelle appliquée*, Québec, PUL, 2009, p. 160.

¹⁰ Per questa parte si veda “La performance de l'échange culturel” in PARENT R., *Résoudre des conflits de culture. Essai de sémiotique culturelle appliquée*, Québec, PUL, 2009, pp. 191-219.

Chiuso c'est aussi cette scène dont la langue est celle du pouvoir qu'elle recherche (...). Il faut franchir les portes de Chiuso pour pouvoir nous unir aux gens d'ici qui nous ressemblent¹¹.

Per Carlson la *performance* è un processo di scoperta e di apprendimento; egli la analizza in termini di “progetto”, di “obiettivi”, di “modalità di valutazione” e di “competenze”. Possiamo distinguere tre fasi.

1. *Prima fase*: delineare il progetto che sottende la *performance*, definendo il *pour quoi faire*, ovvero gli obiettivi.

In questa fase, individuare un obiettivo significa reperire una mancanza da colmare; scrive infatti Parent:

la performance met en valeur un système culturel à venir qui reflète un manque à combler, un besoin latent, qu'il faut exprimer: la conscience de ne pas avoir quelque chose¹².

Nel delineare gli obiettivi occorre distinguere il *pouvoir-faire* dal *vouloir-faire*

Nell'esempio, Micone li distingue chiaramente quando scrive:

Au mois de septembre, j'entrepris des études en littérature française. Lorsque je découvris que Ionesco était un immigré roumain, je pensais qu'il n'était pas impossible qu'un jour, moi aussi, je puisse écrire¹³.

E quando aggiunge:

Il ne me restait qu'approfondir ma connaissance du phénomène migratoire. Ce que je fis en enseignant la culture immigrée à des jeunes dont la plupart était d'origine italienne¹⁴.

¹¹ Micone M., *Gens du silence*, Montréal, Québec-Amérique, 1982, p. 135.

¹² Parent R., *Résoudre Des Conflits De Culture. Essai De Sémiotique Culturelle Appliquée*, Québec, Pul, 2009, p. 200.

¹³ Micone M., *Le figuier enchanté*, Montréal, Boréal, 1992, p. 85.

¹⁴ *Ibid.*

2. *Seconda fase*: stabilire un programma di intervento e la modalità dell'operazione performativa, cioè il *comment faire* per raggiungere l'obiettivo.

In questa fase l'accento è messo sulla relazione tra A (l'agente della *performance*, nel nostro caso lo scrittore) e B (il pubblico/lettore cui è destinata la *performance*). Qui l'aspetto meta comunicativo più che il contenuto del messaggio assume tutta l'importanza.

Va detto che la *performance* ricorre sovente, ma non esclusivamente, al mondo naturale come riserva di segni. Per "mondo naturale", Parent intende quel terreno comune tra A e B, come per esempio, il linguaggio del corpo.

Nell'esempio, è proprio ad esso che i giovani protagonisti della scena di teatro nel teatro, ovvero i giovani agenti della *performance*, ricorrono per fare passare il loro insegnamento. Nancy dice a Gino:

J'enseigne moi, Gino, à des adolescents qui portent tous un nom italien dont la seule culture c'est celle du silence. Silence sur les origines paysannes de leurs parents, silences sur les causes de l'émigration de leurs parents. Silence sur la manipulation dont ils sont victimes. Silence sur le pays dans lequel ils vivent. [...] Ces jeunes là, Gino, ne viennent jamais à nos colloques, ni à nos autres activités. C'est dans la salle de classe qu'il faut s'en occuper¹⁵.

Gino e Nancy sono qui porta voci di una nuova cultura dai nuovi valori che si esprime in una lingua (il linguaggio del corpo) la cui comprensione è condivisa dal pubblico a cui si rivolgono.

3. *Terza fase*: valutazione dei risultati della *performance*.

In questa fase si procede alla verifica che il bisogno, precedentemente individuato, sia stato soddisfatto. Se la *performance* è riuscita, la trasformazione, il cambiamento che si voleva perseguire tramite l'azione performante, risulta avvenuto. Se così è l'agente della *performance* ha contribuito all'evoluzione della cultura di

¹⁵ Micone M., *Gens du silence*, Op. cit., p. 94.

una collettività data e favorito al suo interno una nuova presa di coscienza.

Nell'esempio, il raggiungimento dell'obiettivo perseguito: favorire una presa di coscienza di una nuova identità plurilingue e pluriculturale è solo parzialmente raggiunto. Il bilancio della *performance* è, da parte dello scrittore, parzialmente positiva. Egli ne analizza le cause e scrive:

Je n'avais prévu ni l'insécurité résultant du babélisme dans lequel je baignais, ni l'hostilité du quarteron de plumitifs de ma communauté¹⁶.

Se il risultato non sempre risponde alle aspettative che si era dato il progetto, tuttavia il processo di scoperta e di apprendimento che la *performance* e il testo migrante danno a vedere, traccia inequivocabilmente il passaggio dallo spazio terzo interculturale dalla dimensione individuale a quella collettiva.

Concludendo: tra le competenze¹⁷ dell'agente della *performance* individuate da Parent troviamo delle abilità che la didattica interculturale ha da sempre individuato come competenze chiave di un insegnante chiamato ad operare in un contesto multiculturale¹⁸.

L'agente della *performance* e l'insegnante-educatore, che interpretano la cultura per attivare una modalità di intervento con lo scopo di creare nuove prese di coscienza, devono, infatti, saper aprirsi all'Altro e saper cogliere il potenziale evolutivo dell'ambiente e dello spazio sociale nel quale operano.

Devono, inoltre, saper coniugare un *savoir faire* cognitivo e ricettivo insieme favorevoli alla meta comunicazione e saper

¹⁶ Micone M., *Le figuier enchanté*, Montréal, Boréal, 1992, p. 85.

¹⁷ Cfr., «La compétence» in Parent R., *Résoudre des conflits de culture. Essai de sémiotique culturelle appliquée*, Québec, PUL, 2009, p. 208.

¹⁸ Cfr. il paragrafo su «Les compétences pour enseigner à des classes multiculturelles» nell'articolo di J. Mukamurera, F. Lacourse, M. Lambert, «La préparation des futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle», in Mujawamarija D., *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada, Dilemmes et défis*, Peter Lang, 2006, p. 35.

mettere in relazione il loro potenziale individuale e le possibilità creative di una collettività¹⁹.

Come l'agente della *performance*, anche l'insegnante-educatore dovrà possedere le qualità dell'improvvisatore²⁰: saper mostrare empatia e una sensibilità verso l'Altro confermandone l'identità, dovrà sapersi ascoltare e ascoltare l'Altro, saper integrare diverse prospettive culturali ed essere in grado di individuare nuovi modelli da proporre attraverso significati nuovi (creatività). In ultima analisi l'insegnante così come il *performatore* e lo scrittore migrante il cui testo diventa strumento per insegnare l'interculturalità, dovranno saper «*mettre au service de la collectivité le travail individuel de reconfiguration identitaire, travail de collage et de bricolage dans une sorte de montage, biographique, où le je se dévoile, se déclare et se déconstruit*²¹».

Paola Puccini
Università di Bologna

¹⁹ Cfr. «La compétence» in Parent R., *Résoudre des conflits de culture. Essai de sémiotique culturelle appliquée*, Québec, PUL, 2009, p. 208.

²⁰ Frost A., Yarrow R., *Improvisation in Drama*, Londres, MacMillan Education, 1990.

²¹ Arrien S-J, Sirois J.P., *Le montage des identités*, Québec, PUL, 2008, p. 23.

Bibliografia

- Arrien S.-J., Sirois J.P., *Le montage des identités*, Québec, PUL, 2008.
- Carlson M., *Performance: a critical introduction*, Ney York, Routledge, 1996.
- Frost A., Yarrow R., *Improvisation in Drama*, Londres, MacMillan Education, 1990.
- Harel S., *Les passages obligés de l'écriture migrante*, Montréal, XYZ, 2005
- Lacourse F., Lambert M., «La préparation des futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle», in Mujawamarij D., *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada, Dilemmes et défis*, Peter Lang, 2006.
- Lévy D., «Introduction. Soi et les langues», in Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Edition des Archives Contemporaines, 2008.
- Micone M., *Gens du silence*, Montréal, Québec-Amérique, 1982.
- Micone M., «La parole immigrée», in Caccia F., *Sous le signe du Phénix. Entretiens avec 15 créateurs italo-québécois*, Montréal, Guernica, 1985.
- Micone M., *Le figuier enchanté*, Montréal, Boréal, 1992.
- Parent R., *Résoudre des conflits de culture. Essai de sémiotique culturelle appliquée*, Québec, PUL, 2009.

Tiziana Protti

Riflessioni a partire dalla lettura del *Précis*: immagini e statuto della lingua, rappresentazioni sulla lingua, identità e immaginario sociale

Introduzione

Importanza del “Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme”

Come viene illustrato dalle tre coordinatrici dell'opera, Claire Kramsch, Danielle Lévy e Geneviève Zarate nell'introduzione generale:

Organisé autour de la pluralité linguistique et culturelle et définissant la langue comme «instrument d'action (ou de pouvoir)» (Bourdieu P., 1997, “L'économie des échanges linguistiques” in *Langue française*, n° 34, mai), cet ouvrage a pour objet de restituer la complexité des pratiques linguistiques et sociales observables à travers la relation à l'étranger.

La pluralità viene considerata nel testo come un insieme complesso, un sistema coerente di relazioni, un oggetto socio-storico costruito, osservabile da diversi punti di vista spaziotemporali (p. 15).

Non è un manuale ma uno strumento “provocatore” di riflessioni perché propone uno sguardo nuovo sul ruolo delle lingue a partire da una lettura sull'alterità (p. 17).

Sotto questo punto di vista anche il “politico” assume un'importanza vitale per le lingue perché le decisioni che lo Stato prende influiscono sui rapporti tra i cittadini.

La complessità si manifesta nelle pratiche linguistiche, nelle relazioni tra lingue e culture, nelle relazioni tra lingue e identità/appartenenze: l'osservazione e l'identificazione di tale complessità sono possibili a condizione di postulare un quadro concettuale interdisciplinare (p. 19) come quello offerto dal *Précis*.

Il testo è il prodotto di una rete internazionale d'insegnanti-ricercatori e d'insegnanti di discipline diverse che hanno uno sguardo rinnovato sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue; in molti casi si tratta di un approccio di tipo sociologico e antropologico che mette l'accento sulle dimensioni sociali, culturali e politiche della didattica (p. 435).

Una tale poliedricità di entrate conferisce all'opera la possibilità di "attraversarla" a più livelli permettendo al lettore, che sia studente, ricercatore, insegnante, la possibilità di ricevere molti stimoli per la riflessione e per andare oltre.

Linee essenziali della ricerca

Titolo provvisorio della ricerca

Si può continuare a essere "italiani" pur vivendo in Svizzera? Il ruolo dei corsi di lingua e cultura italiana (livello primario) nella costruzione del sentimento di appartenenza. Confronto fra tre generazioni di italiani del Cantone Vaud (città di Losanna e dintorni).

Presentazione della ricerca

La ricerca nasce dalla riflessione sui miei anni di insegnamento nei corsi di lingua e cultura italiana organizzati dal Ministero Affari Esteri per gli alunni di scuola primaria di origine italiana nella Circoscrizione Consolare di Losanna.

Per la maggior parte di questi bambini, di seconda o terza generazione, la lingua italiana è ormai diventata Lingua Straniera

e la frequenza ai corsi (non obbligatoria e al margine della scuola pubblica svizzera) è voluta soprattutto dai genitori e dai nonni.

Che ruolo hanno allora ancora oggi, ormai giunti alla terza generazione di italiani residenti a Losanna e nei dintorni, i corsi di Lingua e Cultura di Origine (LCO) nella costruzione di un sentimento di appartenenza? Quali sono le strategie linguistiche, familiari, sociali, professionali, identitarie messe in atto dagli attori sociali per mantenere i legami con la “lingua e la cultura di origine”?

Quale lingua/cultura si trasmette nel corso delle generazioni? Si può parlare di co-costruzione di un sentimento di identità/appartenenza italiana (“italianità”)? Qual è il rapporto tra lingua e identità/appartenenze? Quali sono le rappresentazioni che le tre generazioni hanno sull’Italia, sulla lingua/cultura italiana e sull’insegnamento della “lingua e cultura di origine”? La frequenza ai corsi ha effetti sulle rappresentazioni?

Attraverso un approccio metodologico di tipo qualitativo, si identificheranno quali sono le rappresentazioni sull’Italia, sulla lingua/cultura italiana e sui corsi di lingua e cultura, quali sono le strategie familiari, linguistiche, sociali, professionali, identitarie messe in atto dagli italiani delle tre generazioni per la co-costruzione del sentimento d’identità/appartenenza.

Per la raccolta dei dati gli strumenti sono: questionari; disegni, parole-chiave (alunni dei corsi); interviste narrative (genitori e nonni degli alunni); osservazione partecipante a momenti diversi di aggregazione della comunità italiana di Losanna e dintorni.

Farà da sfondo un inquadramento storico relativo alla presenza italiana nel Cantone Vaud che è passata ormai da tempo da una migrazione/mobilità di tipo stagionale alla sedentarietà. Si farà riferimento alle politiche migratorie, linguistiche e d’integrazione italiane e svizzere e allo statuto della lingua italiana in Svizzera, analizzando se e come l’istituzione influisca sulle rappresentazioni e le immagini che gli attori sociali hanno sulla lingua/cultura italiana.

Riferimenti al Précis: capitolo 2: “Soi et les langues” e capitolo 6 “Discours sur les langues et représentations sociales”

1. Immagini e statuto della lingua

Al di là del discorso sulle lingue stesse, è necessario tener conto dell'immagine che le lingue hanno nelle società, al modo in cui sono percepite, rappresentate, valorizzate. Le migliaia di lingue esistenti nel mondo coesistono difficilmente, tanto che si può parlare di «guerres des langues» (Calvet 1987).

La lingua costituisce un insieme di competenze socialmente visibili, è un sapere legato al mondo della realtà, dell'affettività e dell'identità dell'individuo. Questa immagine si può costruire attraverso l'uso concreto che si fa della lingua nelle diverse circostanze della vita sociale (in forma orale e/o scritta), attraverso le pratiche o attraverso il discorso sulla lingua stessa.

Questo discorso determina il cosiddetto statuto delle lingue che può essere formale, cioè costituito dalle disposizioni ufficiali che gestiscono l'uso e l'insegnamento delle lingue oppure informale, quello delle immagini presenti nel discorso tenuto dai membri del gruppo sociale (Dabène 1997: 20). Questo statuto non è sempre esplicito e può manifestarsi anche in modo indiretto, per esempio attraverso la decisione dei genitori sulla scelta della lingua da far imparare ai figli. Lo statuto delle lingue ha un effetto diretto sulle aspettative e gli atteggiamenti degli apprendenti e di conseguenza sul modo di apprendere e proprio in funzione dell'immagine che si ha della lingua-oggetto, ci si investirà con più o meno impegno e interesse nella sua acquisizione.

La denominazione dell'italiano come “lingua d'origine” è carica di ambiguità perché rinvia al legame con il paese di origine della lingua, cioè l'Italia in quanto paese di emigrazione e anche all'ambiente sociale dei locutori.

Nel capitolo 2 del *Précis* Edith Cognigni e Francesca Vitrone, riflettendo sui concetti di lingua (materna, prima, seconda, nazionale), dicono che sono denominazioni forse più pertinenti per la

categorizzazione scientifica e per il discorso linguistico e istituzionale che per l'individuo plurilingue (p. 87).

Di quale lingua si dovrà parlare allora riferendoci all'italiano in Svizzera, dato che è comunque una delle quattro lingue nazionali riconosciute istituzionalmente? Qual è il suo statuto? Che lingua (e che cultura) viene trasmessa alle seconde e terze generazioni?

2. *Rappresentazioni sulla lingua*

La nozione di rappresentazione è oggi molto usata nella didattica e negli studi sull'apprendimento delle lingue (Matthey 1997 e Zarate, Candelier 1997).

Ciò che è stato considerato, soprattutto in termini psicologici, come derivante da atteggiamenti o motivazioni individuali, si trova rimesso in relazione con le rappresentazioni sociali che un individuo o un gruppo hanno costruito e integrato e che possono essere rinegoziate e ridefinite nell'interazione, anche quando si tratta di stereotipi. (Candelier 1997).

Nell'ambito dell'apprendimento delle lingue e del loro uso le rappresentazioni sono oggetto di verbalizzazioni e discorsi relativi a appartenenza, identità, posizionamento distintivo in rapporto all'altro e allo "straniero" che lasciano tracce nelle pratiche linguistiche. Le rappresentazioni non si riferiscono solo alle lingue e agli usi delle lingue ma anche e soprattutto alle relazioni tra sé e gli altri (Moore 2001).

Rinviando agli studi di Durkheim (1898), Moscovici (1984), Doise e Palmonari (1986), Jodelet (1989), solo per citare alcuni autori, sull'origine della nozione di rappresentazione sociale, a questo termine si può dare la definizione di saperi che giocano un ruolo nel mantenimento dei rapporti sociali, modo di interpretare e di pensare la nostra realtà. La rappresentazione si costituisce attraverso tutte le esperienze e informazioni ricevute e trasmesse dalla tradizione, l'educazione e la comunicazione sociale. È quindi una conoscenza socialmente elaborata e condivisa che concor-

re alla costruzione sociale della nostra realtà (Billiez e Millet in Moore 2001). Si può dire che serve a classificare gli individui, le azioni e gli oggetti. Da queste definizioni si può capire quanto le rappresentazioni sociali siano fenomeni complessi perché comprendono aspetti consci e inconsci, razionali e irrazionali e non è facile differenziarle dagli atteggiamenti (Durkheim e Doise). Le due nozioni hanno infatti alcune similitudini, tra le quali quella di preesistere ai comportamenti.

Quali implicazioni per la didattica? Alcune ricerche (Muller e De Pietro in Moore 2001) hanno postulato che le rappresentazioni sulla lingua/le lingue esistono e vi si può accedere attraverso alcune tecniche, come ad esempio quella dell'associazione di parole e che è possibile categorizzare tali associazioni.

3. *Lingua e identità etnolinguistica*

La lingua partecipa alla costruzione dell'identità e le pratiche linguistiche sono al centro del processo d'identificazione permettendo al locutore di interagire socialmente. La lingua / le lingue permettono agli attori sociali di appartenere a molteplici gruppi che rispecchiano le varietà linguistiche del soggetto parlante.

L'identità linguistica non è che una componente delle identità individuali e collettive. Parecchi studi di psicologia sociale confermano che la pratica di una lingua rappresenta per gli individui uno dei principali tratti definitori della propria identità personale ed etnica. La lingua serve a marcare l'appartenenza a un gruppo sociale: l'identificazione a un gruppo è quindi determinata dalle scelte linguistiche, soprattutto nel caso dei gruppi che parlano una lingua minoritaria.

Nelle sue ricerche Norton (2000) ha evidenziato la stretta relazione tra la costruzione identitaria e l'apprendimento delle lingue prendendo in esame le dinamiche di potere nel contesto sociale allargato. Queste dinamiche orientano le scelte linguistiche degli apprendenti e il modo in cui sono percepiti in quanto locutori legittimi (Bourdieu 2001).

Gli studi di alcuni ricercatori canadesi presentati nel cap. 6 del *Précis* ci danno una visione dell'identità come processo discorsivo, dinamico e contraddittorio. Le osservazioni in classe rivelano come gli insegnanti valutino i risultati degli alunni secondo dimensioni diverse di competenza. Queste valutazioni, rafforzate dal giudizio dei pari, costruiscono le identità scolastiche degli alunni. In particolare, le affiliazioni con il gruppo dei pari specifici, l'approvazione degli insegnanti e le pratiche sociali rituali della classe permettono ai bambini di accedere a identità che si possono definire "desiderabili" (Dagenais, Beynon, Toohey e Norton: 302).

4. *Lingua e immaginario sociale*

L'immaginario designa una sorta di "banca" di tutte le immagini possibili, passate, presenti, future. Può essere sia individuale sia sociale o collettivo, nel senso che si può considerare come un patrimonio rappresentativo costituito dall'insieme delle immagini mentali accumulate dall'individuo nel corso della sua socializzazione e come uno stock di immagini e ideazioni di cui si nutre la società. (Mucchielli 2004). Malgrado la parentela diretta con immagine e immaginazione, il termine non designa un'entità perfettamente delimitata. Al contrario, parlando d'immaginario/i, al singolare come al plurale, si possono menzionare sogni, fantasmi, miti, utopie, rappresentazioni collettive, ideologie... Il mondo delle idee e l'immaginario sono strettamente legati di modo che si potrebbe definire, anche se in maniera incompleta, come una forma di attività mentale che prende in prestito alla realtà, alle percezioni, alle rappresentazioni che ne abbiamo, elementi di cui si appropria, che combina, associa e modifica per costruire un mondo di cui le leggi e la logica sono estranei al mondo oggettivo.

Danielle Moore e Bernard Py nell'introduzione al cap. 6 (p. 274) affermano che l'immaginario è una componente della vita collettiva:

Considérer les représentations sociales comme un système contextualisé interroge, au niveau macrosociologique, les rapports entre les représenta-

tions et les mythes, l'idéologie et l'imaginaire.

L'ideologia linguistica si può quindi definire

comme un ensemble de croyances entretenues sur la langue par les locuteurs eux-mêmes, qui sert à rationaliser ou justifier la façon dont celle-ci est perçue, sa valeurs et ses emplois.

Le ideologie linguistiche non concernono quindi solo la lingua ma anche il legame tra lingue e identità (ad esempio nazionale) e il loro studio permetterà di comprendere meglio i modelli culturali che influiscono sui comportamenti linguistici e sociali così come i processi socio-storici che danno valore a certe pratiche linguistiche piuttosto che ad altre.

Domanda

In relazione alla ricerca in corso, le cui linee essenziali sono state esposte precedentemente, e in relazione alle riflessioni nate dalla lettura del *Précis*, scaturisce la seguente domanda (rivolta alla Prof.ssa Geneviève Zarate):

Come l'immaginario partecipa alla costruzione di un'identità etnolinguistica "desiderabile"?

Conclusioni

Per riprendere le riflessioni di Danielle Moore e Bernard Py nell'introduzione al cap. 6 (p. 279), a livello di didattica plurilingue, in quale misura e come si possono identificare le rappresentazioni, gli atteggiamenti relativi ai discorsi sulla lingua/e e come si può valutare e descrivere l'azione di una rappresentazione o di un atteggiamento? È auspicabile agire direttamente sulle rappresentazioni degli apprendenti? Non sarebbe forse meglio lasciare a ciascuno la possibilità e la responsabilità della costruzione e dell'evoluzione delle proprie rappresentazioni metalinguistiche?

Claire Kramsch nel contrappunto del cap. 6 (p. 322) fa presente che pochi insegnanti discutono apertamente con i propri studenti sui preconcezioni e le connotazioni che associano alla lingua oggetto di studio (la cosiddetta “*langue-cible*”), dei loro pregiudizi relativi alla cultura e ai suoi rappresentanti e delle idee che si fanno del vantaggio che porterà loro l'apprendimento di quella lingua. La posta in gioco non è solo quella di comprendere l'Altro, il locutore della lingua-bersaglio, ma di comprendere il ruolo che gli apprendenti hanno, in quanto locutori/attori non nativi, sulla vita o la morte di una lingua. L'apprendimento di una lingua, straniera, seconda, “d'origine”, con tutto quello che apporta a livello di decentramento, di conflitto e di scoperte, diventa una delle materie più propizie alla rimessa in questione delle rappresentazioni sociali perché ridà all'apprendente la dignità e la potenza di agire discorsiva (p. 322) che contribuisce alla costruzione, decostruzione e ricostruzione della cultura, o meglio, delle culture.

Bibliografia

- Bourdieu P., *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.
- Barus-Michel J., Enriquez E., Levy A., (a cura di), *Dizionario di psicosociologia*, Milano, Cortina, 2003.
- Calvet L.-J., *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987.
- Cognigni E., *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Porto S. Elpidio, Wizarts, 2007.
- Cuche D., *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- Dabene L., *L'image des langues et leur apprentissage*, in MATTHEY M., *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, Lausanne, TILV, LEP, Perros-Guirrec, 1997.
- Doise W., Palmonari A., *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1986.
- Durkheim E., *Rappresentazioni individuali e rappresentazioni collettive*, in *Educazione come socializzazione*. Firenze, La Nuova Italia, 1973, ed. or. 1898.
- Galli I., *La teoria delle rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- Gohard-Radenkovic, A., Mujawamariya, D., Perez, S., (éds.), *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels*, Berne, Peter Lang, Transversales, 2003.
- Grande T., *Che cosa sono le rappresentazioni sociali*, Roma, Carocci, 2005.
- Jodelet D., (éds.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

- Lévy D., *Insegnare o indicare le vie della “cultura corrente”: il caso delle lingue-culture vicine*, in Lévy D. (ed.), *Da una a più lingue, da una a più discipline: insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*, Porto S. Elpidio, Wizarts, 2006.
- Londei D., *Identità/identificazione di una cultura*, Bologna, Pitagora, 1994.
- Moore D., (éds.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Essais, Didier, 2001.
- Moscovici S., *La psychanalyse. Son image et son public*, Paris, PUF, 1976, Éd. Or. 1961.
- Mucchielli A. (sous la dir. de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines*, Paris, Colin, 2004.
- Norton B., *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*, Harlow, Pearson Education, 2000.
- Zarate G., Candelier M., (éds.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*, Paris, ENS de Fontenay/Saint Cloud, 1997.

L'enquête menée par Tiziana Protti sur l'enseignement de l'italien «langue d'origine» dans les écoles primaires du Canton de Vaud en Suisse s'appuie sur un dispositif existant dont les finalités institutionnelles sont a priori claires et favorables au maintien de compétences linguistiques que l'expatriation peut affaiblir. Mais en examinant ce dispositif à travers le concept de représentations, elle en questionne les fondements et fait intervenir des dimensions que l'institution scolaire n'a pas valorisées ou anticipées. Les travaux de Castellotti et Moore¹ ont montré qu'un locuteur, même jeune enfant, a conscience de son répertoire plurilingue, et que le dessin est un outil pertinent pour cartographier ses représentations. Le chercheur peut donc poser par hypothèse qu'une expérience aigüe de la pluralité linguistique peut, dès le jeune âge, construire un rapport indélébile à l'altérité.

Dans cet espace transplanté de l'immigration, deux institutions se partagent le droit de définir la langue: l'école et la famille. Ces instances ont des finalités distinctes, généralement non-coordonnées, voire antithétiques: favoriser l'intégration de l'enfant dans son nouveau milieu / maintenir son sentiment d'appartenance vis-à-vis du pays que sa famille a quitté. Dans le cas présent, l'école se dédouble en deux instances nationales: celle où l'enfant est accueilli, celle qui dépend du pays d'origine de l'enfant, ce dont témoignent en principe des financements spécifiques et des ensei-

¹ Castellotti V., Moore D., (in press), "Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Des langues imagées vers des parcours imaginés", in M. Molinié, M. Blancard (éds.), *Dessins et destins: du tracé aux traces. Mobilités, francophonies et plurilinguismes*. CRTF-Encrages, Paris, Belles Lettres.

gnants recrutés et envoyés par le pays. Cet espace peut donc être décrit non pas comme un espace tiers de rencontre, mais comme clivé par deux affiliations nationales concurrentes. Pour avancer avec Tiziana Protti dans sa réflexion, je mobilise ci-dessous les travaux de Pierre Bourdieu.

La famille, qui a en charge la socialisation enfantine, se mobilise autour de la transmission d'une *doxa* et œuvre en transmettant les règles familiales sous une forme clandestine qui a la force de l'injonction. Son pouvoir se loge dans l'infiniment petit des relations hiérarchisées qui constituent la cellule familiale et le goutte à goutte des évidences jamais décrites, mais durablement partagées. Dans la famille, le rapport à la Langue ne se construit pas seulement autour de la langue «maternelle», mais aussi à travers la relation que celle-ci entretient avec la Langue telle que l'école l'inculque et le décline à travers les catégories scolaires, «français», «langues vivantes», «langue d'origine».

En tant qu'institution, l'école peut être définie comme la détentrice d'une «parole d'autorité», où les langues nommées par l'école reçoivent une valeur dépendante d'un marché linguistique. L'école détermine les normes de la langue légitime, les détenteurs autorisés à parler avec autorité, ceux qui peuvent se voir imposer les critères de classement les plus légitimes et les moins favorables à la variété de langue qu'ils pratiquent.

Chacune de ces instances propose une taxinomie pour penser le monde, et ici, construire les relations entre langues et les nommer. Les trois instances mobilisées - dans ce cas, la famille de l'enfant scolarisé, l'école suisse, l'école italienne - pourvoient chacune à la définition de ce qu'est une langue. À l'échelle du canton, on peut penser que l'italien peut être à la fois une langue 'étrangère', d' 'origine', 'officielle' ; pour la famille, le désir d'ascension sociale peut se prévaloir du français, langue officielle du canton, ou, en référence à l'histoire migratoire familiale, de la variété de l'italien que l'ancrage familial privilégie, voire de l'italien langue officielle de la Suisse. L'enfant est à la croisée de plusieurs principes de hiérarchisation des langues ou variétés de langue en présence qui chacune induisent des formes diffé-

rentes de «capital linguistique». Entrant en concurrence, elles ne peuvent ni être converties de l'une à l'autre, ni être cumulées. Les répertoires de deux locuteurs différents, constitués du même nombre de langues, voire des mêmes langues, mais distribuées différemment entre la famille et l'école, peuvent alimenter un «capital linguistique» de nature différente, même si leur volume et leur composition est le même.

Pour un enfant comme pour un adulte, l'attractivité d'une appartenance linguistique ne dépend donc pas de la volonté du seul individu, mais peut résulter de ces principes de classement que la famille et l'école mettent en œuvre au quotidien qui organisent le jugement et structurent le prestige ou le déni de telle ou telle langue. La résignation dont les parents peuvent faire preuve par rapport à la langue qu'ils ont emportée dans leurs valises, tout en souhaitant que l'enfant maintienne un contact avec elle, leur désir d'ascension sociale gagée sur celles qui sont valorisées dans le système éducatif du canton, dans les médias suisses ou dans ceux du pays d'origine avec lesquels ils restent en contact, ou dans les familles qu'ils prennent comme exemple sont partie prenante d'une sagesse pratique qui s'organise en «schèmes de perception, d'appréciation et d'action».

Geneviève Zarate

Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris

Silvana Scandella

Mobilité, identité, autobiographie, représentation:
fondements de notre recherche et liens avec le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*.

Place de la langue-culture d'origine dans cet ouvrage de référence

Introduction

Les réflexions présentées dans cet article constituent la formalisation écrite de l'intervention soutenue au cours du Séminaire International Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme: de nouvelles références pour un questionnement en didactique des langues de la formation doctorale PEFLiC (Politique, Éducation, Formation Linguistico-Culturelles) de l'Université de Macerata, sous la direction de Madame Danielle Lévy, responsable du Doctorat de recherche PEFLiC. Organisé avec la collaboration du CLA (Centro Linguistico d'Ateneo), du Do.Ri.F-Università (Centre de Documentation et de Recherche pour la Didactique de la Langue Française dans l'Université Italienne) et dans le cadre des accords Erasmus avec les Universités de Fribourg, de Paris-INALCO et d'Utrecht, le séminaire a eu lieu les 25 et 26 mars 2010.

Regroupées par thèmes de référence, les différentes interventions des doctorantes étaient suivies d'une réaction de la part des répondantes, auteurs du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*¹, et d'un débat collectif conclusif. Notre intervention s'est

¹ Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*

déroulée au cours de la journée du 26 mars consacrée au sujet suivant: “Espace tiers, compétences, constructions identitaires et professionnelles: aménagements en didactique des langues”.

Le déroulement de l'intervention prévoyait la présentation de son propre travail de recherche en cours et, dans l'objectif de mettre le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* en relation constructive avec son propre travail de thèse, l'exposition de ce qui dans le *Précis* et en particulier dans un de ses chapitres, mais pas exclusivement, pourrait être utile à sa propre recherche en cours. L'explicitation du lien entre son propre domaine de recherche et le *Précis* et en particulier le chapitre de référence qui concerne le plus son propre travail en cours, a suscité la formulation de questions adressées aux auteurs du chapitre qui ont donné leur réponse au cours de l'intervention interactive avec les doctorantes en suivant le schéma d'exposition: présentation/question/réponse.

Recherche en cours

1. Intitulé de la thèse

“Stéréotype et quête identitaire dans les récits autobiographiques des apprenants en contexte migratoire. Enseignement et apprentissage de l'italien langue d'origine en milieu francophone européen: les exemples suisse, belge et français. De la notion d'enseignant/apprenant à la notion d'acteur social”.

2. Contexte migratoire

Le contexte migratoire qui constitue le terrain de recherche de notre thèse est le milieu francophone européen. La francophonie et l'Europe représentent donc dans ce contexte deux espaces superposables du point de vue linguistique et géographique, même

si ce n'est pas toujours le cas du point de vue politique, compte tenu des pays choisis comme terrain d'investigation. Il s'agit de trois états traditionnellement de forte émigration/immigration italienne en Europe, ceux qui comptent le plus grand nombre d'Italiens après l'Allemagne: la Suisse, la France et la Belgique.

À chaque pays est liée une étude de cas dérivée d'une investigation directe sur le terrain. Nous avons ainsi trois pays: la Suisse, la Belgique et la France et trois exemples: Neuchâtel, Bruxelles, Paris/Nice. Les exemples neuchâtelois et bruxellois constituent le résultat d'une recherche-action sur le terrain réalisée en tant qu'enseignant-chercheur en milieu scolaire, niveau secondaire et précisément dans les Cours de Langue et Culture Italiennes destinés aux collégiens pour le cas de Neuchâtel, aux collégiens, lycéens et en partie aussi aux adultes pour le cas de Bruxelles. L'exemple français réalisé en tant que chercheur-observateur externe se réfère en réalité à deux terrains d'enquête d'enseignement/apprentissage de l'italien langue d'origine, toujours en milieu institué, niveau secondaire, constituant les exemples parisien et niçois. Nous avons donc comme modalité d'investigation deux exemples de recherche-action (Neuchâtel, Bruxelles) et deux exemples d'observation externe (Paris, Nice); comme terrains d'élection, trois capitales et une région frontalière.

3. *Corpus*

Les récits autobiographiques, écrits en langue italienne, des apprenants en contexte migratoire forment le corpus de notre recherche. À l'intérieur de ce corpus nous distinguons deux sortes de récits selon l'objectif didactique, la modalité et la situation d'écriture.

Le premier groupe est constitué de récits rédigés dans une situation d'écriture guidée ou semi-guidée. Il s'agit de l'utilisation du récit en classe comme éducation à l'écriture, un outil pour l'apprentissage de l'italien, et comme moment formatif pour les apprenants en âge évolutif. Ce premier groupe est le fruit de la

recherche-action réalisée dans les expériences neuchâteloise et bruxelloise.

Le deuxième groupe est constitué de récits rédigés dans une situation d'écriture spontanée ou semi-spontanée. Il s'agit de textes personnels produits en situation d'évaluation institutionnelle, pendant le développement de l'épreuve d'italien de l'examen final du collège, pour obtenir le diplôme de «*Licenza Media*» (Brevet) destiné aux travailleurs. Il s'agit donc d'adultes dont l'âge peut varier entre quinze et soixante-dix ans. Ce deuxième groupe est le fruit de la recherche documentaire réalisée en consultant les archives du Service Scolaire du Consulat d'Italie à Bruxelles.

Stérotypie et quête identitaire sont les deux sujets sur lesquels nous focalisons la lecture du corpus. À l'intérieur des récits nous allons analyser les images, les représentations, les auto-stéréotypes et les hétérostéréotypes des apprenants par rapport à la langue-culture d'origine et à la langue-culture du pays d'accueil, dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Des questionnaires d'enquête sur ce sujet complètent la vue d'ensemble de la stéréotypie des apprenants. En analysant leurs récits autobiographiques nous allons mettre en évidence les dynamiques identitaires de découverte, de construction, de reconstruction, de co-construction alimentant leur recherche identitaire que nous avons voulu appeler «quête» pour mieux souligner le caractère évolutif, provisoire, instable de leur processus d'identification et d'appartenance.

Mobilité et réflexion identitaire: liaison avec le Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme

Mobilité et réflexion identitaire sont les deux aspects prépondérants de la définition des thèmes du corpus ouvrant l'intitulé de notre thèse: Stéréotypie et quête identitaire dans les récits autobiographiques des apprenants en contexte migratoire.

1. *Mobilité*

Le chapitre de référence du *Précis* qui traite l'aspect de la mobilité est le numéro 3 dont la macro-entrée est définie par le noyau conceptuel "Mobilités et parcours"², et elle est déclinée en sept micro-entrées (p. 135-162) précédées d'une introduction (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune: 127-134) et suivies d'un contrepoint (Soulet:163-165) et de la bibliographie.

1.1 *Migration/mobilité*

Une lecture attentive, en particulier du chapitre susmentionné, nous a permis d'examiner le concept de mobilité, un aspect en liaison avec notre travail de thèse, en mettant en évidence les passages qui interrogent notre recherche. Notre premier questionnement concerne l'utilisation des termes migration et mobilité. Sont-ils synonymes? Le mot mobilité est-il le terme général qui peut contenir toutes les formes de déplacements? Dans le *Précis*, il est utilisé plutôt dans ce dernier sens. Mais si le discours scientifique a englobé dans ce terme toutes les formes de déplacements, il faut remarquer que dans le discours ordinaire de l'opinion publique son utilisation est différente. Pour donner un exemple il suffit de prendre en considération la situation bruxelloise et son internationalisation. Dans ce contexte, dans le discours ordinaire les termes émigration/immigration/migration sont utilisés pour indiquer les déplacements surtout de vieille date, mais pas seulement. Par contre, le terme mobilité est utilisé pour indiquer les déplacements des fonctionnaires des institutions européennes, internationales, de l'OTAN, etc., donc une mobilité institutionnelle, mais aussi pour les déplacements liés aux entreprises, aux techniciens spécialisés, etc., c'est-à-dire une mobilité professionnelle.

² Gohard-Radenkovic A., Murphy-Lejeune, chapitre 3 "Mobilités et parcours" in Zarate G., Lévy D., Kramsch C., Op. cit., pp. 125-170.

À notre avis plusieurs critères sont à la base de l'utilisation différenciée de ces termes. Premièrement le critère historique. On parle d'émigration/immigration de vieille date effectuée par nécessité, c'est l'émigration forcée concernant surtout les flux migratoires italiens vers les mines belges à la suite des Accords italo-belges de 1946. Deuxièmement le critère indiquant la stabilité ou l'instabilité, le caractère définitif ou provisoire du déplacement. Les termes émigration/ immigration/migration dans ce contexte renvoient plutôt aux formes de déplacement stable, tandis que le terme mobilité est utilisé pour les déplacements provisoires. En effet, on entend souvent l'expression être en mobilité dans le discours ordinaire pour définir la situation de ce genre de déplacement. Troisièmement le critère socio-économique. Les termes émigration/immigration/ migration sous-entendent une recherche de travail dans un pays d'accueil où l'on est rémunéré par ce pays et où l'on se rend par nécessité. Par contre le terme mobilité est utilisé pour indiquer un travail dans un milieu que l'on pourrait définir comme international, du point de vue institutionnel et/ou professionnel, où l'on est mandaté et donc souvent rémunéré par son propre pays d'origine. Ce sont des déplacements institutionnels et professionnels internationaux, des déplacements effectués par choix, pour améliorer sa situation, pour faire une expérience. C'est le passage de la vieille migration avec la valise en carton à la nouvelle mobilité avec la mallette. Si les connotations des deux mots sont très marquées dans l'usage du discours ordinaire, ne faudrait-il pas trouver un autre terme général qui puisse englober les deux formes? Pourrait-on suggérer le terme déplacement, moins exploité et donc moins connoté?

1.2 *Mobilité et didactique des langues-cultures*

Nous trouvons très intéressante la distinction, que l'on peut déduire de la lecture des sept micro-entrées du chapitre ainsi que des exemples illustrés, entre la mobilité élitare (les échanges scolaires, la mobilité estudiantine, éducative, la mobilité interna-

tionale issue de la mondialisation...) et la mobilité inégalitaire (la mobilité migratoire, les diasporas, les migrants sans territoire...). Ces deux catégories renvoient au critère socio-économique que nous venons d'analyser, mais quelle est leur retombée en didactique des langues-cultures? Cette réflexion nous amène à poser une première question:

Q1 La déclinaison de la notion de «mobilité», élitare ou inégalitaire concernant une pluralité d'actants, acteurs et co-acteurs, ne pousse-t-elle pas à prôner une didactique «des mobilités» plutôt que «de la mobilité»?

La notion de didactique de la mobilité est plusieurs fois reprise dans l'introduction du chapitre 3 du *Précis*:

Une didactique de la mobilité est à construire si l'on veut analyser la complexité des flux et des parcours désynchronisés qu'ils produisent. (p. 128)

Une didactique de la mobilité, tout en étant informée de ces modèles explicatifs, devrait s'en distancier pour élaborer des outils spécifiques aux problématiques des langues et cultures (p. 131).

De nouvelles intersections, pluridisciplinaires, sont à imaginer pour construire une didactique de la mobilité. (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune: 134).

Ne faudrait-il donc pas parler de «didactique des mobilités» plutôt que «de la mobilité», notion calquée sur le modèle du passage de la didactique «d'une langue» à la didactique «des langues»? Pour une explicitation de terrain, il suffit de considérer encore une fois la situation bruxelloise qui constitue un exemple particulier concernant les Cours de Langue et Culture Italiennes où dans la même classe nous trouvons des apprenants issus des différentes «mobilités». À Bruxelles, il n'y a pas d'école italienne. Il y a une école grecque, allemande, le Lycée Français... Il y a des Écoles Européennes qui sont réservées aux enfants des fonctionnaires des Institutions où une liste d'attente exclut pratiquement les autres. Or, ces apprenants scolarisés en Italie se trouvent en «migration» provisoire due à la mobilité professionnelle de leurs parents et pour maintenir leur langue maternelle/principale ils ne peuvent que fréquenter les cours destinés aux enfants de

deuxième et de troisième génération issus de la migration, ce qui paraît positif socialement, mais très difficile didactiquement. Une didactique des mobilités est donc souhaitable et nécessaire.

1.3 Mobilité et médiation

Dans notre recherche le concept de mobilité dans ses différentes déclinaisons (histoire des migrations, flux migratoires, mobilité forcée, involontaire, volontaire, provisoire, permanente...) est lié aux concepts d'espace (espace de la mobilité des trois pays francophones concernés, du milieu institué des expériences de la recherche) et de temps (synchronie et diachronie, les quinze années de travail en tant qu'enseignant-chercheur en contexte migratoire). L'implication directe en tant qu'Acteur de la mobilité et Agent du milieu institué migratoire ne peut qu'attirer notre attention sur une citation de l'introduction du chapitre 3 du *Précis*:

Autre cloisonnement, les analyses privilégient souvent la perspective de la société ou structure d'accueil, laissant dans l'ombre le rôle joué par les sociétés d'origine ou de passage, auxquelles appartient l'individu (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune: 128).

Cette affirmation nous amène à poser deux autres questions:

Q2 Si jusqu'à présent c'est la perspective de la société/structure d'accueil qui est analysée, connaître le point de vue de la société/structure d'origine serait sûrement souhaitable, mais ne serait-il pas limitatif si nous ne prévoyons pas une interaction des deux points de repère?

Q3 Et à ce propos, ne faudrait-il pas reconsidérer la formation et le statut de l'enseignant d'une langue-culture d'origine dans un contexte migratoire en tant que médiateur entre les deux pays/institutions?

Et pour aller plus loin, si l'on pense au retour dans le pays d'origine, on pourrait se demander aussi, comme d'ailleurs fait

le *Précis* (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune:132-133), si le capital d'expérience (linguistique, culturel, social...) et les compétences acquises dans la mobilité sont valorisés afin que les acteurs de la mobilité deviennent des médiateurs de leur expérience. Cette idée est reprise dans la micro-entrée (Yanaprasart, Fernandez: 146) concernant la mobilité internationale en entreprise, élite de la mondialisation, en parlant de capitalisation et de transférabilité des acquis et en reprenant une réflexion de Jacques Girin³:

La mobilité n'est pas seulement la capacité à partir et revenir, mais surtout à apprendre et transmettre au retour de l'expérience (Girin 2001:146).

La mobilité implique plusieurs actants, premier d'entre eux: la motilité, c'est-à-dire la capacité, la disposition à la mobilité comme l'affirme et le souligne Marc-Henry Soulet dans le contre-point du chapitre 3 (pp. 163-164).

2. *Réflexion identitaire*

Le chapitre 3 "Mobilités et parcours" n'est pas le seul qui rejoigne notre recherche. Il y a d'autres macro-entrées, d'autres noyaux conceptuels qui concernent notre travail de thèse et nous pouvons même dire que dans tous les chapitres du *Précis* nous trouvons des sujets, des suggestions en liaison avec notre recherche.

Le chapitre 1 "De l'apprenant au locuteur-acteur" reprend une partie de l'intitulé de notre thèse:

De la notion d'enseignant/apprenant à la notion d'acteur social.

Ce qui a attiré notre attention, c'est surtout la notion d'acteur social qui n'est pas réservée qu'aux apprenants mais à tout un ensemble de co-acteurs, d'actants de la mobilité:

³ Girin J., "La théorie des organisations et la question du langage", chapitre 6, in Borzeix A., Fraenke B., *Langage et Travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, 2001, pp. 165-185.

Comme le soulignent à juste titre les coordinateurs de ce chapitre, la notion «acteur» a le pouvoir de ramasser en un même ensemble signifiant «apprenants, enseignants, administrateurs, parents, amis...» (Zarate: 60).

2.1 *Langue d'origine et approche biographique*

Le chapitre 2 “Soi et les langues” a attiré notre intérêt surtout pour deux facteurs qui constituent le coeur de notre recherche: les langues d’origine et les autobiographies.

Les «petites langues», les langues minoritaires, les langues d’origine sont plus souvent l’objet de véhémentes déclarations et de pratiques de surface pendant que l’apprenant, le maître et le chercheur perçoivent, chacun à sa manière, la fonction de ces langues dans la construction identitaire des sujets. (Lévy: 71)

L’utilisation des biographies linguistiques et langagières, des autobiographies en tant qu’outils de réflexion identitaire, mais aussi de réflexion sur la dimension mobile de l’identité, et leurs retombées en didactique des langues-cultures, se réalise au moyen de l’approche biographique:

Elle recouvre des formes aussi différentes que les autobiographies, récits de vie, parcours, mémoires, témoignages... d’un côté, et de l’autre, biographies, reconstructions, enquêtes, questionnaires, les premiers mettant l’accent sur le narrateur et son récit, les seconds sur l’analyse et l’interprétation (Lévy: 74).

En tant qu’acteur de la migration et de la mobilité, pour revenir à la distinction des termes dans le discours ordinaire, enseignante issue de l’émigration, ayant vécu la double expérience de la migration et de la mobilité institutionnelle-professionnelle, l’approche spéculaire et réflexive sur notre propre parcours se faufile dans notre recherche et contribue peut-être à mieux comprendre la complexité du contexte migratoire et de ses acteurs.

Un autre point essentiel que nous avons remarqué dans le contrepoint du chapitre et que nous partageons est l’utilisation de l’expression «Soi et ses langues» à la place de «Soi et les langues» qui renvoie plutôt aux attitudes face aux langues en général,

à toutes les langues. «Soi et ses langues» exprime comment la personne «Soi» perçoit ses langues, quelles sont ses perceptions et ses valorisations selon différentes catégories: esthétiques, politiques, économiques, culturelles et émotionnelles (Christ, Hu: 114-115). Il faudrait toutefois préciser: quand on dit «langues» est-ce qu'on se réfère aux langues-cultures? Est-ce que la culture est toujours sous-entendue? La déclinaison peut varier: ses langues, ses langues-cultures, sa langue-culture(s)... Pour revenir à notre domaine d'investigation, il arrive par exemple souvent que les apprenants des Cours de langue et Culture Italiennes ne connaissent pas la langue, mais qu'ils aient une familiarisation culturelle, un vécu culturel quotidien.

2.2 *Langue d'origine et identité*

Le chapitre 4 «Appartenances et lien social» conforte la finalité du corpus de notre thèse, c'est-à-dire l'analyse de la quête identitaire des apprenants en contexte migratoire. Les dynamiques identitaires, l'appartenance multiple, l'interaction entre identité et altérité, la pluralité dans l'identité, tels sont les aspects qui caractérisent le processus identitaire et qui touchent particulièrement les apprenants dans un contexte migratoire plurilingue et pluriculturel.

Dans le contrepoint du chapitre une place est réservée aux langues-cultures d'origine: on y dénonce le dysfonctionnement entre ce que les directives proposent et leur traduction dans les faits. À notre avis le jugement est un peu hâtif car il n'explique pas au lecteur non averti la complexité du problème:

En revanche, dans la frilosité du respect des accords internationaux, le développement, en lui-même souhaitable, des langues les moins enseignées est entravé par les cours dits d'ELCO (Enseignement de Langues et Cultures d'Origine) qui sont assurés par des enseignants mandatés par les pays où ces langues sont parlées, sans que les méthodes et les programmes soient adaptés au contexte où ces langues sont enseignées, c'est-à-dire par exemple l'Allemagne, la France (Gokalp: 211-212).

Le chapitre 5 “Images, discours et représentations culturelles” ne peut que rejoindre notre recherche puisque le mot d’ouverture de l’intitulé de notre thèse est justement Stéréotypie qui veut englober les images, les discours, les représentations des apprenants dans leurs récits autobiographiques. Il s’agit de représentations qui concernent tout aussi bien la langue que la culture, la langue-culture cible (d’origine) et la langue-culture de départ (du pays d’accueil). De même le chapitre 6 “Discours sur les langues et représentations sociales” renvoie dans notre travail de recherche à l’attitude des apprenants face à leurs langues-cultures élucidée dans leurs biographies linguistiques, ainsi qu’à la place de ces langues dans leur construction identitaire.

2.3 *Langue d’origine et politiques linguistiques éducatives*

Le chapitre 7 “Institutions et pouvoir” est peut-être celui qui s’occupe davantage des langues d’origine sans toutefois utiliser cette appellation sauf dans les textes officiels des politiques linguistiques éducatives. En effet, tout au long du chapitre nous trouvons des expressions différentes pour les définir. Langues héritées est le terme qui indique à la fois les langues régionales ou celles entrées dans un pays grâce aux migrations. À notre avis il est sans doute calqué sur le modèle anglo-saxon «*heritage languages*», expression utilisée pour indiquer les langues d’origine mais qui implique l’héritage et donc la possession, la connaissance de ces langues. Or, comme nous avons déjà remarqué auparavant, dans le domaine d’investigation de notre recherche, la langue d’origine n’est pas toujours héritée, bien au contraire! Langues héritées et langues de l’immigration sont les termes utilisés dans l’introduction (Lo Bianco, Véronique: 333-334). Et encore, dans les micro-entrées du chapitre nous trouvons langues de l’immigration (Puren, Minh: 363-364) et langues des migrants (Mc Pake: 367, 369, 371). «Langues communautaires» est une autre expression utilisée pour indiquer les langues des migrants, les langues régionales et les langues des signes (Mc Pake: 367). Là aussi nous

retrouvons le calque de l'expression anglo-saxonne «*community languages*» désignant les langues d'origine. Or, l'adjectivation du terme en français dans le contexte européen renvoie plutôt aux langues de l'Union. Dans le système scolaire italien, en effet, on utilise officiellement les expressions première langue communautaire, deuxième langue communautaire pour désigner les langues étrangères du cursus.

Nous avons trouvé très intéressante et très pertinente pour notre recherche la micro-entrée “L'élève face à la politique linguistique de l'école: langues minoritaires/langue(s) nationale(s)” où sont explicités l'historique et les documents officiels qui ratifient la naissance des Cours de Langue et Culture d'Origine en contexte institutionnel français, un de nos terrains d'enquête:

Parallèlement, entre 1973 et 1981, des accords sont signés avec les autorités de huit pays d'immigration (le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, la Yougoslavie, la Turquie, l'Algérie), afin de permettre à leurs ressortissants scolarisés en France de suivre des enseignements de langues et cultures d'origine (désormais LCO), dispositif régi par la circulaire n. 75-148 du 9 avril 1975. En préconisant «l'organisation d'activités interculturelles offertes à tous les enfants», la circulaire n. 78-238 du 25 juillet 1978 relative à la «scolarisation des enfants immigrés» ouvre une nouvelle perspective: celle de permettre à l'ensemble du public scolaire de tirer profit de la pluralité linguistique et culturelle incarnée par les enfants issus de l'immigration (Puren, Minh: 363-364).

Et enfin, dans le chapitre 8, “Histoire, pratiques et modèles” on fait allusion à la pratique de la langue d'origine dans le domaine privé ou dans la collectivité ethnique d'origine, ce qui marque le plurilinguisme des immigrés au sein même de la francophonie. (Frijhoff: 428).

Conclusion

Tout en approfondissant principalement le lien entre notre recherche en cours et le chapitre 3, nous avons aussi analysé les autres chapitres en soulignant la liaison entre le *Précis* et notre travail de thèse et en mettant en évidence nos doutes, nos apprécia-

tions et nos perplexités. Les trois questions formulées se réfèrent au chapitre 3 “Mobilités et parcours” et sont adressées à Aline Gohard-Radenkovic et à Mathilde Anquetil. Si le *Précis* peut-être considéré comme une nouvelle référence pour un questionnement en didactiques des langues, ne faudrait-il pas suggérer une place plus tangible à la didactique des langues-cultures d’origine?

Bibliographie

- Bertucci M.-M., Corblin C., “Enseigner les langues d’origine” in *Le Français aujourd’hui*, Paris, Armand Colin/AFEF, n. 159, septembre 2007.
- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E., *Storia dell’emigrazione italiana*, Partenze, Roma, Donzelli Editore, 2001, vol. 1.
- Conseil De L’europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- Gozzini G., *Le migrazioni di ieri e di oggi, Una storia comparata*, Milano, Bruno Mondatori, 2005.
- Lévy D., Zarate G., “La médiation et la didactique des langues et des cultures”, *Le français dans le monde*. numéro spécial Recherches et Applications, Paris, CLÉ/FIPF, janvier 2003.
- Urry J., *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie?*, Paris, Coll. «U» Sociologie, Armand Colin, 2005.
- Zarate G., *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, Coll. Crédif Essais, 1995.
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008.

Silvana Scandella nous livre une lecture transversale du *Précis* qui est à plus d'un titre exemplaire, car elle interroge tous les chapitres dans une perspective précise qui est celle de sa problématique de recherche, elle y puise inspiration conceptuelle pour analyser son corpus, elle y trouve confirmation pour ses propres hypothèses, mais elle le dépasse aussi par un regard critique qui ne craint pas de dire les limites qu'elle relève toujours à partir des bases assurées de ses propres recherches contextuelles. On ne saurait faire meilleure utilisation du *Précis*.

Nous nous laisserons donc guider par les questions qu'elle nous pose, à commencer par celles qu'elle nous avait adressées lors du séminaire (Q1, Q2, Q3) qui amènent à cette demande globale qu'elle pose à la fin de son article pour synthétiser le sens de son intervention: «Si le *Précis* peut être considéré comme une nouvelle référence pour un questionnement en didactiques des langues, ne faudrait-il pas suggérer une place plus tangible à la didactique des langues-cultures d'origine?».

Q1 La déclinaison de la notion de «mobilité», élitaire ou inégalitaire concernant une pluralité d'actants, acteurs et co-acteurs, ne pousse-t-elle pas à prôner une didactique «des mobilités» plutôt que «de la mobilité»?

On ne peut que souscrire à l'exigence que Silvana Scandella pose avec acuité comme point de départ au terme d'une analyse lexicale des discours ordinaires (qui différencient sur fond de représentations sociales hiérarchisées) et des discours didactiques sur la mobilité (qui gommement les différences dans le souci

de construire un champ didactique). Quel objet didactique adopter? Une didactique de la mobilité pour les mobilités élitaires qui ont le vent en poupe (et des fonds européens pour les programmes d'accompagnement), une didactique de l'intégration pour les migrants en mobilité inégalitaire (qu'il s'agit d'assimiler au mieux sur fond de résurgence des nationalismes). N'est-ce pas là reproduire une vision révolue des déplacements de personnes au moment où la progression du recrutement Erasmus tend à fléchir en raison de la crise économique touchant les familles, mais où les immigrés gèrent bonne part des points internet et comptoirs de transfert d'argent dans les quartiers multiculturels européens, où les femmes émigrées des Philippines continuent à distance à régir des réseaux familiaux mondialement dispersés... Comme le rappelle Geneviève Zarate dans "Identité et plurilinguisme, conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles:

Aux côtés de l'étudiant, doté d'un capital culturel élevé, la référence au «migrant», qui pointe une mobilité non choisie et socialement stigmatisante, sous-estime le capital d'expérience de l'altérité que développe celui qui a un projet d'installation dans un pays, même dicté par des raisons économiques ou politiques. La permanence de cette dernière catégorie dans le champ interculturel va à l'encontre du principe d'égalité, anthropologiquement validé (Zarate 2003¹).

Par ailleurs il n'y a plus de sédentarité absolue pour qui sait tirer parti de (ou promouvoir) l'internationalisation du local; et inversement la mobilité loin d'être une *moveable feast* (Hemingway) peut devenir aliénante dans le vécu des élites de la mondialisation. Les mobilités se sont donc complexifiées et englobent de plus en plus d'acteurs et co-acteurs aux statuts différenciés et flexibles.

Aline Gohard et Elisabeth Murphy-Lejeune l'affirment elles-mêmes dans leur introduction au chapitre 3 "Mobilités et parcours", à propos de "mobilité et didactique" (p. 128): «On ne

¹ Zarate G., *Identité et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles*, Conseil de l'Europe, 2003, p. 7.

peut que parler de mobilités au pluriel si l'on veut rendre compte de la différenciation des mouvements à l'échelle locale et globale».

Le terme de “déplacement” que propose Silvana Scandella comme lexicalement neutre, nous semble ambigu dans ses connotations. Il suggère qu'il y aurait une place assignée à chacun, ce qui va à l'encontre d'une pédagogie de construction des lieux tiers. Mieux vaut, comme elle le propose, aller vers une didactique *des* mobilités, qui rassemble dans un tronc commun disciplinaire et professionnel des secteurs de recherches et d'activités trop souvent concurrentiels ou étanches, sans pour autant dissimuler les différences d'approches et de problématiques selon les publics contextuels.

Q2 Si jusqu'à présent c'est la perspective de la société/structure d'accueil qui est analysée, connaître le point de vue de la société/structure d'origine serait sûrement souhaitable, mais ne serait-il pas limitatif si nous ne prévoyons pas une interaction des deux points de repère?

Q3 Et à ce propos, ne faudrait-il pas reconsidérer la formation et le statut de l'enseignant d'une langue-culture d'origine dans un contexte migratoire en tant que médiateur entre les deux pays/institutions?

Silvana nous met ici en garde contre un simple retour de balancier: de l'assimilation à l'assignation à l'identité “d'origine”: il s'agit tant pour l'apprenant que pour l'enseignant d'opérer dans le paradigme de la médiation entre les deux langues-cultures/pays/institutions.

Ici se situera certainement une différenciation de parcours entre la didactique de la mobilité de l'expatrié et celle des enfants ou adultes issus de la migration (corpus de S. Scandella): l'expatrié est mandaté par son institution d'origine (cas de l'enseignant italien du mandaté par son Ministère) pour représenter les intérêts de cette institution nationale dans des missions à l'étranger. S'il y a une session de préparation au départ, centralisée par l'institution qui envoie ses agents aux quatre coins de la terre (cas en

France des Volontaires Internationaux), on adopte souvent une didactique de la communication interculturelle de type décontextualisé avec un entraînement à des vertus d'adaptation, d'ouverture à l'autre, d'empathie, de capacité à supporter la différence et l'ambiguïté, etc. Tandis que la mobilité inégalitaire requiert la formation d'une identité "entre deux" bien contextualisée et historiquement située. Une fois ce capital de mobilité élaboré et assumé rien n'empêche que ce migrant ne se forge des compétences transférables à un contexte de mondialisation des échanges mais ce n'est pas là la situation qu'étudie S. Scandella, d'où son inquiétude lorsque les enseignants italiens mandatés ne jouent pas leur rôle de médiateur pour accompagner les jeunes dans ce travail de "composition identitaire".

Comme le remarque finement la doctorante, les jeunes issus de l'immigration peuvent partager des références culturelles italiennes liées aux pratiques familiales, sans pour autant maîtriser la langue nationale d'origine. Ceci peut porter à de sérieux malentendus lorsque le jeune issu d'une migration régionale mais catégorisé par les résidents du pays d'accueil comme membre de la "communauté italienne" prend pour italien un usage ou vocable régional, que son professeur d'italien ne saisit d'ailleurs pas forcément s'il est lui même issu d'une autre région italienne... D'où la nécessité que cet entre-deux ne soit pas un lieu abstrait mais un pont solidement ancré sur la connaissance de deux contextes linguistiques et culturels bien situés, intégrant dès les premiers cours les variations diachroniques et diatopiques de l'italien.

Ce type d'exigence suppose la création de parcours de formation, de manuels d'italien L2 spécifiques, mais comme le suggère S. Scandella, il faut surtout miser sur une meilleure formation des enseignants car les conditions d'enseignement de l'italien L2 font que divers publics porteurs de représentations très différentes de la langue-culture italienne peuvent être rassemblés en une même classe d'où pour l'enseignant la nécessité d'organiser de façon constructive les dynamiques qui peuvent s'instaurer entre appre-

nants d'italien langue étrangère et apprenants d'italien langue d'origine.

Nous suggérons à la réflexion de S. Scandella l'idée d'inclure dans les parcours didactiques les témoignages de ces “nouveaux Italiens” issus de l'immigration actuelle en Italie, aux prises eux aussi avec une recomposition identitaire double. C'est l'occasion de sortir d'une représentation nostalgique et passéiste d'une Italie rêvée, aimée et haïe (celle des années 50 ou 60 correspondant au vécu des parents qui ont émigré) pour découvrir une Italie multiculturelle qui entre temps a basculé de l'émigration à l'immigration. Cette pédagogie qui a été inaugurée à l'Office Franco-Allemand de la Jeunesse (rencontres sous l'égide de l'Europe entre jeunes issus de l'immigration en France et en Allemagne) avait eu le mérite de sortir ces jeunes de leur affrontement binaire avec les communautés respectivement françaises et allemandes “de souche”, de leur faire expérimenter de nouvelles auto- et hétéro-catégorisations. Certains se sentaient pour la première fois considérés avant tout comme Français ou comme Allemands; ils découvriraient aussi la dimension européenne de leur pays de résidence, inaugurant ainsi l'appropriation d'un espace potentiel plus vaste. Une occasion aussi de comparer les expériences de la diversité, les différentes législations concernant l'acquisition de la nationalité, les politiques et cultures de l'intégration.

L'italien langue d'origine recèle un grand potentiel comme langue de communication internationale s'il joue son rôle de mise en communication dans la vaste diaspora internationale de ses locuteurs bilingues issus de l'émigration.

Enfin S. Scandella nous fait part d'une exigence que le débat inauguré dans le *Précis* ne relève pas suffisamment: accorder toute son importance à la didactique des langues-cultures d'origine dans notre champ disciplinaire.

Il est assez escompté qu'une spécialiste de son étoffe (titulaire d'un premier doctorat et d'une grande expérience didactique internationale) ne trouve pas son compte dans le seul paragraphe spécifiquement consacré à son objet de recherche (Gokalp: 211-212). Cette citation a le mérite de signaler que

l'enseignement institutionnel n'est pas à la hauteur des défis qu'il pose, mais l'auteur n'a pas eu loisir d'approfondir ce thème. Le *Précis* ne peut que poser des jalons, opérer des rapprochements, interroger les pratiques, redistribuer des concepts. Il ne se substitue pas à la recherche monographique, tout au plus peut-il lui fournir un concept porteur, susciter une intuition, amener à des lectures ciblées...

Ceci n'ôte en rien de la pertinence de la critique de S. Scandella sur le peu de place accordée à la didactique des langues d'origine dans ce qui veut être une didactique du plurilinguisme. Que le didacticien, natif ou non, de français langue étrangère s'interroge: a-t-il jamais pensé à un enseignement du "français langue d'origine"? Le français, tout comme l'anglais, s'enseigne comme langue étrangère internationale. Si les Français le souhaitent pour leurs enfants, ils trouveront une école française dans tous les pays du monde où ils se sont volontairement expatriés! Le français reste le plus souvent pensé comme une de ces "grandes langues" qui dans un Portfolio Européen des Langues² ne sont pas rangées dans les "Langues patrimoniales" (traduction de *Heritage Languages*)! Quoique...? Le prix de la Francophonie 2010 vient d'être attribué au *French Heritage Language Program* pour le programme de maintien du français pour les jeunes réfugiés d'Haïti aux Etats-Unis³... On ne saurait que louer cette initiative visant à sauvegarder le plurilinguisme des Haïtiens mais prenons garde à cette catégorie de "langue d'héritage" qui selon une certaine idée de la mondialisation risque d'englober graduellement toute langue autre que l'anglais.

La décentration critique à laquelle nous invite Silvana Scandella est salutaire.

Mathilde Anquetil
Università di Macerata

² PEL CERCLES 2002.

³ http://www.france-amerique.com/articles/2010/02/11/le_programme_french_heritage_prix_special_de_la_francophonie.html.

Je rappellerai ici la question de Silvana Scandella: «Si jusqu'à présent c'est la perspective de la société - structure d'accueil - qui est analysée, connaître le point de vue de la société - structure d'origine - serait sûrement souhaitable. Mais ne serait-il pas limitatif si nous ne prévoyons pas une interaction des deux points de repère? Et à ce propos ne faudrait-il pas reconsidérer la formation et le statut d'un enseignant d'une langue et culture d'origine dans un contexte migratoire en tant que médiateur entre les deux pays et institutions?»

Je rejoins tout à fait la position de Silvana. On ne peut pas en effet analyser une seule des dimensions qui entrent dans cette analyse des interactions entre les acteurs ou les co-acteurs, entre cette pluralité d'actants, comme l'a souligné dans sa citation Elisabeth Ganfilogene. Mais à l'heure actuelle, disons depuis à peu près une dizaine, quinzaine d'années, nous assistons à des postures scientifiques différentes. Je me réfère à des travaux menés en Suisse, mais également à d'autres travaux que j'ai pu lire. Il y a une sorte de mouvement de balancier où les chercheurs prônaient le «tout social» et maintenant ils prônent le «tout individuel». Par souci de plus grande objectivation, il faudrait travailler à la croisée de ces dimensions. Afin d'interroger la ou les complexités, nous pouvons avoir recours à ce que j'ai appelé, dans l'un de mes ouvrages, «la démarche en enchâssement». Il s'agit d'une analyse qui prend en compte, de manière encadrée - enchâssée:

- la macro-dimension, c'est-à-dire tout ce qui est politiques linguistiques, macro-structures, sociétés d'accueil et ses politiques aussi bien linguistiques que migratoires;

- la micro-dimension, c'est-à-dire celle qui s'interroge sur et interroge les dimensions plus intimes et plus individuelles qui permettent d'analyser, d'identifier un parcours, des capitaux, des ressources, des stratégies, notamment en situation de mobilité mais pas uniquement, en situation de communication également que ce soit dans des situations formelles ou non formelles;

- la méso-dimension, c'est-à-dire cette dimension où se rencontre ou non d'ailleurs ces divers acteurs; ce sont, par exemple, des dispositifs qui sont mis en place à l'intérieur des institutions, les institutions elles-mêmes interprétant les politiques à travers des mesures, des textes, des méthodologies, des curricula, des pratiques. Ainsi, dans le domaine de la migration, tout ce qui peut être services d'accueil, services de formation en langue, la formation des différents intervenants ou ce que j'ai appelé les co-acteurs de la migration, enfin analyser et comprendre les dispositifs de formation qui sont proposés.

Pour revenir à mon propos du début, à savoir que nous assistons à la situation contraire, notamment dans les travaux en ethnométhodologie... Or ces travaux sont très nombreux, prédominants, omniprésents, plus particulièrement en Amérique du Nord et en Europe du Nord où nous avons affaire à une ethnométhodologie, certes issue de l'Ecole de Chicago, mais abandonnée en cours de route à travers ses voyages, ses emprunts, ses torsions et ses interprétations: elle a été désociologisée.

En effet, ce n'est pas parce que nous étudions les interactions entre les individus que nous devons faire l'impasse sur les situations dans lesquelles se déroulent ces interactions et ce que représentent les différents acteurs en termes de statut. Aucune raison non plus pour oublier dans quel contexte s'inscrit elle-même cette situation d'interactions, c'est-à-dire un contexte dans un temps et un espace donné qui a été, non pas formaté mais formulé, façonné par une histoire, par des valeurs, par une philosophie, par des évolutions également et qui sont parties prenantes d'un certain nombre de paramètres politiques, sociaux, économiques... sans doute j'en oublie. Donc le «tout social» OU le «tout individuel» ne sont pas admissibles dans la prise en charge

de la complexité, surtout quand il s'agit de former un enseignant pour et dans le contexte migratoire. On peut se poser toutefois la question: cette démarche en enchâssement prend-elle en charge les différentes dimensions, analyse que j'appelle aussi pluridimensionnelle, systémique? Permet-elle de postuler que l'enseignant ou le formateur en langue-culture doit être pensé comme un médiateur potentiel entre deux institutions, deux pays, deux contextes?

Attardons-nous sur ce terme «médiateur» qui est complexe. Médiateur, médiation... Dans les travaux qui ont été menés aussi bien par Geneviève Zarate, Danièle Lévy, les collègues qui ont pris part au colloque de Macerata, et plus récemment dans un ouvrage que j'ai coordonné avec des auteurs de différents pays, intitulé *Entre médias et médiation, les «mises en scène» du rapport à l'altérité*, nous nous sommes rendu compte que la notion de médiation, celle de médiateur étaient complexes et peut-être ne se rencontraient pas toujours. D'abord, il y a la notion de médiation en tant que telle qui comprend des lieux, des acteurs, des objets; il y a la notion de médiateur: ceux qui sont formés, «nommés, reconnus»; ceux qui vont intervenir de manière inopinée dans une situation de conflits, que je dénomme pour ma part, «les médiateurs improvisés» qui ne sont donc ni nommés, ni recrutés, ni reconnus; enfin il y a ces médiateurs que j'appelle des «médiateurs élus» qui, à l'occasion d'une situation, vont être cooptés par une partie ou par les deux parties. C'est un terme néanmoins qui est à la mode et qui risque aussi d'être vidé de sa dynamique à force de le postuler ou de l'employer. C'est un peu comme les termes de «culturel» et d' «interculturel».

Dans tous les cas, nous devrions reconsidérer la formation et le statut de l'enseignant d'une langue et de culture (que ce soit celles du pays d'origine ou du pays d'accueil), en tant qu'interface. Un acteur qui aurait déjà conscientisé la complexité de la situation et, une chose importante, qui aurait une pré-conscience, qui pourrait anticiper les malentendus. Par exemple on pourrait imaginer qu'entre un interprète médiateur, le représentant d'une instance, d'une autorité du pays et puis du migrant lui-même, ce médiateur serait conscient que ces fameux «sens communs» (chers

à l'interactionnisme) qu'une collectivité partagerait idéalement, en fait ne peuvent pas être partagés entre des individus, simplement parce qu'ils ont des appartenances premières différentes, des vécus différents, des parcours différents, des projets différents et des systèmes de références différents. Donc il est urgent resocialiser le débat.

Je ne crois pas à l'acteur isolé, je ne crois pas à l'acteur autonomisé s'il est postulé en amont, de cette façon. Je pense qu'il faut vraiment travailler à sa recontextualisation sans pour cela, évidemment, avoir les démarches que l'on pouvait avoir dans les années 60 ou 70, c'est-à-dire en lui ôtant tout libre arbitre. Mais le libre arbitre total, comme celui que l'on a tendance à attribuer à tous les individus, notamment dans la migration, n'existe pas. On devrait plutôt parler de marge de manœuvre et de conscientisation des différents acteurs, c'est-à-dire de conscientisation de ces espaces possibles que les individus peuvent construire en interaction avec les autres, selon le contexte et selon les contraintes qu'elles peuvent construire ensemble. C'est pourquoi dans cette idée d'intégration, je relativiserais et introduirais un concept qui a été discuté lors de mon habilitation, mais qui est désormais reconnu dans le champ du social et que j'ai dénommé les «espaces d'intégrabilité».

En d'autres termes, dans ce processus de co-construction d'espaces interculturels dans les contextes de mobilité et de cohabitation quels qu'ils soient, surtout du fait que la relation est de facto asymétrique, il est bien clair que tout ne se joue pas du côté du migrant, tout ne se joue pas non plus du côté de l'enseignant, mais tout se joue à la fois du côté de la formation, des responsables de la formation, des directeurs d'établissement, des services d'accueil, etc. Tout se joue aussi dans ces «espaces d'intégrabilité» qu'une société accorde ou n'accorde pas.

Aline Gohard Radenkovic
Université de Fribourg (Suisse)

Silvia Vecchi

Parole (auto)biographique et parole didactique en contexte de formation: quand la langue-cible est, pour l'enseignant plurilingue, objet disciplinaire en même temps que langue déclarée comme "langue de soi"

Il mio intervento si inserisce nel capitolo 6 del *Précis*, «Discours sur les langues et représentations sociales» (pp. 269-327). Cercherò di evidenziare alcuni elementi-chiave muovendomi tra i contributi offerti nel capitolo e il campo di prospettiva del mio lavoro di tesi, che figura sotto il titolo *Devenir enseignant de langues-cultures entre compétences et expériences. L'apport des récits de vie des enseignants plurilingues issus des migrations. Vers de nouvelles formes de médiation en perspective interculturelle*.

Si tratterà di privilegiare le ragioni della *parole* dei docenti di lingue in un'ottica soggettiva e biografica, per quel che riguarderà la "dynamique interactionnelle des représentations *dans et par* les discours" (pp. 275-276), una parola che complessifica il loro essere portatori di un plurilinguismo di "terreno" mentre è autorevole il condizionamento istituzionale del proprio ruolo di docente/formatore nell'insegnamento/apprendimento delle lingue-culture. Se, secondo l'affermazione di Zarate, Lévy, Kramsch, «La parole, porteuse de représentations sociales et culturelles, elles-mêmes liées à des lieux de mémoire, plus ou moins distants dans le temps et l'espace, devient un espace par excellence qu'il s'agit d'identifier non seulement sous ses aspects référentiels, mais aussi et surtout sous ses aspects pragmatiques et discursifs» («Conclusion générale», p. 438), in che modo i *discorsi sulle lingue* degli inse-

gnanti, quando sono messi in relazione ai propri percorsi nella pluralità linguistica, possono incidere sulla formazione e contro-bilanciare i discorsi delle politiche di formazione e le politiche promozionali del plurilinguismo?

Nella prima parte dell'intervento, darò qualche elemento di posizionamento del mio lavoro di tesi incrociando alcuni punti-cardini individuati nel capitolo, poi, qualche elemento di contesto in vista della domanda che porrò alla Prof.ssa Aline Gohard, *répondante* dell'intervento.

Convoquer la parole des enseignants. Quelques aspects de positionnement à partir du travail de thèse

Mon travail de thèse porte sur les biographies linguistiques en tant qu'outil de formation à l'enseignement des langues. Dans quels termes «biographie linguistique»? Pourquoi associer la biographie à la métaphore d'un moyen? Dans quels termes situer les langues dans un discours de «formation»?

Dire «biographie linguistique» pose un choix d'ordre lexical et épistémologique significatif vis-à-vis des discours officiels sur la professionnalisation au métier d'enseignant de langues, aux outils didactiques de contrôle et d'évaluation fournis par les instances des politiques linguistiques. Car le point de vue recherché est celui des enseignants, la parole convoquée est celle qui place son propre «je» devant tout discours. Bien entendu, tout cela va signifier encourager un choix de positionnement à établir dans l'écart entre deux questionnements: «Comment la didactique des langues interroge les faits de langues?» et «Comment les faits de langues interrogent la didactique des langues?»

Sans en faire une analyse minutieuse, pour des exigences de synthèse donc, le mot «biographie» accède à la didactique des langues étrangères par l'intermédiaire du *Portfolio européen des langues* dans le contexte politico-pédagogique relevant du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001); associé à des raisons documentaires concernant la connaissance des

langues, le mot «biographie» prend une valeur d'outil de récolte, de production en relation aux pratiques langagières de l'utilisateur en contexte d'enseignement/apprentissage; c'est à l'ordre des modes, des registres, des habilités en langues qu'on fait référence (biographie langagière). Si l'objectif du PEL est de former le développement des capacités réflexives chez l'utilisateur, tout ce qui concerne la dimension socio-historique des langues, leur complexité dans un rapport de relation reste foncièrement banalisé.

Du côté des enseignants, si on tient compte de la ligne d'approche idéologique, hiérarchisante le long de laquelle le *Cadre* et le *PEL* se configurent, il semble que les discours sur la formation en langues continuent à alimenter une conception spécialisée de l'enseignement des langues: on s'appuie exclusivement sur l'idée que pour enseigner les langues il faut acquérir des compétences linguistiques, disciplinaires et méthodologiques (Gohard 2004).

Dans la vision interdisciplinaire de la didactique des langues-cultures du *Précis*, telle qu'elle est encouragée par ses auteurs, le retournement réside dans le fait que les langues sont lues *dans la pluralité*, car elles émergent de la pluralité (Zarate, Lévy, Kramersch, "Introduction générale", 2008: 15).

Dans la perspective de mon travail, parler de «biographie linguistique», c'est envisager un espace de réflexion, d'idées où faire émerger tout un processus, c'est d'un devenir qu'il est question et moins de formation; pour comprendre les dynamiques de construction identitaire, culturelle, il y a la nécessité de faire interagir des composantes rassemblées «dans un cadre conceptuel adapté à cet environnement international marqué par la pluralité» (Zarate, Lévy, Kramersch, "Introduction générale", 2008: 17), dans l'émergence de ces facteurs socioculturels, psychosocioculturels qui restent à la base des parcours inscrits dans l'histoire singulière de tout acteur social, et des enseignants aussi pour le cas de ma réflexion. Mais cela ne va pas sans risque car la «biographie linguistique» impulse une représentation du rôle de l'enseignant de langues qui déplace le point focal de la formation vers un plan de perspective fait de contacts, de stratifications

des langues. Ce sont les parcours *dans les langues* qui attirent l'attention dans un discours appréhendé dans l'articulation entre formalisation et vécu.

Par là, on va orienter un espace de parole, une action d'auto-réflexion qui dépasse toute démarche d'évaluation pour valoriser la composante identitaire des expériences dans les langues, auxquelles on s'est confronté, auxquelles on se confronte avec les dynamiques qui s'y superposent et les valeurs qui y circulent. «La langue n'est pas seulement un système linguistique mais aussi une *pratique sociale* complexe par laquelle les locuteurs construisent leurs identités» (p. 301) et l'enseignant, en tant qu'acteur social, n'y est pas étranger (Zarate, "Contrepoint", Chapitre 1: 59-62). De ce point de vue, pour les enseignants, c'est le regard porté sur le processus d'adaptation de leur répertoire linguistique aux contextes d'enseignement qui sera au cœur d'une parole double. En définitive, pour une réflexion élargie sur le «devenir enseignants de langues-cultures», il faut un questionnement sur l'articulation entre plusieurs variables: mobilités, langues, cultures, appartenances, compétences et identités, en prise directe avec les individus.

Pour donner quelques éléments d'étude, à titre d'exemple, il a été important pour les objectifs de la recherche de comprendre:

- a) Qu'en est-il des langues, qu'elles soient officielles, régionales, ou dialectales que les enseignants se sont appropriées lors de l'expérience de mobilité qui se situe d'une part et de l'autre de deux phénomènes tels quels émigration ou expatriation?
- b) Comment les enseignants ont-ils pris en charge cet aller-retour de langues lorsqu'ils se retrouvent en contexte d'enseignement d'une langue qui n'est pas forcément la langue «maternelle» si l'on veut l'associer à la langue des parents?
- c) Quel rôle jouent les parcours d'études dans la construction de leur profil lorsqu'ils se révèlent composites, multiples et très souvent dissociables de la discipline d'étude: la langue qu'ils enseignent?
- d) Dans quelle mesure l'expérience de la mobilité de retour a-t-elle des effets sur la place qu'occupe la langue officielle acquise

en terre d'immigration – le français – et sur la place qu'on lui attribue dans le pays du «retour» - l'Italie – dans le contexte d'enseignement?

Pour comprendre l'orientation que prend la parole des enseignants sur le «devenir enseignants de langues-cultures» par rapport aux discours officiels sur les langues et quelles représentations y interviennent, je me suis appuyée sur les récits des expériences de contact, des situations d'acquisition qu'ils ont vécues. Dans le contexte de mon propos, la notion de représentation mise en relation avec les récits des enseignants voudrait suggérer une problématisation de l'articulation entre la parole officielle sur les langues et *leur* parole sur la langue qu'ils enseignent, à partir de leur polyglossie.

Impliquer les enseignants dans une réflexion sur leur plurilinguisme par la démarche biographique ouvre un passage pour aller au-delà des limites de la parole didactique, qui est la parole de la formalisation, la parole de la norme. La perspective n'est pas dans ce que les enseignants pensent de leurs langues strictement catégorisées en termes de désignations standardisées de maternelle, seconde, étrangère – c'est l'aspect le moins ciblé – mais plutôt dans ce que leurs représentations peuvent déterminer dans le cadre d'un questionnement sur la médiation.

Les sujets que j'ai interpellés sont des enseignants italiens plurilingues qui enseignent le français langue étrangère dans les universités italiennes et qui proviennent de familles d'émigrés; ils sont nés en Italie ou à l'étranger. Ce sont donc des personnes «ayant directement ou indirectement vécu l'expérience migratoire et celle de l'intégration dans le pays d'accueil, ayant eu affaire avec une pluralité linguistique 'problématique', non avouée ou non reconnue, accompagnée de phénomènes de non coïncidence (langue culturelle, langue maternelle, langues de la famille, langue véhiculaire, scolaire, langue «de la maison» et langue officielle...)» (Lévy 2008: 75). Ils manifestent essentiellement un bilinguisme de base, français et italien, un bilinguisme complexifié par un spectre large d'autres langues, y compris des dialectes.

L'enquête ne s'est pas attardée sur leurs compétences, il a été question de faire émerger leurs langues en allant puiser dans leur vécu, ce qui a amené à divers types de résistance, car la parole (auto)biographique ne se met pas facilement en récit sur ce thème «sensible».

Mes hypothèses de recherche étaient les suivantes:

- Les enseignants plurilingues d'origine migratoire, porteurs d'une histoire de mobilité, porteurs d'un capital de langues sont à considérer comme des *médiateurs* privilégiés dans une didactique des langues qui se construit dans une perspective plurilingue et interculturelle.

- Le récit de vie suscité par l'enquête constitue un «espace» de co-construction identitaire et de co-construction des savoirs où le sujet enseignant est en mesure de se confronter à soi-même et aux autres et d'identifier les conditions de reconnaissance des langues-cultures qui interfèrent dans la construction de son propre capital de compétences.

Faire interagir parole didactique et parole (auto)biographique?

Pour m'avancer vers la formulation de la question, je souhaite mettre en rapport ma recherche avec la réflexion de Claire Kramsch, en particulier avec la valeur du mot «parole» telle qu'elle l'expose dans le «Contrepoint» du chapitre 6.

Claire Kramsch dit que «la parole est le lieu par excellence d'un existentialisme linguistique dont enseignants et apprenants de langue ont besoin dans nos contextes plurilingues et pluri-culturels» (p. 323). Elle souligne que l'intérêt d'une l'étude des représentations sociales en jeu dans l'apprentissage/enseignement d'une langue réside non seulement dans la façon dont on parle et on écrit la langue mais dans la façon aussi dont on pense et on se représente l'univers des locuteurs de cette langue («langue-cible», «Contrepoint», p. 319). Dans cette partie de sa réflexion, un des aspects mis en évidence est le fait que «peu d'enseignants

discutent ouvertement avec les élèves de leurs préconceptions et des connotations qu'ils associent à la langue-cible» (*Précis*, «Contrepoint», p. 322).

Si parler, c'est donner expression à «un existentialisme linguistique», alors par son parler l'enseignant place son propre objet¹ d'enseignement, – les langues, sa propre langue –, dans un rapport de «symbolisation» et d'«interprétation», en raison du fait qu'elles rappellent «l'appartenance et la participation sociales du sujet» (p. 273).

Dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, et plus précisément à propos des discours sur les langues et des représentations que les enseignants se font de leur propre plurilinguisme, – considérant que «*une représentation sociale existe dans et par un discours*» et que «*c'est dans et par le discours que les représentations se construisent, se modifient et se transmettent*» (Moore, Py, p. 276) – ma question est:

La question

Parole (auto)biographique et parole didactique: comment ces deux paroles peuvent-elles se croiser et se détacher en contexte de formation, si l'on considère que la langue cible d'apprentissage/enseignement de l'enseignant plurilingue constitue un objet disciplinaire et en même temps une langue déclarée comme «langue de soi»?

¹ Jodelet, 1989, p. 61, cité à la p. 273 du *Précis*.

Bibliographie

- Gohard-Radenkovic A., *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang, 2004.
- Kramsch C., “Contrepoint”, in Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2008, pp. 319-323.
- Lévy D., “Introduction: soi et les langues”, in Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2008, pp. 69-81.
- Liddicoat A.J., Zarate G., “La circulation internationale des idées en didactique des langues”, in *Le français dans le monde, Recherches et applications* n°46, Paris, CLE International-FIPF, 2009.
- Moore D., Py B., “Discours sur les langues et représentations sociales”, in Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2008, Chapitre 6, pp. 269-327.
- Zarate G., “La notion de représentation et ses déclinaisons”, in G. ZARATE (coord.par), *Les représentations en Didactique des Langues et Cultures, Notions en Question*, 2, Paris, Crédif –Didier, 1997, pp. 5-9.
- Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2008.

La question de Sylvia Vecchi était la suivante: *«Parole biographique et parole didactique: comment ces deux paroles peuvent-elles se croiser et se détacher dans un contexte de formation si l'on considère que la langue cible, objet d'apprentissage et d'enseignement, est pour l'enseignant plurilingue qui l'enseigne, une langue objet disciplinaire et en même temps une langue déclarée comme langue de soi?»*.

Je trouve cette interrogation extrêmement importante et je me poserai aussi ces questions: quel est le statut de cette langue qui est à la fois langue objet et langue de soi, langue d'expression de soi, langue aussi de construction identitaire de soi? Quel statut donner à cette langue et surtout comment travailler avec cette langue qui semble avoir des statuts à la fois ambigus et complexes? Mais revenons à cette citation de Moore et de Py, qui dit qu'une «représentation sociale existe dans et par un discours et que c'est dans et par le discours que les représentations se construisent, se modifient et se transmettent».

Il est clair que c'est à travers les discours que les représentations sociales se construisent, se modifient, se transmettent, se discutent, se confrontent, se remettent en question, ou à l'opposé se fixent, se figent. Par ailleurs, j'ai pu constater qu'il existait différents types de discours, oraux et écrits, dans lesquels j'ai pu identifier des organisations-types que l'on pourrait désigner par le terme de *matrices discursives* où ces représentations sociales sont véhiculées et implicitement formulées.

Nous devrions par ailleurs nous intéresser aux représentations sociales qui sont véhiculées par les images, qu'elles soient fixes comme dans les affiches publicitaires ou mobiles comme dans les films. Des chercheurs comme Danielle Londei, Louise Maurer et Marie-Christine Kok-Escalte ont mené leurs recherches dans ce domaine: elles ont démontré comment l'image mettait en scène et/ou mettait en discours ces représentations sociales et culturelles.

Mais j'irai un peu plus loin en disant que l'on trouve des «mises en scène corporelles» de ces représentations sociales. Je vous renvoie évidemment aux travaux en anthropologie de la communication d'Erving Goffman qui s'est penché sur cette mise en scène (à la fois ritualisée et déviante) du corps. *Ces mises en scène du corps évidemment ont une signification, un sens*. Non seulement elles sont là pour produire, reproduire des règles sociales, *interpréter* dirait Garfinkel, pour interpréter donc ces représentations sociales, collectives, individuelles que les individus ont pu incorporer, adopter, et se sont appropriés au cours de leur parcours. J'élargirai donc la notion de représentations sociales et ne la limiterai pas uniquement à cette conception «dans et par le discours». En d'autres termes, le discours pourrait nous permettre de les débusquer dans d'autres lieux, dans d'autres situations et à travers d'autres objets ou supports qu'à travers le discours en tant que tel, c'est-à-dire à travers la parole.

Je reviens à la question de Sylvia Vecchi. En fait, et ce n'est pas parce que j'ai publié un ouvrage intitulé *Récits de vie, récits de langues et mobilités* que je me définis comme la spécialiste de la parole biographique. Je voudrais ici rendre ce terme «récit de langue» à Danièle Lévy qui l'a créé (avec bonheur) et que j'ai saisi au bond. Mais cette démarche autobiographique n'est pas du tout contradictoire avec ce que j'ai développé précédemment. Cette «parole biographique» sur laquelle et avec laquelle les contributeurs à l'ouvrage ont travaillé était là pour aider l'apprenant, l'enseignant, le formateur, voire l'éducateur dans le domaine social ou dans le domaine médical. Cette parole biographique était là pour faire émerger ce que je dénomme, pour ma part, «l'impensé» (concept emprunté à Laplantine,

que j'ai revisité). D'autres chercheurs utiliseront sans doute un autre terme, comme l'implicite mais ce n'est pas assez fort à mon sens... *L'impensé*, c'est ce qui n'est pas pensé – on peut croire qu'il s'agit là d'une lapalissade – ce qui *n'est pas révélé à soi-même*, ce qui est quelque part enfoui dans les profondeurs du discours, de la parole, du soi, du subconscient. Cette parole biographique joue évidemment un rôle majeur: cela est démontré par beaucoup d'études dont je ne donnerai pas ici des références bibliographiques parce que ce sont des travaux bien connus menés au sein du Peflic et de Plidam ou de manière plus visible encore dans le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*.

Cette parole biographique peut donc, dans certaines conditions de mise en discours, devenir une parole de révélation, de *révéléateur du rapport* aux langues, du rapport aux apprentissages et aussi de cet *impensé* vis-à-vis des langues, de ces relations asymétriques, de ces valeurs, de ces hiérarchies inhérentes à la relation l'autre, vis-à-vis des langues et des locuteurs qui possèdent cette langue, ces fameuses «petites et grandes langues». Ces récits de vie peuvent être aussi des *révélateurs des traces de l'intériorité* qui sont autant de traces de ces extériorités sociales, c'est-à-dire qui dévoilent l'impact que peut avoir par exemple le statut d'une langue étrangère ou même de sa propre langue sur son environnement et son entourage social. Cet impact peut aussi venir d'une décision politique prise par rapport au statut d'une langue.

Je vous donne un exemple très récent où une langue peut devenir une langue bannie, une langue honteuse ou une langue coupable ou une langue *persona non grata*. Au Kazakhstan, il a été décidé il y a quatre, cinq ans, que l'anglais devenait obligatoire, remplaçant le français. Le français est donc devenu la deuxième langue étrangère et évidemment les professeurs qui enseignaient cette langue sont tout d'un coup descendus dans l'échelle sociale des représentations. Quand il y a dévalorisation de sa langue - et de ce fait *déclassement social* du groupe auquel on appartient ou on s'identifie, le travail biographique peut devenir un travail de *réparation*. Ainsi, avec ces professeurs «blessés dans leur langue», comme je dénomme ce processus, je travaille beaucoup avec

cette parole biographique qui leur permet de se reconstruire, de retrouver une identité professionnelle qui a été, non seulement dévalorisée, mais vraiment blessée parce que niée.

Tout le monde a vécu à un moment donné, cette blessure et ce besoin de réparation par l'expression de soi et donc cette parole biographique est non seulement vitale pour de futurs enseignants que l'on forme - je n'ai pas à le démontrer, cela a été suffisamment démontré - mais parce qu'elle peut aussi aider, dans un parcours de rupture de langues, à trouver des stratégies dans son nouveau statut assigné de «langue dominée, langue minorisée» à travers ce voyage en soi. En fait, ce qui est important *c'est ce travail de réparation, de réflexion et de mise à distance de l'épreuve.*

On peut voir à l'oeuvre ce travail de *réhabilitation de soi* quand sa langue ou son groupe social ou culturel a été dévalorisé, discriminé ou stigmatisé, ce processus de réhabilitation permet de prendre conscience des stratégies que l'on peut développer et les transmettre aussi à ceux qui portent ou enseignent cette langue. Nous sommes à l'heure actuelle dans cette situation puisque vous savez qu'en Suisse, dans une très grosse partie de la Suisse allemande, le français a été abandonné comme langue du voisin et c'est donc l'anglais qui rafle la mise. Le français est donc devenu un objet gênant. Les enseignants qui sont là doivent faire preuve d'une très grande créativité, inventivité pour pouvoir se maintenir en poste et pour pouvoir prouver que le FLE est aussi important ailleurs qu'en Suisse. C'est évidemment un processus très violent. C'est un peu comme si on vous disait: «on a eu besoin de vous, merci bien !» et le lendemain, on vous jette. Il faut travailler sur les capitaux et les stratégies que l'on possède pour reconstruire une langue qui soit autre chose qu'une langue objet disciplinaire, autre chose qu'une langue expression de soi. Il faut, à travers ce travail à la fois biographique et didactique, postuler d'autres définitions et conceptions de la langue: elle peut être une langue de *médiation, de réparation, de scolarisation, d'insertion, d'intégration, d'immersion, de spécialisation, de professionnalisation, etc.* pour tous ceux qui apprennent cette langue par nécessité ou non. C'est postuler la pluralité des

statuts et fonctions d'une langue pour résister à sa représentation monolithique, instrumentalisée et dévalorisée par et dans une collectivité.

C'est enfin une langue qui peut être une langue de (*re*) *médiation* dans des situations de tensions et de conflits dont l'analyse permettrait d'identifier des modalités de résolution.

Aline Gohard Radenkovic
Université de Fribourg (Suisse)

Contrappunto

Mathilde Anquetil

Construire la recherche: une expérience d'étayage dialogique

La didactique des études doctorales se complexifie progressivement¹ autour du noyau central qui est la réalisation d'une recherche et la rédaction d'une thèse sous la direction d'un directeur de thèse. Séminaires disciplinaires et méthodologiques ont intégré les programmes; les dimensions éducatives et relationnelles entre le doctorant et son directeur de recherche font l'objet d'études² qui modélisent les conditions de réussite; la valeur formative des rencontres entre doctorants par l'exposition des parcours de recherche des plus avancés, le questionnement collectif autour des problématiques de recherche des débutants, tout cela fait partie des acquis de la formation doctorale.

A cette panoplie s'ajoute le séminaire qui mobilise une interaction entre des doctorants et plusieurs experts, et qui est ensuite retravaillé pour faire l'objet d'une publication, donc d'un objet de communication scientifique de statut intermédiaire qui doit pouvoir servir un public, tant du point de vue des avancements proposés dans la réflexion disciplinaire, que de celui de la didac-

¹ Surtout en Italie où elle est jeune, promue mais paradoxalement peu reconnue d'un point de vue institutionnel.

² Le Bouedec G., De La Garanderie A., *Les études doctorales, le cas des sciences de l'éducation, Contribution à un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses*, Paris. L'Harmattan, 1993.

Bourdages L., *La persistance aux études supérieures: le cas du doctorat*, Sainte-Foy, Presse universitaire du Québec, 2001.

Le Bouedec G., Tomanichel S., *Former à la recherche en éducation et formation, contributions didactiques et pédagogiques*, Paris, L'Harmattan, 2003.

tique *de* et *par* la recherche. C'est sur ce dernier point que je souhaite conclure l'ouvrage.

Un antécédent remarquable à cet égard est celui de la "Journée européenne jeunes chercheurs" organisée à l'E.N.S. de Fontenay/St Cloud le 15 juin 1998 avec le concours du groupe de recherche "Frontières culturelles et diffusion des langues", qui avait fait ensuite l'objet d'une publication³ organisant thématiquement un dialogue fécond entre des présentations de recherche effectuées par des doctorants, et des synthèses "autour d'un mot" présentant réflexions et approfondissement de la part des experts pour encadrer les jeunes chercheurs.

Au terme de notre expérimentation collective lors du séminaire de Macerata et de la phase de mise en texte, j'analyserai certains aspects didactiques du dialogue qui s'est instauré pour *Construire la recherche entre travaux en cours et ouvrage de référence*.

Ces observations participent du projet général de cette revue où les auteurs s'essaient à des écrits de formation. Pour ma part il s'agit d'apprendre à suivre et animer une formation doctorale en tant que tuteur dans le prochain cycle du PEFLIC; mes observations ont pour visée d'apporter des éléments à un bilan de l'intervention formative expérimentée autour du séminaire afin d'en dégager éventuellement une valeur de transférabilité.

1. *La valeur opératoire du Précis dans le parcours des doctorants*

Le *Précis*, publié en 2008, est intervenu en cours de formation des thésards PEFLIC du XXIV^e cycle, au fur et à mesure de leur accès aux articles en français puis en anglais, mais après la première définition de leur sujet de thèse. Ils ont donc été ici invités à lire l'ouvrage pour y puiser des références et suggestions pour avancer dans un projet déjà bien délimité, voire dans sa

³ Paganini G. (coord.), *Différences et proximité culturelles: l'Europe; Espaces de recherche*, Paris, L'Harmattan, 2001.

phase finale pour Silvia Vecchi appartenant à un cycle précédent. Pour le séminaire, il avait été proposé aux doctorantes dans un premier temps de «mettre le *Précis* et leur propre travail de thèse dans une relation constructive [...] en exposant ce qui dans le *Précis* peut leur être d'utilité comme concepts, thèmes, contextes, méthodes...». Comment cette tâche a-t-elle été réalisée?

1.1 Le *Précis*, mode d'emploi

Vu l'ampleur du volume, qui plus est en langue étrangère pour la plupart des participantes, des indications avaient été fournies aux doctorantes comme base de départ dans l'exploration du *Précis*: à chacune un chapitre particulier avait été signalé pour son affinité thématique. Cette partition initiale tenait aussi compte de la présence des auteures ayant participé à la rédaction de ces chapitres auxquelles les doctorantes pourraient donc adresser ensuite une question pertinente pour leur recherche en cours.

Ces indications ont été suivies, ce qui a permis aux participants du séminaire, les doctorantes mais aussi le public, d'avoir un aperçu global de toutes les macro-thématiques traitées dans les chapitres du *Précis*. Mais les doctorantes ont souvent aussi été glaner dans d'autres chapitres, citant 2 ou 3 chapitres, voire passant en revue tout l'ouvrage pour relever le traitement d'un concept apparaissant comme transversal. C'est le cas de Silvana Scandella qui ayant pris pour point de départ un chapitre en particulier pour relever le traitement du concept de mobilité(s), parcourt aussi tout l'ouvrage pour mieux cerner le concept de réflexion identitaire qu'elle construit à travers cette lecture longitudinale.

Nous relevons donc que le *Précis* peut être utilisé à des niveaux très différents qui vont de la simple citation d'un passage dont la densité suffit à susciter une clef d'analyse (M. Artese), à l'étude en profondeur d'une micro-entrée, à la mise en relation de deux micro-entrées du même chapitre (F. Gisbussi), à la lecture tran-

versale d'un chapitre (H. David), à la sélection de micro-entrées dans plusieurs chapitres (S. Gazzana).

Selon le fil de réflexion, le profil, l'avancement des travaux, la pertinence des catégories proposées, on distingue plusieurs approches d'insertion des stimuli du *Précis* dans l'exposition des doctorantes, ce qui reflète la façon dont elles construisent un rapport avec leur propre recherche. Une micro-entrée peut faire l'objet d'un commentaire détaillé qui dénote une appropriation de son contenu; une citation peut être mise en exergue pour exposer ensuite son exploitation dans un autre contexte; telle doctorante expose d'abord sa recherche puis rappelant la consigne de l'exercice trouve a posteriori un lien qui fournit une clef d'analyse nouvelle. Mais des éléments du *Précis* peuvent aussi être insérés directement dans l'exposé de la recherche personnelle, démontrant que les outils ont trouvé un lien organique dans la ligne argumentative choisie. Des passages du *Précis* sont quelquefois proposés comme autant de postulats (S. Vecchi) qui forment une base pour la poursuite de la recherche après la thèse; ou bien ils servent d'assises pour une thèse en début d'écriture. Enfin certains éléments sont affrontés dans une relecture du projet de recherche sous une optique particulière (cas du concept de "voix" pour H. David).

A des degrés divers, mais dans tous les cas, on reconnaît dans les textes des doctorantes des indices d'usage des citations du *Précis* dans une fonction de légitimation de l'argumentation, ce qui représentait évidemment un risque de l'exercice, surtout si l'on tient compte de la présence effective lors du séminaire de deux des coordinatrices de l'ouvrage, de trois coordinatrices de chapitres et de deux auteures, situation qui n'incitait guère à la distanciation critique surtout pour de jeunes chercheurs en formation. On remarque cependant qu'une chercheuse plus affirmée car déjà titulaire d'un premier doctorat (S. Scandella), n'a pas hésité à remettre en question la formulation de certaines catégories et à proposer une extension du domaine couvert par le *Précis* (la didactique des langues d'origine), témoin d'un certain climat

de confiance dans le séminaire. Les lecteurs du présent ouvrage sauront dans leur évaluation prendre en compte l'effet Pygmalion pour des coordinatrices de séminaire qui sont aussi acteurs du *Précis*; notre vigilance ne peut être qu'imparfaite quant à ce risque.

1.2 Le *Précis* comme «mine et miroir»

Nous essaierons ici de noter comment les doctorantes ont dans l'exercice trouvé une utilité du *Précis* dans leur exposé de recherche: Francesca Gisbussi l'a qualifié de cette heureuse expression «mine et miroir». Les auteurs y gagnent ainsi de précieuses informations sur la réception de leur produit. Les introductions et contrepoints de chapitres sont sources de citations qui dénotent l'assimilation d'une réflexion légitimée, servant de base pour ses propres analyses. Les micro-entrées offrent des exemples de terrain auxquels se mesurer tant pour les catégories employées dans le cadre conceptuel initial que dans les considérations tirées en troisième partie de chaque entrée.

Le *Précis* est utilisée comme mine de catégories, c'était bien son projet initial. Ainsi Nicoletta Gazzana tire parti de la présentation panoramique des agents et facteurs à prendre en compte dans la mobilité à partir de l'introduction du Chapitre 3. En outre le *Précis* ouvre à des chercheuses utilisant des références italiennes ou anglo-saxonnes une ouverture vers des lignes de réflexion particulières au domaine scientifique francophone, c'était aussi un objectif de l'ouvrage, et en particulier la fin recherchée par la stratégie de diffusion d'une traduction en anglais. L'anglais est d'ailleurs source de rapprochements inédits dans l'opération que réalise Ludovica Briscese dans son parcours de lecture entre des entrées de différents chapitres traitant du statut particulier de cette langue, y compris par rapprochement avec d'autres langues véhiculaires dans l'histoire.

C'est aussi une mine de propositions interdisciplinaires. C'est ce que relève Cristiana Cervini, lorsqu'elle constate que le concept

ethnologique de bricolage correspond à ses observations et qu'elle annexe à sa palette méthodologique l'ethnographie virtuelle. Sa recherche sur les communautés virtuelles y gagne par l'annexion d'une dimension sociale du projet grâce à la réflexion de Matilde Callari Galli sur le lien social et la lutte contre l'exclusion.

Les liens établis par les doctorantes font que leur lecture n'est pas une simple opération d'extraction d'éléments utiles à leurs propres fins: les parcours d'utilisation de catégories dessinent de nouvelles configurations qui sont autant d'entrées transversales, comme celle que propose Sabrina Alessandrini, sur la médiation entre publics francophones issus de la migration et professeur non natif. A la carte conceptuelle imaginée par les coordinateurs se superposent des réseaux de rapprochements et mises en dialectique créés par les utilisateurs.

Le *Précis* est aussi une mine d'études de cas qui amènent les étudiantes à opérer des opérations de rapprochement entre leur contexte de recherche et d'autres réflexions bien contextualisées, et des opérations de différenciation qui les aident à se situer dans le domaine. Dans les deux cas, on assiste à un indéniable élargissement de perspective permettant au jeune chercheur de prendre de la distance face à son terrain de recherche, tout en offrant un balayage aisé du domaine grâce au caractère très synthétique de chaque entrée. L'interrogation sur la transférabilité de ou telle analyse à son propre terrain est riche et complexe.

Enfin le *Précis* tend un miroir dans lequel les doctorantes voient à l'œuvre la recherche et sa communication. Ce miroir peut être confortant: plusieurs doctorantes notent que leur propre analyse «se marie bien» avec ce qui est exposé dans le *Précis*, elles en tirent de l'assurance dans leurs propres assertions. Parfois le miroir offre une image d'affinités d'analyses sur d'autres contextes, parfois il place le chercheur face à sa propre écriture: «Ces différents concepts- voix, acteur, discours institutionnel vertueux- *me renvoient* aux interrogations soulevées par ma recherche» (H. David). Par ce jeu de miroir, la jeune chercheuse en vient à interroger sa propre voix, dans l'enquête comme dans l'interprétation.

1.3 Entrer dans une communauté de recherche

Tiziana Protti et Nicoletta Gazzana, participant au séminaire en vertu d'un accord Erasmus les universités de Macerata et de Fribourg, sont particulièrement sensibles au lien entre le *Précis* et le réseau international de chercheurs dont il est issu. Elles soulignent cet aspect du laboratoire collectif, exprimant en termes sensibles combien le travail collectif rend moins solitaire le travail de recherche comme d'enseignement. Il y a une surprise et une joie à retrouver dans certains articles des cheminements que l'on a parcourus, aussi Hélène David constate que son interrogation vient ajouter une nouvelle *voix* au chapitre 1. On sent se dessiner un positionnement des jeunes chercheurs qui préfigure leur insertion dans l'espace de la recherche professionnelle.

Face aux micro-entrées, le jeune chercheur se sent interpellé et trouve aussi un modèle d'intervention courte et synthétique dont il peut s'inspirer lors de la tribune offerte par l'occasion du séminaire. D'interpellé il devient interpellant avec la seconde phase de son exposé: la question aux auteurs. C'est l'occasion que saisit Silvana Scandella pour proposer de façon argumentée une amplification du *Précis*. Tiziana Protti indique bien la voix à suivre: «recevoir des stimuli et aller au-delà...»

Enfin les doctorantes affirment trouver dans le *Précis* des modèles méthodologiques qui participent à la formation de leur attitude de recherche, en particulier par la confirmation d'une démarche de questionnement continu qu'elles retrouvent chez les auteurs eux-mêmes. Francesca Gisbussi relève cette interrogation de Robert Crawshaw qui est aussi la sienne, (et qu'Hélène David partage à peu près dans les mêmes termes):

Comment «saisir» sans provocation des données enregistrées sur le terrain? Comment analyser celles-ci sans fausser leur authenticité culturelle? (Crawshaw R., p. 102).

Elle suggère une attitude du chercheur face aux données qui associe «*cautela e apertura*» (attention et ouverture).

La confrontation avec la complexité de l'ouvrage suscite des réflexions épistémologiques qui sont autant d'introduction à une éthique du chercheur:

La complessità delle pratiche linguistiche e sociali osservabili attraverso le relazioni interculturali, filo conduttore dell'opera, composta dai contributi di circa 90 insegnanti-ricercatori, ha contribuito a far sorgere nuove questioni nella mia ricerca, a confermare o mettere in dubbio ipotesi che stavano nascendo durante il percorso, a farmi riflettere sul fatto che semplificare i fenomeni per spiegarli non è produrre scientificità (Gazzana N., dans cet ouvrage).

2. Le dialogue structuré entre doctorants et auteurs comme modalité de formation à la recherche

2.1 Questions aux auteurs, le positionnement du jeune chercheur face à l'expert

Les questions posées par les doctorantes aux auteurs du *Précis* peuvent être regroupées sous trois grandes catégories. Les questions d'analyse conceptuelle à partir de leur situation de recherche (peut-on dire ceci?), les questions de méthodologie (peut-on faire ainsi?), les questions portant sur l'intervention du chercheur dans le milieu étudié (comment faire cela?). A ces questions en lien direct avec leur sujet de thèse et qui s'adressent en premier lieu à l'expert, s'ajoutent quelques questions posées aux auteurs sur leur contribution personnelle au *Précis*.

Questions d'analyse conceptuelle à partir du thème de recherche situation

Les doctorantes ont posé aux auteurs des questions théoriques: comment interagissent les concepts d'imaginaire et d'identité ethnolinguistique, s'interroge T. Protti. Peut-on élargir le concept d'espace tiers de la dimension individuelle à la dimension sociale, se demande F. Gisbussi. Mais ces questions qui semblent

très génériques sont toujours appuyées à un contexte de recherche, afin d'établir le lien entre leurs analyses de terrain, déjà effectuées pour la plupart, et les concepts exposés dans le *Précis* qui pourraient servir de base pour la rédaction en cours des premiers chapitres de la thèse. Ainsi, après avoir exposé son terrain et mis en exergue quelques passages du *Précis* comme "postulats", C. Cervini s'interroge: "Peut-on affirmer que la formation linguistique sur TICE [...] est un lieu qui génère de nouveaux espaces culturels...?". Il s'agit ici de légitimer l'objet de la recherche et d'affiner l'appropriation des outils conceptuels.

Questions de choix méthodologique

Les doctorantes exposent dans ces questions leur hypothèse méthodologique et attendent une évaluation sur les analyses formelles qu'elles tentent de mettre en œuvre. Elles demandent donc si telle méthodologie est pertinente pour leur cas.

Ayant construit sa propre constellation conceptuelle à travers une lecture particulière du *Précis*, F. Gisbussi se pose le problème de la construction d'une nouvelle *méthode*: "quelle didactique imaginer à partir de la mise en lien de 2 concepts, approche biographique et construction d'un espace tiers?".

M. Artese demande comment expliciter l'observable, construire un modèle explicatif, comme elle tente elle-même de le faire. Elle relève l'idée de mettre à contribution l'ethnographie et cherche des suggestions pour une méthodologie d'analyse de la complexité.

L. Briscese demande si la perspective socio-historique peut l'aider, dans une recherche qui semble a priori toute contemporaine, à propos de la prédominance de l'anglais.

Confrontées à des cas qui sont situés ailleurs dans le temps et dans l'espace, les doctorantes s'interrogent sur l'adéquation des méthodologies à leur cas et tentent, à ce niveau aussi, des opérations de transfert.

Questions d'intervention

Ces questions sont les plus représentées, ce qui correspond aussi au moment du parcours des doctorantes: après l'analyse vient pour chacune le moment de proposer une intervention didactique. En cela le PEFLIC suit l'école de Robert Galisson⁴ qui théorise la didactologie des langues et des cultures comme une science d'intervention.

“Comment prendre en compte la parole et les pratiques des acteurs adolescents...” demande Hélène David, une fois assurée la place à donner à la voix des adolescents dans son montage théorique.

“Comment puis-je légitimer mon rôle d'enseignante...? Comment valoriser les différentes variétés de langue et culture...?”, s'interroge S. Alessandrini, une fois qu'elle a pris en compte les enjeux autour de l'enseignant natif/non natif et autour du plurilinguisme des élèves issus de l'immigration.

“Comment valoriser et transformer le potentiel interculturel des communautés d'apprentissage en ligne”, s'interroge C. Cervini, une fois établi que ce potentiel existe.

Ces interrogations sur les stratégies à adopter lancent un fort appel à suggestions qu'il n'est pas facile de gérer de la part des experts, car la question a tendance à coïncider avec l'objectif à atteindre par la recherche-action! Ce n'est cependant pas la recette didactique qui est recherchée. Les doctorantes se rendent compte que l'analyse à laquelle elles sont parvenues grâce à la première étape de leur formation doctorale et à la panoplie conceptuelle offerte par le *Précis*, les pose de façon critique face aux pratiques constatées dans le milieu étudié. Elles sont ainsi confrontées à la situation du chercheur d'avant-garde qui doit trouver un modèle d'intervention pour tester ses intuitions, les transformer en modèle opératoire tout en tenant compte des résistances à l'in-

⁴ Galisson R., “Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures” in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°95, Paris, Didier, 1994.

novation, le tout dans leur position qui pour la plupart est de faible insertion professionnelle.

Comment le didacticien peut-il prendre en compte les différents discours des acteurs sociaux [...] qui sont parfois en contradiction avec les finalités éducatives de la politique de promotion du plurilinguisme à long terme-voix du discours «œcuménique» et «idéalisé»? (H. David en dialogue avec G. Zarate).

Il y a donc un appel à l'aide qui s'adresse aux experts qui ont émis et publiés des analyses que l'on suppose légitimes, mais qui entrent en contradiction avec le milieu institutionnel. L'entraide entre chercheurs affirmés et jeunes chercheurs est mobilisée par ces questions pleines, profondes et argumentées, même si leur ampleur mériterait... toute une thèse pour être traitées!

Les doctorantes ne pourront faire de raccourci sur ce moment où c'est leur créativité qui est sollicitée de leur parcours, du moins trouveront-elles des assurances sur le bien-fondé de leur projet d'intervention, sur l'impact qu'il pourrait avoir. M. Artese entrevoit sa recherche comme socialement utile et s'interroge donc sur les bénéfices sociaux potentiels de son projet. S. Vecchi qui est en fin de thèse, s'interroge déjà sur la suite à donner à ses analyses et se demande à voix haute comment faire interagir des objets de recherche et un terrain pour faire avancer les projets de formation des enseignants qu'elle envisage déjà à l'issue de son doctorat. Il y a donc aussi un appel pour trouver des terrains favorables à l'expérimentation sociale, auprès des experts qui ont une vue plus panoramique et internationale.

Questions directes aux auteurs du Précis

Les doctorantes dialoguent aussi véritablement avec les auteurs des textes qu'elles ont lus, en imaginant des suites, des compléments, des rectifications. Elles anticipent ainsi déjà la continuation d'une œuvre dont le caractère ouvert et collectif appelle à la contribution collaborative. Est-il possible d'insérer

une nouvelle catégorie dans la triade proposée par E. Cognigni et F. Vitrone dans *Langues «maternelle», «seconde» et «nationale*, demande N. Gazzana. Quelle dialectique s'instaure entre concepts du *Précis*: espace tiers individuel et espace tiers du groupe? L'approche biographique ne court-elle pas le risque de concentrer l'attention sur l'individu au détriment de l'éducation plurilingue et interculturelle du groupe, interpelle F. Gisbussi. Nous avons aussi déjà noté la contribution directe à une évolution du syntagme "didactique de la mobilité" en "didactique des mobilités" sur proposition de S. Scandella.

2.2 Répondre aux interrogations des doctorants en cours de définition de leur thèse: un exercice délicat

Légitimer

Bon nombre des réponses commencent par des approbations des questionnements et des postulats des doctorantes. Ces manifestations de soutien ne sont pas à interpréter comme de simples *captatio benevolentiae*, qui s'adressent aussi indirectement aux directeurs de recherche des doctorantes, car au-delà d'un étayage utile pour encourager la "persistance"⁵ des jeunes chercheurs en quête de soutien symbolique, les experts ont tenu à toujours justifier leur prise de position favorable.

Je trouve cette interrogation extrêmement importante et je me poserai aussi ces questions... (A. Gohard en dialogue avec S. Vecchi).

Je rejoins tout à fait la position de Silvana. On ne peut pas en effet... (A. Gohard en dialogue avec S. Scandella).

Conforter l'opinion du doctorant se réalise sous différentes formes, comme lui apporter des références, joindre un raisonne-

⁵ Cf. le concept de persistance dans Bourdage L., *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.

ment qui va dans son sens. C'est aussi valoriser les prises de positions courageuses en relevant ce qu'elles ont de novateur:

Du questionnement de Marina Artese, je partage le principe d'une société complexe par définition dont chaque cours est comptable. Or ce principe n'a rien d'évident... (G. Zarate en dialogue avec M. Artese)

Dans l'objet théorique d'Hélène David, je retiens d'abord sa construction [...] Ce chercheur prend radicalement ses distances avec une tradition didactique... (G. Zarate en dialogue avec H. David).

Ce soutien prend souvent la forme d'une reformulation plus théorique qui reprend à son compte la problématique du jeune chercheur tout en lui offrant un modèle d'encadrement théorique très éclairant aux yeux de la personne interpellée. Il est très encourageant d'entendre son intuition reformulée dans les termes d'une recherche scientifique. Cette reformulation est aussi profitable pour tous les participants qui peuvent y puiser des formulations plus générales des problèmes en présence sur le domaine commun et un cadre matriciel d'analyse réutilisable.

Il punto di vista che si cerca di decostruire è dunque quello dell'istituzione, che costruisce e diffonde "discorsi sulle lingue" (cfr. cap. 6 del *Précis*), non sempre convergenti con le rappresentazioni e le motivazioni del singolo, e di cui il docente si fa spesso (inconsapevole?) portatore o applicatore.

La nozione di *lingua di origine* viene pertanto interrogata ed interpretata non tanto *in senso paradigmatico*, cioè quale definizione-concetto alternativa ad altre scelte lessicali possibili e prese di seguito in esame, ma piuttosto *in senso sintagmatico* perché induca a concepire queste ed altre categorie diffuse sulle lingue (es. LM, L2, LS...) secondo una prospettiva più ampia... (E. Cognigni risponde a N. Gazzana).

Cette opération de reformulation intègre les catégories du *Précis* dans la demande du doctorant pour une meilleure articulation du questionnement lui-même:

Nel proseguire l'analisi [...] iniziamo dall'*articolare la domanda stessa*, che parte dalle potenzialità considerate implicite nel 'nuovo' ("la mondialisation, l'internet et les médias de la globalisation sont en train d'hybrider les langues, les cultures et les manières de s'exprimer") per poi chiamare il 'noto', cioè la didattica tradizionale delle lingue (= realizzazione storica

specifica) a “rispondere” al fenomeno: “il s’agit de ré-examiner la didactique traditionnellement monolingue des langues étrangères” (Kramsch, Lévy, Zarate: 440). (E. Cognigni, F. Vitrone rispondono a C. Cervini).

Les expertes ont aussi le souci d’apporter une légitimation en étayant la position du doctorant par de nouvelles références qui lui permettront d’avancer sur sa voie:

Some sociolinguists and applied linguists are studying the many emerging varieties of English and an *ELF* corpus (The Vienna Oxford Corpus) is being developed under the supervision of B. Seidlhofer (M. Derivry in dialogue with L. Briscese).

Mais j’irai un peu plus loin en disant que l’on trouve des «mises en scène corporelles» de ces représentations sociales. Je vous renvoie évidemment aux travaux en anthropologie de la communication d’Erving Goffman (A. Gohard en dialogue avec S. Vecchi).

ou de prendre du recul pour considérer le cadre sociétal général dans lequel se situe sa problématique, impliquant aussi de nouvelles disciplines d’analyse, comme les sciences cognitives, dans une optique de fécondation transdisciplinaire⁶:

Il nostro proposito sarà quello di considerare alcuni elementi correlati più o meno direttamente a questi nuovi percorsi in cui le tecnologie [...] verrebbero ad acquisire nel processo di apprendimento una forma di *imprinting* determinante per il loro futuro, che andrebbe *al di là della loro formazione universitaria* (D. Londei risponde a C. Cervini).

Réorienter

Les répondants ne se sont pas soustraits à l’exercice de l’examen critique des postulats des jeunes chercheurs, afin de faire avancer leur réflexion dans un souci de guidage expert.

Ainsi G. Zarate propose un ajustement dans l’interprétation d’une des sources d’une doctorante, De Singly, qu’elle reprend

⁶ Cf. le concept de «lectures tierces» dans la didactologie de R. Galisson.

à son compte tout en invitant à une appropriation à son juste niveau:

Ce modèle, justement refusé par de Singly mais qu'il met au rencart au nom de son passé historique dévastateur, n'est cependant pas caduc. Le contexte d'un établissement bi-national ne doit pas faire a priori l'impasse sur l'existence possible d'une identité nationale qui s'impose au détriment de toute autre (G. Zarate en dialogue avec H. David).

Mais on propose aussi un pur renversement de perspective:

A la classe, miniaturisation de la société, je préférerais l'image inverse, celle d'un espace-classe qui s'écrit potentiellement à l'échelle du monde (G. Zarate en dialogue avec M. Artese).

Les termes de la question posée sont réorientés vers une prise de position plus nuancée en substituant un terme par un autre qui semble plus approprié pour poser le problème:

Quant à la deuxième partie de la question: je relève le mot «valoriser» Toutefois, «mon militantisme» n'irait pas jusqu'à utiliser le mot de «valorisation» mais à considérer les mots tels que la «reconnaissance», l'«acceptation» (tout un chacun est légitime, aimait répéter P. Bourdieu). Des mots, qui sont aussi une forme douce de la «valorisation», mais si je «valorise» les différentes variétés de langue... (M. Derivry en dialogue avec S. Alessandrini).

La nozione di *lingua d'origine* ci pare operativa rispetto ad una didattica del plurilinguismo, a patto che possa costituire un "termine ombrello", una definizione ampia che si precisa e si contestualizza [...]

A partire dalla domanda di Nicoletta Gazzana relativa alla costruzione del repertorio linguistico identitario, si prenderà in esame il ruolo di mediazione, più che di "trasmissione" (E. Cognigni risponde a N. Bazzana).

Les experts font à plusieurs reprises un rappel sur un nécessaire encadrement des dilemmes et contradictions ressentis dans des catégories sociologiques afin les placer et affronter à ce niveau:

This is a very complicated issue as there is currently a power struggle going on between English and other languages... (M. Derivry in dialogue with L. Briscese).

Pour avancer avec Tiziana Protti dans sa réflexion, je mobilise ci-dessous les travaux de Pierre Bourdieu. schèmes de perception, d'appréciation et d'action... (G. Zarate en dialogue avec T. Protti).

Il est urgent *resociologiser* le débat (A. Gohard en dialogue avec S. Scandella).

L'éclairage historique permet aussi de mettre en garde contre des amalgames trompeurs:

Elle [la *lingua franca*] s'affranchit (*franca*) donc de ses points d'ancrages originaux, pays ou nations, et devient un «outil vraiment transcommunautaire ou transnational» (W. Frijhoff 2010: 41). Ceci est vrai des langues (semi)classiques qui ont été et qui sont toujours utilisées comme *lingua franca* telles le latin ou l'arabe coranique [...] En revanche, une langue moderne, vivante, utilisée comme *lingua franca* est ancrée dans le temps et véhicule aussi une image de celui qui la parle; son universalité est amendée par une temporalité bien réelle qui la rend particulière (M.-C. Kok Escalle en dialogue avec L. Briscese).

Complexifier des bipolarisations stérilisantes

Répondre à une question passe souvent par l'indication de voies pour sortir d'un dilemme posé en termes d'opposition binaire: A. Gohard propose d'articuler la complexité en passant par des catégories ternaires:

Le «tout social» OU le «tout individuel» ne sont pas admissibles dans la prise en charge de la complexité. Par souci de plus grande objectivation, il faudrait travailler à la croisée de ces dimensions. Afin d'interroger la ou les complexités, nous pouvons avoir recours à ce que j'ai appelé, dans l'un de mes ouvrages, «la démarche en enchâssement» [...] macro-dimension [...], micro-dimension [...], méso-dimension... (A. Gohard en dialogue avec S. Scandella).

Pour ma part, je proposais à S. Scandella de décentrer son analyse, pourtant déjà déployée sur trois pays, en envisageant des solutions imaginées pour un autre couple binaire franco-allemand avec des rencontres européennes entre jeunes immigrés.

Proposer de nouvelles catégories

C'est aussi l'occasion de proposer de nouvelles catégories qui sont autant de lieux tiers où déployer des interventions possibles:

C'est pourquoi dans cette idée d'intégration, je relativiserais et introduirais un concept qui a été discuté lors de mon habilitation, mais qui est désormais reconnu dans le champ du social et que j'ai dénommé les «espaces d'intégrabilité»... (A. Gohard en dialogue avec S. Scandella).

A dimostrazione di come sia possibile accostare il concetto di *performance* a quello di testo migrante porteremo come esempio l'analisi di una scena... (P. Puccini risponde a F. Gisbussi).

Ce sont des suggestions précieuses sachant l'enjeu pour les doctorantes du repérage de lieux d'applications possibles pour leur recherche-action. Les concepts proposés servent à penser ces lieux où pourrait se réaliser l'intervention didactique.

Eviter l'écueil de l'abstraction

Face à des doctorantes tendues dans leur effort de théorisation face aux experts, les répondantes ont tenu à encadrer ce moment nécessaire dans ses justes limites pour éviter l'écueil de l'abstraction et ne pas perdre de vue l'objectif de l'intervention.

Si l'on admet qu'un modèle théorique construit sur la complexité doit être lui-même cohérent avec ce qu'il décrit, les figures libres sont le témoignage le plus crédible d'une compétence en cours d'évolution... (G. Zarate en dialogue avec M. Artese).

Tutto ciò può concorrere al rinnovamento della didattica linguistica, a patto che essa non si limiti ad aprire spazi ed orizzonti rischiando la frammentazione di esperienze, ma articoli la differenza rendendola 'plurale' con coraggio, dando spazio alla capacità di chi la vive di rimettere in discussione se stessi ed il proprio percorso... (E. Cognigni, F. Vitrone rispondono a C. Cervini).

Donner un exemple de participation dans un collectif de recherche

Les questions des doctorantes ont ouvert un espace de parole pour les experts qui ne se sont pas limités à une réaction ponctuelle: ils ont pu s'exprimer et faire circuler la parole à différents niveaux correspondant à leur participation dans le collectif créé à cette occasion, sur la base de coopérations antérieures (équipe du *Précis*, accord Erasmus).

M. Derivry souligne qu'elle a eu ainsi l'occasion de compléter et préciser une réflexion contrainte par le format limité des interventions dans le *Précis*:

Votre question me permet de clarifier ma position concernant cette catégorisation forte d'enseignant, locuteur "natif" ou "non natif"... (M. Derivry en dialogue avec S. Alessandrini)

Plusieurs chercheurs confirmés ont apporté un témoignage vibrant de leur propre expérience de recherche et n'ont pas hésité à en montrer des aspects conflictuels, signe d'une confiance reçue et offerte en retour.

A. Gohard trouve une occasion de réaffirmer de fortes convictions dans une communauté où elle trouve des résonances:

C'est évidemment un processus très violent. C'est un peu comme si on vous disait: «on a eu besoin de vous, merci bien!» et le lendemain, on vous jette. Il faut travailler sur les capitaux et les stratégies que l'on possède pour reconstruire une langue qui soit autre chose qu'une langue objet disciplinaire, autre chose qu'une langue expression de soi. Il faut... (A. Gohard en dialogue avec S. Vecchi).

Elle montre au passage aux jeunes chercheurs comment circulent les concepts dans un réseau solidaire de mise en commun des recherches et des compétences.

Des chercheurs comme Danielle Londei, Louise Maurer et Marie-Christine Kok-Escale ont mené leurs recherches dans ce domaine: elles ont démontré comment l'image mettait en scène et/ou mettait en discours ces représentations sociales et culturelles...

Je reviens à la question de Sylvia Vecchi. En fait, et ce n'est pas parce que j'ai publié un ouvrage intitulé *Récits de vie, récits de langues et mobilités* que je me définis comme la spécialiste de la parole biographique. Je voudrais ici rendre ce terme «récit de langue» à Danièle Lévy qui l'a créé (avec bonheur) et que j'ai saisi au bond... (A. Gohard en dialogue avec S. Vecchi)

Au cours de son développement G. Zarate est aussi amenée à dénoncer certains aspects du traitement du plurilinguisme des étudiants dans son établissement même, mais surtout elle attire l'attention sur les enjeux et choix dans les parcours des chercheurs bilingues, sachant que cette situation est celle de la doctorante à laquelle elle s'adresse mais qu'elle rassemble dans de mêmes conditions "entre-deux" la majorité du groupe de recherche réuni.

Derrière la remise en question d'une théorie, les effets d'une violence symbolique vécue par eux-mêmes [les chercheurs descendants de l'immigration] ou leur famille peuvent être détournés sur un autre terrain, et signer indirectement leur désir d'affranchissement vis-à-vis d'un passé malmené. Ou bien signer une réalité assumée et réinvestie en projet positif. Le questionnement d'Hélène David montre combien ces options interfèrent, désormais de façon explicite, avec le parcours du chercheur (G. Zarate en dialogue avec H. David).

Le questionnement des doctorants génère un jeu de reflets et de réciprocité des regards vis-à-vis des auteurs du *Précis*:

Que le didacticien, natif ou non, de français langue étrangère s'interroge: a-t-il jamais pensé à l'enseignement du "français langue d'origine?" (M. Anquetil en dialogue avec S. Scandella).

La confrontation fertile entre didacticiens de trois langues aux enjeux très différents (italien, français, anglais) permet de sortir des perspectives bi-nationales. S'insérer dans une recherche en "didactique plurilingue et pluriculturelle" (*Précis*: 438), c'est avant tout se confronter à des cultures et des situations d'enseignement très différentes et intégrer des catégories forgées sur des terrains jusqu'ici juxtaposés, si ce n'est concurrentiels: la didactique du FLE, la didactique de l'italien...

Plusieurs doctorants ont donc repéré des lieux restés vacants dans l'architecture ouverte du *Précis*. Sa forme de diffusion en ligne devrait pouvoir accueillir de nouveaux articles. Lors de ce séminaire, les doctorants ont ainsi l'occasion de se qualifier pour une future contribution à l'œuvre collective.

L'objectif premier du séminaire est bien sûr d'apporter des éléments de réponses aux questionnements des doctorants, des stimuli à leur *réflexion en marche* pour fournir un étayage dans leur effort de construction du sens⁷ à partir de leur problématique, de leurs lectures, de leurs enquêtes et de leurs expériences.

Mais l'objectif du séminaire était aussi de les convier à une certaine posture de recherche et de communication explicitée par E. Cognigni e F. Vitrone et qui est emblématique de l'ethos de notre séminaire:

I frequenti richiami a corsi sperimentati non rappresentano esempi di 'buone pratiche' e tanto meno modelli, ma al contrario segni della volontà di messa in discussione auspicata nel nostro articolo, perseguita anche a costo di non essere completamente 'compiuta'... (E. Cognigni, F. Vitrone rispondono a C. Cervini)

Mathilde Anquetil
Università di Macerata

⁷ «En quoi la construction de sens conduit-elle à la persistance? Ou, à l'inverse, peut-on supposer que c'est la persistance dans l'expérience qui permet la construction de sens? Comment la persistance doctorale présenterait-elle la tension (le projet) qui donne un sens à l'existence de l'individu?» (Bourdage L., Op. cit. 2001, p. 43.)