



## Deuxièmes générations d'adolescents et identité linguistique : le rôle de l'institution scolaire italienne dans la gestion du répertoire plurilingue

**Sabrina Alessandrini**

Université de Macerata, Italie

s.alessandrini3@unimc.it

<https://orcid.org/0000-0001-7907-8588>

Reçu le 15-08-2021 / Évalué le 02-11-2021 / Accepté le 17-01-2022

### Résumé

Pour les deuxièmes générations d'adolescents issus des familles d'immigrés de l'Afrique francophone, les processus d'interaction quotidienne jouent un rôle très important sur leur identité sociolinguistique et sur leur parcours éducatif. En l'absence d'une prise en compte des spécificités qui caractérisent le langage de ces étudiants, l'école italienne transforme la pluralité linguistique en échec scolaire. En partant d'une description des processus d'acculturation de ces jeunes, cette contribution vise à analyser leur identité linguistico-culturelle, les difficultés didactiques qu'ils rencontrent et le rôle de l'école italienne dans la gestion de leur diversité linguistico-culturelle.

**Mots-clés :** identité(s), plurilinguisme, éducation, littérature, migration

### **Seconde generazioni di adolescenti e identità linguistica: il ruolo dell'istituzione scolastica italiana nella gestione del repertorio plurilingue**

### Riassunto

Per le seconde generazioni di adolescenti nati da famiglie d'immigrati dell'Africa francofona, i processi d'interazione quotidiana giocano un ruolo molto importante sulla loro identità sociolinguistica e sul loro percorso educativo. In assenza di una considerazione delle specificità che caratterizzano il linguaggio di questi giovani, la scuola italiana trasforma la pluralità linguistica in insuccesso scolastico. Partendo da una descrizione dei processi di acculturazione di questi giovani, il presente contributo mira ad analizzare la loro identità linguistico-culturale, le difficoltà didattiche da essi incontrate e il ruolo della scuola italiana nella gestione della loro diversità linguistico-culturale.

**Parole chiave:** identità, plurilinguismo, educazione, alfabetizzazione, migrazione

## Second-generations of adolescents and linguistic identity: the role of the Italian school in the management of the multilingual repertoire

### Abstract

For the second generations of adolescents born in French-speaking African immigrant families, daily interaction processes play a very important role on their sociolinguistic identity and on their schooling. Without taking proper account of the specificities that characterize the language of these students, Italian schools turn linguistic plurality into a school handicap. Starting from a description of the acculturation processes of these young people, this contribution aims to analyse their linguistic and cultural identity, their educational difficulties and role of the Italian school in the management of their linguistic-cultural diversity.

**Keywords:** identity, multilingualism, education, literacy, migration

### Introduction

Avec la croissance démographique des deuxièmes générations d'adolescents en Italie, l'italien est devenu une langue nouvelle qui modifie le statut intime et officiel des langues pour l'immigré tout comme pour l'Italien autochtone (Lévy, 2001 : 80). En effet, la complexité de la question linguistique concerne, d'un côté, la gestion des problèmes inhérents à la diglossie et au plurilinguisme interne, et, de l'autre, celle de l'immigration de masse et des langues qu'elle véhicule. Le locuteur immigré structure ainsi l'apprentissage de l'italien dans un contexte multilingue souvent en situation de conflit linguistique : l'arabe, les dialectes africains, le français et l'italien ne tardent pas à se mêler avec la diglossie et/ou la polyglossie des natifs, voire les dialectes, les régionalismes, les langues alloglottes. Cette mixité pluriethnique et socioculturelle conduit à la création d'un langage engendré par un mélange de codes, de langages vernaculaires, de contaminations linguistiques, au détriment de la maîtrise de l'italien « standard » (Berruto, 2017 : 67) et d'un apprentissage correct de l'italien écrit. Malheureusement, le système d'enseignement italien tend à négliger cette variété sociolinguistique de départ. En sous-estimant la réalité linguistique de ces élèves, il participe à la dévalorisation des modes d'expressions populaires (Lévy, 2008 : 71), du métissage linguistico-culturel et du « parler jeune », et de plus, transforme la diversité linguistique, culturelle, sociale en désavantage scolaire (Bourdieu, 1982 : 33).

L'institution scolaire devrait s'interroger sur la possibilité de faire face à la complexité sociolinguistique et orienter sa didactique de façon que tous les élèves se perçoivent comme des locuteurs légitimes (Candelier, 2010 : 8). Mais le

problème se pose de manière complexe dans le cadre scolaire italien. En effet, le berceau de « *L'Educazione Linguistica* » (Costanzo, 2003, De Mauro, 1972) - grâce à ses principes de reconnaissance de l'alloglotte et du plurilingue - réagit dans la pratique, pour des raisons socio historiques, à la diversité linguistique par un enseignement valorisant, promouvant et imposant l'italien.

Comment valoriser ce répertoire sociolinguistique ? Comment l'extraire de l'assujettissement au monolinguisme uniformisateur ?

En partant des travaux méthodologiques<sup>1</sup> et des études de cas concernant l'identité sociolinguistique des jeunes adolescents de deuxième génération, nous allons effectuer une analyse du rôle de l'institution scolaire italienne dans la gestion du répertoire plurilingue et pluriculturel de ces adolescents, tout en proposant des pistes pour que l'école puisse promouvoir de nouveaux terrains de création plurilingue et pluriculturelle.

La contribution s'appuie sur des données quantitatives (questionnaires) et qualitatives (entretiens) obtenues auprès de cinq instituts d'instruction secondaire de la région des Marches<sup>2</sup>. L'échantillon se compose de 27 adolescents<sup>3</sup> originaires de l'Afrique francophone nés en Italie. Le choix du corpus a été effectué au sein de catégories précises, selon une sélection répondant à des critères représentatifs d'un phénomène social. La rigidité de ces critères, correspondant à des exigences biographiques, personnelles, géographiques et linguistiques, a permis de délimiter le champ d'investigation à un groupe spécifique d'individus.

Les critères pris en considération sont les suivants :

- Critères biographiques : tous les sujets qui composent l'échantillon sont nés en Italie ;
- Critères personnels : tous les sujets sont des adolescents entre 13 et 20 ans ;
- Critères géographiques et linguistiques : les deux parents de ces sujets proviennent d'un pays d'Afrique francophone.

Interrogés sur leur identité plurilingue et sur leurs parcours scolaires et didactiques, ces jeunes ont illustré leurs difficultés linguistiques liées à la distance qui sépare leur italien de celui requis par l'école.

## 1. L'identité sociolinguistique des adolescents de deuxième génération

Lorsque l'on parle des deuxièmes générations, il faut s'interroger sur une des formes linguistiques qui représente une classe d'âge, c'est-à-dire l'expression « Génération » : *un ensemble d'acteurs sociaux qui se reconnaissent dans une identité définie par l'âge* (Lamizet, 2004 : 81) et par le langage, ce dernier

ensemble des pratiques linguistiques et symboliques d'un groupe social et culturel par lesquelles les jeunes se reconnaissent et représentent leur identité. Ce langage est défini d'ailleurs par les lieux où il est utilisé, l'espace étant très important pour la reconnaissance des identités et des cultures.

En effet, être adolescent implique aussi sortir de l'espace privé pour découvrir les espaces publics : dans l'espace privé, les jeunes se définissent par rapport aux générations des adultes, voire les parents ; dans les espaces publics, ils mettent en œuvre des pratiques langagières qui font l'objet d'une reconnaissance et qui participent à leur construction identitaire (Lamizet, 2004 : 75). De cette dichotomie naît la nécessité de reconstruire un répertoire qui doit répondre aux exigences de diverses communautés d'appartenance (familiale, amicale, scolaire) et qui comporte la création d'une identité plurilingue fondée sur la pratique de plusieurs codes, registres et variétés linguistiques.

Le plurilinguisme familial et communautaire de départ, l'italien que l'on parle à la maison avec les parents et/ou celui que l'on utilise dans la rue avec les copains, se reflètent sur l'emploi des codes concernés, sur leur maîtrise et sur les dynamiques d'interactions qui en découlent. De plus, ils participent à la construction d'une identité linguistico-culturelle plurielle, manifestation de l'interdépendance simultanée des variables linguistiques sociales (diastratie), géographiques (diatopie) et situationnelles (diaphasie), qui caractérisent de la même manière les locuteurs autochtones (Zotti, 2010 : 23).

D'abord, on remarque la présence de phénomènes d'alternance codique et des contaminations linguistiques, expression d'un métissage culturel et identitaire et véhicule de dynamiques sociolinguistiques pluriculturelles ; ensuite les variations linguistiques et langages vernaculaires, source de construction identitaire et de cohésion sociale ; enfin les phénomènes d'hybridation linguistique du « parler jeune », marquage générationnel et reflet d'identités multiples et changeantes. Alternance codique et contaminations linguistiques caractérisent en particulier la communication intrafamiliale :

*A la maison je mélange. Il y a un mot italien et après une phrase moitié italienne moitié tunisienne (Mohamed) ;*

*Ça m'arrive très souvent de parler avec des phrases mixtes (Absammad<sup>4</sup>).*

À la base, ce langage se construit à partir d'un registre officiel de l'italien, souvent de son dialecte, qui est le code dominant et qui constitue en quelque sorte le moule. Il se mêle ensuite aux différents codes dominés, aux langues d'origine et secondes et aux xénismes tirés par exemple des dialectes arabes, des langues africaines, du français. Une diglossie se développe ainsi. De plus, l'italien

qui caractérise la communication avec les parents ne correspond pas à sa forme correcte, mais présente des hésitations, des erreurs, des approximations phonétiques et lexicales :

*Ils ne parlent pas bien l'italien* (Haifa) ;

*Ma mère...que de petits mots, (...) elle n'est pas capable de faire des discours complets* (Miriam) ;

*Mon père ne comprend pas. Il ne comprend pas l'italien*<sup>5</sup> (Majd).

Par conséquent, ces adolescents sont exposés, dès leur enfance, à un usage non standard de la langue. Néanmoins, l'italien qu'ils apprennent au cours des interactions avec leurs amis dévoile des formes plus ou moins marquées de dialectalismes, des régionalismes, d'idiomes : il s'agit des variétés « substandard » et « néostandard » de l'italien, nées du contact entre l'italien normé et les dialectes/variétés du parler populaire et familier (Berruto, 2017 : 73), ce qui engendre une configuration polymorphe correspondant aux traits caractéristiques de la variation diaphasique combinée à la variation diatopique (Zotti, 2010 : 27).

Ces langages vernaculaires ont été remarqués parmi les énoncés de tous les étudiants interrogés, dont certains ont explicitement mentionné le dialecte en tant que code faisant partie à part entière de leur répertoire linguistique. Comme l'expérience langagière des adolescents, ainsi que l'ensemble des contacts linguistiques vécus depuis l'enfance, ont une influence et une emprise directes sur le développement d'un langage vernaculaire, à côté des dialectes, on remarque aussi des xénolectes qui caractérisent les immigrés de première génération, à savoir les parents des adolescents interrogés. Cette combinaison de codes et de répertoires, cette double influence du plurilinguisme familial et de la diglossie locale, s'insèrent dans une phase particulière de l'existence, dont la culture, définie « culture des jeunes », est véhiculée par un langage particulier, connu comme « parler jeune », qui représente un emploi distinctif de la langue à travers lequel les adolescents construisent et revendiquent leur appartenance à *un groupe d'âge comme identité* (Lamizet, 2004 : 77), avec ses représentations, ses besoins et ses exigences de cohésion sociale.

Manifestation d'un écart identitaire par rapport à la langue des adultes et des institutions (Bertucci, 2010 : 7), les pratiques langagières de ces adolescents ont des répercussions didactiques sur leurs parcours scolaires. Dans ce cadre, conduire une étude qui valorise le plurilinguisme des « Nouveaux Italiens » affirme d'emblée son importance dans la critique à la standardisation linguistique due à la suprématie des codes linguistico-culturels dominants encore difficiles à supplanter dans notre système éducatif.

## 2. Deuxièmes générations à l'école : difficultés didactiques et gestion du répertoire plurilingue de départ

Le contexte linguistique qui caractérise la vie quotidienne de ces adolescents se définit par une pluralité de codes hiérarchisés par statut, maîtrise et mode d'utilisation.

Formes vernaculaires de l'italien, dialectes d'origine, contaminations, constituent des traits qui voient dans la parole un phénomène culturel, générationnel et social (Bertucci, 2010 : 5), mais qui subissent l'influence d'un système éducatif qui leur attribue un statut infériorisant. En effet, bien que la valorisation des langues locales et immigrées fasse l'objet de nombreuses études, il existe un préjudice social et institutionnel sur la dialectophonie et sur les langues d'origine, qui sont, peut-être paradoxalement, plus acceptées et justifiées que les dialectes locaux.

Comme le montreront les résultats de notre enquête, le monolinguisme est encore perçu favorablement dans un pays qui présente, au contraire, un très grand nombre de dialectes, lesquels, insuffisamment protégés, sont soumis à un italien uniformisant.

De la même manière, les langues d'origine ne sont pas reconnues institutionnellement et souffrent du statut minoritaire de « langue étrangère » : conçues comme un obstacle à l'apprentissage de la langue officielle, elles marquent une distance du code « légitime » (Bourdieu, 1982 : 33). En effet, les décisions politiques fixent souvent le statut des langues en répartitions binaires et hiérarchiques - *Langue majoritaire-langue minoritaire, langue légitime-langue illégitime (...), langue nationale-langue régionale, langue étrangère-langue maternelle* (Gohard-Radenkovic, 2004 : 52) - qui ont un impact considérable sur leur perception dans nos sociétés et dans nos institutions scolaires.

Bien que des formes dialectales d'origine et des variations diatopiques de l'italien constituent une partie fondamentale de l'identité linguistique de ces jeunes, l'école italienne tend à occulter ou sanctionner ces capitaux linguistiques préexistants, ainsi que les registres familiaux et/ou dialectaux (Levy, 2008 : 71). En négligeant ces répertoires linguistiques de départ, l'école contribue à leur dévalorisation, tout en transformant la diversité sociolinguistique et culturelle en échec scolaire.

Par conséquent, avec la question linguistique, le concept de « reproduction » apparaît inexorablement : tout capital linguistique dépend de la richesse de la langue transmise par la famille, c'est-à-dire de la sélection opérée par l'origine sociale (Bourdieu, Passeron, 1972 : 124). De plus, chez les étudiants de deuxième

génération, les difficultés d'expression sont le résultat d'un apprentissage de l'italien assez tardif, effectué principalement au sein des établissements scolaires et souvent accompagné d'une utilisation incorrecte de la langue dans le contexte amical :

*L'italien je l'ai appris à l'école, avec mes amis (Adil) ;*

*L'italien je l'ai appris ici parce que j'allais ... je suis allé à l'école<sup>6</sup> (Anees).*

La distribution inégale du capital linguistique et la combinaison de plusieurs contextes d'acquisition et d'emploi engendrent inévitablement une utilisation restreinte de la langue, avec des conséquences sur les parcours formatifs.

Dans notre corpus, l'italien qui caractérise la communication des étudiants crée une distance qui les sépare de la norme linguistique imposée par l'école, dont les critères d'exactitude linguistique sont socialement reconnus. En effet, la plupart des difficultés pédagogiques relevées sont attribuables aux déficits linguistiques à l'oral et à l'écrit.

D'une part, on constate un écart entre un registre familial utilisé dans la communication quotidienne et un registre plus élevé requis par les enseignants et propre à certaines disciplines ; d'autre part, on remarque l'incapacité de l'école à reconnaître les formes dialectales et idiomatiques, liées à des classes, des régions et des groupes ethniques (Candelier, 2010 : 8). Au cours de notre enquête, ces deux aspects sont apparus dans plusieurs témoignages, dont nous citons trois exemples significatifs.

Dans le premier cas, les difficultés en langue italienne résident principalement dans la différence entre un registre linguistique plus soutenu adopté par les enseignants, et un registre plus familier couramment utilisé dans les conversations avec des pairs :

*Je ne parle pas avec eux [les profs]. Je les écoute, c'est tout. Mais j'ai du mal à les comprendre. La langue est un peu difficile, ils parlent difficile. (...) Avec les amis on parle avec des mots simples<sup>7</sup> (Hela).*

D'après l'énoncé de Hela, l'écart entre le code « restreint » des amis et le code « élaboré » des enseignants empêche la compréhension orale et inhibe l'expression verbale. Des formes structurelles d'emploi d'une langue deviennent ainsi le sujet de pratiques discriminatoires, qu'il s'agisse d'infériorité linguistique, d'un accent local ou étranger, d'un style de conversation différent du style dominant (Kramsch, 2008 : 36). La langue, manifestation de la domination linguistique dont Hela est victime, constitue un élément de résistance vers la prise de parole, d'où la réaction d'auto-exclusion et d'autocensure.

En ce qui concerne le deuxième exemple, des obstacles linguistiques similaires ont été relevés dans la nécessité d'atteindre le code élaboré qui caractérise les matières littéraires. Cela oblige une étudiante assez brillante à apprendre les leçons « mot à mot », afin de parvenir à un langage plus soutenu et d'obtenir de bons résultats :

*Je suis quand même une bonne élève, mais ... Je dois apprendre mot à mot (...). Les professeurs remarquent beaucoup le langage (Amira)<sup>8</sup>.*

Comme le démontre l'étude pionnière et toujours actuelle de Bourdieu et Passeron, le langage dit « officiel » constitue une prérogative des détenteurs de la « culture héritée ». Son pouvoir hiérarchisant fait que des formes expressives qui s'écartent de la forme standardisée sont dévaluées (Bourdieu, Passeron, 1976 : 27). Cette culture, contrairement à la culture populaire (ici représentée par Amira), ne porte pas le signe de l'effort dû par exemple, comme dans ce cas, à la mémorisation des mots. L'étudiant enfant d'immigrés, en dépit de son travail rigoureux et fatigant, restituera un savoir dit « scolaire », fabriqué, artificiel.

Assujettie à la culture dite « légitime », l'école tend à sanctionner les capitaux linguistiques préexistants de façon encore plus évidente lorsqu'il s'agit des formes idiomatiques et des modes d'expression populaires (Bourdieu, 1982 : 33-34).

Dans le troisième témoignage, des difficultés linguistiques dues à la présence de dialectalismes et à une faible maîtrise de l'écrit compromettent de bons résultats en italien :

SA : *Dans quelles disciplines as-tu le plus de difficultés ?*

B : *Italien. (...) Parce que je le parle très peu à la maison. Je n'aime pas l'italien, l'écriture...*

SA : *Donc les difficultés en italien sont ...*

B : *Grammaticales disons. Parce que ... je parle le dialecte de Castelfidardo<sup>9</sup> (Brayen).*

D'une part, les difficultés « grammaticales » de Brayen sont dues à l'emploi d'un italien marqué par des inflexions locales qui caractérisent la communication avec les parents ; d'autre part, ces registres nuisent à l'écriture, qui présente des insuffisances orthographiques, grammaticales et lexicales.

Le langage populaire appris dans la rue et/ou à la maison rend ces élèves inaptes à la culture scripturale de l'école, en l'absence d'une prise en compte des spécificités qui les caractérisent. Cela mène à une réflexion sur la relation entre langue littéraire et langue populaire, entre langue écrite et langue orale. Cette relation, écrit Bertucci, se fonde sur un continuum qui n'est pas encore



reconnu dans notre système scolaire. Les causes de cette négligence sont attribuables aux rapports entre orthographe et dialecte et à une didactique encore loin d'opérer une réflexion métalinguistique concrète. Il faut souligner néanmoins *l'inaptitude de « l'outillage grammatical scolaire » à décrire la langue parlée* (Bertucci, 2010 : 17).

Cette inaptitude est aussi un des produits de la formation des enseignants, où l'oral se trouve en position seconde, voir secondaire et le résultat est que le continuum, même s'il s'opère, n'est pas valorisé en termes de didactique. C'est pourquoi, de nombreuses variables extralinguistiques - contexte situationnel, expression orale ou écrite, statut de l'interlocuteur - devraient être prises en compte dans la formation des enseignants.

### **3. « *L'Educazione Linguistica* » pour la promotion de la diversité linguistique**

Les trois exemples cités montrent les conséquences didactiques d'un système éducatif qui pénalise le plurilinguisme de ses élèves. L'institution scolaire, en inculquant d'innombrables actions et corrections, opère une hiérarchisation de la compétence linguistique, qui dépend fortement de la trajectoire sociale à laquelle l'on appartient : les effets expressifs, les nuances de l'accent, les registres du lexique trahissent toujours des conditions sociales d'acquisition et d'utilisation du langage propres à toute une catégorie de locuteurs (Bourdieu, Passeron, 1972 : 181). Cette distance entre le modèle de maîtrise symbolique demandé par l'école et la maîtrise effective que l'apprenant doit à sa première éducation détermine la valeur de ce capital linguistique sur le marché scolaire (Bourdieu, Passeron, 1972 : 178). C'est pourquoi le plurilinguisme de départ des enfants, avec les compétences qui leur sont demandées et les difficultés disciplinaires qui en résultent, rendent nécessaire la mise en place d'une didactique qui encourage la reconnaissance et l'emploi des différents répertoires et des mécanismes de fonctionnement des langages verbaux.

Dans le concept d'« *Educazione Linguistica* », Costanzo souligne l'importance de la prise en compte des variations sociales et contextuelles de la langue, ainsi que de la situation linguistique de la société italienne, caractérisée par une grande variété de dialectes et d'idiomes (Costanzo, 2003 : 7), dont certains résultent de phénomènes migratoires. En promouvant la diversité linguistique et le plurilinguisme, l'« *Educazione Linguistica* » réagit à un système qui favorise une langue uniformisante. Elle se forme dans une optique intégrée entre langues maternelles et langues étrangères, et entre langues nationales et formes dialectales étrangères et locales. Pour que cela puisse se réaliser, il est nécessaire que chaque apprenant

développe la capacité d'autodéfinition et d'autoanalyse inhérente au langage verbal (De Mauro, 1972). Ce développement peut s'accomplir dès les premières années de l'école primaire, tout en ajoutant, dans les écoles post-primaires, l'étude de la réalité linguistique locale, des mécanismes de la langue et des dialectes, du fonctionnement du langage verbal et du devenir historique des langues. Cela, avec une référence particulière aux idiomes les plus connus en Italie et enseignées dans l'école italienne (De Mauro, 1972).

Longtemps négligée dans la pédagogie linguistique traditionnelle, la réalité linguistique de départ assume ainsi une valeur éducative très importante : partir du patrimoine socioculturel de l'apprenant, loin de le fixer à tel héritage, le légitime et le valorise. Au contraire, en négligeant les répertoires linguistiques des adolescents, on ne leur reconnaît aucune évolution ni aucun mérite (Costanzo, 2003 : 9).

Il est donc fondamental de développer une politique linguistique et un système de formation qui répondent aux besoins des étudiants multilingues, qui créent une relation entre langue comme discipline et langue des autres matières (Fleming, 2009 : 10), entre langue orale et langue écrite, et qui sollicitent une prise de conscience du rapport entre langue/s et identité (Candelier, 2010 : 62).

C'est pourquoi interroger l'expérience linguistique de chaque élève est nécessaire pour en faire la base d'un processus éducatif qui opère une réflexion sociologique et pédagogique sur les langues.

Une proposition avancée par Bertucci vise par exemple à contextualiser des pratiques d'enseignement et à les adapter aux élèves concernés, tout en s'appuyant sur des *descriptions de la langue qui soient dans la proximité des locuteurs afin de faciliter l'apprentissage du standard, lequel reste de manière incontestable la cible visée* (Bertucci, 2010 : 17).

Dans ce processus de réflexion métalinguistique, l'école devrait d'abord tenir compte des changements linguistiques et des relations entre ces changements et les événements historiques et sociaux ; ensuite, considérer les phénomènes de connexion entre les usages linguistiques et la stratification socioculturelle, économique et géographique des habitants; enfin, observer les liens entre l'organisation du vocabulaire, des expressions, de leurs réalisations et l'organisation psychologique de la population (De Mauro, 1972). Un public en constante transformation linguistique, culturelle, identitaire nécessite donc d'une approche multidisciplinaire qui prenne en compte cette complexité.

En effet, comme on le souligne dans le document du Conseil d'Europe pour le développement d'une éducation plurilingue, les répertoires linguistiques des

apprenants allophones constituent une ressource sur laquelle s'appuyer pour répondre à des finalités éducatives et didactiques centrales : éducatives, en vue de leur inclusion sociale et scolaire ; didactiques, en vue de l'apprentissage de la langue de scolarisation et des langues étrangères étudiés à l'école. Étant donné l'importance de la langue première dans le processus de construction identitaire de tout individu, la prendre en compte et la valoriser à l'école revient à *accueillir l'élève dans son identité première* (Conseil d'Europe, 2016 : 176). On lit notamment dans le document, qu'il importe que les écoles adoptent une politique linguistique et éducative qui autorise les élèves à employer leurs répertoires dans des situations informelles ou des travaux de groupe, qui sollicite l'intercompréhension existant entre langues apparentées, qui permette aux apprenants allophones de faire appel à leurs compétences préalables pour approcher les tâches scolaires et les accomplir dans la langue de scolarisation.

Les établissements scolaires devraient alors mettre en œuvre, d'un côté, des activités de sensibilisation à la pluralité linguistico-culturelle, ainsi que des activités didactiques spécifiques d'apprentissage pour chaque langue et culture présente dans la classe (Conseil d'Europe, 2016 : 176) ; de l'autre, une formation ou, du moins, des indications ministérielles sur des sujets comme écrit/oral, alternance codique, la langue de l'autre.

Ces mesures, également employées avec des étudiants qui parlent des langues minoritaires et/ou dont la langue première est une variété de la langue de scolarisation, n'en contribuent pas moins à l'éducation plurilingue et interculturelle de toute la classe.

## Conclusion

La complexité qui caractérise l'identité linguistique des deuxièmes générations représente un aspect incontestable du métissage sociolinguistique, culturel et identitaire. Ce langage, résultat d'une combinaison entre plusieurs codes, pratiques et variétés linguistiques, peut entraver la maîtrise de l'italien officiel et compromettre ainsi la réussite scolaire.

Dans un système éducatif encore réticent à faire place aux variations et aux idiomes non conformes à la norme institutionnelle, « *L'Educazione Linguistica* » conserve toute son actualité : elle encourage la mise en valeur des langues régionales et minoritaires dans les programmes d'études, afin de faire progresser les apprenants dans la langue de scolarisation sans stigmatiser leur répertoire initial.

En effet, une éducation plurilingue et interculturelle vise à reconnaître tout type de répertoire à partir des réalités sociolinguistiques des apprenants et des variétés linguistiques présentes sur le territoire, telles que *les langues nationales, régionales, minoritaires, migrantes* ; [les] *variétés sociolinguistiques (...) utilisées par les élèves en famille et dans leurs milieux sociaux* (Conseil d'Europe, 2016 : 142).

Cette pluralité inclut également la manière dont ces répertoires se manifestent au sein des interactions linguistiques, les bénéfiques en termes de développement des compétences sociolinguistiques et éducatives transversales étant désormais reconnus.

Pour que cela aboutisse, il est donc nécessaire qu'une école consciente du plurilinguisme de tous ses élèves, loin de soumettre les occasions d'interaction linguistique à des contraintes et de les organiser autour de compétences isolées, mette en place une didactique qui permette à chaque locuteur d'exploiter la richesse de son répertoire, et qu'elle forme en amont tous les enseignants à la transmission des principes d'ouverture, de dialogue et de valorisation des différences et des minorités.

#### Annexe 1 : Questionario

Nome e Cognome: \_\_\_\_\_

Classe e istituto: \_\_\_\_\_

#### **Prima parte: Autopresentazione/lo e gli altri**

1. Parla di te: come pensi di essere? \_\_\_\_\_

2. Cosa ti piace di te? \_\_\_\_\_

3. Cosa cambieresti? \_\_\_\_\_

4. A tuo parere quali sono le qualità che gli altri apprezzano di più in te? \_\_\_\_\_

5. Quali le qualità che apprezzano di meno? \_\_\_\_\_

6. Cosa ti piacerebbe che i tuoi compagni di scuola pensassero di te? \_\_\_\_\_

**Seconda parte: le lingue e il paese d'origine**

7. Quante e quali lingue conosci? (lingue ufficiali, lingue seconde, dialetti, ecc...)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Quale/i parli più spesso? \_\_\_\_\_

9. Dove \_\_\_\_\_

10. Con chi? \_\_\_\_\_

11. Quale lingua ti piace di più? \_\_\_\_\_

12. In quale lingua ti esprimi meglio? \_\_\_\_\_

13. Quale lingua vorresti imparare? \_\_\_\_\_

14. Sei vissuto in Francia/ in un paese in cui si parla francese? a. Sì b. No

Se Sì, dove? \_\_\_\_\_

Per quanto tempo? \_\_\_\_\_

Se No, ti piacerebbe? a. Sì b. No

Perché? \_\_\_\_\_

15. Ci sono componenti della tua famiglia che hanno vissuto / vivono  
in Francia / in un paese in cui si parla francese?

a. Sì (specificare dove \_\_\_\_\_) b. No

Se sì, che lingua/e parli con loro? \_\_\_\_\_

16. Cosa della Francia porteresti in Italia? \_\_\_\_\_

17. Cosa dell'Italia porteresti in Francia? \_\_\_\_\_

18. Ti capita di parlare francese a casa (in Italia)? a. Sì b. No

Se Sì, con chi? \_\_\_\_\_

19. Usi parole francesi quando parli italiano? a. Sì b. No

20. Usi parole italiane quando parli francese? a. Sì b. No

21. Quali lingue conoscono i tuoi genitori? \_\_\_\_\_

22. Quale lingua si parla prevalentemente in famiglia? \_\_\_\_\_

23. Usi parole francesi quando parli la lingua dei tuoi genitori? a. Sì b. No

24. Usi parole italiane quando parli la lingua dei tuoi genitori? a. Sì b. No

25. Usi parole della tua lingua d'origine quando parli italiano? a. Sì b. No

26. Usi parole della tua lingua d'origine quando parli francese? a. Sì b. No

27. Ogni quanto tempo torni al tuo paese di origine?  
a) Spesso  
b) Qualche volta  
c) Raramente  
d) Mai
28. Cosa ti piace del tuo paese d'origine che vorresti avere in Italia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
29. Cosa dell'Italia porteresti nel tuo paese d'origine? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
30. Ti capita di parlare francese nel tuo paese d'origine?      a. Sì      b. No
31. Se sì, con chi? \_\_\_\_\_
32. Ti piacerebbe se la lingua del tuo paese d'origine fosse insegnata a scuola (a te e ai tuoi compagni)?      a. Sì      b. No  
b. Perché \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Terza parte : la scuola

33. Qual è la tua materia preferita? \_\_\_\_\_
34. In quali discipline hai più difficoltà? \_\_\_\_\_  
Perché? \_\_\_\_\_
35. Hai difficoltà in italiano?      a. Sì      b. No  
In che cosa in particolare?  
a - Comprensione scritta  
b - Comprensione orale  
c - Produzione scritta  
d - Produzione orale
36. Studi la lingua e la cultura francese a scuola?      a. Sì      b. No
37. Se Sì, cosa suscita in te maggior interesse in questa disciplina? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
38. A casa di solito fai i compiti:  
a. Da solo  
b. Con uno dei miei genitori      a. Padre      b. Madre  
d. Con qualche altro familiare  
e. Con un vicino o vicina di casa  
f. Con qualche compagno di classe  
g. Con un insegnante privato

## Bibliographie

- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., Panthier, J. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a> [consulté le 05 août 2021].
- Berruto, G. 2017. *Sociologia dell'italiano contemporaneo*. Rome : Carocci.
- Bertucci, M. M. 2010. « Élèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations ». *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration. Etudes et ressources*, n. 3. <https://rm.coe.int/16805a1cb1> [consulté le 05 août 2021]
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. 1976. *I delfini, gli studenti e la cultura*. Florence : Guaraldi.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. 1972. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini : Guaraldi.
- Candelier, M. 2010. *Cadre de référence des approches plurielles des langues et des cultures* ». Centre européen pour les langues vivantes. [En ligne] : <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-FR-28062010.pdf> [consulté le 05 août 2021].
- Costanzo, E. 2003. « L'educazione linguistica in Italia: un'esperienza per l'Europa? » [En ligne] : <https://rm.coe.int/l-education-linguistique-en-italie-une-experience-pour-l-europe-/1680874593> [consulté le 05 août 2021].
- De Mauro, T. 1972. « Le Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica ». [En ligne]: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (consulté le 05 août 2021).
- Fleming, M. 2009. « Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle ». [En ligne] : <https://rm.coe.int/rapport-de-la-conference-intergouvernementale-langues-de-scolarisation/16805a234f> [consulté le 05 août 2021].
- Gohard-Radenkovic, A. 2004. « De la didactique d'une langue à la didactique des langues. Impact des politiques linguistiques et des multilinguismes dans la constitution d'une 'culture' et d'un 'capital' plurilingues de l'utilisateur ». *Éducation et sociétés plurilingues/Educazione e società plurilingue*, n°17, p. 49-61.
- Lamizet, B. 2004. « Y a-t-il un parler jeune ? ». *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, p. 75-98.
- Lévy, D. 2001. Statut des langues, langues médiatrices et attitudes xénophiles : fonction, perception et représentation du français, de l'italien et de l'étranger dans le phénomène d'immigration nord-africaine en Italie. In : *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Paris : ENS Editions, p. 77-93.
- Lévy, D. 2008. Sois et les langues. In : *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 69-81.
- Zotti, V. 2010. « Traduire en italien la variation socioculturelle du français : le verlan et il linguaggio giovanile ». *Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, n°5, p. 23-42.

## Notes

1. Voir par exemple le colloque international *Didactique des langues et plurilinguisme(s)*. 30 ans de recherches, organisé par le LIDILEM et l'ACEDLE les 14 et 15 novembre 2019. [https://ddl-pluri30.sciencesconf.org/data/pages/Livret\\_des\\_resumes\\_DILAPLU.pdf](https://ddl-pluri30.sciencesconf.org/data/pages/Livret_des_resumes_DILAPLU.pdf)
2. Les questionnaires sont ajoutés en annexe au présent article.
3. Que nous remercions.

4. *A casa mischio. C'è una parola in italiano e dopo una frase metà italiana e metà tunisina* (Mohamed) ;

*Mi capita spesso di parlare con frasi miste* (Absammad).

5. *Non parlano bene l'italiano* (Haifa);

*Mia madre solo qualche parolina [...] non sa fa' discorsi completi* (Miriam);

*Mi padre non capisce. Non capisce l'italiano* (Majd).

6. *L'italiano l'ho imparato a scuola, con i miei amici* (Adil);

*L'italiano l'ho imparato qui perché andavo ... so' andato a scuola* (Anees).

7. *Non parlo con loro [les profs]. Sto a senti e basta. Però trovo difficoltà a capirli. La lingua è un po' difficile, parlano difficile. (...) Con gli amici si parla con parole facili* (Hela).

8. *Vado bene ugualmente, solo che ... devo studiare parola per parola (...). I professori notano tanto il linguaggio* (Amira).

9. *SA: In quali discipline hai più difficoltà?*

*B: Italiano. (...) Perché lo parlo pochissimo a casa. Non mi piace tanto l'italiano, a scrivere...*

*SA: Quindi le difficoltà dell'italiano sono ...*

*B: Grammaticali diciamo. Perché ... io parlo il dialetto castellano* (Brayen).