

Sabrina ALESSANDRINI
Université de Macerata, Italie

L'enseignement/apprentissage du français pour des migrants francophones en Italie : quelles limites et quelles suggestions ?

Reçu le 06.03.2022

Accepté le 15.05.2022

Publié le 25.07.2022

Résumé

Pour les adolescents issus de familles d'immigrés de l'Afrique francophone, le français est une langue faisant partie de leur identité plurilingue et une langue que ces jeunes apprennent à l'école. Toutefois, à cause d'une approche didactique souvent « traditionnelle », l'apprentissage institutionnalisé risque de négliger les compétences préalables des apprenants. En s'appuyant sur l'analyse de questionnaires et d'entretiens obtenus auprès de cinq établissements d'enseignement secondaire de la région des Marches, la contribution vise à analyser les limites de l'enseignement/apprentissage scolaire du français et à proposer des suggestions pour valoriser les compétences préalables et le patrimoine culturel de ces apprenants. L'échantillon est composé de 27 lycéens d'origine africaine nés en Italie.

Mots-clés : éducation, français, plurilinguisme, identité, migration

The teaching/learning of French for Francophone migrants in Italy: what limits and what suggestions?

Abstract

Adolescents with a francophone African immigrant background consider French as part of their original plurilingual identity and their language at school. However, because of a "traditional" didactic approach, institutionalized learning methods might neglect pupils' prior skills. Based on the results of the analysis conducted on questionnaires and interviews obtained from five secondary schools in the Marche region, the study aims to analyze the limits of French teaching/learning in schools and to propose suggestions for enhancing the prior skills and cultural heritage of these learners. The study is based on a survey of 27 pupils born in Italy of African origin.

Key words : education, French, plurilingualism, identity, migration

Pour citer cet article :

ALESSANDRINI Sabrina (2022). L'enseignement/apprentissage du français pour des migrants francophones en Italie : quelles limites et quelles suggestions. *Action Didactique*, [En ligne], 9, 54-71. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9/Alessandrini.pdf>.

Pour citer le numéro :

SADI Nabil et YAHIAOUI Kheira (dirs), (2022). L'enseignement/apprentissage du français : états des lieux, approches et perspectives [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 9. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9>

Introduction

Pour les deuxièmes générations d'adolescents issus de familles originaires de l'Afrique francophone, la langue et la culture françaises, héritage d'un passé colonial lointain dans le temps et dans l'espace, constituent un élément fortement significatif de leur identité plurilingue et pluriculturelle. Ces jeunes peuvent accéder à ce patrimoine immatériel à travers une dimension diachronique, grâce à la mémoire historique transmise par la famille ; et une dimension synchronique, donnée par l'interaction linguistique avec les parents, par des expériences de mobilité vers le pays d'origine et vers les pays francophones de migration familiale et par l'étude de la langue comme discipline en contexte scolaire. En effet, l'apprentissage de la langue française à l'école constitue un outil important pour établir un lien avec le pays d'origine, et, en même temps, pour offrir une ouverture vers une dimension identitaire plurielle :

Comme les langues maternelles, elle subsiste dans le lexique familial et participe à la construction d'un sujet culturel, homogène et plurilingue et se range, dans un autre temps et un autre lieu, aux côtés des langues fondatrices, parrainant l'apprentissage d'une langue proche et s'assurant sa fonction d'intégrateur social et de compensateur identitaire (Simon, 2002, p. 31).

L'étude d'une langue/culture, écrit N. Pierdominici, quel que soit son statut dans le répertoire linguistique de l'apprenant, ne constitue pas l'entrée dans un monde qui ne nous appartient pas, mais l'appropriation d'un outil de connaissance, d'appartenance à une nouvelle communauté de locuteurs avec la possibilité potentielle d'influer sur celle-ci, tout en contribuant à son évolution idéale (Pierdominici, 2008). En partant de données quantitatives (questionnaires) et qualitatives (interviews) relevées — tout en s'appuyant sur des travaux théoriques et des documents officiels — nous allons analyser le potentiel et les insuffisances méthodologiques de l'apprentissage linguistique institutionnalisé, afin de pouvoir envisager de nouvelles approches d'enseignement/apprentissage du français, prenant en compte la dimension plurilingue et pluriculturelle du corpus échantillonné. Les lycéens qui composent notre corpus ont été sélectionnés auprès de 5 instituts d'instruction secondaire de la région de Marches en Italie. Les critères de sélection des adolescents échantillonnés sont à la fois biographiques (être nés en Italie), personnelles (être adolescents entre 13 et 20 ans), géographiques et linguistiques (avoir les deux parents originaires d'un pays d'Afrique francophone).

1. Adolescents de deuxième génération et langue française à l'école : compétences, emplois et représentations d'un patrimoine linguistique culturel préexistant

Dans un système d'interdépendance entre langues maternelles et langues étrangères, le français est placé — pour les jeunes adolescents de la deuxième génération — dans une position que l'on pourrait définir comme intermédiaire : langue étrangère et objet d'enseignement, *Heritage Language* et langue seconde dans le pays d'origine, langue de médiation dans les deux contextes. Le statut de ce code se décline en différentes modalités, chacune avec sa propre fonction et sa propre raison d'être :

Migrants de récente génération, pour lesquels le français colonial de l'histoire de leurs parents, qui n'est une langue ni « maternelle » ni « marâtre », mais « marraine », facilitera la construction de nouvelles compétences [...] par la prise de conscience des processus d'intégration du capital linguistique (Lévy, 2008 : p. 79).

Emblème d'un plurilinguisme fondé sur une pluralité des relations et des contacts familiaux et communautaires, les adolescents de deuxième génération présentent des différences dans leur familiarisation avec la langue française. À l'intérieur de notre corpus, par exemple, 23 lycéens sur 27 (85%) déclarent connaître le français, dont seulement 52% affirment utiliser cette langue en Italie : 56% dans les conversations avec des membres de la famille, 11% avec des amis et (11%) sur le web, 6% que par des contaminations linguistiques, 16% à l'école. En outre, la fréquence d'utilisation de la langue française n'est pas uniforme, sa compétence est souvent irrégulière ou partielle : en effet, elle se heurte très souvent à l'absence d'occasions concrètes d'interaction quotidienne. Les données qualitatives confirment ces résultats que l'on peut illustrer avec ces quelques extraits d'interviewees :

Toute ma famille parle français (Aida).

Avec des amis étrangers, comme celui-ci ... du Guadeloupe (Bem).

Juste quelques mots... quelques mots avec, avec l'arabe (Ammar).

Je le parle avec les parents qui vivent en France, en Italie avec personne (Masoud).

Sauf à l'école, non. C'est... une matière, une langue que ... j'utilise très peu en Italie (Amal).

Avec ma prof, c'est tout. [...] Qu'avec elle (Lateefa).

En ce qui concerne l'emploi du français dans le pays d'origine, les résultats obtenus sont assez différents : 78% des jeunes affirment utiliser le français

L'enseignement/apprentissage du français pour des migrants francophones en Italie ...

dans les interactions linguistiques quotidiennes, dont 42% avec les membres de la famille, 39% avec les amis, 15% avec l'ensemble des parents, amis et voisins. D'après les données qualitatives, le français est effectivement employé avec les parents et les amis dans la plupart des conversations quotidiennes relevées. Par ailleurs, il est tout aussi utilisé en tant que langue véhiculaire et/ou de médiation :

Le français ... parfois en Tunisie... avec mes cousins, voilà (Fatima).

Au Maroc. [...] Un peu avec ma tante un peu avec mes amis (Anees).

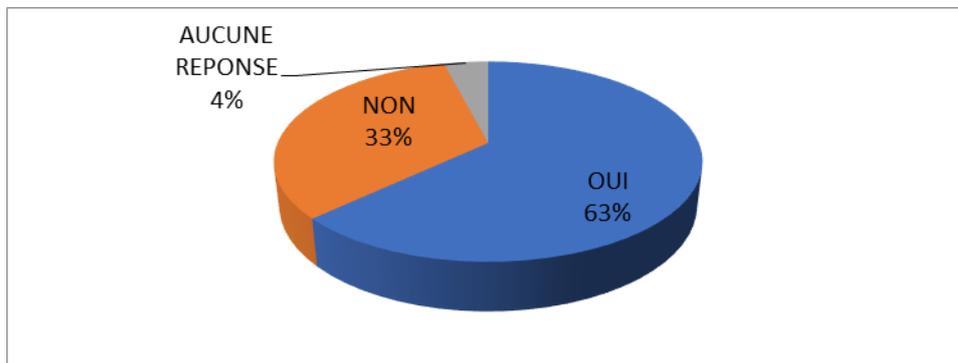
Je fais l'effort de parler tunisien. Si je n'y arrive pas, alors là je parle français (Amal).

À Tunis, il y a tout ce truc que si tu ne connais pas l'arabe, on te parle en français (Shareef).

Au cours des interactions relevées, il existe aussi des différences remarquables dans les modalités d'emploi de ce code parmi nos locuteurs, ce qui rend difficile d'évaluer leur compétence linguistique effective. Régulièrement employé en tant que code de communication par 11% d'eux, le français est utilisé, dans les autres cas, en alternance codique avec l'italien et l'arabe : 33% des étudiants déclarent utiliser des mots français dans la communication en langue italienne, alors que 55% emploient des mots français dans la communication en langue d'origine. Dans ce dernier cas, il s'agit, pour la plupart de fois, de « quelques mots du français qu'on peut dire sont devenus de l'arabe » (Abdul), puisque « dans le marocain il y a quelques mots en français » (Zayd).

Dans le contexte scolaire, les compétences préalables de ces apprenants sont tout aussi difficiles à définir et à employer. En effet, comme nous le verrons, les critères d'évaluation utilisés par l'école ne sont pas toujours compatibles avec ces compétences. Tout d'abord, d'après les données quantitatives concernant le nombre d'étudiants poursuivant l'étude du français à l'école (fig. 1), il apparaît que seul 63 % apprennent le français comme matière, tandis que 33 % déclarent en avoir abandonné l'étude lors du passage du secondaire du premier cycle à celui du deuxième cycle. 4% n'ont pas répondu à la question.

Fig. 1. Etude de la langue française à l'école

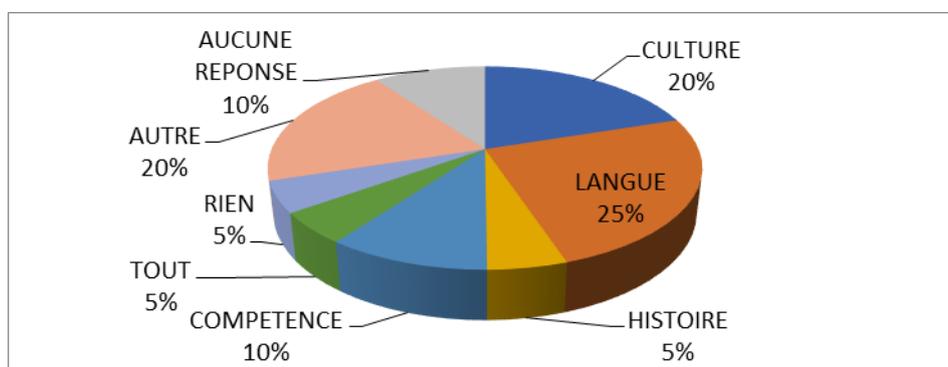


Quant aux aspects les plus motivants dans le processus d'apprentissage linguistique (Fig. 2), 25% des lycéens ont mentionné l'« amour pour la langue », 20% l'« intérêt pour sa culture », 20 % ont fourni des réponses plus détaillées, réunis dans l'option « Autre » :

- amour pour la matière : « Je l'étudiais au collège et je l'aimais beaucoup » ;
- analyse contrastive entre langues romaines : « La différence entre français et italien » ;
- compétence linguistique : « Arriver à perfectionner la langue pour mieux m'exprimer avec la famille » ;
- programme du parcours d'études choisi : « Je suis obligé à l'étudier ».

La compétence linguistique (« apprendre à parler ») constitue 10% des réponses, tandis qu'un pourcentage équivalent correspond à ceux qui n'ont fourni aucune réponse. Les autres options (chacune correspondant à 5 %) concernent respectivement : « histoire », « tout », « rien ».

Fig. 2. Aspects plus motivants de l'étude du français à l'école



Effectivement, les données qualitatives prouvent qu'un nombre remarquable d'étudiants s'est orienté, après le collège, vers des sections spécifiques des lycées parce qu'elles offraient aussi une possibilité d'améliorer leur maîtrise

du français :

Je ne suis pas obligé, je le fais avec très grand plaisir. [...] Si à l'école on n'avait pas l'option BNI, si on n'étudiait pas français...je ne l'aurais pas choisie. Ce que j'aime, c'est que j'ai choisi de l'étudier (Abdul).

Oui le choix de l'école est dû à ça. Parce que quand j'étais au collège j'aimais beaucoup le français ... je l'aimais beaucoup ... alors là je me suis dit qu'il fallait choisir cette école (Narjes).

Les différentes origines, le répertoire linguistique de départ, la propension vers l'apprentissage de nouveaux codes, sont les premières justifications de ce résultat. En effet, selon Daloiso, l'apprentissage des langues comme choix autonome constitue un bon indicateur de la sensibilité des apprenants à la valeur du plurilinguisme. Cette « volonté d'apprentissage » (Daloiso, 2009, p. 42) est la conséquence d'une prise de conscience du rôle joué par les langues et les cultures dans le parcours éducatif et dans l'identité plurilingue de ces jeunes. Pour cette raison, nous nous demandons si l'enseignement du français en tant que matière répond véritablement à ce désir de cultiver le patrimoine linguistico-culturel préalable chez ces adolescents francophones de deuxième génération. Nous prendrons comme lieu d'observation privilégié l'expression des représentations sur la langue française et sur les expériences d'apprentissage afin de vérifier si l'étude en contexte scolaire est susceptible de produire des effets positifs sur la valorisation du patrimoine linguistique préexistant, et si l'action didactique prend en compte les systèmes de représentation, les savoirs et les compétences préalables des apprenants (Daloiso, 2009, p. 18). L'énoncé d'Ameen, par exemple, nous permet de comprendre l'ampleur du lien avec ses propres racines :

S'il n'y avait pas la culture et la tradition de mon pays qui... est liée au français, à la langue française, je ne l'aurais pas, je n'aurais plus d'intérêt parce que... Je ne sais pas, après il semblerait une langue... une langue comme les autres (Ameen).

Dans un deuxième énoncé, la mise en relation avec la langue anglaise déclenche un besoin de récupération de la langue française, et, plus en général, d'un patrimoine linguistique hérité mais pas suffisamment maîtrisé, étudié mais pas vraiment valorisé par notre système scolaire :

M : J'aime beaucoup le français parce que tous les Tunisiens le connaissent. Et moi, je ne le connais pas. Alors je me suis dit : peut-être si je l'apprends... je pourrais l'apprendre, mais il est très difficile de

l'apprendre. [...]

SA : Pourquoi tu n'aimes pas l'anglais ?

M : Parce que... il est difficile d'apprendre les langues.

SA : Bien sûr, mais alors pourquoi le français ?

M : Parce que l'anglais... ne parle pas de la Tunisie (Majd).

Bien que les difficultés d'apprentissage représentent pour Majd un obstacle à l'acquisition linguistique, le français suscite un rappel à ses origines, à l'inverse de l'anglais qui « ne parle pas de la Tunisie ». C'est pourquoi, quel que soit son statut (langue seconde, étrangère, langue comme matière), le français prend une valeur identitaire et symbolique que les autres langues étudiées à l'école ne peuvent pas porter. Une troisième étudiante, Aida, évoque un accès très intime à la langue française, emblème d'un plurilinguisme qui remonte à la mémoire personnelle, familiale et collective, au patrimoine historico-culturel et identitaire intergénérationnels (Lévy, 2008). Cet héritage se dévoile auprès des représentations linguistiques subjectives et établit un lien avec le pays d'origine grâce au sens d'appartenance qu'il est capable de transmettre :

C'est quelque chose qui... qui restera dans mon pays. [...] J'ai étudié tout de suite le français, dès le début, ça m'a fait sentir tout de suite partie de nous. En fait, toute ma famille parle français... tout le monde le parle là-bas... quand on va au Maroc, on entend parler français dans la rue, donc... aussi bien que discipline scolaire le français est quelque chose que je ressens dès que je suis petite (Aida).

Lorsque le désir d'acquisition linguistique naît d'un besoin personnel, l'étude d'une langue donnée devient un voyage de découverte de soi (Kinginger, 2008). Le français prend alors une valeur affective et symbolique qui le distingue des autres langues et devient un instrument de prise de conscience de son identité et de son patrimoine historique et social. Quel que soit le niveau de compétence, écrit D. Lévy, le français peut être perçu comme une langue maternelle, une langue « du pays » (Lévy, 2001, p. 8), qui renvoie à l'héritage culturel parental (Lévy, 2008, p. 79). Pour cette raison, une didactique des langues augmente son efficacité lorsqu'elle fait appel à l'affectif (Daloiso, 2009, p. 42) et à la dimension la plus profonde et intime de la langue. Toutefois, les compétences préalables des apprenants, leurs représentations et leur vécu linguistique ne sont pas suffisamment valorisés dans nos écoles : comme le montre l'affirmation de Muhammad, c'est souvent la mobilité vers la terre d'origine qui déclenche la nécessité de récupérer cet héritage linguistico-culturel. Le contact avec les locuteurs qui ont pu apprendre la langue dans des contextes de communication spontanée constitue une importante occasion de réflexion (méta)linguistique pour ces

jeunes :

J'aime beaucoup la langue française... je voudrais la parler mais ici on ne l'étudie pas. Au collège, je ne disais pas ça, mais après quand je vais [...] en Tunisie tous mes amis parlent français. [...] Moi je suis le seul qui ne parle que le tunisien... alors, quand je les entendais parler je me dis.... Tu sais ce que je veux dire... (Muhammad).

Parquée en Italie dans les écoles en tant que discipline d'étude, la langue française retrouve, par la mobilité, sa légitimité. La prise de conscience de son absence, de quelque chose qui manque dans son patrimoine linguistique et culturel, suscite en Muhammad un désir de réappropriation. Conscients de cette relation avec l'espace linguistique et culturel d'appartenance, certains jeunes ont exprimé leur perplexité face à un système qui n'accorde pas suffisamment d'importance à ce capital : « À mon avis, pour notre filière... l'anglais et le français devraient être très valorisés, ce qui n'est pas le cas » (Yamina). Pour cette raison, l'institution scolaire ne peut pas se dispenser de s'interroger sur son rôle et sur sa responsabilité dans l'enseignement/apprentissage de ce patrimoine linguistique et culturel.

2. Étude de la langue et de la culture françaises à l'école : les limites de l'apprentissage institutionnalisé

Dans notre système scolaire, le français est une deuxième langue étrangère facultative pour tous les établissements d'enseignement secondaire inférieur et supérieur. Or, comme nous l'avons vu, le français n'est pas une langue "étrangère" pour les jeunes de notre corpus. Il n'est pas non plus vraiment une langue maternelle du fait qu'il s'agit de jeunes de seconde génération nés en Italie et dont les parents ont une pratique souvent au moins trilingue : arabe, italien, français, autres langues africaines. M. Byram considère que dans le contexte de la mondialisation :

Dans la même salle de classe, on peut trouver des élèves qui considèrent la « langue comme matière 1 » comme leur langue maternelle et d'autres pour lesquels elle n'a pas le même statut ; de même pour la « langue comme matière 2 ». Il peut aussi y avoir des élèves qui considèrent ces deux langues comme des langues maternelles (Byram, 2006, p. 9).

En Italie la situation est surtout de coexistence dans la classe d'élèves pour lesquels le français est une langue étrangère mais d'une nation proche, la

France comme pays voisin, et d'élèves venus de loin mais qui ont une certaine pratique familiale et intime d'un français issu de l'histoire de la francophonie. C'est pourquoi, l'institution scolaire ne peut pas ignorer qu'une grande partie des compétences linguistiques de ces apprenants ont été développées dans des situations d'interaction quotidienne spontanée. Pour certains adolescents, l'apprentissage institutionnalisé a été anticipé par une prise de conscience antérieure qui a eu lieu à la maison, à travers la communication avec les parents et/ou les membres de la communauté d'appartenance :

Quand je l'ai commencé à l'école... j'avais déjà des indices, des indices dans la famille [...] j'avais une belle prononciation parce que... J'ai eu quelques indices à la maison qui m'ont aidé. [...] Par contre, les règles de grammaire je les ai apprises à l'école (Narjes).

La prononciation aussi, n'est-ce pas ? J'y arrive mieux [...] quoi qu'il en soit oui, je sais... je suis avantagée (Yamina).

Les premières fois que j'allais ... au collège et qu'il y avait français je pensais que... c'était du marocain parce qu'il y avait des mots identiques. Mais non [...] c'était du français (Zayd).

Pour d'autres, l'acquisition de la langue est le produit de la mobilité vers les pays d'origine et/ou vers les pays francophones de la migration familiale :

Quand tu vas au Maroc, tu entends qu'ils parlent français même dans la rue, donc en plus qu'une discipline c'est aussi quelque chose que je ressens depuis mon plus jeune âge (Aida).

Dans les deux cas, la fréquence d'exposition à des situations communicatives authentiques a un impact positif sur l'apprentissage institutionnalisé et sur l'implication émotive de l'élève (Daloiso, 2009) : « Maintenant déjà... je comprends mieux. Ça m'a passionné encore plus parce que de toute façon déjà tu comprends une chose et après tu dois faire ... tu vas mieux » (Bem). Cela encourage par ailleurs une réflexion métalinguistique, qui constitue une étape cruciale dans tout processus de transmission didactique visant au développement des compétences linguistiques et communicatives (Vedovelli, 1996). Toutefois, d'après nos observations en tant qu'enseignante de cette langue, loin de situations authentiques d'interaction, l'apprentissage scolaire du français est le plus souvent réducteur et décontextualisé par rapport au vécu linguistique des élèves, tout comme par rapport aux cultures dont ils

L'enseignement/apprentissage du français pour des migrants francophones en Italie ...

sont porteurs. En effet, enseigné comme matière, le français tel qu'il est appris dans nos écoles et tel qu'il est proposé dans les manuels scolaires correspond généralement à la langue d'un État, d'un peuple, d'un pays : la France (formes linguistiques, syntaxiques, lexicales) ; et à sa culture : la culture française (habitudes, traditions, mode de vie des Français). Cette correspondance, non pas due à un besoin de simplification mais à un véritable choix politique (Byram, 2006), dépouille la langue de ses variétés expressives et de ses significations :

Les usages dominants dans l'enseignement des langues tendent à sous-estimer la variété des appartenances sociales. [...] 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 (Zarate, 2008, p. 173).

Cette simplification, affirme G. Zarate, engendre des compromis didactiques qui peuvent conduire à deux directions différentes :

- une vision idéalisée du pays dont on enseigne la langue, ce qui engendre une sorte de folklorisation, voire une réduction touristique de la réalité sociale ;
- une approche généraliste de la réalité nationale, qui identifie un nombre réduit de caractéristiques psychosociales et historiques et qui peignent la nation comme un ensemble de données situant la description hors du temps (Zarate, 2008, p. 173).

Partageant ces perplexités, d'autres auteurs abordent la question d'un point de vue plus strictement linguistique. Selon Byram, par exemple, une autre tendance de l'apprentissage institutionnalisé consiste à adapter le discours oral à l'écrit. Cela signifie que le français de l'école, parlé et écrit, devient une « langue de personne » (Filhon, Zegnani, 2019, p. 13) dans la mesure où il est tourné vers « un écrit littéraire, un écrit lu, un écrit commenté et analysé, un écrit de la copie, un écrit de la prise de notes. Mais plus rarement un écrit produit par les élèves, une véritable activité, une pratique d'écriture » (Boutet, 2003, p. 19). Cet état de fait entraîne des conséquences antithétiques, tant sur le processus d'apprentissage que sur les perceptions identitaires linguistiques qui en résultent : d'une part, les cours de langue comme matière favorisent la connaissance de textes et documents à caractère principalement littéraire rédigés en langue officielle. Ces textes sont choisis en tant que symbole d'une identité nationale, dans le double but de renforcer la compétence dans cette discipline et de solliciter l'identification vers la culture qui lui est associée (Byram, 2006, p. 8). On a constaté en réaction,

chez certains adolescents, le désir d'étendre l'étude de la langue et de la culture françaises à d'autres contextes francophones de l'Europe et du monde :

Lorsque vous parlez de littérature d'un pays donné, il est normal que vous ne parliez que de ce pays. [...] Ce serait bien si... intégrée, ce serait peut-être plus complète, car de toute façon la littérature francophone fait partie de la littérature française, c'est un ensemble, serait plus complète (Aida).

D'autre part, l'école, privilégiant la pensée verbale dans sa forme écrite, néglige souvent de transmettre l'authenticité et la communicabilité de la langue orale. Cette centration sur la forme écrite, qui se manifeste souvent dans la leçon de grammaire, constitue le code officiel, loin de celui acquis dans un contexte que nous définissons naturel : « la variété de langue écrite enseignée est la langue "officielle". Les enfants apprennent donc à lire et à écrire [...] l'une des langues présentes dans la société » (Byram, 2006, p. 9). Encouragés à parler comme ils écrivent, les apprenants prennent acte pour la première fois des difficultés et de l'abîme qui sépare la parole écrite de la parole orale. Le français, affirme D. Lévy, a une orthographe étymologique, beaucoup plus proche du latin que les autres langues dérivées : d'où tant de lettres « en plus », muettes, autant de graphies possibles pour un seul phonème multiplient les homophones, tout en provoquant de la confusion mais aussi de l'amusement. Agglutination, altération, analogie, déformation, métathèses sont des occasions pour alimenter de la confusion. En effet « et », « est », « ai », « haie », ou bien « sot », « sceau », « saut », « seau », semblent délibérément créés pour déclencher le rire (Lévy, 2006, p. 106). Une approche valorisant les pratiques orales pourrait redonner une place aux compétences préalables de notre public spécifique qui est mis en difficulté face à l'approche fondée sur l'écrit. En effet, l'écriture « modifie » le français appris dans des contextes d'interactions spontanées et fonde l'obtention du résultat sur des critères non compatibles avec celles-ci :

Pas trop bien parce que...parler c'est pas comme écrire. Ce n'est pas comme l'italien...tu parles, « dove » tu écris « dove », par exemple. Le français c'est différent (Bem).

C'est plus facile pour moi de le parler que de l'écrire honnêtement. L'écriture parce que... Quand tu l'écris, comme moi, tu te trompes, c'est que je ne fais pas attention aux accents, donc... j'écris les mots, mais je ne mets pas d'accents. Alors là... en un instant, tu vois les notes qui baissent ...elles baissent, elles baissent (Shareef).

L'enseignement/apprentissage du français pour des migrants francophones en Italie ...

Cette réduction de la complexité pénalise les compétences antérieures des locuteurs et en provoque l'aplanissement : la capacité d'organiser un discours oral improvisé sort de l'horizon habituel de la pédagogie linguistique traditionnelle (De Mauro, 1972). Il serait utile d'analyser ultérieurement les pratiques de classe qui apparaissent ici en toile de fond des discours des apprenants, mais la déclaration de Shareef fait bien apparaître combien la compétence orthographique est dominante dans l'évaluation des productions en classe. C'est la raison pour laquelle une didactique des langues fondée sur un modèle traditionnel, grammatical et orthographique, se révèle infructueuse, parfois nocive, comme nous allons le voir dans les extraits suivants. Cela risque d'engendrer une démotivation, voire un rejet face à une norme linguistique que les apprenants ne ressentent pas et dans laquelle ils ne se reconnaissent pas : « Les expériences d'imposition d'une norme favorisent, comme on le sait maintenant, des attitudes de rejet face à une norme contredite par l'usage quotidien et dans laquelle les locuteurs ne se reconnaissent pas » (Marcellesi, 2013, p. 12). Invités à parler de leur propre expérience d'apprentissage linguistique, les lycéens ont, à leur manière, relevé l'inefficacité d'une approche didactique qui néglige les variétés des contextes communicatifs réels, qui sépare la langue de l'école de la langue du quotidien, qui n'utilise ni ne reconnaît leurs compétences préalables. Grâce aux séjours dans le pays de migration familiale, Bem, par exemple, a compris l'importance des situations communicatives authentiques dans le processus d'apprentissage linguistique :

SA : L'école a été utile pour ton apprentissage du français ?

B : Non, pas du tout [...] pas utile du tout. Me balader, parler avec les gens... tout ça a été utile (Bem).

Le manque d'occasions d'utilisation du français en Italie n'est pas compensé par son étude à l'école : d'un côté, elle ne peut pas reproduire les modalités de conversation authentique, de l'autre, elle tend à sous-estimer les aspects extralinguistiques et socioculturels du parler quotidien.

Du même avis, Amal remarque la partialité d'un enseignement traditionnel, qui privilégie la mémorisation des notions et la réduction des connaissances extralinguistiques et socioculturelles :

Moi... je n'aime pas les choses qu'on apprend par cœur, alors quand on me dit : « Écoutez, vous devez apprendre ces choses parce que je vous interroge », pour moi ça veut dire « apprenez-le par cœur et ne comprenez rien à ce qui est écrit ». Alors je préfère ... apprendre la culture ... même en italien, en français ... mais la comprendre, pas l'apprendre par cœur (Amal).

Ce type de public en constante transformation linguistique, culturelle, identitaire, résultat de changements socioculturels et géopolitiques, aurait besoin d'une approche qui tienne compte de cette complexité, de la variété et variabilité des répertoires, des cultures qu'ils véhiculent. En effet, comme le souligne Byram, la connaissance d'une langue et d'une culture ne constitue pas seulement un savoir scolaire mais surtout une compétence humaine. Comment faire face à cette urgence ? Comment aborder une nouvelle approche à la didactique qui prenne en compte les spécificités socioculturelles des élèves, la dimension plurilingue et pluriculturelle de leur identité ?

3. Enseignement/apprentissage du français : valorisation des compétences préalables et des identités plurielles

Comment mettre en cohérence un système éducatif encore réticent à accorder de la place à des variations et registres non conformes à la norme institutionnelle, voire le français standard actualisé, avec les recommandations du Conseil de l'Europe pour une éducation plurilingue et interculturelle qui valorise tout type de répertoire ? En effet, selon les indications du document de 2016 (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, Panthier, 2016, p. 142), l'élaboration d'un curriculum se concrétise à partir des réalités dans lesquelles il est mis en œuvre, des contextes sociolinguistiques des apprenants et des variétés linguistiques présentes sur le territoire, comme les langues nationales, les langues de migration, les langues héritées et les variétés sociolinguistiques utilisées par les élèves et par leurs familles et/ou communautés d'appartenance. La valorisation des différences de répertoires comprend également les modalités par lesquelles celles-ci se manifestent à l'intérieur des interactions linguistiques (contaminations, alternance codique) dont les avantages en termes de développement de compétences sociolinguistiques sont désormais reconnus :

La (re)connaissance de toutes les langues présentes ou représentées dans un contexte scolaire ; [...] la richesse et la spécificité des ressources offertes par ces contextes (variété des pratiques, alternances de langues, variations géographiques, linguistiques et sociales), pour le développement des compétences sociolinguistiques qui favorisent l'acceptation et la valorisation de la variation, développent les compétences d'adaptation et l'ouverture à l'altérité (Cortier, Cavalli, 2013, p. 10)

L'école, comme on peut le lire dans ce document, a la responsabilité de

L'enseignement/apprentissage du français pour des migrants francophones en Italie ...

considérer les répertoires linguistiques hérités et/ou antérieurs des apprenants allophones comme une ressource sur laquelle il est possible de s'appuyer pour poursuivre d'autres apprentissages linguistico – culturels. C'est pourquoi, il est nécessaire qu'elle adopte une politique linguistique qui permette aux étudiants d'utiliser ces répertoires en situation informelle ou en activité de groupe, et qui leur permette d'utiliser le français pour accomplir des tâches didactiques. Encourager les occasions d'interaction dans ces langues, explorer le potentiel de l'intercompréhension entre langues apparentées (par exemple français et italien) aurait le double avantage de mettre en œuvre des processus cognitifs et d'augmenter la sensibilité et la conscience linguistiques (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, Panthier, 2016, p. 232). L'école devrait également proposer, pour chaque répertoire linguistique présent dans le groupe de classe, des « activités de sensibilisation à la diversité et à la pluralité linguistique et culturelle » et « activités d'apprentissage spécifiques » qui permettent aux élèves d'utiliser leurs « connaissances et expériences antérieures pour aborder et réaliser avec succès des devoirs scolaires dans la langue de scolarisation » (Conseil de l'Europe, 2016, p. 233).

Enfin, il est souhaitable que les systèmes d'évaluation prennent en compte — et soient adaptés à — la spécificité du profil linguistique et culturel de chaque apprenant. Si l'enseignement est orienté vers la reconnaissance des différentes compétences linguistiques et culturelles, si ces compétences sont mises à profit pour réaliser des tâches spécifiques en coopération, le bagage plurilingue dont certains élèves sont porteurs peut non seulement survivre mais se développer en stimulant un multilinguisme actif dans la classe. Au contraire, si les occasions d'interaction linguistique sont soumises à des contraintes et si l'enseignement est organisé autour de compétences isolées, le plurilinguisme est voué à l'échec. Rappelons ici le concept fondamental de T. de Mauro (1972), « *Educazione Linguistica* », conçue dans une optique visant à intégrer l'enseignement des langues d'origine et secondes à l'étude des langues étrangères. Cette perspective est essentielle dans la construction et le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui aspire à dépasser les dichotomies entre L1/L2 et/ou entre LM/LS. Ces langues, n'étant plus considérées séparément, font partie d'un continuum unique. Cette condition particulière a suscité des débats sur le rôle que la valorisation des langues d'origines, secondes, héritées pourrait jouer dans le développement des compétences linguistiques des enfants issus de la migration.

La directive CEE n.77/486 du 25 juillet 1977 et les recommandations du Conseil de l'Europe abordent la question d'un point de vue interculturel, tout

en reconnaissant le sujet comme porteur de langues et de cultures à préserver, à intégrer et à valoriser dans le but de créer une citoyenneté plurielle et cohésive. Par ailleurs, comme indiqué dans le document du Conseil de l'Europe « Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle », l'étude des langues et des cultures d'origine et secondes à l'école constitue la première réponse à la volonté de donner aux enfants d'immigrés un enseignement qui valorise leur identité et qui prend en compte le répertoire initial en tant qu'élément clé de leur insertion éducative et sociale. Prendre en considération une partie du patrimoine préexistant de l'élève et le valoriser à l'école signifie accueillir l'élève dans son identité primaire (Conseil de l'Europe, 2016, p. 232). En effet, les répertoires linguistiques d'origine, comme le souligne le spécialiste de la langue et de la culture d'origine chez les jeunes Maghrébins en France, Mohamed Ahmed, favorisent un meilleur savoir-faire culturel, une gestion plus efficace des processus d'acculturation et une meilleure estime de soi (Ahmed, 1997, p. 238). Comme la langue française représente un patrimoine inviolable de l'identité de ces jeunes, négliger ce capital, réduire sa complexité, appauvrir les cultures qu'il véhicule, provoque la perte d'une partie importante du patrimoine culturel de ces adolescents, tout comme un éventail de possibilités éducatives, formatives et socioculturels.

Conclusion

Pour les deuxièmes générations d'apprenants issus de la migration africaine en Italie, l'enseignement du français à l'école représente une opportunité de valorisation de leurs identités, compétences, cultures, dans un espace qui peut être vécu avec une distanciation plus sereine du fait que l'Italie, bien que chargée d'un lourd passé colonial, a été moins impliquée que la France dans la colonisation du Maghreb. Toutefois, quoique la langue française fasse partie des programmes d'études de l'école italienne, sa méthodologie d'enseignement/apprentissage linguistique ne répond pas entièrement aux exigences de récupération et de promotion de ce patrimoine. En effet, c'est souvent grâce à la mobilité vers le pays d'origine et/ou des pays francophones de migration familiale que les jeunes ressentent le lien avec la langue et la culture françaises, qu'ils découvrent leurs sentiments d'appartenance et qu'ils perçoivent le désir de réappropriation linguistico-culturelle.

Or nous avons constaté que d'une part, l'institution scolaire, n'étant pas encore en mesure de reproduire l'exposition linguistique quotidienne que l'on trouve dans des contextes d'interaction spontanée, ne parvient pas à reconnaître et exploiter les compétences des apprenants. D'autre part, sa

L'enseignement/apprentissage du français pour des migrants francophones en Italie ...

tendance à la standardisation des répertoires linguistiques s'étend facilement aux modèles, aux valeurs, aux symboles qu'ils véhiculent. Cela constitue un risque de perte pour beaucoup d'adolescents. Nous avons remarqué, à travers les déclarations des lycéens interrogés lors de notre enquête, l'absence de projets adaptés au profil de ces jeunes, alors que ce serait essentiel de renforcer les stratégies d'enseignement qui sollicitent une approche à la didactique plurilingue et interculturelle. Les effets positifs du partage de ces répertoires pourraient créer un double avantage : pour les adolescents, à travers l'opportunité d'approfondir leurs connaissances à partir d'un capital linguistique et culturel d'origine absorbé dans la famille mais jamais renforcé par un parcours formatif concret ; pour l'ensemble de la communauté d'apprentissage, en tant qu'occasion d'inclusion, d'identification et d'ouverture vers de nouvelles possibilités d'expression.

Références bibliographiques

- Ahmed, M. (1997). La problématique de la langue et de la culture d'origine chez les jeunes Maghrébins en France. Dans M.L. Lefebvre, M.A. Hily (dir.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux* (p. 231-247), Paris : L'Harmattan.
- Boutet, J. (2003). De l'inégalité dans l'accès au français scolaire. *Le français aujourd'hui*, 141, 12-20.
- 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. Url: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>.
- Byram M. (2006). Langues et identités. Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe. Url: <https://rm.coe.int/etude-preliminaire-langues-et-identites-conference-intergouvernemental/16805c5d4b>.
- Cortier, C., Cavalli, M. (2013). Le projet Education bi-/plurilingue, langues minoritaires, langues collatérales - Intercompréhension et compétences interlinguistiques. Dans C. Cortier, M. Cavalli (dir.), *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue Langues d'ici, langues d'ailleurs* (p. 7-18). Url: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/ebp-ici-FR.pdf?ver=2018-03-20-115007-950>.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- De Mauro, T. (1972). *Le Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*. Url : <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Filhon, A., Zehgnani, S. (2019). Le français au cœur des politiques

- linguistiques familiales. Le cas de parents arabophones et berbérophones. Dans S. Haque (dir.), *Politique linguistique familiale. Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (p. 125–138). Munich : Lincom.
- Kinginger, C. (2008). Répertoires: décentrage expression identitaire. Dans G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 47–50). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Lévy, D. (2006). Insegnare o indicare le vie della “cultura corrente”: il caso delle lingue–culture vicine. Dans D. Lévy (dir.), *Da una a più lingue, da una a più discipline: insegnamento/apprendimento, formazione e ricerca* (p. 93–130). Porto Sant’Elpidio (AP): Wizarts.
- 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. Dans G. Zarate (dir.) *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle* (p. 77-93). Paris : ENS Editions.
- Lévy, D. (2008). Soi et les langues. Dans G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch (dir.), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* (p. 69-81). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Marcellesi, C. (1986). Cahiers de linguistique sociale. L’École ici... là-bas, 8, Université de Rouen.
- Pierdominici, N. (2008). Religieux en tant que catégorisation sociale: décoder les frontières culturelles à l’œuvre dans le discours. Dans G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 185–188). Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Simon, G. (2002). La recomposition spatiale des migrations francophones dans l’espace européen. Francophonie et migrations, Genève: Organisation internationale pour les migrations, 25–32.
- Vedovelli, M. (1996). La lingua degli immigrati stranieri in Italia: la sfida dell’acquisizione all’apprendimento. Dans L. Begioni, L. Berni Canani (dir.), *Italien et français langues étrangères : aspects théoriques et méthodologiques* (p. 59–84). Roma : Anicia.
- Zarate, G. (2008). Appartenance et lien social. in G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 173–180). Paris : Editions des Archives contemporaines.

AUTEURE

Sabrina Alessandrini est docteure en « Politique, Education, Formation linguistico-culturelles » (Université de Macerata, Italie) et enseignante de langue et traduction française auprès de l’Université de Macerata. Elle est par ailleurs enseignante titulaire de soutien pédagogique au sein des institutions

L'enseignement/apprentissage du français pour des migrants francophones en Italie ...

secondaires de Rimini. Ses axes de recherche sont l'identité sociale et linguistique, l'éducation au plurilinguisme et la formation linguistico-culturelle des adolescents issus des familles d'immigrés de l'Afrique francophone nés en Italie. Parmi ses publications :

- ALESSANDRINI S. (2020). G2: figli d'immigrati o nuovi italiani? Una ricerca qualitativa pluridisciplinare, Roma: Aracne Editore
- ALESSANDRINI S., DAVID H., VECCHI S. (2018). « Moi je voudrais le parler mais ici on l'étudie pas... » Le français en Italie, à la recherche d'une nouvelle place, entre discours politiques, paroles individuelles et représentations complexes. Quelle médiation ? In : Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations. Idéologies, politiques, dispositifs. Rennes : PUR, 173-186.
- ALESSANDRINI S. (2018). Apprendimento, competenza e trasmissione intergenerazionale delle lingue e culture: l'italiano in contesto di immigrazione di famiglie africane. In : Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana. Macerata : EUM, 491-508.
- ALESSANDRINI S. (2014). Parlare come gli altri, competenza linguistica e contesti allo specchio: le lingue e i dialetti dei "Nuovi Italiani" nell'autorappresentazione e nello sguardo degli autoctoni. *Heteroglossia*, 13, 9-29.
- ALESSANDRINI S. (2014). Les « Nouveaux Italiens » : Visibilité / Invisibilité à soi-même de l'adolescent migrant. In : Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistique. Montpellier : Michel Houdtard Editeur, p. 154-166.
- ALESSANDRINI S., GISBUSSI F. (2014). Migration et changement social en Italie : la littérature de la migration en italien pour une éducation interculturelle. In : Pluri-Culture et Écrits migratoires/ Pluri-Culture and Migrant Writings. Série Monographique en Sciences Humaines, n° 17, 329-345.
- ALESSANDRINI S., LEVY D. (2012). Questi insospettati alleati della mondializzazione: i dialetti nell'integrazione dei giovani magrebini nelle Marche. In : "Ravy en pensee plaisante et lie". Omaggio a Gabriella Almanza Ciotti". Fano : Aras Edizioni, 411-431.