

Heteroglossia n. 13

Malélingue

Atti del Seminario "*Malélingue, Mauvaises langues, Bad Tongues and Languages*", Macerata 4-5 Aprile 2013

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia n. 13

Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà.

Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.

Direttore:

Hans-Georg Grüning

Comitato di redazione:

Mathilde Anquetil (segreteria di redazione), Alessia Bertolazzi, Ramona Bongelli, Ronald Car, Giorgio Cipolletta, Lucia D'Ambrosi, Armando Francesconi, Hans-Georg Grüning, Danielle Lévy, Natascia Mattucci, Andrea Rondini, Marcello Verdenelli, Francesca Vitrone.

Comitato Scientifico

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Alessia Bertolazzi (Università di Macerata), Ramona Bongelli (Università di Macerata), Edith Cognigni (Università di Macerata), Lucia D'Ambrosi (Università di Macerata), Lisa Block de Behar (Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay), Madalina Florescu (Universidade do Porto, Portogallo), Armando Francesconi (Università di Macerata), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg, Suisse), Karl Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum), Claire Kramsch (University of California Berkeley), Hans-Georg Grüning (Università di Macerata), Danielle Lévy (Università di Macerata), Natascia Mattucci (Università di Macerata), Graciela N. Ricci (Università di Macerata), Ilaria Riccioni (Università di Macerata), Andrea Rondini (Università di Macerata), Hans-Günther Schwarz (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), Manuel Angel Vasquez Medel (Universidad de Sevilla), Marcello Verdenelli (Università di Macerata), Silvia Vecchi (Università di Macerata), Geneviève Zarate (INALCO-Paris), Andrzej Zuczkowski (Università di Macerata)

ISSN: 2037-7037

Editore: eum, edizioni università di macerata, Centro Direzionale, Via Carducci 63/a, 62100 Macerata (Italia)
info.ceum@unimc.it <http://eum.unimc.it>

© 2014 eum edizioni università di macerata

« MALE LINGUE, MAUVAISES LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES »

Giovedì 4 e Venerdì 5 Aprile 2013

Antica Biblioteca, Piaggia dell'Università,2

Seminario

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE. DELLA COMUNICAZIONE, DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI

CATTEDRA DI LINGUA FRANCESE E DELLE POLITICHE LINGUISTICHE

MALE LINGUE



4 Aprile 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Ore 9.00 : accoglienza partecipanti

Ore 9.30 : apertura dei lavori

[Presiede Hans Georg Grüning](#)

Uldedelul Chelati

Presentazione del seminario e delle istanze organizzatrici, dei partecipanti

Danielle Lévy

Entre “mauvaises” et “bonnes” langues, quelles frontières ? Introduzione ai lavori

LEZIONE

ALINE GOHARD RADENKOVIC

LES MAUVAISES LANGUES : AU CROISEMENT DE LA GRANDE HISTOIRE ET DE LA PETITE HISTOIRE

INTERVENTI

Danielle Lévy

“Odi et Amo”: le paradoxe des “mauvaises” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e sull'esperanto

Hans Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

DIBATTITO

* Elaborazione di una foto di Jef Aerosol. Tratta da “10 photos pour Beaubourg”, Parigi, 6 maggio 2012

4 Aprile 2013 Pomeriggio 15.15 - 18.30

Presiede Mathilde Anquetil

INTERVENTI

Gabriella Almanza

“L’argot”, lingua della *malavita* o costruzione dell’appartenenza ? Dall’*ergot*, terribile malattia medievale alla lingua familiare e ludica

Agnese Morettini

“*Ma qui non c’è scritto tutto quello che hanno detto!*” o la “mala” lingua dei sottotitoli : l’adattamento come pratica di esclusione o inclusione?

Cristina Schiavone

Le français en Afrique: langue *marraine* ou langue *marâtre* ?

Sabrina Alessandrini

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

DIBATTITO

5 APRILE 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Presiede Danielle Lévy

LEZIONE

ALINE GOHARD RADENKOVIC

PEUT-ON INTRODUIRE LES « MAUVAISES LANGUES » EN DIDACTIQUE DES LANGUES ? DÉMARCHES PENSABLES ET IMPENSABLES

INTERVENTI

Ludovica Briscese

“*Dio stramaledica l’inglese!*”: il “proper”english , i nuovi “inglesi” e l’apprendimento - insegnamento dell’inglese all’interno dell’educazione linguistica nella Scuola italiana oggi

Silvia Vecchi

***Né nel bene, né nel male.* La “conflittualità linguistica” nel docente di lingue straniere: disagi e risvolti**

Mathilde Anquetil / Edith Cognigni:

***Errare paedagogicum est?* Disagio linguistico e concetto di errore tra discorso glottodidattico, immaginario degli apprendenti e prassi degli insegnanti**

DIBATTITO

Indice

Danielle Lévy

*Male*lingue, une introduction / *Male*lingue, un'introduzione

Parte prima

MALELINGUE : PERCEZIONE, STORIA, SOGGETTIVITÀ

Aline Gohard-Radenkovic

“Les mauvaises langues”: au croisement de la Grande Histoire et de la petite histoire

Danielle Lévy

“*Odi et Amo*”: le paradoxe des “*mauvaises*” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e l'esperanto

Hans-Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

Gabriella Almanza Ciotti

Argot lingua del ‘male’? Nuove possibilità di ricerca

Agnese Morettini

“Subtitling”, “captioning” o “SDH”? Uno studio *corpus-based* sulla “mala” meta-lingua della sottotitolazione in ambito anglofono

Cristina Schiavone

Le français en Afrique : langue “marraine” ou langue “marâtre” ?

Sabrina Alessandrini

Parlare come gli altri : le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’auto-rappresentazione e nello sguardo degli autoctoni.

Parte seconda

MALELINGUE NELLA DIDATTICA

Aline Gohard-Radenkovic

Peut-on enseigner des langues pensées “mauvaises langues” dans le processus d’intégration socio-scolaire des élèves immigrés? D’apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables

Ludovica Briscese

Dio stramaledica l’inglese! Il “proper” English e i “nuovi inglesi” nell’educazione linguistica della scuola italiana oggi

Silvia Vecchi

Né nel bene né nel male. La “conflittualità linguistica” nei docenti di lingue: note per una prospettiva di ricerca

Edith Cognigni

Errare paedagogicum est? : disagio linguistico e percezione dell’errore negli apprendenti universitari di lingue straniere

Mathilde Anquetil

Errare paedagogicum est ? (2^{ème} partie) : Alberto Sordi et l’examen de français, ou comment travailler sur les représentations de l’erreur

Sabrina Alessandrini

Parlare come gli altri: le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’autorappresentazione e nello sguardo degli autoctoni

Riassunto

Negli adolescenti italiani di seconda generazione, il repertorio linguistico-culturale è caratterizzato da una pluralità di risorse linguistiche – del paese d’origine (arabo, forme dialettali dell’arabo, francese) e del paese natale (italiano e forme dialettali dell’italiano) – entro cui operano differenze, relazioni, reciprocità.

Le influenze e le interdipendenze da esse scaturite si riversano sull’uso dei codici in questione, sulla loro buona o mala padronanza, sulle loro percezioni e rappresentazioni, motivo per cui ogni cambiamento importante nella struttura delle reti dei ragazzi può portare ad un mutamento nei loro usi linguistici. Viceversa, il livello di competenza linguistica e/o il buon o cattivo uso di un dato codice linguistico-comunicativo si legano all’appartenenza, alle dinamiche di inclusione/esclusione e all’adattamento sociale.

Il presente contributo si propone di analizzare l’influenza dei codici linguistici – padroneggiati, sentiti, desiderati, utilizzati – negli scambi comunicativi dei “Nuovi Italiani”, nei loro processi di socializzazione/integrazione e nei contesti d’interazione istituzionali.

Abstract

For the second generation students the linguistic-cultural repertoire is characterized by a plurality of linguistic resources – heritage languages resulting from family transmission of historical, familiar and linguistic memory (Arabic, dialectal forms of Arabic, French) and birthplace languages (Italian, dialectal forms of Italian).

Within such complexity, differences, relationships and reciprocity operate.

Intertwining relationships influence the use of such codes, their good or bad mastery, their perceptions and representations. For this reason, any significant change in the networks among students can lead to a shift/alteration in their linguistic performance. Vice versa, the level of language proficiency and/or the good or bad use of a given communicative code are linked to membership, to dynamics of inclusion/exclusion and to social adjustment.

This paper aims to analyze the influence of linguistic codes – mastered, felt, pursued, used – in the “New Italians” communicative exchanges, in their processes of socialization, integration and in institutional contexts of interaction.

Nell’interrogare le dinamiche d’interazione linguistica e le ripercussioni delle stesse nell’auto-percezione identitaria, nella socializzazione e nell’integrazione dei “Nuovi Italiani” (ragazzi nati in Italia da famiglie d’immigrati francofoni), si vuol intendere per *Malalingua* una “lingua parlata male”, un “parlare male” dato da un lato dalla scarsa competenza linguistica in italiano – da cui scaturisce il desiderio di voler “parlare bene”, di voler “parlare come gli altri”, gli autoctoni – dall’altro dalla presenza di dialettalismi e variazioni linguistiche, i quali, per ragioni diverse, portano ad un medesimo desiderio di omologazione linguistica (usare lo stesso dialetto, lo stesso linguaggio “degli altri”) in quanto fonte di coesione sociale.

Gli esiti di questi due modi di parlare male – entrambi di ordine psicosociale e linguistico-culturale – sono dunque molto diversi, oseremmo dire opposti.

Nell’analizzare le reciproche interdipendenze fra lingue e culture nella costruzione identitaria e nell’appartenenza di adolescenti provenienti dalla migrazione, si cerca di situare tali rapporti nel contesto di acculturazione, alla luce delle dinamiche di socializzazione, di integrazione e delle relazioni che ogni lingua intrattiene con l’area linguistica, culturale, spaziale ad essa storicamente e geograficamente legata.

La langue a longtemps été le reflet et en même temps la machine productrice de sa propre culture, un domaine censé être délimité par des frontières territoriales et/ou sociales. 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’exclusion¹.

Ogni cambiamento importante nella struttura delle reti dei ragazzi può portare ad un cambiamento nei loro usi linguistici: se un ragazzo frequenta prevalentemente il gruppo di autoctoni, il codice linguistico dominante sarà ben diverso da coloro che prediligono amici della stessa origine. L’uso di una lingua

¹ Callari Galli 2008, p. 261.

piuttosto che un'altra è infatti legato all' appartenenza e all'adattamento sociale:

Un locuteur/acteur plurilingue et pluriculturel agit et parle dans diverses communautés (scolaires, sociales, virtuelles etc.) et son expérience de l'interculturel est d'appartenances à diverses communautés qui sont à cheval entre plusieurs langues et cultures. Ces appartenances fournissent des ressources permettant de créer une identité plurilingue et pluriculturelle fondée sur l'usage et la pratique des langues. Dans certaines communautés, les compétences et les capacités intrapersonnelles se transforment en action sociale et [il] devient un acteur social qui s'intègre dans des groupes sociaux multiples².

Quali sono dunque le lingue maggiormente usate, sentite, padroneggiate da questi ragazzi? In quali contesti? Quali sono gli esiti una buona o cattiva padronanza di un dato codice linguistico-comunicativo?

Partendo dal repertorio linguistico degli studenti e dalle loro relative percezioni, sono stati analizzati gli esiti psicosociali e culturali:

1. di una scarsa competenza linguistica
 - 1.1 nella lingua del paese natale (l'italiano)
 - 1.2 nella lingua d'origine.
2. delle variazioni linguistiche (forme idiomatiche e dialettali dell'italiano)
 - 2.1 in contesti d'interazione con coetanei (contesto extrascolastico)
 - 2.2 in contesto scolastico

Sulla base dei risultati ottenuti si è potuto verificare come e perché l'adolescente risenta delle implicazioni linguistiche, etniche e psicosociali in oggetto, quali siano le dinamiche espressive che ne derivano, quali strategie consapevoli o inconsapevoli mettano in atto per gestirle.

² Kern, Liddicoat 2008, p. 32

1. *Il repertorio linguistico dei “Nuovi Italiani”*

Attraverso questionari e interviste semistrutturate effettuate su un corpus di 27 adolescenti nati in Italia da famiglie d’immigrati francofoni (13 originari della Tunisia, 12 del Marocco, 1 del Congo e 1 delle isole Mauritius), si è cercato di rilevare il repertorio linguistico di ciascun individuo, alla luce delle risposte ottenute rispetto a consuetudini familiari, percorsi biografico – migratori, legami coetnici e/o con gruppi di autoctoni. I risultati ottenuti hanno permesso di stilare il seguente campionario:

Paese d’origine	ITALIANO	LINGUA D’ORIGINE	FRANCESE
Tunisia	13	12	10
Marocco	12	11	11
Congo	1	0	1
Mauritius	1	1	1
TOT.	27 100%	24 88,88 %	23 85,18 %

Tab.1. Campionario delle lingue e paesi di provenienza

I dati raccolti ci consentono di affermare che tutti i ragazzi conoscono l’italiano 100%, l’ 88,88% la/e lingua/e d’origine e l’85,18% il francese (L2 nei rispettivi paesi d’origine). Data la diversa provenienza degli studenti campione, la copresenza di più codici e le conseguenti appartenenze multiple necessitano di un repertorio verbale plurilingue che consenta la partecipazione a comunità linguistiche diverse³.

Si è cercato altresì di rilevare lo statuto di Lingua Materna e il livello di padronanza di ciascuna lingua nel repertorio dei ragazzi:

³ Kinginger 2008, p. 52.

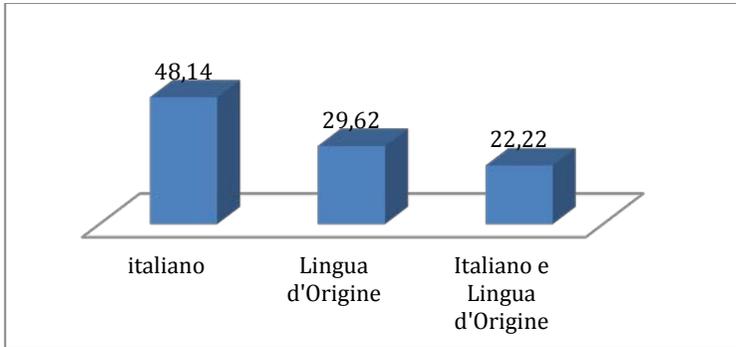


Fig. 1. Lingua materna

Su un corpus di 27 studenti, il 48,14% reputa l'italiano la lingua materna, il 29,62% il dialetto d'origine, il 22,22% vede la copresenza di ambo le lingue.

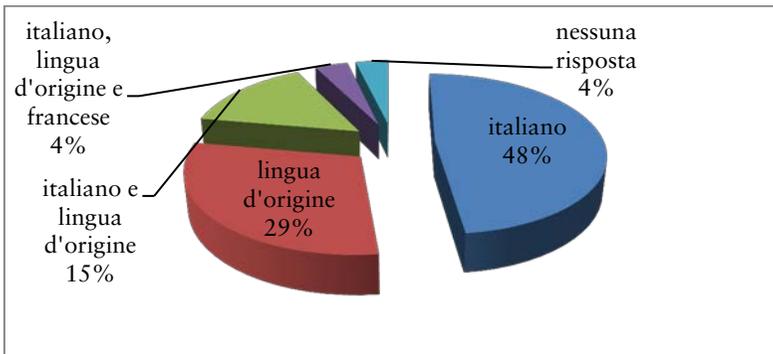


Fig. 2. Padronanza linguistica

I risultati relativi alla percezione dei soggetti sulla propria padronanza della lingua italiana e della/e lingua/e d'origine dimostrano come la lingua di più facile espressione rimanga l'*italiano* (48%) di cui si possiede una competenza orale e scritta, contrariamente alla conoscenza della *lingua d'origine* (29%), di cui soltanto una minoranza ha una competenza nella scrittura.

La copresenza di italiano e lingua d'origine costituisce il 15%, mentre la copresenza di italiano, Lingua d'Origine e Francese il 4%. Un ulteriore 4% è dato da coloro che non hanno fornito alcuna risposta al quesito.

In tale quadro complessivo caratterizzato dal plurilinguismo – e dalla pluriappartenenza – propria a questo gruppo di studenti, la padronanza linguistica, in interazione con aspetti psicosociali e culturali, contribuisce a determinare la costruzione identitaria, la stima di sé e la coesione sociale.

Ma cosa accade se e quando l'italiano è ancora *mal* parlato perché non perfettamente padroneggiato? E quando ad essere *mal* parlata è la lingua d'origine?

Nel caso in cui l'italiano sia ben padroneggiato, di quale italiano si tratta?

- Quello parlato a casa con i genitori: la cui competenza è talvolta lacunare o parziale, spesso contraddistinta dall'alternanza o combinazione di codici;
- Quello degli amici: caratterizzato da forme dialettali e idiomatiche;
- Quello auspicato a scuola: italiano standard richiesto negli interventi in classe e nelle interrogazioni

Se ciascun codice menzionato può rivelarsi nel contempo una buona o cattiva lingua, a seconda di contesti, relazioni e interazioni, è legittimo mettere in discussione il concetto stesso di *mala* lingua. Cos'è dunque una *mala* lingua? Un lingua ufficiale mal padroneggiata, una lingua nota ma “parlata male”?

Due aspetti sono in tal senso significativi: la competenza linguistica e la variazione linguistica, dalla cui interazione dipendono dinamiche d'inclusione e esclusione, di percezione identitaria, di stima di sé e di trasmissione/condivisione di valori.

2. *“Parlare come gli altri”*: competenza linguistica

Quando il “parlar male” è dato dal “fare errori” e dall’incapacità di esprimersi, la mancata competenza linguistica inibisce, ostacola la socializzazione e costituisce, per questo motivo, un fattore discriminante, da cui dipendono dinamiche di inclusione e/o esclusione con un determinato gruppo di locutori, assieme all’assunzione e/o la perdita di nuovi e antichi valori linguistico – culturali.

Nei vari contesti d’interazione linguistica, tale fenomeno è riscontrabile per tutti i codici facenti parte del repertorio linguistico dei ragazzi, in particolare l’italiano e il dialetto d’origine.

Andiamo ad analizzare per ogni singolo caso le reazioni e le esiti ad esso conseguenti.

2.1 *Italiano malalingua*

Non solo le difficoltà di espressione di ragazzi provenienti dalla migrazione nella loro interazione con gli autoctoni possono influenzare la propria percezione identitaria, ma certi aspetti strutturali dell’uso di una lingua rischiano di divenire oggetto di pratiche discriminatorie: che si tratti di inferiorità linguistica, di un accento straniero, di uno stile di conversazione diverso da quello dominante (Kramsch 2008)⁴, tali difficoltà rendono visibile un malessere personale e sociale che si riversa inevitabilmente sulla stima di sé, sulla costruzione identitaria e sui processi integrativi:

Non mi sento italiana, perché qualche volta ho trovato difficoltà ... a parlargli a ... non lo so [...] quindi dico ... mejo che non parlo con loro, mejo che sto zitta, sennò faccio una brutta figura! [...]Quando parlo con ... con le persone italiane che, gli uomini italiani mi blocco quando parlo perché [...]

⁴ Kramsch 2008, p. 36.

Trovo che forse dico ... e che ho detto qualcosa di sbagliato [...] invece con gli amici tunisini dico quello che ... dico quello che penso. (Kadija)

La lingua “parlata male”, manifestazione della dominazione culturale, rappresenta un elemento di resistenza verso tentativi di socializzazione. Se le rappresentazioni dell’altro e del modello culturale veicolato dalla lingua possono portare al rifiuto o all’assunzione del plurilinguismo, le tensioni identitarie che ne derivano vanno intese (e comprese) come comportamenti xenofili in contesti di dominazione culturale (Kok Escalle 2008)⁵.

La lingua non è più un elemento che costruisce l’individuo, che struttura il suo pensiero, ma diviene il riflesso della percezione che se ne ha, la quale, a sua volta, è influenzata dalla struttura sociale esistente e dall’ideologia dominante (Hewitt 1986)⁶. Un’interazione linguistica deficitaria porta il soggetto ad autoescludersi piuttosto che a subire l’esclusione, a rendersi invisibile piuttosto che non essere visto, ad autocensurarsi piuttosto che non essere ascoltato.

Le conseguenze che ne derivano consistono in una percezione devalorizzante di sé e in un’auto marginalizzazione dal gruppo dominante. Sebbene rifiutata e respinta, questa invisibilità è infatti volontaria e corrisponde ad una fragile autostima pregressa.

Non solo la lingua italiana non è dunque in grado, da sola, a sollecitare nei ragazzi un buon processo integrativo, un’appartenenza all’italianità e ad incentivare un processo di riconoscimento verso la sua cultura e i suoi valori, ma allorché essa non venga ben padroneggiata, può costituirne l’ostacolo.

⁵ Kok Escalle 2008, p. 389.

⁶ Hewitt 1986, p. 201.

2.2 *Lingua d'Origine malalingua*

Per quanti non possiedono una buona competenza nella lingua d'origine, i principali elementi di problematicità riscontrati nella sua acquisizione sono facilmente attribuibili ad un fattore biografico e socioculturale (nascere e vivere in Italia). Per molti soggetti del gruppo di controllo infatti, la lingua creola, araba e/o i suoi dialetti, è considerata la lingua materna, pur riconoscendone, ognuno, una scarsa padronanza:

Perché me blocco sempre quando parlo l'arabo, me, me ... me dà proprio na ... come l'italiano adesso come parlo con te. Con l'arabo, me blocco, me fermo a cercà le parole non vado ... cioè , pure l'accento a ... tunisino non ce l'ho. (Mohamed)

Me ce impegno a parlà il tunisino a volte non ci riesco, dopo mi esce una parola in italiano e poi comincio a parlà a raffica in italiano. (Amira)

E sempre l'italiano, tanto ... so nato chi, so nato qua. [...] E ... infatti m'hanno ... De solito il dialetto bisogna, le lingue se fa 'mparà quando il bambino è piccolo, loro hanno sbagliato che non m'hanno fatto cresce con ... (Frensis)

Le reazioni alle lacune nella lingua d'origine seguono generalmente due direzioni:

1. Da un lato, essa acquisisce un valore simbolico innegabile, in quanto rappresenta la traccia delle origini. Malgrado un suo scarso utilizzo, molti sono infatti coloro che la rimpiangono, la desiderano, la cercano.
2. Dall'altro lato, buona parte degli studenti sembra non sentire il vuoto di tale perdita. Le ripercussioni di tale fenomeno si riscontrano prevalentemente :
 - nella propria percezione identitaria, ovvero il progressivo distacco dall'identità d'origine a favore di un'assunzione dell'identità italiana;
 - nella perdita di parte del patrimonio culturale originale, le cui lingue ne veicolano e i valori;

- nelle dinamiche di socializzazione e di integrazione, ovvero nell' allontanamento dai legami coetnici, a favore di una maggiore socializzazione con autoctoni.

Su quest'ultimo aspetto, numerosi studi sottolineano come il mantenimento di codici linguistico – culturali del paese d'origine abbia il merito di favorire una maggiore integrazione nel processo di socializzazione dei giovani. Inversamente, i ragazzi che trascurano o ignorano certi comportamenti linguistico- culturali del proprio paese sono portati ad assumere dei comportamenti problematici, anche in merito alla propria integrazione, alla propria autopercezione identitaria e alla propria stima di sé (Bindi, 2005):

Non si deve neppure trascurare il diritto fondamentale a mantenere una memoria linguistica e culturale forte rispetto al Paese di origine, memoria spesso, come si è già accennato, cancellata o rimossa dalla stessa famiglia oppure minimizzata nell'errata speranza che la cancellazione dell'origine possa facilitare l'inserimento nella nuova realtà di accoglienza. Non è un caso che, da più parti ormai, il bilinguismo venga considerato come un fattore positivo di integrazione e anche una garanzia di promozione individuale del giovane 'figlio dell'immigrazione', quale che sia il suo specifico percorso di arrivo nel Paese di accoglienza⁷.

Secondo i dati raccolti, nei giovani che non conoscono le forme dialettali d'origine si constata complessivamente una progressiva erosione dei valori culturali dei genitori e l'assunzione di una posizione ambivalente di fronte alla lingua e alla cultura stessa.

3. *Variazioni linguistiche dell' italiano: dialetto malalingua?*

Se prestiamo maggiore attenzione agli enunciati degli studenti interrogati, in particolare ad alcune variazioni

⁷ Bindi 2005, p. 20.

linguistiche locali - “me⁸ fermo a cercà le parole”, “me ce impegno a parlà”, “le lingue se fa ‘mparà” - ci accorgiamo che l’italiano parlato dai ragazzi è spesso lontano dalla sua forma ufficiale.

Le inflessioni dialettali sono assai numerose e riflettono modalità di apprendimento, contesti di utilizzo, interazioni di scambio verbale ben precisi. L’italiano, da molti considerato lingua materna, di maggior padronanza e di maggior efficacia negli scambi comunicativi, diviene allora una “malalingua”, una lingua “parlata male”. Tuttavia, gli esiti del *parlare male* differiscono al mutare dei contesti di azione e d’interazione, e divengono, a seconda dell’ambito, un elemento di unione o di ostacolo.

3.1 “Parlare come gli altri”. Il dialetto che unisce

Se è vero che i processi di identificazione hanno ragioni che affondano le proprie radici nella lingua, elemento attraverso cui passano processi di assimilazione (condivisione dello stesso codice linguistico-comunicativo) e differenziazione (verso coloro che invece ne restano estranei), come può essere definito il mal parlare dato da espressioni dialettali o inflessioni locali del parlato?

Il linguaggio utilizzato negli scambi comunicativi con amici e compagni di scuola, detto “giovanile”, è contraddistinto da frasi gergali e idiomatiche, lontane dal quell’italiano standard che spesso ci si aspetta dai Nuovi Italiani.

Forme più o meno marcate di dialettalismi sono state riscontrate negli enunciati di tutti gli studenti campione, alcuni dei quali hanno esplicitamente menzionato il dialetto come un vero e proprio codice facente parte del proprio repertorio linguistico:

⁸ La sottolineatura evidenzia i tratti dialettali.

“ Allora io so ... il dialetto osimano, perché ... prima abitavo ad Osimo quindi ... cioè siccome ci sono nato ... ci sono cresciuto e ... l'ho imparato subito, sia dalle elementari a seguire, l'ho imparato subito”. (Shouelb)

La totalità dei componenti il corpus parla di fatto un italiano contraddistinto da sonore inflessioni regionali. Le forme dialettali rilevate variano dalle tipologie locali della provincia di Ancona a quelle foneticamente diverse che caratterizzano il maceratese.

Per questo motivo, i giovani “convenzionalmente” italofofoni si rivelano in realtà dialettofoni, le cui specificità linguistiche sollecitano riflessioni rispetto alle ripercussioni identitarie e integrative, nonché all'effetto specchio sortito negli autoctoni.

La lingua infatti, oltre a costituire uno dei tratti fondamentali dell'identità culturale, è anche un elemento di unione e di identificazione per/con il gruppo che la condivide e nella quale si riconosce:

La langue découpe et interprète dans le réel, ce qui est en accord avec les structures représentatives, les besoins et les intérêts des groupes, en conformité avec les modèles culturels qui les régissent. Puis, par sa fonction privilégiée de médiateur de la communication, elle fait partager dans l'espace ces modèles entre les membres du groupe. Enfin, elle est le principal support de la reproduction culturelle à travers le temps⁹.

Lo scrittore Diego Marani, nella prefazione al romanzo *A/ zanett inspirtà, 'Na fòla frarésa*, spiega come, con l'acquisizione di forme dialettali, queste popolazioni non soltanto partecipano alla costruzione di un legame sociale a livello locale, ma contribuiscono alla sopravvivenza e all'arricchimento della lingua stessa e della cultura popolare in essa insita:

Gli immigrati che incontriamo sulle nostre spiagge parlano un italiano sommario [...] spesso ci rivolgono la parola in ferrarese per venderci la loro merce.

In fondo sono più poliglotti di noi, sono liberi dalle inibizioni culturali di cui invece noi siamo succubi e parlano istintivamente la lingua che sentono più

⁹ Camilleri 1985, p. 124.

opportuna in un determinato contesto. E se imparano il nostro dialetto, vuol dire che il ferrarese non è morto, che loro lo sentono come una lingua viva, una lingua che dà loro un accesso privilegiato a chi li ascolta.

Il dialetto diventa così per loro una lingua di integrazione più forte dell'italiano. (...) Così vivono e si muovono le lingue, portandosi dentro la vita di chi le parla¹⁰.

Il dialetto locale, così sentito e ravvivato, assume allora anche per l'autoctono una nuova forza di modernità, veicolo di coesione, risorsa nella cultura corrente e condivisa (Lévy 2008)¹¹.

Ogni lingua veicola una cultura e beneficia di un'immagine collettiva e individuale. La sua acquisizione dipende, tra altri fattori, anche dalla voglia d'identificarsi con coloro che la parlano e dalla valorizzazione della cultura e del gruppo corrispondente:

Parler une langue, c'est parler la langue de l'autre – langue vivante par excellence, car les mots ont une vie sociale et culturelle, que Galisson appelle des 'charges culturelles partagées' (Galisson 1991) qui reflètent et donnent forme aux sensibilités des locuteurs, leurs souvenirs, leurs représentations de soi – même et des autres. Ces charges culturelles ont façonné l'imaginaire linguistique des membres d'un groupe d'acteurs sociaux vivant dans un même espace géographique ou historique¹².

Tale dato conduce ad una riflessione sull'importanza dei rapporti intralinguistici, ovvero tra la lingua mobile, la lingua popolare e la lingua orale.

Affermare il valore della diversità linguistico – culturale porta a sostenere una promozione della pluralità, intesa non come esaltazione delle differenze, ma come volontà di riconoscere nella cultura corrente e condivisa un linguaggio universale e un vettore di comprensione reciproca, cercando di

¹⁰ Marani 2011, prefazione.

¹¹ Lévy 2008, p. 73.

¹² Kramsch 2008, p. 35.

far interagire le diversità in funzione di una valorizzazione dell'identità (Musitelli 2009)¹³.

Conosciuta nella sua variazione dialettale, l'italiano, in specifici contesti d'interazione, favorisce l'inclusione meglio di quanto non lo faccia la sua “versione ufficiale”.

3.2 “Parlare male”: il dialetto che ostacola

Nell'analizzare l'opposizione tra un registro più sostenuto e uno più rilassato di un dato codice, tra l'utilizzo dell'uno piuttosto che dell'altro in relazione al contesto in cui il dialogo s'inscrive e/o all'interlocutore a cui ci si rivolge, non sono mancati studenti che hanno lamentato, in contesto scolastico, difficoltà linguistico-disciplinari legate allo scarto tra il registro dialettale da essi conosciuto – più frequentemente praticato e dunque padroneggiato – e uno più elevato, utilizzato e reclamato da alcuni insegnanti:

Però trovo difficoltà a capirli. La lingua è un po' difficile, parlano più difficile. (Hela)

I diversi registri e le relative difficoltà di espressione, risultato dell'influenza linguistico – culturale esercitata dal proprio ambiente familiare e comunitario, possono infatti compromettere la padronanza dell'italiano standard:

B: É perché lo parlo poco a casa, dopo ... [...]

S.A.: Quindi le difficoltà dell'italiano sono ...

B: Grammaticali diciamo.[...] No, perché ... io parlo il dialetto ... castellano, ‘ste robe chi’. (Brayen)

Nel suo enunciato Brayen attribuisce la povertà del proprio lessico e le conseguenti difficoltà espressive allo scarso utilizzo dell'italiano in ambito domestico e al disagio dovuto alla

¹³ Musitelli 2009, p. 65.

presenza di dialettalismi. Aspetto, quest'ultimo, che potrebbe accomunarlo a qualsiasi autoctono della stessa classe sociale di appartenenza¹⁴:

I procedimenti retorici, gli effetti espressivi, le sfumature della pronuncia, la melodia dell'intonazione, i registri del lessico o le forme della fraseologia non esprimono soltanto (...) le scelte coscienti di un locutore [ma] tradiscono sempre, nel linguaggio stesso, un rapporto con il linguaggio comune a tutta una categoria di locutori perché prodotto delle condizioni sociali di acquisizione e di utilizzazione del linguaggio¹⁵.

Nella pedagogia tradizionale si è a lungo trascurata la realtà linguistica di partenza degli apprendenti, ovvero forme più o meno marcate di dialettalismi, di lingue minoritarie, di lingue straniere. Allo stesso modo vi è stata molta negligenza verso altre capacità simboliche e espressive, quali ad esempio il linguaggio non verbale (Costanzo 2003):

C'est le règne de ce que Calvino appellerait 'l'anti-langue', monolithe bureaucratique-littéraire enseignée à coups d'analyses grammaticales et logiques, de paradigmes verbaux et de règles syntaxiques, que les étudiants les plus chanceux, les héritiers de Bourdieu, n'apprennent à maîtriser que parce qu'elle correspond à des pratiques socioculturelles usuelles dans leur milieu familial¹⁶.

Se al dialetto viene riconosciuto un valore formativo e identitario, esso è tuttavia escluso dal processo educativo e lasciato alla sfera privata e interpersonale.

L'Educazione Linguistica deve partire dall'eredità socioculturale dell'alunno, non per assegnarlo a tale eredità ma per arricchirlo: «l'éducation au langage et à la langue (...) revient à éduquer à ce qui vit par et dans notre langage et notre langue : nos histoires et celles des autres»¹⁷. Essa s'inscrive in

¹⁴ Si ritiene necessario precisare che i ragazzi interrogati provengono da famiglie socialmente ed economicamente svantaggiate, la cui condizione è ulteriormente inasprita da una scolarizzazione parentale pressoché assente.

¹⁵ Bourdieu, Passeron 1972, p. 181.

¹⁶ Costanzo 2005, p. 9.

¹⁷ De Mauro 2001, pp. 164-166, in Costanzo 2005, p. 7.

un'Italia ancora oggi fortemente dialettofona, il cui plurilinguismo è facilmente assimilabile a quello europeo.

La riflessione sulla lingua e sulle sue forme dialettali vanno perciò sviluppate e coltivate fin dai primi anni di esperienza scolastica «arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici, e innestando così in ciò, nelle scuole postelementari, lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti [...] sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana»¹⁸.

La negligenza verso la realtà linguistica di partenza degli alunni, opera una trasformazione della diversità culturale, dialettale e sociale in svantaggio:

La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi. [...] Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana¹⁹.

Non riconoscendo la competenza linguistica di partenza dei ragazzi non si riconosce agli individui la loro identità, la loro cultura e la loro evoluzione, determinanti nei processi di socializzazione. Per questo motivo si auspica un'educazione bi-plurilingue, che valorizzi il repertorio linguistico di partenza in quanto indispensabile alla costruzione identitaria e fondamentale nel processo educativo, formativo e integrativo.

¹⁸ De Mauro 1975.

¹⁹ *Ibidem*.

Conclusione

L'analisi ha voluto illustrare i modelli legati alle teorie dell'identità linguistico – culturale nella stima di sé, nelle dinamiche di inclusione e esclusione e nei percorsi scolastici.

L'identità di un individuo o di un gruppo costituisce un processo in continuo movimento, attraversato da due vettori che operano simultaneamente: quello della somiglianza e della differenza, della continuità e della rottura, dell'omologazione e della differenziazione.

I ragazzi provenienti dalla migrazione sono collocati in un quadro di bi-pluriculturalismo conflittuale, in relazione diretta con un bi-plurilinguismo disuguale²⁰.

La lingua, concepita come una fonte simbolica fondamentale, luogo di significati elaborati e condivisi, fornisce all'individuo un insieme di codici e di regole alle quali deve conformarsi, partecipa allo sviluppo delle identità individuali e collettive all'interno di contesti culturali specifici e contribuisce all'elaborazione di strategie e alla ricerca di soluzioni di fronte a conflitti che erigono barriere tra Noi e gli Altri (Camilleri 1990)²¹.

L'esito positivo scaturito dal confronto con l'altro è una delle condizioni importanti della mobilitazione identitaria, e spesso passa attraverso l'uso delle stesse forme di espressione. L'opportunità o la scelta di costruire legami tra membri dello stesso gruppo o di gruppi diversi è in stretta relazione con suddetto aspetto: se è vero che legami sono facilitati dalla condivisione della stessa lingua e delle stesse variazioni linguistiche, è altrettanto vero che una conoscenza parziale e/o deficitaria delle stesse può provocare (auto)isolamento e (auto)marginalizzazione.

Inoltre l'uso un particolare registro può facilitare la coesione sociale, ma può al tempo stesso ostacolare il successo scolastico

²⁰ Landry e Allard 1990, pp. 527-553.

²¹ Camilleri 1990, p. 60.

quando non si conforma al modello richiesto dai percorsi didattici “standardizzati”, scompigliando alcune visioni eccessivamente rigide sulla buona e la *malalingua*.

Per questo motivo, è necessario che la cultura e la lingua della scuola si avvicinino a quelle degli studenti, e che facciano di quest’ultime una risorsa da valorizzare e una ricchezza da condividere *con* e *per* docenti e apprendenti.

Riferimenti bibliografici / References

- Abou Sada G., Milet H. (1986), *Généralisations issus de la Migration: Mémoires et Devenirs*, in *Actes de la table ronde de Lille*, 12-14 Juin 1985, Paris: Arcantère.
- Alessandrini S. (2012), *G2: figli d’immigrati o nuovi italiani? Costruzione identitaria, formazione e integrazione delle seconde generazioni di adolescenti nati in Italia da famiglie d’immigrati francofoni*, Macerata: Tesi di dottorato discussa il 29 maggio 2012, pagine 565.
- Ambrosini M., Molina S. (2004), *Seconde generazioni. Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini M. (2005), *I figli dell’immigrazione, tutto sulle seconde generazioni in Sociologia delle migrazioni*, Bologna: Il Mulino.
- Bertucci M.M. (2010), *Prendre en compte les traits de la langue parlée dans la didactique de la langue*, in *Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations*, Document préparé pour le Forum Politique Le Droit des Apprenants à la Qualité et l’Équité en Education – Le rôle des Compétences Linguistiques et Interculturelles, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010, Division des Politiques Linguistiques Direction de l’Education et des Langues, Strasbourg: DGIV Conseil de l’Europe.
- Bindi L. (2005), *Gli studi sull’integrazione delle seconde generazioni*, in *Uscire dall’invisibilità, Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*, Roma: Comitato Italiano per l’UNICEF Onlus Direzione Attività culturali e Comunicazione.
- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire, l’économie de échanges linguistiques*, Paris: Fayard.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1972), *La riproduzione, Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini: Guaraldi.

- Callari Galli M. (2008) *Contrepoint : Images, Discours et Représentations Culturelles*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 261-264.
- Camilleri C. (1985), *Anthropologie Culturelle et Education*, Paris: Unesco.
- Camilleri C. (1990), *Stratégies Identitaires*, Paris: PUF.
- Costanzo E. (2005), *L'educazione Linguistica in Italia. Un'esperienza per l'Europa?*, «Lend», XXXIV, n. 5 (dicembre 2005), pp. 28-37.
- De Mauro T. (2001), *Apprendere nella società complessa*, in *Minima Scholaria*, Bari: Laterza.
- De Mauro T. (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. G.I.S.C.E.L., in <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.
- Goffman E. (1987), *Forme del parlare*, Bologna: Il Mulino.
- Gumperz J.J. (1982), *Language and Social Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadman N.H. (2004), *La Langue et la Frontière. La Double Appartenance et le Polyglottisme*, Paris: Denoël.
- Hewitt R. (1986), *White Talk Black Talk. Inter-racial friendship and communication amongst adolescents*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kern R., Liddicoat A., (2008), *De l'Apprenant au Locuteur/Acteur*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 27-34.
- Kinginger C. (2008), *Répertoires : décentrage expression identitaire*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 47-50.
- Kok Escalle M.C. (2008), *Introduction : histoire, pratiques et modèles*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 383, 390.
- Kramersch C. (2008), *Voix et Contrevoix : l'Expression de Soi à travers la Langue de l'Autre*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 35-38.

- Lévy D. (2008), *Soi et les Langues*, in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, sous la direction de G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Editions des Archives Contemporaines, pp. 69-82.
- Marani D. (2011), *Al zanett inspirtà, 'Na fòla frarésa*, Ferrara: Ed. G2 libri.
- Mecheri H.F. (1984), *Les jeunes immigrés maghrébins de la deuxième génération. Et/ou la quête de l'identité*, Paris: L'Harmattan.
- Minces J. (1997), *La Génération Suivante*, La Tour d'Aigues: Ed- De l'Aube.
- Mustinelli J. (2009), *La diversité culturelle: du concept à la stratégie*, in *Multiculturalità e plurilinguismo in Europa. Percorsi alla francese?*, a cura di D. Londei, M. Callari Galli, Bologna: Bononia University Press, pp. 65-72.
- Vinsonneau G. (2002), *Le Développement des Notions de Culture et Identité : un itinéraire ambigu*, «Carrefours de l'Education», Paris: Colin, 2002/2 n°14, pp. 2-20. <<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-2.htm>>.

eum x quaderni

Heteroglossia

n. 13 | 2014

MALELINGUE

**ATTI DEL SEMINARIO “MALELINGUE, MAUVAISES
LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES”, MACERATA,
4-5 APRILE 2013**

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum edizioni università di macerata



ISSN 2037-7037