

heteroglossia

Dossiers e Strumenti



eum x quaderni

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

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

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

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

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

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

Quaderno della Sezione Linguistica del Dipartimento di Studi su
Mutamento Sociale, Istituzioni Giuridiche e Comunicazione

Comitato di redazione:

Hans-Georg Grüning

Danielle Lévy

Graciela N. Ricci

Armando Francesconi

Mathilde Anquetil

Comitato scientifico:

Lisa Block de Behar

Aline Gohard Radenkovic

Karl Alfons Knauth

Claire Kramsch

Hans-Günther Schwarz

Manuel Ángel Vázquez Medel

Geneviève Zarate

Isbn 978-88-6056-297-5

©2012 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci 63/a - 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Stampa:

stampalibri.it - Edizioni SIMPLE

via Weiden, 27 - 62100 Macerata

info@stampalibri.it

www.stampalibri.it

Sabrina Alessandrini

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

Introduzione

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

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

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

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

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

Le seconde generazioni francofone

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

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

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

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

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

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

Il Francese e le autorappresentazioni linguistico-culturali

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

S.A.: L'inglese perché non ti piace?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il Francese a scuola: identità e appartenenze

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹² Précis, Op. cit., pp. 189-191.

Bibliografia

Didattica, educazione e mediazione linguistico-culturale

- Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002.
- Fasild (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations – ACSE), “L'école et la diversité culturelle: nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques”. Actes du colloque national 5 et 6 Avril 2006, in *La documentation française*, Paris, 2006.
- Lévy D., *Da una a più lingue, da una a più discipline: insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*, Porto Sant'Elpidio, Wizarts, 2006.
- Lévy D., Zarate G. (coord.), “La médiation et la didactique des langues et des cultures”, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, CLE, 2003.
- Zarate G., Lévy D., Kramsh C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2008.

Discipline dell'analisi sociale e delle scienze umane

- Ambrosini M., Molina S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004.
- D'Ignazi P., *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Gohard-Radenkovich A., Rachedi L., *Récit de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, Paris, L'Harmattan, 2009.

Nelken D., *L'integrazione subita. Immigrazioni, trasmissioni, mutamenti sociali*, Milano, Franco Angeli, 2005.

Gildas S., “La logique de proximité européenne et l’extension de l’aire francophone dans le centre et le sud de l’Union européenne”, in *La recomposition spatiale des migrations francophones dans l’espace européen*, Paris, 2001.

Robert (des) M.L., “Migrants, porteurs de francophonie”, in *Les migrants passeurs de la langue française?*, CNRS Université Paris 5, 2002.

Metodologia della ricerca scientifica e sociale

Barbier R., *La ricerca-azione*, Roma, Armando editore, 2007.

Bertaux D., *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2005.

Giovannini G. (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città: una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione*, Milano, Franco Angeli, 1996.

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

n.s. n. 11 | anno 2011

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento: i dottorandi incontrano gli autori del *Precis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy, Kramsch)

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil



eum edizioni università di macerata

ISBN 978-88-6056-297-5



9 788860 562975