



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Corso di dottorato:

Studi linguistici, letterari e interculturali in ambito europeo ed extra-europeo

xxxii ciclo

Dipartimento di Scienze della Mediazione linguistica e di Studi interculturali

*

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Doctorat en sociologie

École doctorale Fernand-Braudel - Laboratoire de recherche 2L2S

**L'ITALIANO, DA LINGUA ETNICA A LINGUA STRANIERA A LINGUA FRANCA IN
LORENA, UN TERRITORIO A VOCAZIONE MIGRATORIA**

**L'ITALIEN, DE LANGUE ETHNIQUE À LANGUE ETRANGÈRE À LANGUE FRANQUE
EN LORRAINE, UN TERRITOIRE À VOCATION MIGRATORIE**

Tesi di dottorato di / Thèse doctorale de

Chiara Lorenza Albina Bonetti

Cotutori / Directeurs: prof. Giuseppe Sergio - M. Piero-Dominique Galloro

Coordinatore del dottorato: prof.ssa Maria Vittoria Calvi

Milano 2020



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

A Enrica e Tino, le mie radici,
Giulio e Matteo, fiori della mia pianta
e Marvi, compagna di vita.

Abstract

Questa tesi studia il fenomeno dell'aumento di interesse per l'apprendimento della lingua italiana a livello di scuola primaria in Lorena, un territorio del Nord-Est della Francia dal passato migratorio, la cui configurazione sociale si presenta oggi in termini di marcata varietà culturale e linguistica.

La ricostruzione del rapporto tra gli aspetti storici e sociodemografici dei flussi migratori italiani in Lorena e il percorso di lenta conquista di spazio dell'insegnamento della lingua nell'ambito delle istituzioni francesi, in costante riferimento alle politiche dei due Paesi, ha permesso di inquadrare l'attuale posizione dell'italiano in ambito scolastico nel territorio scelto per l'indagine, cogliendone le trasformazioni da lingua etnica, a lingua straniera, a, come ipotizzato, nuova lingua franca. Il suo ruolo, nell'ambito di repertori linguistici di un'utenza scolastica già diffusamente plurilingue, è stato analizzato in relazione a bisogni di appartenenza simbolica e identitaria, anche in funzione di sostegno a dinamiche di integrazione sociale.

Partendo da una riflessione sulle teorie sull'apprendimento delle lingue straniere e grazie ai contributi della sociolinguistica, l'attenzione si è focalizzata sul rapporto tra fatti linguistici e sociali; la nozione di rappresentazione, esplorata presso i soggetti del campione in relazione alle funzioni identitarie della lingua, ha consentito di identificare l'oggetto di attenzione primaria della ricerca, ovvero le motivazioni alla base della scelta di apprendere l'italiano sia da parte di bambini di origini italiane, sia di altri provenienti, in larga misura, da più recenti flussi migratori che vivono con difficoltà il processo di integrazione nella società francese.

La metodologia che sostiene e giustifica il protocollo di ricerca e la scelta degli strumenti da utilizzare sul campo sono a matrice induttivo-interpretativa: essa delineano un percorso che, mettendo al centro i dati e le informazioni raccolte, parte da un'analisi puntuale e approfondita in un contesto specifico (osservazione partecipante della durata di tre anni in una scuola di un quartiere periferico della città di Metz), per allargare progressivamente lo sguardo fino a comprendere la varietà delle situazioni geografiche e socioeconomiche dell'intera regione, permettendo di confrontare nella macro-dimensione i dati registrati nel microcontesto.

L'osservazione dei comportamenti degli alunni, l'analisi delle loro produzioni grafiche e le testimonianze di genitori, insegnanti e direttori di scuola hanno consentito di mettere in evidenza come la scelta di apprendere l'italiano si ancori a motivazioni che vanno ben al di là

dell'alfabetizzazione in un altro codice linguistico, per toccare corde più profonde dell'essere connesse alle dimensioni della definizione di sé di soggetti in crescita.

Il ruolo dell'italiano, nel territorio della ricerca, si è dunque rivelato essere quello di una nuova lingua franca, un ambito di libertà espressiva, valorizzazione e rinforzo identitario cui attingono sia bambini dalle lontane origini italiane, riscoprendo un'immagine ora ben reputata delle loro radici, sia alunni le cui famiglie si sono più recentemente installate in Francia, soprattutto in provenienza dall'ex impero coloniale; questi ultimi, assumendola come lingua adottiva, se ne rivestono per presentarsi nell'arena sociale accreditati di maggior prestigio allo scopo di trovare migliore integrazione.

Parole chiave: italiano-lingua franca, integrazione, rappresentazioni linguistiche, identità.

Italian, from ethnic language, to foreign language to 'lingua franca' in Lorraine, a traditional migratory region.

This thesis investigates the increased interest in learning Italian at primary school level in Lorraine, a region in north-eastern France, whose migration background has contributed to shaping its present social structure marked by a wide cultural and linguistic diversity.

The role currently played by Italian in the educational setting in Lorraine, with a focus on its transformation from ethnic language to foreign language, and then to an assumingly new 'lingua franca', is analysed by reconstructing the relationship between the historical and socio-demographic patterns of the past Italian migration flows in Lorraine and of the slowly gained status by the Italian language within the French institutions, taking constantly into account the policies adopted by both countries. In the context of students' already varied multilingual repertoires, the role played by Italian is investigated in terms of its contribution to young people's need to develop symbolic belonging and identity, and also to social integration.

Drawing from the theories of foreign language learning and sociolinguistics, attention is focused on the relationship between linguistic and social facts. The notion of representation observed in the investigated sample with reference to the identity-building role played by the language enables to frame the key research focus, i.e. to identify the reasons behind the choice to learn Italian both by children of Italian origins and by children mainly with an immigrant

background in the wake of the recent migration waves, who are experiencing difficulties in integrating into the French society.

The research methodology and the selection of instruments used in the field follow an inductive-interpretative approach. The research process is based on data collection followed by detailed and in-depth analysis in a specific context (i.e. three-year active student monitoring in a school located in the suburbs of the city of Metz). The scope of analysis is then gradually extended to take into account the varied geographical and socio-economic situations of the entire region, with the aim of comparing data collected at micro-level with a wider reality.

The observation of pupils' behaviours as well as the study of their graphic productions and of the interviews conducted with parents, teachers and school principals, reveal that the reasons behind the choice to learn Italian go far beyond the desire to gain a new linguistic code and are often to be found in the natural identity-building ambitions of young people.

This research concludes that Italian has gained the status of a new 'lingua franca' providing for freedom of expression and enhancing the personal identity-building process, for the benefit of both children of distant Italian origins – who are thus able to trace back their roots and identify with the positive reputation enjoyed by this language – and of children whose families have recently settled in France mainly from countries under the former colonial empire. The latter, in particular, have come to consider Italian as their adoptive language helping them to improve their social status and to better integrate in their host country.

Keywords: Italian-lingua franca, integration, linguistic representation, identity.

INDICE

INTRODUZIONE GENERALE

I.	Presentazione della ricerca	p. 13
II.	La ricercatrice, la sua postura scientifica	p. 18
III.	Il rapporto tra la ricercatrice e l'oggetto della ricerca	p. 20

PRIMO CAPITOLO

IL CONTESTO DELLA RICERCA

I.	Introduzione	p. 27
1.1. PRESENTAZIONE STORICO-GEOGRAFICA E SOCIOLINGUISTICA DELLA REGIONE LORENA		
1.1.1	La Lorena al centro dell'Europa	p. 29
1.1.2	Breve <i>excursus</i> storico	p. 32
1.1.3	Un evento altamente simbolico: il giuramento di Strasburgo	p. 38
1.1.4	La regione Lorena, crogiuolo di lingue	p. 41
1.1.5	Il monolinguisma francese e il rapporto con le altre lingue	p. 45
1.2. L'EMIGRAZIONE ITALIANA IN FRANCIA E IN LORENA		
1.2.1	Introduzione	p. 49
1.2.2	Il modello francese di accoglienza dello straniero	p. 51
1.2.3	Xenofobia versus razzismo	p. 61
1.2.4	L'emigrazione italiana in Lorena. Dall'"italofobia" alla legittimazione sociale	p. 65
1.2.4.1	Inizio dei flussi migratori. Dalla fine secolo XIX alla Prima Guerra Mondiale	p. 66
1.2.4.2	I flussi migratori dall'Italia verso la Francia tra le due guerre	p. 68
1.2.4.3	L'emigrazione nel Ventennio fascista	p. 71
1.2.4.4	Dal secondo dopoguerra ai giorni nostri	p. 75
1.2.4.5	Gli italiani all'estero, in Francia, in Lorena, oggi	p. 77
1.2.5	Conclusioni	p. 81

1.3. LA LINGUA ITALIANA ALL'ESTERO, IN FRANCIA E IN LORENA, IN AMBITO SCOLASTICO

1.3.1	Introduzione	p. 83
1.3.2	Dall'Unità d'Italia alla Seconda Guerra Mondiale - La fase del parallelismo linguistico	p. 85
1.3.3	Le scuole italiane all'estero e l'opera dell'associazionismo laico e cattolico	p. 90
1.3.4	La fase della discontinuità linguistica	p. 94
1.3.5	L'italiano in Lorena - Tre testimonianze eccellenti	p. 97
1.3.6	I Corsi di Lingua e Cultura italiana	p. 103
1.3.7	La fase dello slittamento linguistico	p. 105
1.3.8	Indagini internazionali sull'italiano nel mondo	p. 110
1.3.9	Presenza delle lingue straniere, dell'italiano in particolare, nel sistema scolastico francese	p. 114
1.3.9.1	Italiano in Lorena alle scuole elementari e <i>collèges</i>	p. 116
1.3.9.2	L'italiano nell'insegnamento superiore in Lorena - Licei e università	p. 117
1.3.10	Il programma d'insegnamento ELCO (<i>Enseignement Langues et Cultures d'Origine</i>)	p. 119
1.3.11	Conclusioni	p. 136

SECONDO CAPITOLO

QUADRO TEORICO

APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE, RAPPRESENTAZIONI LINGUISTICHE E STRATEGIE IDENTITARIE.

2.1	Introduzione	p. 141
2.2	Relativismo linguistico <i>versus</i> universali linguistici	p. 146
2.2.1	Teorie comportamentiste	p. 151
2.2.2	Teorie cognitive	p. 153
2.2.3	Teoria innatista	p. 155
2.2.4	Teorie pragmatiche del linguaggio	p. 157
2.2.5	Teorie post-cognitive: il costruttivismo, il contestualismo e il culturalismo	p. 159
2.3	La prospettiva sociolinguistica	p. 163
2.3.1	La sociolinguistica critica: i contributi di Pierre Bourdieu e Mikhail Bakhtin	p. 167
2.4	Le rappresentazioni linguistiche e l'identità	p. 178

2.4.1	Le rappresentazioni sociali	p. 180
2.4.2	Le rappresentazioni linguistiche	p. 188
2.5	Apprendimento delle lingue straniere e strategie identitarie	p. 205
2.6	Conclusioni	p. 231

TERZO CAPITOLO

QUADRO METODOLOGICO

3.1	Il modello di analisi e i suoi presupposti epistemologici	p. 239
3.2	Condizioni della ricerca e indagine empirica	p. 250
3.3	Tecniche di raccolta dei dati	p. 253
3.4	Quali strumenti di raccolta dati, per quale sottoinsieme del campione e perché	p. 257
3.4.1	Osservazione partecipante, partecipazione osservante	p. 259
3.4.2	Strumenti di indagine a matrice grafica	p. 262
3.4.3	Interviste semi-direttive	p. 272
3.4.4	Questionari a risposte chiuse e aperte	p. 276
3.4.5	Dati statistici	p. 286
3.5	Trattamento dei dati e modello di analisi	p. 287
3.6	Conclusioni	p. 291

QUARTO CAPITOLO

ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

4.1	Introduzione	p. 297
4.2	Indagini effettuate alla scuola elementare	p. 298
4.2.1	Osservazione partecipante, partecipazione osservante	p. 300
4.2.2	L'italien pour moi est...	p. 340
4.2.3	Il ritratto delle lingue	p. 370
4.2.4	Il disegno riflessivo	p. 415
4.2.5	Interviste semi-strutturate con i genitori degli alunni	p. 447
4.2.6	Interviste semi-strutturate con gli insegnanti	p. 462
4.2.7	Interviste con le/i direttrici/direttori	p. 470
4.2.8	Questionari a risposte chiuse rivolti agli insegnanti dei corsi di italiano	p. 487
4.2.9	Dati statistici sulle presenze di italianisti alla scuola elementare	p. 506

4.2.10	Dati statistici sulle presenze di studenti nelle filiere d'insegnamento dell'italiano d'italiano nel settore secondario	p. 511
--------	--	--------

QUINTO CAPITOLO

CONCLUSIONI

5.1	Introduzione	p. 519
5.2	Conclusioni scientifiche	p. 523
5.3	Conclusioni istituzionali, etiche e politiche	p. 538
5.4	Conclusioni personali	p. 546

RÉSUMÉ DE LA THÈSE

I.	Structure de la thèse	p. 553
II.	Résultats scientifiques	p. 555
III.	Conclusions	p. 562

FONTI BIBLIOGRAFICHE	p. 570
-----------------------------	--------

SITOGRAFIA	p. 608
-------------------	--------

INTRODUZIONE GENERALE

Se anche parlassi le lingue degli uomini e degli angeli, ma non avessi la carità,
sono come un bronzo che risuona o un cembalo che tintinna
(San Paolo, *Prima lettera ai Corinti*, 13, 1)

I. Presentazione della ricerca

Utilizzare come *incipit* una citazione dalla prima lettera di San Paolo Apostolo ai Corinzi può sembrare azzardato o troppo culturalmente connotato, ma la scelta di questa frase così forte è dettata dalla potenza espressiva con cui indica l'argomento della presente ricerca. È in accezione identitaria, costruttiva e trasformativa che chi scrive interpreta il termine 'carità' della citazione, ovvero nel senso di apertura, contatto, incontro, pluralità e integrazione; riferito alle lingue, ne mette in valore l'aspetto comunicativo, invitando a considerarle elemento fondante della natura umana e nella dimensione dialogica. Se le lingue degli uomini (persino degli angeli) non servissero a questo, restando uno sterile esercizio grammaticale, un soliloquio, come dice San Paolo, sarebbero suoni vuoti, quasi rumori, richiami che non trovano risposta: creerebbero solo isolamento, annichilimento e dis-integrazione.

Questa tesi si dà dunque l'obiettivo di dimostrare se, come e perché, in una popolazione plurilingue e multiculturale di studenti della scuola elementare della regione Lorena, nel Nord-Est della Francia, territorio interessato nel secolo scorso da imponenti flussi migratori italiani, la scelta di apprendere la lingua di Dante sia segno di una dinamica identitaria, trovando (o ritrovando) autostima e valorizzazione di sé nel contatto con un idioma e una cultura accreditate di prestigio nelle rappresentazioni sociali collettive.

La questione che anima questa ricerca può essere, dunque, così espressa: il senso dell'imparare le lingue degli Altri, in contesti già plurilingui e multiculturali, è quello di farle entrare in risonanza profonda con la parte più intima dell'essere, l'identità? Può l'idioma delle lontane origini famigliari migratorie italiane riapparire nel repertorio linguistico di giovani di terza/quarta generazione, nate nei paesi di accoglienza, come ritrovato contatto culturale che consolida la struttura identitaria, aumentando le possibilità di essere valorizzati per il fatto di sentirsi parte di una comunità sovranazionale? Per giovani discendenti di altri flussi migratori,

i cui idiomi famigliari, che Ahmed Boubecker definisce «marchi di etnicità»,¹ non si presentano con caratteristiche di apprezzabilità sul mercato globale² e locale delle lingue, è possibile riconoscersi in una 'lingua franca', l'italiano, in funzione di lasciapassare per l'integrazione? Appropriarsi di una lingua altra da quella delle origini è la sfida da cogliere per uscire dalla cerchia della famiglia e comunità per entrare in relazione, comunicare, socializzare e socializzarsi, in un solo termine, trovare la propria posizione nel mondo?

La ricerca dottorale che qui si presenta riguarda dunque i protagonisti dell'apprendimento dell'italiano in una regione collocata nel cuore dell'Europa, terra di incontro e contatto di popoli, idiomi e culture fin dall'antichità, luogo di arrivo di emigranti italiani dalla fine del XIX secolo, comunità ancora oggi molto presente nel tessuto sociale del territorio. Osservazione sul campo, indagini quantitative e qualitative sulle percezioni e rappresentazioni della lingua italiana presso un campione di giovani apprendenti, oltre che genitori, insegnanti e direttori di scuola elementare, forniranno dati da analizzare e su cui riflettere circa funzioni identitarie emergenti che si ipotizza questa lingua svolga e che costituirebbero, a parere di chi scrive, la motivazione forte che spinge ad accostarsene.

Per motivi professionali, gli anni che hanno preceduto questa ricerca hanno permesso alla ricercatrice di lavorare a contatto con il sistema scolastico francese, dalla scuola elementare all'università, in regione Lorena. Verificare, nell'arco temporale degli ultimi dieci anni, un aumento costante di interesse per l'apprendimento della lingua italiana ha suscitato interrogativi che cercano risposta attraverso questa indagine.

A partire dalla constatazione che gli studenti della lingua di Dante alla scuola elementare, oltre a essere costituito da discendenti di emigranti italiani del secolo scorso, presentava una percentuale crescente di alunni che non avevano radici culturali e linguistiche nella penisola, lo scopo di questa ricerca è quello di descrivere e analizzare le rappresentazioni dei due gruppi, facendo emergere le motivazioni che li hanno spinti a fare la scelta di apprendere questa lingua. Osservare se il modo di percepire l'italiano cambi in funzione di origini, genere, età e collocazione geografica della scuola frequentata, specchio delle condizioni socioeconomiche della popolazione, e verificare se esista una corrispondenza tra le rappresentazioni dei bambini appartenenti ai due gruppi e quelle degli adulti che li

¹ Per approfondimenti si veda: Ahmed Boubecker, *Les mondes de l'ethnicité, la communauté d'expérience des héritiers de l'immigration maghrébine*, Paris, Balland, 2003.

² Nozione coniata da Pierre Bourdieu e arricchita di significati da Louis-Jean Calvet, riferimento costante di questa ricerca, che verrà ampiamente illustrata nella secondo capitolo della tesi.

accompagnano nell'avventura dell'apprendimento (insegnanti, genitori e direttori), fornirà una visione a 360° del fenomeno osservato.

Sia in ambito scolastico che nella mentalità comune, l'immagine che le lingue veicolano costituisce un vantaggio o un ostacolo alla loro diffusione: sotto questo profilo non possiamo non riconoscere che, nell'immaginario collettivo, l'italiano sia depositario di un patrimonio culturale, storico, artistico ed estetico immenso. Nello stesso tempo, soprattutto in ambito francese, questa rappresentazione si rivela ambivalente per la presenza di stereotipi e pregiudizi nei confronti del Belpaese: come si vedrà nel primo capitolo della tesi, dedicato alla ricostruzione della storia della presenza italiana in Francia, e più particolarmente in Lorena, italo-filia e italo-fobia si sono lungamente alternate nei sentimenti dei cittadini d'Oltralpe.

Le caratteristiche che queste rappresentazioni assumono in un pubblico di giovanissimi in ambito formativo saranno l'oggetto specifico di questa indagine, adottando un punto di vista ecologico, che considera i fenomeni nella loro globalità, senza dissociarli dalla loro storia e dall'ambiente nel quale si collocano, utilizzando dunque una metodologia a dominante etnografica e comprensiva. L'analisi dei dati raccolti, attraverso una lettura a doppia matrice quantitativa e qualitativa, permetterà di verificare l'ipotesi che, dietro la scelta di apprendere la lingua italiana esistano dinamiche di carattere identitario, attraverso le quali soggetti in fase evolutiva, diversi per origini e provenienza, cercano risposte a bisogni e desideri di valorizzazione, libertà espressiva e/o affrancamento da appartenenze familiari, etniche e sociali potenzialmente non propizie all'integrazione sociale.

Ispirandoci alle ricerche di Stephan Schmid³ e Gaetano Berruto⁴ sull'uso dell'italiano nei cantoni germanofoni della Svizzera centrale nel secondo dopoguerra, dove questa lingua si è imposta come lingua franca, ovvero parlata non solo dalla comunità degli emigranti italiani, ma anche da altri gruppi etnici e dalla popolazione locale, l'aggettivo "franco" nel senso di libero, affrancato, sarà utilizzato come chiave di lettura del fenomeno dell'apprendimento dell'italiano in Lorena.

Identificare l'italiano come lingua franca nell'ambito di una ricerca effettuata in Francia può sembrare un gioco di parole... l'analisi dei dati raccolti attraverso l'indagine sul campo

³ Cfr. Stephan Schmid, *Lingua madre e commutazione di codice in immigrati italiani di seconda generazione nella Svizzera tedesca*, in «Multilingua» n° 12. 3, 1993, pp. 265-289 e Stephan Schmid, *L'italiano degli spagnoli, Interlingue di immigrati della Svizzera tedesca*, in «Materiali linguistici», n° 12, 1994.

⁴ Cfr. Gaetano Berruto, *Fremdarbeiteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca*, in «Rivista di linguistica», n° 3. 2, 1991, pp. 333-367.

mostrerà invece come l'accostamento della lingua del Belpaese alle nozioni di affrancamento, libertà, autostima e valorizzazione ritorni costantemente nelle testimonianze di studenti di origini italiane e no. Per i primi rappresenta la riappropriazione del patrimonio veicolato dalla storia familiare, rinnegato dai genitori per facilitare l'integrazione dei figli e ora riscoperto dai nipoti in un mutato clima di generale apprezzamento per la lingua di Dante; per i secondi, provenienti da altri flussi migratori, risulta essere la scoperta di un contatto culturale, in molti casi intercettato nell'attraversare il Mediterraneo per raggiungere l'Europa, che permette di ritrovare valori comuni e identificarsi in una lingua alta, della cultura, dello stile e della bellezza, una forma di affrancamento dalla condizione di partenza svantaggiata di emigranti, aggravata anche dall'essere locutori nativi di idiomi deprezzati sul mercato locale delle lingue.

Se dunque, da un lato, questa ricerca analizza la trasformazione dell'italiano da lingua delle origini/lingua etnica, a lingua straniera, fenomeno determinato sia dal passaggio generazionale che anche, e soprattutto, dalle dinamiche sociologiche dello sciogliersi dei flussi migratori provenienti dalla penisola nel crogiuolo francese, dall'altro è interessata a mettere in luce le nuove funzioni che questa lingua svolge, per giovani provenienti da più recenti flussi migratori approdati in Francia.

L'ipotesi che la lingua italiana utilizzata all'estero abbia, negli ultimi 50 anni, assunto nuove valenze è corroborata da importanti ricerche effettuate negli ultimi venti anni, prime fra tutte quella condotta da Tullio De Mauro⁵ nel 2001, quella di Claudio Giovanardi e Pietro Trifone⁶ effettuata nel 2010, e, infine, dal saggio a cura di Massimo Vedovelli, che ricostruisce la storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo.⁷

Per giovani e giovanissimi di origini migratorie diverse, in Italia come all'estero, l'ex Rettore dell'Università per Stranieri di Siena propone di «Considerare la competenza linguistico-comunicativa come luogo in cui codici linguistici e culturali diversi si incontrano e producono nuove identità».⁸ È in questa accezione che la nozione di italiano-lingua franca, un idioma appreso o riappreso come lingua straniera, antico per tradizione e cultura, sarà

⁵ Tullio De Mauro *et alii*, *ITALIANO 2000 - Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri* - Su incarico del Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale per la Promozione e la Cooperazione Culturale - Ufficio I. Affidata al Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università di Roma "La Sapienza", 2001.

<http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/03.2%20Fattori%20di%20attrattivita.htm>

⁶ Claudio Giovanardi, Pietro Trifone, *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci, 2012.

⁷ Massimo Vedovelli, *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci Editori, 2011.

⁸ Massimo Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci Editore, 2010, p. 174.

proposta all'interno della presente ricerca: un luogo simbolico, una zona-franca appunto, ove giovani di diverse provenienze integrano nelle dinamiche di strutturazione identitaria elementi che amplificano le competenze espressive, migliorando la percezione di sé e aprendo a orizzonti di apprezzabilità sociale e maggiore integrazione.

Riassumendo brevemente il percorso nel quale la tesi si articola, ci si occuperà dapprima di situare criticamente la posizione della ricercatrice e definirne la postura scientifica a partire dalla biografia personale e professionale.

Nel primo capitolo si illustreranno le caratteristiche del territorio interessato dall'indagine, la Lorena, inquadrandolo storicamente attraverso la ricostruzione dei flussi migratori del secolo scorso e descrivendo le caratteristiche della presenza italiana che costituisce, ancora oggi, una componente significativa del tessuto sociale della regione. Il quadro storico degli ultimi due secoli delle terre del Nord-Est della Francia, marcato dagli arrivi di popolazioni straniere alla ricerca di lavoro, permetterà di descrivere le caratteristiche di grande complessità e varietà del tessuto sociale della Lorena, collocata geograficamente nel cuore dell'Europa.

Si descriveranno, in seguito, le iniziative poste in essere dai governi italiani per accompagnare i processi migratori allo scopo di mantenere vivo il legame con le lingua e cultura delle origini, e come queste azioni siano state progressivamente integrate nel sistema educativo francese. Particolare attenzione verrà riservata al programma di insegnamento ELCO (*Enseignement Langues et Cultures d'Origine*), presente dagli anni Settanta del secolo scorso nel settore dell'obbligo scolastico, all'interno del quale le attività di insegnamento dell'italiano sono tuttora realizzate grazie a finanziamenti del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale italiano.

Nel secondo capitolo della tesi si comporrà il quadro teorico all'interno del quale si muove la ricerca, fondato su un'epistemologia pluri-e interdisciplinare, aperta al dialogo, che attinge a un ventaglio di discipline delle scienze dell'uomo, dalla linguistica e dalla sociologia, passando per la storia, la psicologia e la psicolinguistica, per approdare, infine, alla sociolinguistica, lente privilegiata attraverso la quale osservare il fenomeno studiato. Essa costituisce lo sfondo sul quale prende forma la nostra ipotesi delle funzioni identitarie della lingua italiana, nella convinzione che proprio nell'attraversamento dei confini e nel confronto tra stili di indagine e campi del sapere ordinariamente considerati distanti sia possibile potenziare il significato e il valore del lavoro di ricerca.

Saranno poi presentate (terzo capitolo) le scelte metodologiche che hanno guidato l'indagine sul campo, mettendo in evidenza le differenze fra i metodi qualitativi e quantitativi, ma scegliendo la prospettiva della convivenza, dell'intreccio e dell'integrazione tra i due sguardi. Osservazione partecipante, interviste e questionari saranno gli strumenti utilizzati per raccogliere informazioni e indagare attitudini allo scopo di ottenere dati da incrociare con variabili significative: essi costituiranno la base su cui impostare la dimostrazione che verifica la nostra ipotesi, mettendo in parallelo i risultati ottenuti dai differenti segmenti del campione scelto, alunni, genitori, insegnanti e direttori di scuola (quarto capitolo).

Le conclusioni (quinto capitolo) saranno l'occasione per sintetizzare i risultati emersi dalla ricerca, inquadrare la problematica studiata alla luce dell'indagine effettuata e proporre qualche pista di riflessione, sia sotto il profilo scientifico che sociopolitico, circa l'impatto dell'insegnamento delle lingue straniere e l'italiano in particolare sulle dinamiche identitarie delle giovani generazioni.

Studiare il successo dell'italiano in Lorena, fenomeno che conferma una tendenza diffusa a livello planetario anche nel confronto con altri idiomi mediaticamente più forti, ha voluto essere un modo per attirare l'attenzione su una realtà che merita, a nostro modo di vedere, interesse non solo da parte di specialisti, linguisti, sociologi e sociolinguisti, ma anche dei responsabili delle politiche scolastiche, soprattutto in riferimento alle ricadute delle scelte formative sulla progettazione sociale.

Se è vero, infine, e chi scrive lo crede, che l'avvenire dell'italiano passi attraverso una riappropriazione critica delle rappresentazioni e dell'immaginario che evoca,⁹ riscoprirne il potenziale potrebbe anche essere il primo passo per metterlo al servizio di un rilancio interno e internazionale del Paese-Italia.

II. La ricercatrice, la sua postura scientifica

Esplicitare la propria postura scientifica fa parte dei doveri del ricercatore nei confronti di chi si accosta al suo lavoro. Il rapporto simbiotico che inevitabilmente si crea tra l'autore e la sua opera, se non gestito con il giusto distanziamento, rappresenta infatti uno dei rischi maggiori che possono inficiare la validità scientifica dell'indagine.

⁹ Cfr. Piero Bassetti, *Svegliamoci Italici! Manifesto per un futuro glocal*, Venezia, Marsilio, 2015.

Lontani dal voler affermare che l'obiettivo di questa ricerca sia l'oggettività, in linea con il pensiero che caratterizza le scienze dell'uomo, si tenderà a trovare collocazione scientifica nell'orizzonte di una soggettività riflessiva, culturalmente fondata e arricchita, non penalizzata, dal filtro dell'esperienza vissuta e della personale visione del mondo. Queste due istanze – esperienza vissuta e visione – fanno di chi scrive un soggetto lontano dall'idealtipo del giovane ricercatore fresco di studi, che intraprende il percorso della tesi come naturale prosecuzione della laurea specialistica. Pare dunque doveroso presentare la ricercatrice, una dottoranda atipica per età anagrafica, storia personale e profilo professionale.

Questa tesi si colloca quasi alla fine di un percorso professionale vissuto nell'ambito della Pubblica Amministrazione italiana, nei settori dell'insegnamento e della dirigenza scolastica, prima in Italia, poi all'estero, in Svizzera e Francia. Esercizio della funzione dirigenziale presso istituzioni scolastiche e uffici scolastici consolari, coordinamento di progetti locali, nazionali e internazionali, gestione delle risorse umane, formazione dei docenti, responsabilità sulla qualità dell'offerta formativa, costituiscono il substrato di esperienze e conoscenze maturate in 35 anni di lavoro sul campo, sempre caratterizzati dall'educazione linguistica come interesse prioritario.

Lo “schiacciamento” sull'operatività, caratteristica principe del ruolo dirigenziale, almeno in ambito scolastico, non ha mai lasciato il tempo di elaborare in maniera riflessiva l'esperienza vissuta, mettere ordine, studiare e trovare risposte alle domande e intuizioni che l'agire quotidiano faceva sorgere nel contatto con fenomeni legati all'insegnamento delle lingue straniere, già negli anni di lavoro in Italia, ancora più all'estero.

Questa ricerca vuole dunque essere il luogo della riflessione, dell'analisi e della sintesi. Con un'ardita metafora... la Grande Opera, il lavoro dell'alchimista alla ricerca della pietra filosofale, l'elisir di lunga vita, attraverso un processo di trasformazione della materia informe: questa metafora rappresenta il passaggio dal dato disaggregato ai concetti, i modelli e gli schemi interpretativi, nella consapevolezza che, come nella più autentica tradizione alchemica, il processo della conoscenza non giunga mai a conclusione: ogni fine è l'inizio di un nuovo ciclo, in forma di spirale ascendente.

Con questo spirito, ovvero lontani dalla presunzione di approdare a verità assolute, ma con l'impegno di svolgere una ricerca deontologicamente corretta che porti a conclusioni scientificamente fondate, è stato affrontato questo ciclo di elaborazione/trasformazione della materia esperienziale, vagliandola attraverso il filtro di un costrutto teorico articolato e

inquadrandola in un impianto metodologico solido, allo scopo di giungere a una sintesi utile, ci si augura, a successive indagini e approfondimenti.

Dal punto di vista personale, questo viaggio della/nella conoscenza è stato intrapreso animati da forte motivazione, ma con spirito leggero, libero da pregiudizi e aperto alla scoperta. Se il percorso è finalizzato alla produzione di un risultato esterno, la tesi appunto, l'obiettivo interno è stato quello di attivare una metamorfosi, un'evoluzione personale, per ritrovarsi, arrivati all'ultima pagina, trasformati cognitivamente, intellettualmente e anche emotivamente. È ciò che si augura anche a chi legge.

III. Il rapporto tra la ricercatrice e l'oggetto della ricerca

La mela non cade mai troppo lontano dall'albero
(Proverbio italiano)

La storia vissuta, sui piani personale e professionale, gioca un ruolo importante nella scelta del tema della ricerca. Spiegare - nel senso etimologico del termine, estrarre dalle pieghe, svelare le motivazioni intime che hanno spinto ad iniziare il percorso di ricerca e trovare la giusta distanza tra osservatore e fenomeno osservato, mettendo in luce le implicazioni che potrebbero rendere troppo marcato da soggettività lo sguardo - ha aiutato chi scrive a focalizzare la propria postura scientifica. Questo processo ha evidenziato i possibili condizionamenti determinati da un'appartenenza emotiva al fenomeno (studiare la propria lingua materna) e ha permesso di comprenderli, accettarli e utilizzarli come punti di forza, lucidità e acutezza, piuttosto che, subirne gli effetti in forma di debolezza, sguardo falsificatore e fuorviante attento alla dimensione psicologica individuale o a un non risolto conflitto interiore.

Si tratta del processo che Bertolt Brecht¹⁰ teorizzava attraverso la strategia del *Verfremdungseffekt*, lo «straniamento», una tecnica che il regista tedesco considerava fondamento della funzione civile e sociale del teatro, un distanziamento finalizzato a evitare il coinvolgimento emotivo degli attori e mantenere vive le capacità critiche, permettendo di riflettere sulla realtà vissuta come lo farebbe un osservatore esterno. Il risultato di un'interpretazione non distanziata da sé sarebbe invece autocelebrativo, statico e finanche

¹⁰ Bertolt Brecht, *Theaterarbeit: fare teatro: sei allestimenti del Berliner Ensemble*, Milano, Mondadori, 1969. Per approfondimenti, si veda anche, Marvin Carlson, *Teoria del teatro*, Bologna, Il Mulino, 1988.

noioso per lo spettatore, che a teatro vuole e, secondo Brecht, deve vedere la vita e non solo la sua rappresentazione.

Nel teatro come nella ricerca è necessaria una scissione, un'uscita dal proprio mondo, dai propri ruoli, in un certo senso dalla propria pelle, per vedersi dall'esterno. Questo processo aiuta a identificare con più chiarezza i propri limiti, ma anche a scoprire le potenzialità, prendere coscienza di come si sia costruita la propria visione del mondo e su quali basi si ancori la propria conoscenza. Si tratta, in una sola espressione, di definire la propria postura scientifica nei confronti dell'oggetto indagato.

La definizione di postura scientifica di Riccardo Pagano e Adriana Schiedi è sembrata illuminante a questo riguardo:

Postura è un concetto polisemico importato fondamentalmente dall'ambito medico e da una scienza, la posturologia, dalla quale discende, peraltro, lo stesso nome. [...] si riferisce, al posizionamento che il professionista assume nei confronti dell'ambiente di lavoro e degli strumenti/attrezzi/metodologie che adopera. [...] è competenza situata, oltre che simbolica, che chiarisce alla comunità scientifica il luogo da cui il ricercatore parla, pensa e agisce. In altri termini è il *point of view*, il punto di vista, la prospettiva che egli decide di assumere nei confronti della realtà, delle situazioni che incontra e dei soggetti che studia.¹¹

Nel caso di questa ricerca, il distanziamento deontologico di cui sopra è da intendersi in tre prospettive: quella linguistica dapprima, ovvero il fatto che si vada a indagare la lingua materna della ricercatrice, nei confronti della quale esiste un naturale legame profondo; in secondo luogo sociologico, come distanziamento dalla dimensione di emigrante, vissuta nei passati dodici anni, infine, quello professionale, perché l'oggetto della tesi, la diffusione della lingua italiana, è stata al centro dell'attività lavorativa di chi scrive, proprio nel territorio che costituisce il terreno di studio.

La riflessione critica sulla propria lingua madre richiede un distanziamento ovvero, come sostiene Michail Bahktin,¹² gli occhi di un'altra lingua. Il filosofo e critico letterario russo teorizza che dalla propria lingua non sia possibile uscire per guardarla dall'esterno: la presa di coscienza del proprio patrimonio linguistico sarebbe dunque possibile solo alla condizione di osservarla attraverso un altro idioma.

¹¹ Riccardo Pagano, Adriana Schiedi, *Il piano ontico del sapere pedagogico. Categorie e postura di ricerca*, in R. Roig Vila, C. Laneve (a cura di), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación*, 2011, pp. 323-334, p 332.

¹² Michail, Bahktin, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Michael Holquist (a cura di), Austin e London, University of Texas Press, 1981.

Augusto Ponzio,¹³ filosofo, studioso di semiotica e linguista italiano, aggiunge che, per raggiungere la vera consapevolezza linguistica si debba andare oltre il plurilinguismo, come capacità di passare da una lingua all'altra, per approdare alla pluridiscorsività, una forma di contatto dialogico tra le lingue.

Sebbene oltre alla lingua di Molière, anche altri idiomi, il tedesco e l'inglese, siano da sempre presenti come competenza comunicativa nel repertorio linguistico di chi scrive, l'operazione di distanziamento e consapevolezza rispetto all'italiano è avvenuta solo nel momento in cui si è cominciato a “vivere” in francese, all'estero lingua della professione, della comunicazione sociale, del tempo libero, nella quale progressivamente ci si è ritrovati a pensare e anche a sognare. Abbiamo potuto constatare che esprimersi ordinariamente in un idioma ‘altro’ rende consapevoli degli automatismi che governano la lingua materna, ne mette in luce aspetti passati sotto oblio, obbliga a riflettere sul suo funzionamento, a maggior ragione quando ci si ritrova a doverla insegnare ad altri come lingua straniera.

Inoltre, come persona che ha abitato, lavorato e vissuto in Francia, continuando a sentirsi italiana in famiglia e nell'insegnamento, ma che a Milano, la città natale, viene considerata quasi straniera, “la francese”, chi scrive ha sperimentato in questi anni la condizione di ectopia, la disposizione di un organo nel punto sbagliato, ovvero la sensazione di non essere mai al posto giusto.¹⁴

Col passare degli anni, si è arrivati a comprendere e accettare l'ambivalenza di questo modo di essere: permette, da un lato, di guardare alla realtà da spettatore esterno, forse con l'illusione di comprenderla con maggiore obiettività, ma, contemporaneamente, acuisce il sentimento di separazione. È una scissione che consente di guardare alle proprie origini in modo più razionale ma, allo stesso tempo, ne fa vivere l'esperienza come mancanza, privazione dello stato di completezza, una condizione esistenziale descritta poeticamente da Barbara Cassin nella sua opera dedicata alla nostalgia.¹⁵

L'*incipit* della ricerca, citazione dalla lettera di San Paolo ai Corinzi, introducendo il tema del plurilinguismo, segnala la nostra passione, fin dalla più giovane età, per gli idiomi stranieri, la scoperta di culture e luoghi lontani da quelli delle radici e la curiosità per il contatto con genti “altre”.

¹³ Augusto Ponzio, Giuseppe Minniti, *Scuola e plurilinguismo*, Bari, Dedalo, 1980.

¹⁴ Ectopia (al greco ἔκτοπος *éktopos*: che è fuori *ek-* di posto *tópos*).

<http://www.treccani.it/vocabolario/ectopia/>

¹⁵ Barbara Cassin, *La nostalgie: quand donc est-on chez soi?*, Paris, Autrement, 2013.

Su questo terreno è maturata, all'alba dei quarant'anni, la scelta di e-migrare, andare a vivere e lavorare in un paese straniero, avventura accomunata dallo stesso *leit-motiv* di tutte le migrazioni: lasciare ciò che si conosce, che non basta più, per affrontare la scoperta dell'ignoto.

Pur non appartenendo alla tradizionale comunità di emigranti italiani della Lorena, e avendo ben compreso che la condizione di emigrante culturale non è nemmeno lontanamente accomunabile a quella delle famiglie italiane del secolo scorso, in fuga dalla miseria e alla ricerca di riscatto economico e sociale, più di dieci anni vissuti nel Nord-Est della Francia hanno portato a comprendere linguisticamente e condividere simbolicamente una parte delle loro storie, memorie e sentimenti.

Seguendo il percorso intimo che accomuna i destini di molti emigranti, dopo il percorso di allontanamento, si è potuta compiere la strada del ritorno sui propri passi, reali e simbolici, attraverso la nostalgia, la riscoperta, l'accettazione e l'integrazione delle radici abbandonate e, anche, le origini, almeno in parte, rinnegate. La presente ricerca è il segno di questa riappropriazione.

Partire dall'Italia ha imposto un radicale cambiamento di vita, sia in relazione a contesti lavorativi, linguisticamente e culturalmente diversi, che in ambito familiare, soprattutto nell'accompagnare la crescita di due figli bilingui, con l'obiettivo che si percepissero arricchiti da questa condizione, e non il contrario. Giulio e Matteo, partiti piccolissimi dall'Italia, oggi adolescenti, sono a loro agio nella pelle francese, a scuola e con gli amici, ma ugualmente spigliati durante i soggiorni italiani, anche se «parlano un po' strano» come dicono i cugini milanesi. Il loro passare spensieratamente da una lingua all'altra rassicura sul fatto che il processo sia andato a buon fine, all'insegna del benessere interiore nella dimensione presente, di una marcia in più, si spera, per la vita futura.

Dall'esperienza di lavoro all'estero, con l'incarico di promuovere l'insegnamento della lingua italiana e diffonderne la cultura del Belpaese in ambito scolastico, è nato, infine, il desiderio di comprendere in profondità i fenomeni sociali legati al plurilinguismo, e come questi influenzino i processi identitari nelle giovani generazioni.

Posizionare l'italiano all'interno delle dinamiche sociolinguistiche del territorio della regione Lorena, metterne in luce gli aspetti di potenziale evolutivo nei percorsi di costruzione identitaria della parte più giovane della popolazione non ha solo dato senso al lavoro di dirigente scolastica degli anni passati, ma ha consentito di intuire possibili strategie di sviluppo delle politiche scolastiche, allo scopo di finalizzarle a contrastare fenomeni di

marginalizzazione sociale, rottura identitaria e povertà culturale, proprio sfruttando il potenziale dell'insegnamento dell'italiano-lingua franca, secondo l'ipotesi di questa ricerca.

Come afferma lo scrittore e poeta marocchino Tahar Ben Jelloun «La lotta contro il razzismo comincia con un lavoro sul linguaggio».¹⁶ Se c'è un valore aggiunto in questa ricerca, forse si trova proprio in queste parole.

¹⁶ Tahar Ben Jelloun, *Il razzismo spiegato a mia figlia*, Milano, Bompiani, 2005 [I ed. 1998], p. 13.

PRIMO CAPITOLO

IL CONTESTO DELLA RICERCA

I. Introduzione

Il fenomeno indagato da questa ricerca - ovvero le trasformazioni della lingua italiana da lingua etnica, a lingua straniera, a nuova lingua franca in dimensione identitaria per una popolazione giovane, in Lorena - trova il suo terreno di indagine nell'intersezione fra più universi di senso e discipline di studio: dalla sociologia alla linguistica, dalla storia all'etnologia, dalla pedagogia alla didattica delle lingue straniere.

Per circoscrivere l'oggetto dello studio pare preliminarmente necessario illuminare tutti i campi semantici che attraversano, come variabili in gioco, il nucleo della questione posta, primo fra tutti il territorio ove si situa l'indagine, sotto i profili geografico, storico e sociologico, nella ricchezza della sua specificità di terra di confine e di passaggio. Sarà in seguito presentata una riflessione sui flussi migratori, quello italiano in particolare, componente ancora oggi significativa del tessuto sociale della Lorena; infine, verrà analizzata la dimensione linguistica, dell'italiano parlato e, soprattutto, insegnato grazie all'azione di promozione e diffusione operata dalle istituzioni italiane, oltre alla presenza nello spazio curricolare della scuola francese.

Questi tre ambiti di indagine, solo apparentemente divergenti, convergono invece nel delineare le caratteristiche del terreno su cui si gioca la sfida della ricerca, in una logica comprensiva, del *cum-prendere*, ovvero prendere qualcosa e divenire uniti con essa, assumendone tutte le accezioni, allo scopo di operare una sintesi che sia superiore alla somma delle singole parti.

Nella prima parte del capitolo sarà dunque presentato il territorio nel quale si situa l'indagine sotto i profili storico e geografico. Questa descrizione argomentata permetterà non solo di illustrare le caratteristiche salienti della Lorena, ma anche di evidenziare i legami con la cultura italiana, più in generale italica, dall'epoca della presenza romana fino agli ultimi centocinquanta anni, caratterizzati da imponenti flussi migratori provenienti dalla penisola.

Per la sua situazione frontiera, come anche per la sua storia passata e recente, la regione si presenta come terra di passaggio, movimento e incontro di popoli. Da ciò la sua reputazione di *terre de brassage*, terra di accoglienza, contatto e meticciamento. Per la varietà etnica che ancora oggi la popola, la Lorena presenta dunque, a nostro modo di vedere, un terreno propizio allo studio di problematiche legate al plurilinguismo e alla multiculturalità.

Nell'ambito della ricerca si farà costantemente riferimento a questa zona geografica, denominandola 'regione', anche se, dal punto di vista geopolitico, una recente disposizione legislativa ha modificato la configurazione complessiva del territorio, accorpendo la Lorena, l'Alsazia e la Champagne-Ardenne in un'unità territoriale di dimensioni maggiori, il *Grand Est*. Il termine 'regione' non verrà dunque utilizzato in senso amministrativo, ma a indicare le dimensioni culturali, storiche, linguistiche, di sviluppo industriale ed economico di questo territorio, che lo identificano come zona dalle caratteristiche omogenee, nettamente distinte da quelle delle altre aree geografiche con le quali attualmente condivide la denominazione di *Grand Est*.

In questo capitolo saranno spesso evocate le principali fonti di ricchezza del territorio, collocate nel sottosuolo - i minerali di carbone e ferro - che hanno costituito, dagli inizi e fino agli anni Settanta del secolo scorso, il volano della prosperità della regione e la sua forte attrattività lavorativa.

Si descriverà, in seguito, la dimensione plurilingue della Lorena, attraversata dallo spartiacque tra le lingue germaniche e romanze, faglia millenaria sulla quale si sono innestate le lingue delle migrazioni, prima fra tutte l'italiano, seguita da quelle dell'Est e Nord dell'Europa (polacco, russo, ucraino), dell'Ovest (portoghese e spagnolo), e, in decenni più recenti, dagli idiomi dell'ex impero coloniale francese.

Sarà poi presentata una sintesi della storia dei flussi migratori italiani in arrivo nella regione, a partire dall'ultimo ventennio del XIX secolo e fino ai giorni nostri. Le varie fasi di questo esodo di massa, attirato in Lorena dalle opportunità lavorative offerte dalle attività estrattive e dalla siderurgia, raccontano la storia dei cambiamenti politici e sociali di due paesi, quello di partenza, l'Italia, e quello di arrivo, la Francia, in un processo che ha mutualmente trasformato le caratteristiche sociologiche, culturali e linguistiche di entrambi.

Seguendo lo scorrere dei decenni del secolo scorso, intervallati tragicamente dai due conflitti mondiali, si coglieranno le trasformazioni dell'immagine sociale dell'emigrante italiano, il *R-ital* (una contrazione delle due prime parole presenti sul permesso di soggiorno, *Ressortissant Italian*, termine dispregiativo utilizzato per additare gli immigrati italiani), dalla condizione di marginalizzazione, sia in termini linguistici che culturali, fino alla conquista, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, di apprezzamento e legittimazione sociale, sostenuti da un sentimento di orgoglio delle origini, andato, però, di pari passo con la progressiva perdita della lingua delle origini.

Le dinamiche di assimilazione e integrazione che hanno segnato il percorso degli italiani, come anche degli altri flussi migratori più recenti, rendono ragione della complessità del tessuto sociale attuale della regione e della posizione che la comunità italiana, le sue lingua e cultura occupano nelle rappresentazioni collettive.

La riappropriazione dell'italiano come lingua straniera da parte della generazione dei giovani e giovanissimi di terza e quarta generazione sembra chiudere il cerchio di una lunga storia partita più di un secolo prima dall'analfabetismo e dalla dialettologia. Le motivazioni che sostengono questa scelta sono uno degli oggetti principali di questa ricerca, che cercherà di metterle a confronto e di leggerle in parallelo con quelle dei loro coetanei non di origine italiana che ugualmente scelgono di accostarsi alla lingua di Dante.

Poiché il fenomeno indagato da questa ricerca è l'apprendimento dell'italiano in ambito scolastico, nella terza parte del capitolo è parso importante ricostruire i tratti principali delle azioni di promozione della lingua e della cultura del Belpaese all'estero, attività poste in essere dai governi italiani a partire dalla fine del XIX secolo per accompagnare i flussi migratori allo scopo di preservare, in chi decideva di partire, il senso di appartenenza culturale e il legame con l'idioma delle origini.

Parallelamente si tratterà il faticoso percorso di conquista di spazio dell'insegnamento dell'italiano nei percorsi curricolari della scuola francese, fino alla descrizione dell'attuale presenza della lingua di Dante nel sistema scolastico francese in Lorena, dalla scuola elementare all'università.

Verrà in particolare prestata attenzione al dispositivo d'insegnamento ELCO prevalentemente presente alla scuola elementare, non solo per l'importante aumento di corsi d'italiano registrato negli anni ultimi dieci anni nel territorio in questione, ma soprattutto per il dibattito politico che ne ha seguito le sorti, attribuendogli alternativamente le prerogative di trampolino dell'integrazione e, per converso, luogo della separazione e marginalizzazione, facce della stessa medaglia che rendono ragione, in negativo o positivo, del peso e ruolo fondamentale delle lingue "degli altri" nelle dinamiche sociali.

Le conclusioni, in calce al presente capitolo, tireranno le fila dell'analisi sviluppata riassumendole in un quadro generale che renda ragione della complessità sociolinguistica della Lorena, preparando dunque il terreno allo sviluppo della ricerca empirica (quarto capitolo), non senza averne prima delineato il quadro teorico di riferimento (secondo capitolo) e il costruito metodologico (terzo capitolo).

1.1 PRESENTAZIONE STORICO-GEOGRAFICA E SOCIOLINGUISTICA DELLA REGIONE LORENA

1.1.1 La Lorena al centro dell'Europa

Situata al Nord-Est della Francia, alle frontiere tedesco-lussemburghese-belga, la Lorena si situa su un territorio centro-europeo dalle caratteristiche geografiche e demografiche comuni, anche se attualmente diviso da frontiere politiche di quattro Stati.



Sotto il profilo morfologico, la regione, dell'estensione di 23.574 chilometri quadrati (approssimativamente la superficie della Lombardia), si presenta in modo prevalentemente pianeggiante nella zona settentrionale, con un profilo che alterna vallate e zone piane separate da creste di direzione Sud-Nord, di un'altitudine che non sorpassa i 450 metri. Due fiumi attraversano la regione, la Moselle e la Meuse, in direzione Nord. Nella zona meridionale si eleva il massiccio dei Vosgi, dell'altezza massima 1424 metri (Grand Ballon).



¹⁷ Wikipedia, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Lorraine>

¹⁸ <https://www.actualitix.com/carte-lorraine.html>

Amministrativamente la Lorena è costituita da quattro dipartimenti, da Ovest: la Meuse, la Meurthe et Moselle, e la Moselle, mentre a Sud si trovano i Vosges.



19

I due dipartimenti più orientali, Mosella e Meurthe et Moselle, hanno costituito, dalla metà del XVII secolo e fino agli anni Sessanta del secolo scorso, il maggiore bacino carbonifero e dell'industrializzazione siderurgica francese ed europeo. Il dipartimento più occidentale, la Meuse è invece un territorio prevalentemente agricolo e rurale, come anche i collinari Vosgi, collocati a Sud della regione, ove sono anche presenti una tradizionale industria del tessile e uno storico impiego della manodopera nell'edilizia e nelle costruzioni, mediante l'utilizzo di prodotti locali come il legno e la pietra.

Grazie alla ricchezza del sottosuolo, la Lorena è stata un luogo forte dell'industrializzazione pesante del secolo scorso. Con l'introduzione, dagli anni Settanta, di nuove materie prime per la produzione di energia, quali petrolio e idrocarburi e la delocalizzazione delle attività di trasformazione, le attività dell'estrazione e della siderurgia, entrano, come in tutta Europa, in grave crisi, con conseguente drastica riduzione della produzione e dell'impiego di manodopera.

Dagli anni Ottanta, per arrestare i flussi migratori in uscita dalla regione, il settore industriale si è riorientato verso lo sfruttamento delle risorse naturali, sviluppando il comparto agroalimentare e la filiera del legno. Nonostante massicci interventi pubblici e privati a supporto dell'economia della Lorena, però, dal 1990 l'8% dei lavoratori è frontaliero e quotidianamente si sposta a lavorare nel vicino Lussemburgo, anche favorito dal bilinguismo del Granducato.

¹⁹ <http://www.tonaartsenfotografie.nl/la-carte-de-la-lorraine.html>

1.1.2 Breve *excursus* storico²⁰

Attraverso un breve *excursus* storico, necessariamente sintetico per non esulare dagli interessi prioritari di questa ricerca, si cercherà di mettere in evidenza la stratificazione storica delle presenze e dominazioni plurime che hanno caratterizzato il passato della Lorena, lasciando tracce nella cultura, nelle tradizioni e nella dimensione linguistica del territorio.

Abitata dalla fine del Neolitico, a partire dal primo millennio a.C. la Lorena vede il suo territorio occupato da tribù celtiche, a Nord i Mediomatrici, che fondarono la città di Divodorum (oggi Metz), a Sud i Leuci che fondarono Tullum (Toul).

Se di ceppo celtico erano tutte le tribù barbare giunte in quell'epoca dall'Est e dal Nord sul suolo ora europeo, occupando un territorio che andava dall'Atlantico all'attuale Ungheria, è interessante notare che già all'epoca romana esse venissero identificate attraverso la loro lingua. Giulio Cesare, nel *De Bello Gallico* (Libro I. 1), scrive:

Gallia omnis, est dīvīsa in trēs partēs, quārum Belgæ incolunt ūnam, Aquītānī aliam, quī appellantur Celtæ linguā ipsōrum, Gallī nostrā, tertiam.

Organizzati in tribù comandate dai capi delle famiglie più potenti, i Celti/Galli conosciuti attraverso l'iconografia romana come feroci guerrieri, in realtà presentavano forme di civilizzazione evoluta, una religione complessa, molto attenta al culto dei morti, e maestria nelle tecniche della fusione dei metalli e della lavorazione dell'argilla. Costruirono città e strade e i loro scambi commerciali furono abbondanti, come testimonia l'importante numero di monete ritrovate a Metz.

Nella fase della massima espansione del loro impero, anche se diviso fra tribù spesso in lotta, si spinsero fino a Roma con un esercito di 60.000 uomini condotti da Brenno (387 a.C.); verso oriente, giunsero alle porte dell'impero di Alessandro il Grande, dove fondarono il regno dei Galati, nell'attuale Anatolia.

In Gallia, dopo la sconfitta della coalizione delle tribù locali guidate di Vercingetorige ad Alesia nel 52 a.C. da parte di Giulio Cesare, l'esercito romano portò a termine la conquista dell'intero territorio dell'attuale Francia.

²⁰ La ricostruzione della storia francese vista attraverso il destino della Lorena è stata effettuata incrociando la lettura di testi di varia natura: manuali scolastici, monografie dedicate alle imprese di personaggi storici, enciclopedie storiche on-line. Si tratta di una rielaborazione personale, che interpreta vicende storiche di più ampio respiro di quelle della Lorena, allo scopo di evidenziare le ricadute determinatesi in questo territorio.

L'amministrazione romana mantenne un atteggiamento rispettoso nei confronti dell'organizzazione sociale delle popolazioni locali, fissando solo una serie di obbligazioni economiche e di controllo burocratico finalizzate a garantire la lealtà delle popolazioni autoctone presenti sul territorio dell'impero. Nei cinque secoli di dominazione latina, la Gallia conobbe dunque un periodo di pace, prosperità e sviluppo, con la costruzione di strade, edifici civili e religiosi, acquedotti e, sotto i regni dell'imperatore Flavio e Antonino, l'edificazione di una lunga muraglia lungo il Reno, a protezione della regione dalle incursioni dei barbari di ceppo germanico. La presenza non invasiva della civilizzazione romana rese possibile lo sviluppo di una progressiva simbiosi tra le due componenti celtica e latina in una cultura di contatto, oggi denominata gallo-romana.

Un esempio eccellente della stratificazione e contaminazione delle culture celtica e latina si ritrova nel sito archeologico di Bliesbruck-Reinheim, collocato al confine franco-tedesco della regione Lorena, luogo che testimonia l'occupazione permanente della zona lungo un periodo che copre circa diecimila anni. Il sito archeologico ha restituito tracce di insediamenti fin dal Mesolitico; a poca distanza l'una dall'altra, sono state ritrovate testimonianze di presenze celtiche databili dal XII secolo a.C. (età del bronzo e del ferro),²¹ i resti di un'ampia villa romana databile del I secolo d.C., centro di un dominio rurale e un'agglomerazione urbana gallo-romana.²²

Per celebrare queste caratteristiche di luogo emblematico di incontro di civiltà, il sito archeologico di Bliesbruck-Reinheim, diviso a metà dall'attuale linea di confine tra Francia e Germania, è l'unico ad avere lo *status* di Sito Archeologico Europeo, condizione che gli permette di essere gestito congiuntamente, per mezzo di una virtuosa collaborazione, dal Dipartimento della Moselle in Francia e dal Saarland in Germania. Proprio per il suo valore storico e simbolico,²³ dal 2018 il sito è meta di una visita offerta²⁴ ai bambini che frequentano

²¹ Particolarmente suggestivo è il ritrovamento della sepoltura di una principessa celtica ornata di preziosi gioielli in oro e pietre preziose. Accanto ai resti del corpo, nella camera funeraria sotterranea, raffinati oggetti della vita quotidiana, che avrebbero dovuto accompagnare la nobile nel regno dei morti.

<http://www.archeo57.com/index.php/decouvrir/les-celtes>

²² Al suo apogeo, nel II secolo, il villaggio contava più di cento case e diecimila abitanti. Case a portico, quartieri artigianali sviluppati intorno all'asse centrale - il decumano che attraversa l'agglomerazione da Est a Ovest - piazze, fontane pubbliche e un ampio sito termale completano l'architettura del *vicus*, che si presenta come un riadattamento urbano locale al modello delle città romane.

<http://www.archeo57.com/index.php/decouvrir/les-gallo-romains>

²³ Ulteriore valore aggiunto del sito, è l'attuale campagna di scavo sul terreno di pertinenza della villa di campagna, su suolo tedesco, co-finanziata dall'Università di Chieti-Pescara (presente *in loco*, in vari scavi, da 10 anni), dal 2017 riconosciuta dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Culturale italiana come Missione archeologica italiana all'estero.

<http://www.archeo57.com/index.php/fouilles-et-recherches/operations-programmees>

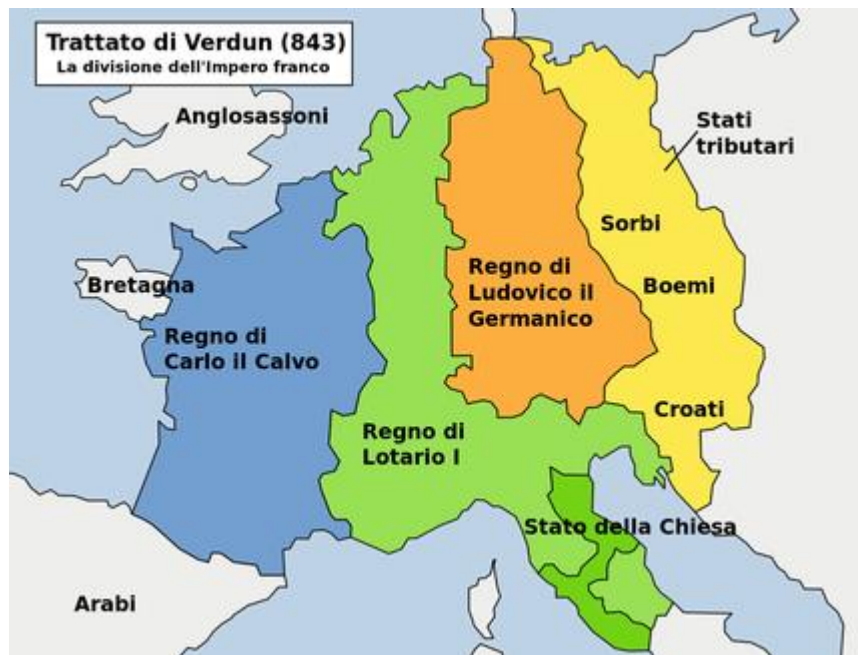
i Corsi di Lingua e Cultura italiana del territorio. Sia per alunni di origine italiana, che francesi, che dalle più svariate origini migratorie, spesso provenienti da famiglie di umile estrazione sociale, l'esperienza ha lo scopo di mostrare che la cultura e la lingua di un luogo si costruiscono attraverso processi di contatto e successiva osmosi tra civiltà diverse. La visita intende inoltre mostrare che i movimenti dei popoli, le migrazioni, hanno da sempre caratterizzato la storia dell'umanità e dall'incontro, il meticciamento e lo scambio sono nate e nascono nuove e feconde contaminazioni. Infine, si pone l'obiettivo di attirare l'attenzione dei giovani studenti di italiano sull'importanza della presenza romana in questo territorio, valorizzando il ruolo di matrice culturale e linguistica che, dopo due millenni, ancora lascia tracce profonde nella regione.

Tornando alla storia della Lorena, con il progressivo indebolimento delle frontiere dell'Impero Romano, a partire dalla metà del IV secolo le invasioni dall'Est dei barbari (Franchi, Alemanni e Svevi) cominciarono a perturbare il territorio fino a quando, con la discesa degli Unni guidati da Attila nel 451 d.C., le popolazioni germaniche presero possesso della regione e di tutta l'attuale Europa centrale. In modo violento, terminava l'era romana nei territori che più tardi composero la Lorena, solo qualche anno prima che l'intero l'Impero d'Occidente crollasse con la deposizione di Romolo Augustolo nel 476. Ma strade, acquedotti, edifici e, soprattutto, la cultura latina e la lingua dei romani, calco della successiva lingua romanza, lasciarono una marca indelebile nella storia del territorio.

Dopo la caduta dell'Impero Romano d'Occidente, le popolazioni Franche che si installarono nella regione, sotto la dinastia dei Merovingi (448-751) crearono due regni confinanti, in permanente conflitto, l'Austrasie, l'attuale Lorena, e la Neustrasie, a Est di Reims, configurazione geopolitica che resistette fino all'ascesa di Carlo Magno nel 771, riunificatore dei due territori nell'Impero dei Franchi.

I secoli successivi videro la regione passare nelle mani degli eredi della dinastia Carolingia: figli e nipoti di Carlo Magno divisero l'impero dando vita a tre regni, con al centro la *Lotharingia* (in verde nella cartina) attribuita a Lotario dal Trattato di Verdun del 843 d.C., un terra di mezzo che si estendeva tra la Schelda e il Rodano, inglobava i Vosgi, una parte della Borgogna e la Provenza, fino a comprendere la parte centro-settentrionale dell'Italia.

²⁴ Realizzata grazie a contributi del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale italiano.



25

Un secolo di lotte fra i tre regni portò, nel 921, alla dissoluzione di questa terra di mezzo e il neonato Ducato di Lorena, dopo l'ascesa al titolo imperiale di Ottone I, divenne parte del Sacro Romano Impero della Nazione Germanica.

All'interno del Ducato, a partire dall'XI secolo, i tre potenti vescovati di Metz, Toul e Verdun approfittarono della posizione strategica di confine per ottenere privilegi in termini di indipendenza dal Sacro Romano Impero, collocandosi sotto la protezione dei re di Francia. Isole autonome in territorio germanico, le tre città episcopali mantennero la loro relativa indipendenza per più di 800 anni, enclave francese in terra germanica, alleate politicamente al regno dei Franchi e linguisticamente a matrice latina, conferma storica della natura culturalmente ibrida di questo territorio.

Al tornante del primo millennio, Ugo Capeto, duca e conte di Parigi, salì al potere eletto dai grandi feudatari, dando inizio alla dinastia dei Capetingi che, in linea diretta, regnò sull'impero Franco fino al 1328. Rami collaterali della stessa famiglia, le casate di Valois, Borbone e Orléans, governarono nei secoli successivi vaste parti dell'attuale Europa, senza dimenticare che i discendenti della stirpe capetingia siedono ancora sui troni di Spagna e Lussemburgo.

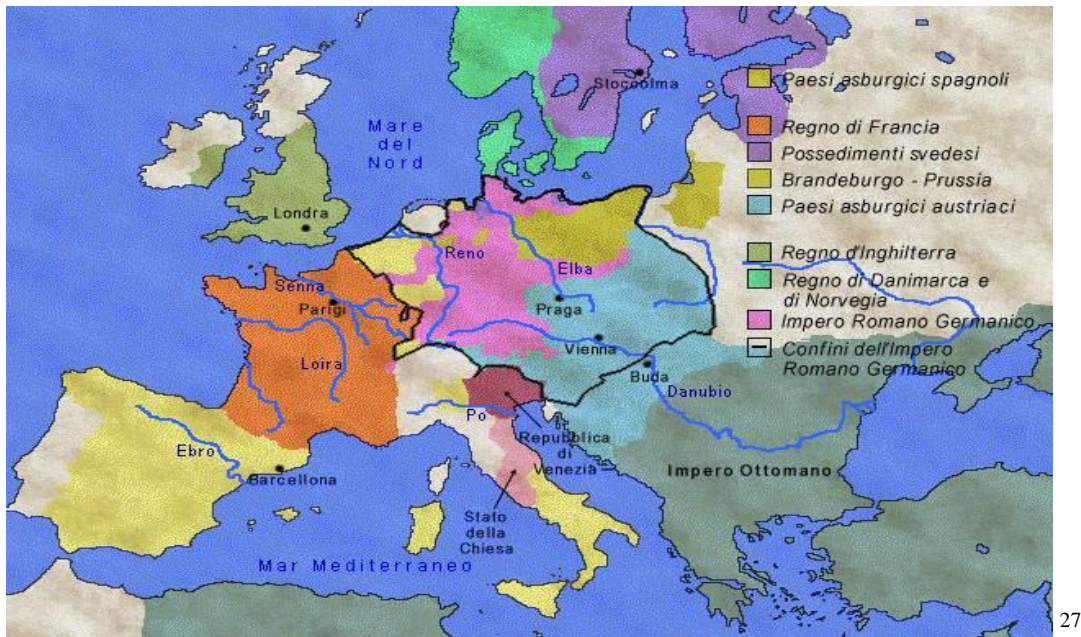
²⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/Trait%C3%A9_de_Verdun

Per tutta l'Età di Mezzo, il territorio della Lorena non fu oggetto delle mire espansionistiche del vicino regno dei Franchi, perché tra i due territori si era costituito il potente ducato di Borgogna che, tra il Trecento e il Quattrocento, approfittando della guerra dei Cento Anni, riuscì a creare uno stato con ambizioni di grande potenza.

Intorno al 1450, le mire espansionistiche di Carlo il Temerario, Duca di Borgogna, lo portarono a conquistare l'Alsazia e la Lorena, creando preoccupazione nei due grandi regni vicini, i Franchi a Occidente e dell'Impero Germanico degli Asburgo a Oriente. Storicamente nemici, in questa circostanza i due imperi si allearono per affrontare il valoroso Duca: nel 1477, sotto le mura di Nancy, lo sconfissero e uccisero. Il Ducato di Borgogna venne spartito tra gli Asburgo e la Francia, lasciando la Lorena, tornata ad essere un ducato indipendente all'interno dell'Impero germanico, a svolgere la funzione di "cuscinetto" tra le due grandi potenze.

Durante tutto il Cinquecento la Francia fu troppo occupata, prima contro la Spagna e poi nelle guerre di religione interne, per poter portare avanti una politica espansionistica verso il Reno, ma alla fine della Guerra dei Trent'anni (1618-1648), conflitto che dilaniò l'Europa per questioni religiose, conclusosi con il patto di Westfalia del 1648, che sanciva la fine del controllo dell'imperatore del Sacro Romano Impero Germanico sui principi tedeschi, la Francia, nella sostanza la nazione vincitrice, riuscì ad ottenere i ricchi territori dell'Alsazia e della Lorena.²⁶ Quest'ultima fu governata come una provincia, ivi comprese le tre città episcopali di Metz, Toul e Verdun, su cui si vide confermata la sovranità reale, garanzia, per tutto il XVIII secolo, di un periodo di prosperità.

²⁶ Si veda: Josef V. Polisensky, *La Guerra dei Trent'Anni: da un conflitto locale a una guerra europea nella prima metà del Seicento*, Torino, Einaudi, 1982.



Assetti territoriali dopo la pace di Westfalia del 1648

L'effettiva annessione ufficiale della Lorena al Regno di Francia avvenne nel 1766, dopo un periodo di trent'anni (1737-1766) nel quale fu ceduta a Stanislao Leszczynski, re di Polonia e Granduca di Lituania, allo scopo di raggiungere una forma di equilibrio politico tra Spagna, Austria ed il regno transalpino.

Passata nuovamente all'Impero tedesco dopo la guerra franco-prussiana del 1871, subì cinquanta anni di dominazione germanica, per tornare alla Francia dopo la vittoria della Prima Guerra Mondiale. Fu nuovamente occupata dai nazisti durante la Seconda Guerra Mondiale, fino alla Liberazione del 1945.

Gli effetti di tremila anni di passaggi di appartenenza nazionale, politica, culturale e linguistica, solo brevemente accennati, hanno lasciato una profonda traccia nella memoria storica, nel vissuto, nella mentalità, nelle rappresentazioni e nella costruzione identitaria della popolazione lorenese, rendendo questa regione speciale e unica come terra di passaggio e incontro di culture. Mentre infatti i confini settentrionali, occidentali e meridionale della Repubblica d'Oltralpe sono marcati da barriere geografiche imponenti, i Pirenei, le Alpi, il Jura e il Canale della Manica, solo in Lorena, zona di pianura, la Francia entra in contatto con l'Altro, lo straniero, senza difese naturali: proprio per questa particolarità geografica, in questa regione la storia ha potuto fare il suo corso.

²⁷ <http://www.tuttitemi.altervista.org/Storia/StoriaM/Guerra30nni.htm>

Altra significativa circostanza che rende questo territorio una forma di eccezione nell'ambito dell'amministrazione francese, è - a tutt'oggi - l'applicazione al dipartimento della Mosella, e alla vicina Alsazia, del Concordato tedesco. Si tratta di un accordo stipulato nel 1801 tra l'allora console Napoleone Bonaparte e la Chiesa cattolica romana per regolare i rapporti tra le due potenze, e, più specificamente, riconoscere ufficialmente la libertà di culto nell'ambito dello stato laico francese (poi estesa agli altri tre religioni dell'epoca, ebraica, luterana e riformata). Conservato in vigore durante i periodi di dominazione tedesca, il Concordato fu abolito al ritorno delle regioni orientali alla Francia nel 1918, ma, in seguito alle vive proteste della popolazione locale, ristabilito e ancora oggi in vigore.

Le principali clausole del Concordato prevedono la presenza dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole elementari e medie (non presente nel resto del territorio francese), la remunerazione dei preti, l'approvazione da parte del Capo dello Stato delle nomine dei vescovi di Strasburgo e Metz e il mantenimento di alcune feste religiose.²⁸ Inoltre, le due università di Strasburgo e della Lorena offrono percorsi di laurea e dottorato in teologia, facoltà non presenti nel resto del Paese.

Il dibattito sulla laicità, argomento molto sentito in Francia, soprattutto dopo l'arrivo sul territorio di importanti comunità religiose, non manca di sollevare, a livello nazionale, ricorrenti polemiche circa la presenza del Concordato nella vita civile in Mosella e Alsazia. Nei due dipartimenti si percepisce invece una certa fierezza per l'attribuzione di questa prerogativa, riconosciuta come uno dei pilastri del diritto locale.

1.1.3 Un evento altamente simbolico: il Giuramento di Strasburgo

Pur dovendosi limitare a un breve riassunto della complessa e ricca storia della Lorena, pare importante citare almeno un evento significativo che presenta, a nostro modo di vedere, una stretta connessione simbolica con il tema della tesi.

Si tratta del Giuramento di Strasburgo, *Sacramenta Argentariae*, evento che produsse il primo documento in lingua romanza scritta, redatto in occasione dell'incontro, avvenuto il 14 febbraio 842, di due dei tre nipoti di Carlo Magno, Carlo il Calvo e Ludovico il Germanico, che si ritrovarono a Strasburgo per giurarsi fedeltà reciproca contro il terzo fratello, Lotario I,

²⁸ Cfr. Michel Seelig, *Vous avez dit Concordat?*, Paris, L'Harmattan, 2017.

primo re della Lotharingia, terra di mezzo tra i due imperi, orientale e occidentale, del regno dei Franchi.

Al di là delle questioni storico-politiche, il documento, considerato il primo atto ufficiale redatto in due lingue,²⁹ testimonia che i due re, rispettivamente di idioma proto-francese e antico tedesco, pronunciarono rispettivamente il giuramento nella lingua dell'altro davanti alle truppe schierate, a suggello maggiore della loro alleanza.

René Balibar, rinomato linguista francese, mette in luce le valenze simboliche di modernità di questo atto, messo a confronto con la situazione linguistica attuale nella quale:

La France présente le cas limite d'une nation totalement identifiée à une langue, et qui, en outre, défend l'intégrité de cette personnalité dans toutes les branches de la vie sociale, contre tout empiètement des langues venus du dehors ou du dedans de ses frontières.³⁰

La Francia è infatti l'unica nazione al mondo la cui legislazione impone, dal 1794, l'uso esclusivo della lingua nazionale nella redazione di tutti gli atti pubblici e privati.

La critica che René Balibar porta al monolinguisimo francese è di carattere storico: la lingua francese è frutto di un "parto gemellare" (nostra metafora), evento che risale appunto al *Serment de Strasbourg*, ove, sotto l'abile regia dei canonici dei regni franco e germanico, alleati in un partito trasversale della pace, furono contemporaneamente inventate due lingue, combinando la scrittura latina rispettivamente agli elementi rappresentativi delle lingue localizzate sui territori dei due regni, il *teudisco*, parlato nel regno di Ludovico il Germanico, germe della futura lingua tedesca, e la lingua *romana*, idioma del regno di Carlo il Calvo, base della futura lingua francese.³¹

Con il Giuramento di Strasburgo nascono, secondo René Balibar «des langues laïques de droit divin en Europe»:³² questo evento è dunque interpretato come la fondazione del colinguismo europeo. Il monolinguisimo francese si è imposto, invece, quasi mille anni più tardi, sotto l'impronta della *Convention* giacobina voluta dai rivoluzionari nel 1789, armata contro i dialetti, considerati sequela dell'*Ancien Régime* e ostacolo maggiore alla libera comunicazione tra cittadini.

²⁹ Il manoscritto ufficiale, redatto dal cronista Nitardo, è conservato alla Bibliothèque nationale de France di Parigi.

³⁰ René Balibar, *Préface* in Geneviève Vermes, Josiane Boutet, (dir.), *France, Pays Multilingue - Les langues en France, un enjeu historique et social*, Paris, L'Harmattan 1987, p. 6.

³¹ All'origine di questa "invenzione" Balibar associa l'opera di Alcuino, attraverso la sua opera di avvicinamento del latino alle lingue volgari, per favorire il consolidamento delle politiche di cristianizzazione (cfr. *ivi*, p. 12).

³² *Ivi*, p. 3

René Balibar conclude la sua riflessione identificando nella traduzione e nell'intercomprensione il fondamento delle rivendicazioni democratiche, pilastri della futura Europa, e si posiziona in modo critico nei confronti dell'atteggiamento ancora molto presente all'interno della francofonia del privilegiare forme di monolinguisimo, marginalizzazione e non valorizzazione degli altri idiomi e dialetti pur presenti e vivi sul territorio della Repubblica.

Il riferimento al *Serment de Strasbourg* è parso richiamo importante a un antecedente storico di contatto tra le lingue, cui seguì più di un millennio di consolidamento della lingua francese, fino alla condizione attuale, nel quale il sistema della francofonia si presenta, come sostiene ancora René Balibar nella prefazione all'opera citata, nella forma di un monolinguisimo impermeabile alla penetrazione e refrattario alla variazione linguistica.

L'epoca degli imponenti flussi migratori, a partire dalla fine dell'Ottocento e fino ai nostri giorni, con l'arrivo di altre lingue sul territorio dell'Esagono, ha messo in discussione questo modello, con ricadute di carattere culturale e sociale sulle dinamiche di integrazione delle popolazioni approdate di Francia. Questa tesi ha l'obiettivo di indagare questo fenomeno in riferimento alla variabile rappresentata dalla lingua italiana in Lorena, attraverso un'indagine empirica sulle sue rappresentazioni in una popolazione giovane, in ambito scolastico, aderendo all'idea che non solo,

Le lingue non sono mai state un fenomeno statico, ma una specie di nastro magnetico in perpetuo movimento su cui gli accadimenti e le migrazioni hanno sempre lasciato tracce evidenti; pertanto dal contatto e dalla quotidiana vicinanza di idiomi differenti, spesso in contesti lavorativi o sociali, si sta realizzando un'ulteriore modificazione delle strutture espressive e del lessico,³³

ma che possano essere agenti di cambiamenti sociali, per la loro funzione primaria nella comunicazione umana e per il portato culturale e identitario di cui sono vettore.

³³ Lucia Cucciarelli, Paola De Matteis (a cura di), *Le lingue d'Europa*. in «*Intercultura, Lingue e CLIL*», [Collana Il filo d'Europa], Volume 1, Bologna, Eurocopy Format, 2008, p. 6.

1.1.4 La regione Lorena, crogiuolo di lingue nel panorama del monolinguisma francese

L'estensione del bacino minerario al di sotto delle frontiere doganali della zona centrale dell'Europa ha reso la storia delle popolazioni che hanno vissuto in questo territorio nel secolo scorso singolarmente simile: gli italiani che hanno lasciato la penisola spinti dalla miseria sono indifferentemente approdati nelle miniere della Francia o del Belgio, dove si sono confrontati con un dialetti germanici o con la lingua francese, continuando a parlare in famiglia gli idiomi delle loro regioni di provenienza.

Come accennato nel paragrafo precedente, la situazione linguistica particolare e unica della Lorena è il riflesso di una storia antica: quella di un territorio che si trova sullo spartiacque di due culture, zona di contatto tra l'Occidente, cristiano e gallo-romano, e il mondo pagano e germanico, divisi dall'unica barriera naturale del fiume Reno, arteria fluviale che attraversa il territorio europeo da Sud verso Nord.

Dal punto di vista linguistico, le zone romanza e germanica sono separate in Lorena da una immaginaria linea di demarcazione, non coincidente con le frontiere politiche, che attraversa da Nord- Ovest a Sud-Est il dipartimento della Mosella. Proseguendo verso Nord, essa taglia in due il Belgio, dividendolo nella zona Fiamminga di lingua olandese dalla Vallonia di lingua francese. Questa frontiera linguistica ha resistito alle vicissitudini e alle dispute territoriali delle quali il territorio è da sempre stato oggetto: attraversava già l'antica Lotaringia ove le lingue parlate, erano, partendo da Sud, il Francese antico, il Sassone, l'alto Tedesco, il Frisone e l'Olandese antico.³⁴

Proprio in questa zona di intenso contatto linguistico hanno progressivamente preso corpo una serie di lingue miste e dialetti, create dalla contaminazione tra i ceppi germanici e romanzi. Esse costituiscono il terreno, popolare e orale, che ha fatto da sfondo a vicende politiche dall'antichità fino a secoli più recenti, con l'alternarsi di presenze francesi e tedesche nella regione. Un territorio plurilingue e composito quindi, caratterizzato dalla compresenza di varietà alte, le lingue francese, tedesca e latina, e un sottobosco di varietà basse, dialettali, nate e sviluppatesi nel corso dei secoli per effetto del contatto linguistico.

Pare importante descrivere brevemente le caratteristiche di questi dialetti, che, insieme alle lingue ufficiali, hanno costituito il terreno composito sul quale si sono innestate le lingue delle migrazioni degli ultimi due secoli. Le caratteristiche sociali delle popolazioni in arrivo

³⁴ Cfr. Maurice Toussaint, *La frontière linguistique en Lorraine. Les fluctuations et la délimitation actuelle des langues française et germanique dans la Moselle*, Paris, A. et J. Picard, 1955.

in Lorena e nelle zone limitrofe, attratte dalle prospettive lavorative in ambito estrattivo e siderurgico, avvicinavano infatti i nuovi arrivati alla stratificazione più popolare della società locale, con la quale si realizzarono le prime forme di contatto linguistico. Nel mondo del lavoro, in miniera o nella siderurgia, la lingua comunemente parlata non era infatti il francese, ma il *platt*, un dialetto *Francique* che accomunava lavoratori dalle più svariate provenienze, unico fattore comune la povertà estrema.³⁵

Varcata la soglia delle tenebre nelle gabbie di ferro che portavano i minatori anche a 100 metri di profondità, italiani, polacchi, lussemburghesi, magrebini e gli stessi francesi, tutti abbandonavano le rispettive lingue materne e utilizzavano una lingua quasi germanica per gli ordini, i saluti, per indicare gli strumenti di lavoro e la sequenza delle operazioni da compiere³⁶. La lingua della miniera attraversava gli stati nazionali, Francia, Lussemburgo, Germania e Belgio, idioma di una categoria di lavoratori, prevalentemente stranieri, lingua di contatto e lingua franca, che permetteva di attivare la solidarietà di squadra, condizione indispensabile a garantire la sopravvivenza nell'ambito di lavori pericolosi come quelli dell'estrazione e della siderurgia. Se il *platt* era la lingua utilizzata per farsi accettare in miniera, il francese restava la lingua da parlare negli altri contesti sociali e anche con i figli che frequentano la scuola e imparavano a leggere e scrivere nella lingua ufficiale del luogo.

Il dialetto tedesco parlato in Lorena (*Lothringisch* o *Francique mosellan*) è un dialetto medio francone (Mittelfränkisch) del gruppo “tedesco centrale occidentale” e appartiene al ceppo della lingua tedesca, insieme alle varianti dette Renano o *Pfälzisch*, parlato nel Palatinato occidentale, del *Luxemburgisch* o *Lëtzebuergesch*, idioma del Lussemburgo e della lingua sassone di Transilvania, il *Siebenbürgisch-Sächsisch* parlato in Romania, molto simile al Mosellano, in quanto i tedeschi installatisi di questa regione provenivano originariamente proprio dalla zona della Mosella.³⁷

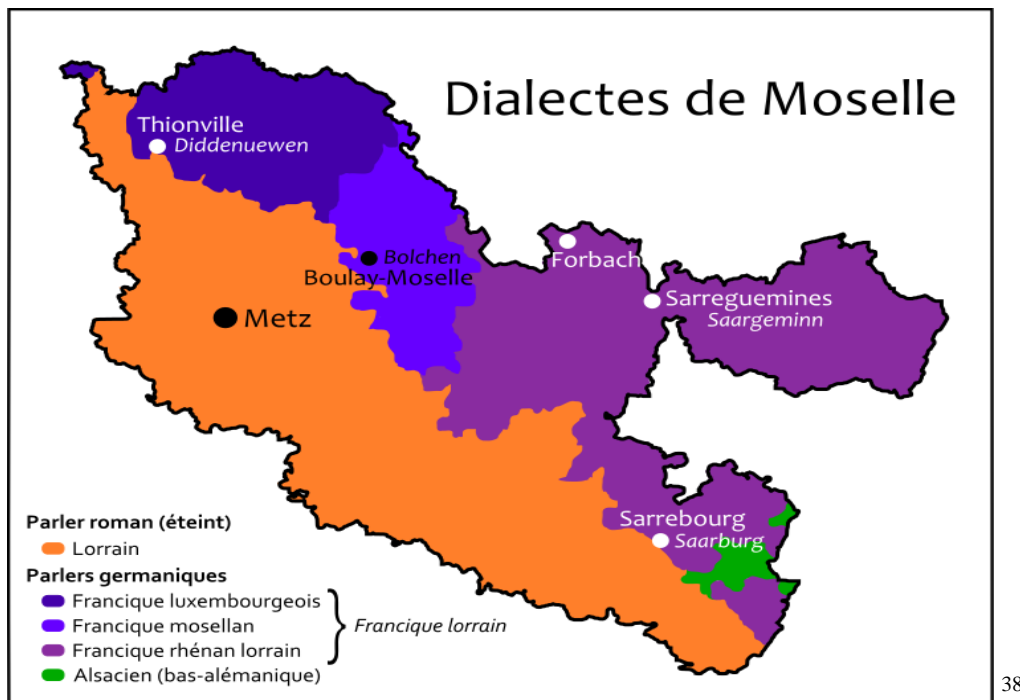
I tre dialetti *Franciques* presentano un'enorme varietà e possono, rispetto alla terminologia e l'accento, variare da villaggio a villaggio. Sono comunque riconducibili a quattro varianti principali:

³⁵ Si veda: Pietro Pinna, *Operai italiani in una regione di frontiera. Storia delle migrazioni italiane in Lorena (1890-1939)*, in «Storicamente», n° 5, 2009.

<http://dx.doi.org/10.1473/stor300>

³⁶ Per approfondimenti si veda: Piero-D Galloro, *Ouvriers du fer, princes du vent. Histoire des flux de main-d'oeuvre dans la sidérurgie lorraine (1880-1939)*, Metz, Edition Serpenoise, 2001.

³⁷ <http://projetbabel.org/forum/viewtopic.php?t=37>



Il *Francique luxembourgeois* è lingua ufficiale nel Granducato del Lussemburgo, dove possiede un'ortografia ufficiale. La scrittura in dialetto *Francique Renan* moderno, invece, è un fenomeno recente, in quanto l'uso del dialetto nella forma scritta si è da sempre limitato a opere poetiche o testi teatrali, e la lingua usata nella Lorena germanofona è sempre stata il tedesco standard.³⁹

Anche il *Francique mosellan* è stato codificato solo nel 2003 attraverso la stipula e firma della *Charte de la graphie harmonisée des parlers alsaciens*⁴⁰ avvenuta nell'ambito del Simposio organizzato a Colmar dal GERIPA.⁴¹ Dal 1945 quest'ultimo dialetto ha subito un progressivo indebolimento mediatico a causa del sentimento di vergogna di coloro che, durante la guerra e l'occupazione, potevano esprimersi solo attraverso la lingua dell'invasore, e, dopo la fine del conflitto, erano ancora assimilati al nemico in ragione dell'idioma parlato e dell'accento. Ancora vivi sono infatti in Mosella i ricordi del fatto che, negli anni del secondo dopoguerra, parlare *Francique* fosse proibito a scuola, anche durante la ricreazione, e contravvenire a questo divieto esponeva all'infamante punizione della "chiave tedesca" appesa al collo dei bambini (segno di collaborazionismo, per aver aperto la porta al nemico). Si noti che, almeno

³⁸ Fonte: https://fr.wikipedia.org/wiki/Francique_lorrain

³⁹ Daniela Dorner, *Vitalité du francique en Lorraine germanophone?*, in «Lidil» [En ligne], n° 44, 2011, <http://journals.openedition.org/lidil/3135>

⁴⁰ <http://christian.huber.pagesperso-orange.fr/graphie%20alsacienne.htm>

⁴¹ Gruppo di Studio e di Ricerca Interdisciplinare sul Plurilinguismo in Alsazia e in Europa, basato presso l'Université de Haute-Alsace, a Mulhouse, Francia.

nelle zone vicine alla frontiera, il *Francique* era all'epoca, dopo 50 anni di dominazione tedesca, la lingua normalmente parlata in famiglia, dove spesso il francese non era nemmeno conosciuto.⁴²

La generazione del secondo dopoguerra non si è pertanto sentita incoraggiata a trasmettere il dialetto tedesco ai figli, anche in considerazione del fatto che i giovani, a partire dal 1945, abbiano seguito una scolarizzazione interamente francofona.⁴³ Forme di recente supporto legislativo⁴⁴ e amministrativo, come anche azioni di tutela da parte delle giovani élites locali in difesa del *Francique* con il motto «c'est chic parler du platt»,⁴⁵ ne confermano comunque l'esistenza e una certa vitalità, pur all'interno di un panorama linguistico dominato dalla lingua francese.

Combattuto, come anche le altre lingue locali, dall'amministrazione centralista francese già a partire dai tempi della Rivoluzione, il *Francique* è dunque rimasto vivo fino ai nostri giorni sia in ragione dei periodi in cui la regione è passata sotto il controllo tedesco, che anche grazie alla dimensione frontaliere del lavoro locale, ai matrimoni misti e alla ricezione della televisione tedesca sul territorio francese. Non ha però acquisito lo statuto di lingua ufficiale, né un capoluogo di riferimento sul territorio francese (Metz è francofona), ma solo un recente riconoscimento ufficiale.

⁴² Per approfondimenti si veda: Marthe Philipp, *Le Francique en Moselle*, in B. Cerquiglini (a cura di), *Les langues de France*, Paris, PUF, 2003 pp. 45-57.

⁴³ Henri Atamaniuk, *Le francique en Lorraine: état des lieux et propositions*, «Passerelles», n° 17, 1998, pp. 75-79.

⁴⁴ Bulletin Officiel, *Programme transitoire des langues étrangères et régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire. IV - Langue régionale d'Alsace et des Pays Mosellans*, hors-série n° 2 du 19 juin 2003; Bulletin Officiel, *Programmes de langue régionales pour l'école primaire*, hors-série n° 9 du 27 septembre 2007; *Circulaire rectorale langue et culture régionale, Voie spécifique mosellane*, 10 septembre 1990.

⁴⁵ <https://www.lasemaine.fr/jean-hurstel-le-platt-restera-une-culture-des-lisieres/>

1.1.5 Il monolinguisimo francese e il rapporto con le altre lingue

Se volessimo formulare paradossalmente la differenza fra le condizioni della Francia e quelle dell'Italia, diremmo che in Francia l'unità politica ha promosso l'unità linguistica, mentre in Italia l'unità linguistica ha promosso l'unità politica.⁴⁶

Analizzando la questione linguistica dal punto di vista legislativo, l'articolo 2 della Costituzione francese del 1958 recita, dopo le modifiche introdotte dalla Legge costituzionale del 25 giugno 1992, che «La lingua della Repubblica è il francese», sola lingua ufficiale. La politica linguistica francese è dunque basata sulla scelta di un monolinguisimo di Stato e questo atteggiamento politico di uniformità accompagna, a partire dal Rinascimento, il progressivo consolidamento dell'idea della nazione francese.

L'aggregazione precoce dell'insieme del territorio d'Oltralpe in una nazione unitaria distingue questo Stato da altri paesi europei, si pensi all'Italia, ad esempio. Proprio il dato storico precocemente unitario converge con le politiche di marginalizzazione sviluppate nei confronti delle lingue 'altre', prima fra tutte il latino, nei confronti del quale, a partire dal XII secolo si affermò la volontà politica di contrastare presenza e diffusione, anche al fine di ridimensionare il potere della Chiesa, rinforzando invece il potere della monarchia prima, dello Stato poi. Se già dal XIII secolo i documenti amministrativi delle corti erano scritti in lingua locale, a detrimento del latino, l'ordinanza di *Villers-Cotterêts* del 1539, promulgata sotto il regno di Francesco I, ratificò legislativamente questo statuto e fece del francese la lingua ufficiale del diritto e dell'amministrazione.

A partire dal Rinascimento, la lingua si affermò presso la popolazione urbana e colta, mentre la gran parte del popolo contadino né la conosceva, né la utilizzava correntemente, esprimendosi in una varietà di dialetti locali. La successiva graduale diffusione dell'idioma nazionale viaggiò di pari passo con l'idea di unità politica della nazione francese: presente solo in fase embrionale durante il periodo dell'*Ancien Régime*, si affermò progressivamente a partire dall'instaurazione della Prima Repubblica come vettore degli ideali della democrazia e delle idee di libertà, uguaglianza e fratellanza che ne costituivano la base ideologica.

Alla fine del XVII secolo, il francese fu dunque proclamato sola e unica lingua dell'amministrazione e i fautori della Rivoluzione fecero pressione per imporlo sulle lingue

⁴⁶ Bruno Migliorini, *Lingua e Civiltà*, Roma, Tumminelli, 1940, citato in Lucia Cucciarelli, Paola De Matteis, (a cura di), *Le lingue d'Europa*, cit., p. VII.

autoctone e i dialetti locali attraverso un'abbondante produzione di atti e decreti. Tutte queste misure, imposte nel periodo detto del Terrore, furono presto abrogate durante la Restaurazione, anni nei quali anche l'istruzione pubblica tornò ad essere dominio quasi esclusivo della Chiesa cattolica, che impose nuovamente il latino come lingua della cultura.

Dopo i moti rivoluzionari del 1830 e del 1848 si sviluppò, senza peraltro essere ancora reso obbligatorio, l'insegnamento primario pubblico in francese offerto dallo Stato, circostanza che, insieme ai fenomeni legati alla prima industrializzazione, l'esodo dalle campagne, l'apparizione della ferrovia e l'aumento della circolazione interna facilitarono l'introduzione dell'uso di questa lingua presso le classi popolari.

Alla caduta del Secondo Impero, nel 1870, la Terza Repubblica istituzionalizzò l'istruzione primaria, laica e gratuita dai 6 ai 13 anni con le Leggi Ferry (1881-1882), permettendo di generalizzare ed estendere l'utilizzo del francese su tutto il territorio della nazione, impero coloniale compreso, allo scopo di innalzare il livello culturale della popolazione attraverso la diffusione di una lingua comune, anche ad uso internazionale.

Solo dopo la seconda metà del XX secolo, le culture e lingue regionali cominciarono a essere percepite dallo Stato come patrimonio culturale e ricchezza da preservare. È interessante ricordare che durante il regime di Vichy si tentò di introdurre alla scuola primaria l'insegnamento delle lingue dialettali, ma le due leggi del 1941 e 1942 che muovevano in questa direzione furono abrogate nel 1945, dopo la Liberazione.

Le lingue regionali francesi sono state oggetto di un primo riconoscimento ufficiale nel 1951 con la legge Deixonne,⁴⁷ che introdusse nell'insegnamento superiore le opzioni facoltative del basco, il bretone, il catalano e l'occitano. Seguirono altre lingue: il corso nel 1974, il tahitiano nel 1981, quattro lingue melanesiane, il gaelico, il francone e l'alsaziano nel 1992. Infine, la revisione costituzionale del 23 luglio 2008 riconobbe, all'articolo 75-1, il valore delle lingue regionali recitando: «Le lingue regionali appartengono al patrimonio della Francia»: la stessa legge prevede che, nell'ambito dell'insegnamento superiore, esse possano essere scelte come seconda, terza lingua o materia opzionale all'esame conclusivo del ciclo, il *baccalauréat*. Nonostante il riconoscimento di rango costituzionale delle lingue regionali e minoritarie presenti sul suo territorio, la Francia non ha comunque ratificato la Carta europea delle lingue regionali e minoritarie.⁴⁸

⁴⁷ http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/France-loi_Deixonne-texte-1951.htm

⁴⁸ Consiglio d'Europa, *European Charter for Regional or Minority Languages*

Per chiudere con una riflessione personale questa parte della tesi dedicata alla dimensione plurilingue della regione Lorena, si cita l'incipit del lavoro di Colette Méchin ricercatrice del CNRS e antropologa dell'Università di Strasburgo. Se ne argomentano in seguito le conclusioni in modo critico.

Il existe, en Lorraine, une frontière linguistique qui sépare un espace de dialectes germaniques d'un espace de dialectes romans. Cette limite qui se poursuit vers le Nord et la Belgique, n'a pas de fondement immédiatement compréhensible. Cependant, la permanence pluri-séculaire de cette frontière dans un territoire qui fut, au long de l'Histoire, un perpétuel champ de bataille et un enjeu pour les puissants de chaque époque, a forgé le mythe que cette limite des langues, durable malgré les aléas de l'Histoire, représente une ligne de défense plutôt qu'une zone de contact.⁴⁹

L'analisi di Colette Méchin, corroborata da una ricerca sul campo, esamina il fenomeno linguistico loreno focalizzando l'attenzione sui due gruppi linguistici di radice germanica e romanza, evidenziando la frontiera linguistica che attraversa il dipartimento della Mosella, che la ricercatrice definisce di "non-contatto". Nell'argomentazione si dimentica però che, proprio dal 1870 alla fine del XX secolo, la regione si sia trasformata in terra di accoglienza di una varietà di altri idiomi, primo tra tutti l'italiano, pur nelle sue varietà regionali.

La nostra ricerca si interroga sulla possibilità che proprio questa *lingua altra*, smarcata rispetto opposizione tedesco/francese, confronto ora spostato alla bipolarità francese/lingue delle migrazioni, possa fungere da *lingua franca*, costituendo il terreno del contatto. Gli italiani, primo e maggioritario gruppo etnico straniero assimilato nel tessuto sociale locale, non hanno perso, nel processo di integrazione, l'essenza culturale e identitaria delle origini: essa si è invece imposta ed è diventata presenza accettata, rispettata e reputata nel territorio. A distanza di decenni, come in un'onda di ritorno, la forza di questa rappresentazione positiva spinge giovani dalle lontane origini italiane e nuovi immigrati ad accostarsi nuovamente alla lingua del Belpaese.

La nostra ipotesi è dunque che l'italiano possa rappresentare il luogo simbolico del contatto, in funzione di balsamo riparatore delle ferite identitarie che reciprocamente culture e idiomi forti - francese e tedesco prima, francese e lingue delle origini migratorie nel tempo presente - si sono inferti e continuano ad infliggersi.

<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680695175>

⁴⁹ Colette Méchin, *Frontière linguistique et frontière des usages en Lorraine*, Nancy, Université de Nancy 2, Presses Universitaires de Nancy, 1999. p 100.

Come sostiene Jacques Derrida, filosofo decostruzionista,

Ogni lingua è sempre e solo una monolingua, quella monolingua dell'Altro, dove il “del” non sta ad indicare tanto la proprietà quanto la provenienza: la lingua dell'Altro, venuta dall'Altro, la venuta dell'Altro.⁵⁰

Lingue altre, straniere, venute da altrove come l'italiano, possono fungere da ponti tra l'una e l'altra sponda sia di conflitti millenari, che di altri di scottante attualità, perché chiedono una «fuoriuscita da sé stessi che si traduce in una “tensione” verso l'Altro»⁵¹. Nel nostro caso, verso un Altro che è stato assimilato e, alla fine del processo, riconosciuto e valorizzato, come gli italiani.

Questa tensione, e le motivazioni che la generano, istanze alla base della scelta di apprendere l'italiano come lingua straniera da parte di una popolazione giovane, nata e cresciuta in Lorena, sono gli oggetti di studio di questa ricerca.

⁵⁰ Jacques Derrida, *Il monolinguisma dell'Altro o la protesi d'origine*, Milano, Cortina, 2004, p. 90.

⁵¹ Derrida, Ivi, p. 74.

1.2. L'EMIGRAZIONE ITALIANA IN FRANCIA, IN LORENA

1.2.1 Introduzione

S'il n'y avait pas eu d'immigration, il n'y aurait plus de France aujourd'hui
(Fernand Braudel)⁵²

Per comprendere la considerazione di cui gode l'italiano in Lorena, non solo come lingua alta, della letteratura, dell'arte e della cultura ma anche come lingua di un popolo di lavoratori, che, attraverso le attività in miniera, nella siderurgia e nelle costruzioni, ha conquistato il rispetto e la stima dei francesi, pare necessario presentare una sintetica ricostruzione storica dei flussi migratori provenienti dallo stivale, accompagnandola con un'analisi sociolinguistica che metta in luce le progressive trasformazioni del repertorio linguistico degli emigranti italiani negli ultimi centocinquanta anni.

In questo percorso si farà costantemente riferimento alla Storia Linguistica dell'Emigrazione Italiana nel Mondo di Massimo Vedovelli,⁵³ opera che riassume e integra i fondamentali contributi Gianfausto Rosoli⁵⁴ e Tullio De Mauro,⁵⁵ e a indagini internazionali sulla presenza dell'italiano a livello mondiale condotte negli ultimi trent'anni, in particolare quella condotta da Claudio Giovanardi e Pietro Trifone nel 2010.⁵⁶

La macro-suddivisione della storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo in tre periodi proposta da Vedovelli, il primo dalla fine dell'Ottocento al secondo conflitto mondiale, il secondo dal 1945 alla fine del secolo scorso e un'ultima fase che giunge fino ai giorni nostri, presenta categorie che ben ci permetteranno di illustrare al percorso dell'emigrazione italiana in Francia, nello specifico in regione Lorena. Si procederà pertanto alla ricostruzione storica degli eventi e delle caratteristiche principali dei tre periodi sopra citati, per proporre una lettura sociolinguistica focalizzata sul terreno della ricerca.

Una prima considerazione di carattere generale sul fenomeno migratorio italiano in Francia è che, a prima vista, esso possa rappresentare un'esperienza di successo in termini di

⁵² In: Vincent Ferry, *Histoire de l'immigration en Lorraine*, www.gendd.over-blog.com

⁵³ Massimo Vedovelli (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carrocci, 2012.

⁵⁴ Gianfausto Rosoli, *Un secolo di emigrazione italiana, 1876-1976*, Roma, CSER, 1978.

⁵⁵ In particolare, Tullio De Mauro *et alii*, *ITALIANO 2000 - Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri* - Su incarico del Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale per la Promozione e la Cooperazione Culturale - Ufficio I. Affidata al Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università di Roma "La Sapienza", 2001.

<http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/03.2%20Fattori%20di%20attrattivita.htm>;

Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma, Laterza, 1993.

⁵⁶ Claudio Giovanardi, Pietro Trifone, *L'italiano nel mondo*, cit.

integrazione nel tessuto sociale locale. A una lettura più attenta, non sfugge però che questo processo sia stato caratterizzato da grandi sofferenze materiali e morali sia a livello individuale che dell'intero gruppo sociale, in un faticoso percorso durato un secolo e mezzo, disseminato di episodi di violenza, rifiuto e stigmatizzazione delle origini, tutti fenomeni da leggere nel più ampio contesto di un processo di assimilazione culturale e linguistica.

Per comprendere come abbiano vissuto centinaia di migliaia di emigranti italiani venuti a lavorare in Lorena, in che modo abbiano accettato la loro terribile sorte di minatori e operai della siderurgia, pare opportuno analizzare le caratteristiche delle politiche dell'immigrazione e dell'accoglienza dello straniero messe in opera dallo Stato e dal grande patronato francese negli ultimi centocinquanta anni.

Seguire poi i percorsi che hanno portato la lingua italiana nella zona della ricerca, comprendere le difficoltà di integrazione con le quali hanno dovuto confrontarsi gli emigranti provenienti dallo stivale e le conseguenze di queste traversie sull'utilizzo dell'idioma materno - nel confronto con l'apprendimento obbligatorio della lingua francese e nel contatto con le lingue dialettali locali e gli altri idiomi di origini migratorie - può fornire elementi di comprensione della situazione sociolinguistica attuale, quella di un territorio che si è strutturato attraverso la stratificazione di flussi migratori successivi, con effetti più o meno felici in termini di coesione sociale, costruzione identitaria e plurilinguismo.⁵⁷

⁵⁷ Sull'argomento si veda: Gérald Arboit, Ahmed Boubeker, Piero-D. Galloro (a cura di), *L'immigration en héritage. L'histoire, la mémoire, l'oubli aux frontières du Grand Nord-Est*, in «Questions de communication» [En ligne], n° 24, 2013, <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/878>

1.2.2 Il modello francese di accoglienza dello straniero

Come scrive Vincent Ferry,

Nous sommes dans une région qui a été une région frontière, subissant toutes les guerres, de manière meurtrière, qui est donc historiquement sous-peuplée. À partir de là, l'Étranger a servi à remplir les places de travail, dont les autochtones ne voulaient pas.⁵⁸

Senza l'inserimento lavorativo di centinaia di migliaia di lavoratori stranieri, gli italiani tra i più numerosi, e il loro lavoro nelle miniere di ferro, nella siderurgia e nell'edilizia, la Lorena non avrebbe infatti potuto diventare uno dei principali poli dello sviluppo industriale francese del XX secolo. Dalla fine del XIX è la ricerca del lavoro, di un destino migliore di quello offerto in madrepatria, la ragione primaria che ha orientato le migrazioni di milioni di persone dal Sud e dall'Est dell'Europa verso la Lorena: «Tout le Nord de la Lorraine devient un véritable Far West»,⁵⁹ conferma lo storico francese Gérard Noiriel.

Dal 1880, e almeno fino al secondo dopoguerra, l'inserimento lavorativo delle popolazioni straniere è stato il vettore dell'industrializzazione in Francia, paese dalla tradizione rurale e contadina. Gli agricoltori francesi rimasero, infatti, lungamente e intenzionalmente radicati nelle loro terre, accettando l'urbanizzazione solo in termini di terziario e attività commerciale: ciò portò alla costituzione di una classe media piccolo-borghese, differente dal proletariato italiano, inglese e tedesco, risultato di imponenti flussi migratori interni ai rispettivi paesi con movimenti di massa dalle campagne verso le città e le zone industriali.

Nel passaggio alla dimensione industriale e alla lenta definizione di una nuova identità di nazione francese moderna, l'integrazione delle popolazioni migranti, dapprima italiane, poi polacche, portoghesi e spagnole, fu in qualche modo facilitata grazie al fatto che non si poneva in concorrenza con la popolazione locale sul mercato del lavoro. Inoltre, come illustra Serge Bonnet,⁶⁰ l'integrazione delle popolazioni straniere era in qualche modo facilitata dallo spirito di comunità che inducevano le professioni a loro riservate, in miniera e nella siderurgia, pericolose e ad altissimo tasso di mortalità: si trattava di uno spirito di solidarietà

⁵⁸ Intervista a Vincent Ferry, pubblicata on line sul sito, <https://www.estrepublicain.fr/actualite/2016/10/29/1-histoire-de-l-immigration-en-lorraine>

⁵⁹ Gérard Noiriel, *Les immigrés italiens en Lorraine pendant l'entre-deux-guerres: du rejet xénophobe aux stratégies d'intégration*, in Pierre Milza (a cura di), *Les Italiens en France de 1914 à 1940*, Rome, École Française de Rome, 1986, pp. 609-632, p. 610.
www.persee.fr/doc/efr_0000-0000_1986_mon_94_1_3172

⁶⁰ Serge Bonnet, *L'Homme du fer. Mineurs de fer et ouvriers sidérurgistes lorrains 1899-1900*, Metz, P.U.N., Serpenoise, 1976.

pratica, di identità di gruppo professionale, dimensioni che si ritrovarono nella politicizzazione operaia e nella sindacalizzazione del territorio della Lorena, realtà attive fino agli anni Settanta del secolo scorso, ovvero fino al definitivo smantellamento delle aree industriali, la chiusura degli altiforni e la fine dell'epoca delle grandi migrazioni di carattere economico nella regione.

Come analizza Jean-Marie Moine,⁶¹ gli aspetti dirigisti della politica francese e dei grandi proprietari delle industrie dell'estrazione e della siderurgia nei confronti dell'immigrazione presentarono caratteri diversi da quelli di altri Paesi che, come gli Stati Uniti e la Germania, hanno accolto, soprattutto nel secolo passato, milioni di lavoratori stranieri.

Il modello di integrazione dello straniero di matrice anglosassone, definito *salad bowl*, l'insalatiera dove ingredienti diversi coabitano senza fondersi in un'unica sostanza, propone una dimensione sociale all'interno della quale gruppi etnici e culturali diversi convivono, senza che la nazione di accoglienza persegua intenzionalmente l'obiettivo della fusione e dell'integrazione, ma semplicemente quello della pace sociale e della non lesione dei diritti costituzionalmente riconosciuti a tutti.⁶² A questo modello di accoglienza, che caratterizza le società americana, inglese e in qualche misura anche quella tedesca, e si sviluppa urbanisticamente attraverso agglomerazioni composte da quartieri etnici, il modello francese ha contrapposto l'immagine di crogiuolo, immagine che sintetizza il processo intenzionale di assimilazione culturale alla società di accoglienza.

Come osserva Jules Michelet,⁶³ teorico del nazionalismo repubblicano francese, la costruzione dell'identità nazionale d'Oltralpe non sarebbe un risultato, ma piuttosto un processo aperto e progressivo e l'unità politica, amministrativa e giuridica francese è considerata per suo aspetto di costante riaffermazione, sostenuta da un lavoro mediatico mirante alla costruzione di un progetto comune. In particolare, secondo Michelet, la nazione francese non sarebbe mai stata intesa come un'entità naturale, data a priori, ma come un progetto politico, una volontà intenzionalmente affermata. La coabitazione, soprattutto nelle regioni di frontiera, di popolazioni dalle radici culturali e linguistiche diverse, avrebbe contribuito ad aumentare la vitalità di questo processo, rinforzando simmetricamente l'opera intenzionale di affermare un'identità francese.

⁶¹ Jean-Marie Moine, *Barons du fer, les Maîtres de Forges en Lorraine*, Nancy, Serpenoise, 1989.

⁶² Sull'argomento si veda: Vincenzo Cesareo, *Società multiethniche e multiculturalismi*, Milano, Vita e Pensiero, 2000.

⁶³ Jules Michelet, *Le peuple*, Paris, Flammarion, 1993.

La particolarità del modello francese risiederebbe dunque nel fatto che l'obiettivo dell'integrazione sia stato perseguito, almeno fino a recenti drammatici episodi di attualità di stampo terroristico,⁶⁴ attraverso una particolare forma di accoglienza, una forma simbolica di "digestione", all'interno di una logica di continua accettazione dei nuovi arrivati e contemporanea permanente ridefinizione e riaffermazione del modello identitario nazionale. La nazione francese viene dunque intesa come un ricettacolo, un crogiuolo, *le creuset français*, dal titolo dalla famosa opera di Gérard Noirel. Si analizzerà, nel seguito del capitolo, come questo modello non sia stato applicato in modo univoco nei confronti di tutti i flussi migratori in arrivo nell'Esagono, ma abbia assunto tratti diversi nei confronti delle migrazioni europee e quelle provenienti dall'ex impero coloniale.⁶⁵

Il processo di integrazione "alla francese", come sintetizza la sociologa e politologa Dominique Schnapper,⁶⁶ implica dunque, a termine, la dissoluzione, o almeno la relativizzazione del legame simbolico di appartenenza alla comunità delle origini, per far prevalere il sentimento della nuova appartenenza nazionale, valoriale, culturale e linguistica. Anche Benedict Anderson⁶⁷ e Juliette Grange⁶⁸ definiscono l'identità francese a partire dalla fusione delle eterogeneità che ne costituiscono il tessuto sociale, un processo che si realizza sulla base di una base giuridica e politica universalmente accettata.

Il modello francese di assimilazione riconosce le sue fondamenta nell'universalità dei valori della Repubblica, nella laicità dello Stato e nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo: all'immigrato si richiede di abbandonare la sua cultura di origine, o almeno relegarla alla sfera della vita privata, per entrare a tutti gli effetti a far parte della società locale, assumendone i tratti della cultura e della lingua in quanto nuovo cittadino. Strumento attivo di transizione in questo passaggio dalla cultura di origine a quella ospitante, che si realizza inevitabilmente a livello intergenerazionale, è, come afferma Jürgen Habermas⁶⁹ la scuola pubblica, obbligatoria, laica e repubblicana che veicola tramite la letteratura, la storia,

⁶⁴ Si ricordano l'attacco terroristico alla sede del giornale satirico *Charly Ebdò* del 7 gennaio 2015 e l'attentato di Nizza del 14 luglio 2016.

⁶⁵ Linda Amiri, Benjamin Stora, *Les politiques de l'immigration en France du début du XXe siècle à nos jours*, in Benjamin Stora, Emile Temime, *Immigrances. L'immigration en France au XXe siècle*, Paris, Hachette, 2007.

⁶⁶ Sull'argomento si vedano i due testi dell'autrice: Dominique Schnapper, *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard, 1991; *Qu'est-ce que l'intégration?*, Paris, Hachette, Poche, 2008.

⁶⁷ Benedict Anderson, *L'imaginaire national - Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte Poche, 2008.

⁶⁸ Juliette Grange, *Que veut dire intégration? Histoire d'une notion*, in Ferry, Vincent, Piero-Dominique Galloro & Gérard Noirel (éds), *20 ans de discours sur l'intégration* Paris, L'Harmattan, 2005, pp. 41-47.

⁶⁹ Jürgen Habermas, *L'intégration républicaine*, Paris, Fayard, 1998.

la geografia e l'educazione civica le tradizioni e i valori della *République*, i collanti della "francesità".

Il tratto caratterizzante di questo approccio è l'idea secondo la quale tutte le possibili differenze sono riconducibili a un'unica struttura umana, e che l'incontro con il diverso si risolve progressivamente e inevitabilmente con l'adesione al modello culturale dominante. In tale ottica, l'assimilazione è considerata un processo organico, univoco, lineare, il cui peso, però, poggia esclusivamente sui migranti. Sono infatti loro che si assimilano nel nuovo contesto sociale e devono diventare simili ai nativi, assumendone gli abiti mentali e gli stili di vita, riuscendo così a farsi accettare e a progredire nella scala sociale, senza mettere a repentaglio l'equilibrio della società ricevente.

Lo stesso Emile Durkheim, sociologo francese nato proprio il Lorena, a Épinal, considerato uno dei fondatori della sociologia moderna, definisce questo processo come «solidarietà organica»,⁷⁰ e la riferisce a soggetti che si integrano perché lavorano, militano e partecipano. Il riconoscimento degli stranieri come nuovi cittadini francesi si è realizzato dunque grazie alla capacità della nazione di creare una dimensione sociale e culturale permeabile e accessibile, anche se la condizione posta ai nuovi arrivati è quella di accettarne integralmente i dettami, i valori, i limiti e, non ultima, la lingua.

Come analizza Gérald Noiriel,⁷¹ la messa in crisi di questo modello ha avuto luogo a partire dagli anni Novanta, nel momento in cui il mercato del lavoro, a casa di crisi ricorrenti e sempre più globalizzate, ha cominciato a respingere i lavoratori stranieri, mettendoli in concorrenza con la forza lavoro locale, condizione che non si era realizzata nei confronti dei flussi migratori arrivati in Francia fino agli anni Sessanta, canalizzati verso professioni che la popolazione francese rifiutava. Ciò non equivale ad affermare che nel secolo precedente l'assimilazione delle popolazioni italiana, polacca, russa, ucraina, spagnola e portoghese sia stata priva di sofferenze: esse furono reali, ma furono superate grazie alla capacità della nazione francese di creare e ricreare, secondo l'analisi degli autori sopra citati, la propria identità, proprio facendo leva sulla linfa vitale nuova che i nuovi gruppi sociali iniettavano, in forma di forza lavoro, nella società di accoglienza, sviluppando ricchezza, progresso economico e crescita commerciale.

⁷⁰ Cfr. Emile Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1967, huitième édition, 1893.

https://monoskop.org/images/9/97/Durkheim_%C3%89mile_De_la_division_du_travail_social_1991.pdf

⁷¹ Gérald Noiriel, *Population, immigration et identité nationale*, Paris, Hachette, 1992.

Dino Costantini analizza un'altra importante caratteristica del modello francese di accoglienza dello straniero, ovvero il fatto che si sia da sempre costruito sulla scelta della tipologia di immigrati cui aprire le porte. L'analisi del ricercatore italiano mostra come,

siano etnici, sanitari, geografici o economici, i criteri impiegati nella discussione mostrano chiaramente come, sin dalla sua origine, la politica migratoria francese si costruisca discriminando la buona dalla cattiva immigrazione.⁷²

Secondo Costantini, la Francia ha da sempre orientato il suo bisogno di manodopera attraverso la stipula di apposite convenzioni volte a favorire l'immigrazione di origine europea (accordi con l'Italia nel 1904 e 1906, con il Belgio nel 1906, la Polonia nel 1919 e la Cecoslovacchia nel 1960),⁷³

mentre l'immigrazione di origine coloniale - che pure era stata una risorsa particolarmente preziosa nel corso del conflitto, tanto impiegata direttamente al fronte quanto indirettamente nell'industria bellica - è energicamente invitata a rientrare nei propri paesi di origine.⁷⁴

Percorrendo velocemente la storia dell'accoglienza dello straniero degli ultimi cento anni, si può rilevare che già dal 1924 una gestione centralizzata delle migrazioni viene effettuata con la creazione della *Société générale d'immigration* (SGI), organismo nato con lo scopo di selezionare i candidati all'immigrazione sulla base delle origini, delle caratteristiche fisiche e delle competenze professionali, controllando un processo attraverso il quale, nel 1930, la Francia diventò il primo paese al mondo per presenza di stranieri rispetto al numero degli abitanti, in percentuale anche superiore a quella degli Stati Uniti.⁷⁵

La grande crisi economica del 1929 determinò anche in Francia, seppure con qualche anno di ritardo, un'inversione di tendenza nelle politiche migratorie, provocando la creazione di un sistema di quote di accoglienza e rientri forzati. In questi anni la questione dei criteri atti a selezionare gli immigrati divenne di grande attualità. René Martial,⁷⁶ basandosi sulle teorie eugenetiche di Vacher de Lapouge,⁷⁷ teorizzò indici biochimici di compatibilità tra le

⁷² Dino Costantini, *Politiche migratorie e discriminazione: il caso francese*, 2009, p. 2. archiviomarini.sp.unipi.it/345/1/dis.pdf

⁷³ Si veda il lavoro di Patrick Weil, *La France et ses étrangers*, Gallimard, Paris 2004, pp. 23-26.

⁷⁴ Costantini, *Politiche migratorie*, cit., p. 3.

⁷⁵ Patrick Weil, Ivi, p. 26.

⁷⁶ Sull'argomento si veda: Pierre-André Taguieff, *La science du Dr René Martial ou l'antisémitisme saisi par l'anthropobiologie des races*, in Pierre-André Taguieff (dir.), *L'antisémitisme de plume 1940-1944, études et documents*, Paris, Berg International, 1999.

⁷⁷ Sulle teorie eugenetiche si veda: Pierre-André Taguieff, *Face à l'immigration: mixophobie, xénophobie ou sélection. Un débat français dans l'entre-deux guerres*, in «Vingtième siècle. Revue d'histoire», n° 47/1995, pp. 103-131.

differenti etnie⁷⁸, e, nel 1932, Georges Mauco propose criteri di selezione degli immigrati basati sulla loro utilità economica, ovvero l'aspetto fisico, la produttività, la disciplina e la regolarità del lavoro, concludendo che l'ingresso in Francia di armeni, ebrei, levantini e arabi fosse da evitare attraverso misure restrittive mirate.⁷⁹

Anche dopo la Seconda Guerra Mondiale si ritrovano nelle parole del generale De Gaulle espressioni che indicano chiaramente una politica selettiva in campo migratorio, ovvero la volontà di «introdurre nel corso dei prossimi anni, con metodo e intelligenza, dei buoni elementi di immigrazione nella collettività francese»,⁸⁰ lasciando con ciò intendere che ne esistano di 'meno buoni', privilegiando, come precisa Patrick Weil, l'immigrazione di provenienza europea, operaia piuttosto che quella delle professioni liberali, da dirigere lontano dalle grandi agglomerazioni urbane, verso la provincia.⁸¹ A riprova di ciò, L'*Office National de l'Immigration* stipulò nel 1947 accordi preferenziali con l'Italia, istituendo misure di ricongiungimento familiare destinate ai soli emigranti provenienti dalla penisola,⁸² con una preferenza dell'amministrazione per gli italiani del Nord, considerati, come riferisce Alexis Spire, più assimilabili rispetto a quelli del Sud.

Atteggiamento completamente opposto e misure restrittive furono invece introdotte dal 1949 nei confronti dei flussi migratori provenienti dal continente africano, dall'Algeria in particolare, blocco superato solo nel 1956 a causa della grave carenza di manodopera, con la regolarizzazione *ex post* di tutti gli immigrati in situazione lavorativa irregolare.

Dall'inizio degli anni '60 gli arrivi sul suolo francese di popolazioni provenienti dalle ex-colonie si moltiplicarono, mutando progressivamente la composizione dell'immigrazione

⁷⁸ L'indice dei francesi è calcolato da Martial in 3,2. Esso rimane compatibile con gli indici di belgi (4,4), alsaziani (4,01), olandesi (3,08), italiani (2,6). Meno integrabili sono ebrei (1,6), arabi (1,6), russi (1,4), polacchi (1,2). I meno compatibili risultano essere i "negri" (0,9). Le teorie eugenetiche incontrarono diffuso successo negli anni '30 e furono anche la base 'scientifica' sulla quale si costruì il mito della razza ariana nella vicina Germania negli anni dell'ascesa al potere di Adolf Hitler.

⁷⁹ Fatto 10 l'indice dei francesi, i belgi risultano essere i più simili con 9, seguono gli svizzeri (8,5), gli italiani (7,3), i polacchi (6,4), gli arabi con 2,9. Per approfondimenti si veda: Georges Mauco, citato in Danièle Lochak, *Le tri des étrangers: un discours récurrent*, in «Plein droit», n° 69, luglio 2006.

⁸⁰ Charles De Gaulle, Discours à l'Assemblée consultative du 3 mars 1945, citato in P. Weil, *La France et ses étrangers*, cit., p. 69.

⁸¹ Cfr. Patrick Weil, *Qu'est-ce qu'un français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Grasset, Paris 2002, p. 147. Per approfondimenti si veda un'opera classica, Louis Chevalier, *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*, Ed. Perrin, 1958, nuova ed. Paris, PLON, 2002

⁸² Le misure furono poi estese agli altri stati europei. Sull'argomento si veda: Alexis Spire, *Étrangers à la carte. L'administration de l'immigration en France (1945-1975)*, Paris, Grasset, 2005.

francese, fino ad allora prevalentemente europea, per portarla, al tornante del millennio, a un sorpasso da parte delle popolazioni provenienti dal continente africano.⁸³

Alla fine degli anni Sessanta, con la crisi del settore industriale e la fine dei *Trente glorieuses*, anni di espansione economica e industriale della Francia, le politiche migratorie d'Oltralpe mutarono nuovamente in senso restrittivo, cercando di favorire i ritorni verso i paesi di origini mediante sostegni economici e non rinnovi dei permessi di soggiorno. Negli stessi anni si sviluppò un'intensa politicizzazione mediatica della questione migratoria, costruita sul legame tra immigrazione e insicurezza,⁸⁴ circostanza che portò, nel 1983, al primo grande successo elettorale del *Front National* di Jean-Marie Le Pen, risultato di una campagna elettorale impostata contro l'immigrazione e sul valore della sicurezza per i francesi. Il 1983 è anche l'anno dell'apparizione sulla scena politica e sociale francese dei *beurs*,⁸⁵ seconde generazioni dell'immigrazione maghrebina, con rivendicazioni non solo lavorative, ma di cittadinanza, visibilità sociale, partecipazione e rappresentatività nella vita politica.⁸⁶

Alain Grittonay, editorialista de *Le Figaro*, pubblicò nel 1984 il libro *Les Immigrés, le choc*⁸⁷ nel quale pose, in modo diretto, la questione dell'assimilabilità degli immigrati provenienti da culture troppo differenti, opponendosi all'idea di una Francia multirazziale con argomenti ripresi nella campagna elettorale del 1986 dalla destra francese, salita al potere nello stesso anno grazie al cavallo di battaglia della sua piattaforma elettorale, la proposta dell'abolizione del doppio *ius soli*.⁸⁸ La riforma non fu approvata, ma il progetto non venne del tutto abbandonato e furono introdotte, dal 1993, clausole ostative che rendevano più complessa e difficile la procedura di naturalizzazione per gli immigrati extraeuropei e prolungavano i tempi di attesa per l'ottenimento della doppia cittadinanza.⁸⁹ Furono inoltre

⁸³ Nel 2005 dei 4.959.000 immigrati presenti in Francia, gli europei sono 1.984.000, gli africani 2.108.000, gli asiatici 690.000. I dati censimenti INSEE 2006.

⁸⁴ Sull'argomento si veda: Gérald Noiriel, *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX-XX siècle). Discours publics, humiliations privées*, Paris, Fayard, 2007.

⁸⁵ Per approfondimenti si veda: Saïd Bouamama, *Dix ans de marche des beurs: chronique d'un mouvement avorté*, Paris, Desclée de Brouwer, 1994.

⁸⁶ Cfr.: Abdelmalek Sayad, *Exister, c'est exister politiquement*, in A. Sayad, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 2. Les enfants illégitimes*, Paris, Raisons d'agir, 2006.

⁸⁷ Alain Grittonay, *Les immigrés: le choc*, Paris, PLON, 1984, p.176.

⁸⁸ L'articolo 23 del Codice del 1973 prevedeva esplicitamente la possibilità di applicare il doppio *ius soli* ai figli nati in Francia "di un genitore nato su di un territorio che aveva, al momento della nascita di questo genitore, lo statuto di colonia o di territorio d'oltremare della Repubblica francese", come ad esempio l'Algeria

⁸⁹ Costantini, *Politiche migratorie*, cit., p 9.

varate misure di ulteriore precarizzazione dei permessi di soggiorno temporaneo, introducendo anche un canale preferenziale per attirare immigrazione di carattere culturale.⁹⁰

Le parole dell'allora ministro Ministro della Sanità, della Gioventù e degli Sport, Roselyne Bachelot-Narquin esprimono chiaramente l'ideologia sul quale si basano i provvedimenti sopra citati:

Bisogna avere il coraggio o il cinismo di dire che ci lanceremo in un'operazione neocolonialista di grande ampiezza per assicurare la sopravvivenza delle nostre sempre più vecchie società postindustriali. Dopo aver depredato il terzo mondo delle sue materie prima, ci apprestiamo a depredare quella che sarà la più grande fonte di ricchezza del terzo millennio: l'intelligenza.⁹¹

Dal 2000 e fino al 2011 sono state introdotte una serie di misure ulteriormente restrittive per limitare i casi di ricongiungimento familiare, la durata e il rinnovo dei permessi di soggiorno, il controllo dell'immigrazione irregolare e la canalizzazione verso le professioni delle filiere industriali, anche mediante l'esclusione, per legge, dagli impieghi della funzione pubblica e delle professioni liberali.⁹²

Inoltre, per i cittadini extraeuropei che chiedono di risiedere in modo continuativo in Francia, dal 2006 è prevista la stipula di un apposito contratto di integrazione, *le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)*, creato dalla legge 32 del 18 gennaio 2005, e al rispetto delle sue condizioni. Rinominato *Contrat d'Intégration Républicaine (CIR)*,⁹³ esso prevede la somministrazione di un test di conoscenza scritta e orale della lingua francese e un colloquio finalizzato a orientare il candidato verso i servizi che possano meglio rispondere ai suoi bisogni. In caso di non rispetto degli impegni sottoscritti, o mancata frequenza della formazione prescritta, il prefetto può revocare il permesso di soggiorno.

⁹⁰ CESEDA, Art. L315-1, Chapitre V: *La carte de séjour portant la mention "compétences et talents"*: www.legifrance.gouv.fr

⁹¹ Articolo pubblicato su «Le Monde», 22 ottobre 1999, versione italiana.

⁹² Danièle. Lochak, *Les droits des étrangers, entre égalité et discrimination*, in Ph. Dewitte, *Immigration et intégration, L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1999, pp. 310-319. hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01750296/document

⁹³ Sito ufficiale della pubblica amministrazione francese, *Qu'est-ce que le contrat d'intégration républicaine (CIR)*: www.servicepublic.fr/particuliers/vosdroits/F17048

Come suggerisce Dino Costantini,

Si tratta di condizioni che, come è evidente, sono sottoposte a criteri di apprezzamento ampiamente soggettivi, e che per questo nascondono nelle proprie pieghe un grande potenziale di produzione di arbitrario amministrativo.⁹⁴

Inoltre, la concessione o rinnovo dei permessi di soggiorno risulta,

dipendere dalla buona volontà degli stessi migranti, [...] dalla disponibilità di questi a spogliarsi della propria cultura di origine per abbracciare i valori repubblicani, seguendo le mosse di una violenza simbolica che non può non ricordare l'assimilazionismo professato dalla Francia nel corso della sua storia coloniale. In questo senso il CAI sembra realizzare amministrativamente la perfezione di quello che la riflessione intorno al razzismo ha da tempo definito come la transizione da un razzismo di tipo biologico ad uno di impronta culturalista.⁹⁵

Dopo essere caduto in disgrazia per un lungo periodo, in seguito alle critiche di cui fu bersaglio dagli anni Sessanta in avanti, la logica assimilazionista sembra dunque essere tornata in auge,⁹⁶ grazie al *revival* di orientamenti, soprattutto in ambito statunitense, che ne riaffermano l'inevitabilità. Il concetto dell'incorporazione forzata viene, nella versione più recente, depurato delle sue componenti prescrittive e dei presupposti di superiorità della cultura ricevente rispetto a quella degli immigrati. L'accento viene invece posto sulle condizioni socioeconomiche entro le quali si realizza l'accoglienza, il modo, l'ambito e i fattori sociali e individuali che concorrono nel determinare le differenti traiettorie di ingresso nel contesto ospitante. Se nell'idea assimilazionista "pura", l'integrazione è normale, frutto di un processo graduale e lineare affidato ai migranti, che abbandonano il loro status di minoranza per uniformarsi al modello dominante, nella visione neo-assimilazionista, l'integrazione è invece risultato dell'interazione tra fattori oggettivi, definiti dalla società ricevente, e fattori soggettivi, determinati dal capitale sociale, economico, culturale e familiare dello straniero: essa necessita di una partecipazione di entrambe le parti, sia che si producano inserimenti negativi, sia che si ottengano assimilazioni positive e vincenti. Il primo effetto si può ritrovare nel caso delle popolazioni nordafricane ed ex-coloniali, mentre il secondo è avvicinabile al percorso effettuato dagli immigrati italiani in Francia.

⁹⁴ Costantini, *Politiche migratorie*, cit., p. 12.

⁹⁵ Ivi, pp. 11-12.

⁹⁶ Per approfondimenti si vedano:

- R. Alba, *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*, Londra, Harvard University Press, 2005;

- H. Gans, *Second-generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the post-1965 American Immigrants*, in «Ethnic and Racial Studies», Vol. 15, n° 2, 1992. pp. 173-192.

Nel rispetto dei limiti imposti dal tema di questa ricerca, pare importante fare almeno un accenno al processo di definizione di un modello di accoglienza dello straniero di matrice italiana, paese di emigrazione che, negli ultimi quindici anni, si vede confrontato a una nuova realtà di terra di approdo di migranti provenienti dalla coste sud-orientali del Mediterraneo, questione che ha catalizzato l'attenzione del dibattito parlamentare e ha generato un'intensa campagna mediatica, portando l'Italia al centro dell'attenzione europea e mondiale.

Nel panorama delle esperienze di integrazione di emigranti e rifugiati giunti dal mare sulle coste italiane, spicca lo studio di Anna Elia⁹⁷ sui progetti di accoglienza realizzati in villaggi della Calabria abbandonati nel secolo scorso a causa dell'emigrazione: una collaborazione virtuosa tra agenzie istituzionali presenti sul territorio ha saputo integrare le nuove presenze generando un rilancio economico e sociale dei luoghi e forme originali di sviluppo sostenibile nell'incontro tra individui portatori di nuove e vecchie disuguaglianze.

⁹⁷ Anna Elia, *Rifugiati in Calabria. Risposte locali a disuguaglianze globali*, Soveria Mennelli, Rubettino, 2014.

1.2.3 Xenofobia versus razzismo

Il primo grande flusso migratorio dall'Italia verso la Francia ebbe luogo alla fine del XIX secolo, durante la prima fase dell'unità nazionale. L'Italia presentava in quegli anni un diffuso contesto di grande povertà e un tasso di analfabetismo che toccava la media del 78%, con punte massime al 90% in Sardegna, Calabria e Sicilia.⁹⁸

La firma da parte italiana del trattato di alleanza del 1882 con l'Austria, l'Ungheria e la Germania rese l'Italia una nemica potenziale della Francia. Fu quindi con malcelata ostilità che furono accolti i primi emigranti italiani, generalmente giovani uomini celibi venuti dal Nord della penisola, prima dal rurale Piemonte, poi dal Centro-Nord, Emilia-Romagna e Marche; essi erano visti come invasori,⁹⁹ come recita il titolo dell'opera di Louis Bertrand¹⁰⁰ del 1907, e concorrenti sleali in ambito lavorativo. Le loro condizioni di vita erano estremamente difficili: segregazione in ghetti situati alla periferia delle grandi città, come Parigi e Marsiglia, e promiscuità nelle baracche operaie delle città del Nord. Proprio perché le condizioni del paese di origine erano ancora più terribili, per la fame, lo sfruttamento della mezzadria, la concorrenza del lavoro delle donne e dei bambini e l'abbandono allo stato di totale analfabetismo, gli italiani accettavano i lavori più umili e faticosi in cambio di salari bassissimi, condizioni che comunque suscitavano l'inimicizia degli operai francesi.

Durante questo periodo si registrarono innumerevoli episodi di violenza e manifestazioni di vera e propria xenofobia, come la tristemente famosa tragedia di Aigues Mortes del 1893, un vero e proprio linciaggio con vittime e feriti.¹⁰¹ L'assassinio del presidente Sadi Carnot nel 1894 da parte dell'anarchico italiano Sante Caserio esacerbò ulteriormente l'ostilità verso gli italiani e fu seguito da episodi di violenza nelle maggiori città francesi (Marsiglia, Avignone, Chambéry, Nancy e soprattutto Lione).

Dal 1905 al 1914 i fenomeni di aggressione e rigetto della popolazione italiana diminuirono e le relazioni fra italiani e francesi migliorarono, benché i pregiudizi sugli italiani perdurassero. È interessante notare come in questi primi anni del XX secolo il fenomeno dell'italofobia non si limitasse ai soli paesi del Nord dell'Europa, ma si manifestasse in modo

⁹⁸ Sveva Avveduto (a cura di), *Italia 150 anni: popolazione, welfare, scienza e società*, Roma, Gangemi, 2011, p. 121.

⁹⁹ Pierre MILZA, *Voyage en Ritalie*, cit., p. 145: «l'image de nos voisin [...] continue d'entretenir une peur fantasmagorique de la submersion. En témoigne l'usage omniprésent dans les textes du thème de l'invasion [...] on parle de « nuées de sauterelles », de « hordes de barbares », de « l'ennemi campant aux portes de la Cité ».

¹⁰⁰ Louis Bertrand, *L'invasion*, Paris, Plon, 1921 [I ed. 1907].

¹⁰¹ Per approfondimenti si veda: Gérard Noiriel, *Le massacre des Italiens*, Paris, Fayard, 2010, p. 53.

altrettanto violento¹⁰² anche nel Nord America,¹⁰³ Stati Uniti e Canada, e nei Balcani, in Slovenia e Croazia. Il vasto repertorio di terminologia dispregiativa¹⁰⁴ (mafioso, *maccaroni* e *Rital*), coniato per appellare gli italiani in tutti i paesi dove la loro presenza fu massiccia dall'inizio del XX secolo, rende l'idea del diffuso sentimento di rifiuto, derisione e stigmatizzazione.

Se l'atteggiamento di opposizione nei confronti della popolazione italiana arrivata in Francia può essere descritto in termini di xenofobia, pare opportuno chiarire in cosa questa nozione si differenzi rispetto a quella di razzismo.

Xenofobia (da ξένος, straniero, e φόβος, paura) significa paura dello straniero, nel quale l'autoctono (αὐτόχθων), radicato nello spazio in cui è nato e vive, individua una minaccia.¹⁰⁵ Essa affonda le radici nella constatazione che lo straniero, colui che viene da altrove, presenti differenze nell'aspetto fisico, nei comportamenti, nel modo di alimentarsi, e, soprattutto, nel linguaggio rispetto all'identità culturale del territorio nel quale è arrivato. Lo stesso termine 'straniero', se analizzato nella sua origine etimologica, riporta al greco βάρβαρος, oppure ξένος, *hostis* nel mondo romano, ovvero "colui che non fa parte del popolo", persona temuta e disprezzata, esclusa dalla comunità. Nella sua accezione estrema, allo straniero si riconosce a stento, o non si riconosce del tutto, natura umana.

Come sostiene Elisabetta Tabboni,

La paura dello straniero, tuttavia, si presenta molto raramente allo stato puro, ma è in genere accompagnata da un sentimento opposto, l'interesse per lo straniero. I due sentimenti convivono, si mescolano secondo proporzioni variabili, e raramente accade che l'uno prevalga completamente sull'altro, determinando un quadro dominato dalla sola paura o dal solo interesse per lo straniero. Lo straniero fa quasi sempre paura, almeno un poco, così come interessa sempre, almeno un poco, anche quando fa paura.¹⁰⁶

L'ambivalenza che caratterizza la xenofobia genera disprezzo e ammirazione, repulsione ma anche curiosità: è contemporaneamente chiusura e accoglienza, allontanamento e desiderio di conoscenza. Si può quindi affermare che xenofobia e xenofilia siano le due facce della stessa

¹⁰² La condanna a morte degli anarchici Bartolomeo Vanzetti e Nicola Sacco in Alabama nel 1927, nonostante la confessione di un detenuto portoghese che li scagionava da tutte le accuse, è un episodio esemplare che bene illustra il sentimento fortemente antitaliano largamente diffuso all'epoca a livello internazionale.

¹⁰³ Gian Antonio Stella, *Vita da italiani d'America Bianchi soltanto di pelle*, Corriere della Sera, 4 aprile 2006. https://web.archive.org/web/20151227020859/http://archiviostorico.corriere.it/2006/aprile/04/Vita_italiani_America_Bianchi_soltanto_co_9_060404067.shtm

¹⁰⁴ Gian Antonio Stella, *Quando gli Albanesi eravamo noi*, in *orda.it*. <http://www.orda.it/rizzoli/stella/nomignoli/nomignoli.spm>

¹⁰⁵ Simonetta Tabboni, *Enciclopedia delle scienze sociali*, 1998, in *Enciclopedia Treccani on line* http://www.treccani.it/enciclopedia/xenofobia_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

¹⁰⁶ Tabboni, *Enciclopedia*, cit.

medaglia, anche se, a un'analisi superficiale della realtà, il primo sentimento risulta nettamente dominante rispetto al secondo.

Se i confini tra xenofobia e razzismo nella realtà sono spesso incerti, i due fenomeni restano profondamente diversi, perché nel secondo si manifesta solo la componente negativa e distruttiva nei confronti di colui che appare diverso. Il termine razzismo indica infatti un'exasperazione dell'etnocentrismo, ovvero la convinzione che gli usi e i costumi della propria comunità siano superiori a quelli di qualsiasi altra: superiorità della propria religione, del proprio sistema politico, della razza, dell'etnia o, più semplicemente, del sistema di vita, gli usi e i costumi. Queste convinzioni creano i presupposti per fenomeni di intolleranza sociale e non accettazione dell'esistenza di individui, o gruppi, con modi di vita differenti dai propri.

La differenza tra xenofobia e razzismo non è quindi la comune manifestazione della difficoltà nel contatto con il diverso, bensì una certa interpretazione della differenza. Si può parlare di razzismo quando la differenza è strumentalizzata a favore del gruppo dominante e a danno di una componente minoritaria, in modo da giustificare l'aggressione, produrre ineguaglianza e imporre subordinazione sociale, economica e politica.

Nei confronti degli immigrati italiani in Francia, nonostante alcuni episodi di violenta xenofobia¹⁰⁷ registrati all'inizio del secolo scorso, l'atteggiamento dei francesi non si trasformò mai in razzismo.¹⁰⁸ Al contrario, come riferiscono Ahmed Boubeker e Piero-D. Galloro,¹⁰⁹ gli italiani conquistarono una posizione privilegiata all'interno della dimensione dello straniero-migrante, anche se al costo di enormi sofferenze individuali e comunque all'interno di un sistema che li considerava solo in funzione della forza lavoro necessaria all'industria pesante del territorio.

Gli autori constatano che i luoghi emblematici della memoria dei flussi migratori in Lorena siano stati in anni recenti "cancellati" dal paesaggio, non solo a causa della riconversione industriale operata dagli anni Settanta e le conseguenti trasformazioni del territorio, ma per farne dimenticare la vergogna: in particolare citano la distruzione del centro di selezione di Toul, luogo ove gli emigranti, all'epoca prevalentemente italiani, venivano

¹⁰⁷ Per approfondimenti si vedano: Pierre-Louis Buzzi, *Affrontements xénophobes et identités: les « chasses à l'Italien » en Lorraine (années 1890-1910)*, versione on line consultata il 7 ottobre 2018, www.histoire-politique.fr/index.php?numero=32&rub=dossier&item=301;

Enzo Barnabà, *Mort aux Italiens - 1893 le massacre d'Aigues-Mortes*, Editalia, 2012.

¹⁰⁸ Gérard Noiriel, *Les immigrés italiens en Lorraine*, cit.

¹⁰⁹ Ahmed Boubeker, Piero-D. Galloro. *Les non-lieux de la mémoire des immigrations en Lorraine: mémoire et invisibilité sociale*. Interculturalités, Nancy, Presses universitaires de Nancy - Éditions universitaires de Lorraine, 2016.

raggruppati in attesa che i proprietari delle grandi installazioni industriali venissero a selezionarli in base alle caratteristiche fisiche, una pratica che evoca un salto indietro nel tempo di trecento anni, al tempo della tratta degli schiavi.

I due ricercatori mettono a confronto la realtà sociologica e storica del territorio, ove i due terzi della popolazione rivendica origini migratorie, con la mancanza di riferimenti memoriali, patrimoniali e commemorativi della storia di queste popolazioni, e formulano l'ipotesi che dietro i silenzi e l'occultazione di questa parte del passato della Lorena ci sia la volontà, anche politica, di dimenticare un tempo oscuro della vita della regione.

All'interno di questo panorama, però, le sorti dei vari flussi migratori presentano marcate differenze: mentre gli italiani, dopo essere passati attraverso i decenni bui del lavoro in miniera e nella siderurgia, hanno conquistato visibilità e apprezzamento sociale, le popolazioni di origine magrebina subiscono ancora oggi il peso di un retaggio di marginalizzazione e svalorizzazione:

En effet, entre le modèle italien d'une héroïsation de l'intégration au fil des générations et celui algérien d'une reproduction de l'échec dans un confinement victimaire, nous retrouvons deux figures de l'invisibilité qui selon notre hypothèse participent de la construction d'une trame essentielle de la légende ouvrière en Lorraine.¹¹⁰

E ancora:

On peut comprendre dès lors que la conscience d'appartenir à une communauté pluriculturelle de la Lorraine ouvrière soit mieux marquée pour certaines immigrations que pour d'autres. Ainsi, malgré l'expérience de la xénophobie et toutes les épreuves de rejet qu'elle a traversées à travers son parcours de la reconnaissance, la communauté italienne partage globalement l'idéal social de réciprocité de la mémoire ouvrière.¹¹¹

La posizione di privilegio e di sovraesposizione mediatica della comunità italiana in Lorena è, secondo la nostra ipotesi, una delle ragioni del successo della lingua in tempi attuali, un idioma scelto e studiato in ambito scolastico non solo da discendenti di famiglie provenienti dalla penisola, ma, in misura crescente, da studenti che vedono le loro origini in altri flussi migratori.

¹¹⁰ Boubaker e Galloro, *Les non-lieux*, cit., p.22.

¹¹¹ Ivi, p.25.

1.2.4 L'emigrazione italiana in Lorena. Dall'italofobia alla legittimazione sociale¹¹²

Fino alla fine del XIX secolo, la Lorena si presentava come una regione essenzialmente rurale; la dimensione industriale era molto poco presente, e, del caso, connessa alla produzione agricola. Facevano eccezione le manifatture tessili del dipartimento dei Vosgi, a manodopera prevalentemente femminile. Esistevano poli industriali, soprattutto nel Nord della regione, come le fonderie di Hayange proprietà della famiglia Wendel, ma la forza lavoro era quasi esclusivamente locale, o costituita da frontalieri in provenienza dal Belgio e dal Lussemburgo, appartenenti quindi, anche in termini linguistici, allo stesso orizzonte culturale.

All'inizio del XX secolo, gli italiani, ancora molto poco presenti nella regione, erano essenzialmente venditori ambulanti di passaggio, o stagionali dell'edilizia, pronti a ritornare verso il Sud all'inizio di ogni bella stagione.

La scoperta del minerale di ferro nel bacino di Briey - più importante giacimento al mondo dopo quello dei Grandi Laghi, negli Stati Uniti, alla stessa latitudine - e la messa a punto del processo Thomas,¹¹³ provocarono, in qualche decennio, una trasformazione radicale dell'economia della regione. Le miniere diventarono via via numerose e, vicino ad esse, le grandi fabbriche siderurgiche, portando la Lorena al primo posto nella graduatoria francese delle regioni dell'industrializzazione per la lavorazione dei metalli e la Francia al secondo posto a livello mondiale per la produzione di ferro e acciaio.

L'industrializzazione, che coinvolse le terre rimaste francesi e i territori annessi al Reich dopo la guerra franco-prussiana, ebbe come inevitabile corollario una richiesta sempre crescente di manodopera per l'estrazione dei minerali e per loro sua trasformazione.

Solo in una prima fase, fino al 1895-96, la domanda fu soddisfatta dagli abitanti del territorio e dai frontalieri belgi e lussemburghesi. Spesso, gli operai provenienti dal Granducato vivevano, durante la settimana, nelle *cités* costruite dalle imprese per poi tornare, il sabato e la domenica, nelle proprie abitazioni al di là della frontiera. In questo senso Piero

¹¹² La sintesi operata nella ricostruzione dei flussi migratori italiani verso la Francia prende le mosse dall'ampia letteratura segnalata in bibliografia, frutto del lavoro di storici e sociologi francesi - non raramente di origine italiana - iniziato a partire dagli anni Settanta, epoca della riscoperta delle radici culturali e sociali che la brutalità del fenomeno migratorio, e una diversa consapevolezza sociale, avevano occultato negli anni precedenti. I riferimenti principali sui quali si ancora la personale presentazione dei flussi migratori italiani in Lorena sono i lavori del Direttore di questa ricerca, Piero Dominique Galloro, Gérald Noiriél, Pierre Milza, Ahmed Boubeker, Serge Bonnet e Jules Ferry.

¹¹³ Nome dato dall'inventore Sydney Thomas nel 1887 alla lavorazione siderurgica per ottenere acciaio fondendo i minerali di ghisa ad alto contenuto di fosforo.

Galloro¹¹⁴ fa notare che belgi, lussemburghesi e abitanti dei bacini lorenesi appartenevano, in realtà, a una medesima regione geologica e produttiva, cui solo i conflitti e le necessità politiche avevano imposto delle frontiere.

1.2.4.1 Inizio dei flussi migratori. Dalla fine secolo XIX alla Prima Guerra Mondiale

I primi italiani giunsero in Lorena solamente a partire dagli anni Novanta del XIX secolo. Si occupavano di lavori di costruzione e terrazzamento, sempre più necessari a causa della progressiva industrializzazione. Il passaggio da un settore all'altro, tipico delle prime fasi di una migrazione non regolata, introdusse la manodopera italiana nelle fabbriche e, soprattutto, nelle miniere. In questa prima fase, il reclutamento dei lavoratori stranieri non fu organizzato dalle imprese siderurgiche, ma lasciato a una spontanea evoluzione, il passaparola familiare e di villaggio, sempre alimentato dalle condizioni di estrema povertà che caratterizzavano la vita rurale dell'epoca, soprattutto nelle pianure del Nord dell'Italia.

Il successivo reclutamento di massa di manodopera straniera, soprattutto italiana, è da imputare, da una parte, alla relativa velocità del fenomeno espansivo dell'industrializzazione non sostenuta da una tradizione di lavoro locale e, dall'altra, dal sotto-popolamento della regione Lorena.

Nella ricerca delle cause che hanno provocato fenomeni migratori specifici dall'Italia alla Lorena, l'argomento demografico, ovvero la mancanza di manodopera locale, costituisce senza dubbio la risposta più immediata. Necessaria, sì, ma non sufficiente. Per ragioni storiche dalle radici lontane nel tempo, la manodopera agricola francese non ha subito, durante tutto il XIX secolo, l'esodo rurale di massa e la proletarizzazione descritta da Karl Marx a proposito della Gran Bretagna. In Lorena, fino alla fine del 1900, ha infatti regnato una forma di consenso collettivo imperniato sui valori del mondo agricolo, dell'artigianato e della piccola industria che viveva in simbiosi con la dimensione rurale.

La scoperta dei bacini di ferro di Briey e la brutalità delle trasformazioni che seguirono nel passaggio all'urbanizzazione provocarono una grave crisi sociale nella regione: la popolazione contadina e artigiana lorenesa rifiutò le professioni operaie nelle grandi fabbriche, così come la vita pericolosa nelle miniere, manifestando la sua contrarietà alle

¹¹⁴ Piero-D. Galloro, *Frontière(s) et migration, une relation aporique? Le cas de la Lorraine, 1880-1914*, in «Migrations Société», vol. 140, n° 2, 2012, pp. 61-70.

rapide trasformazioni produttive e sociali dell'epoca con i grandi scioperi collettivi che sconvolsero la regione dell'estrazione del ferro nel 1905.¹¹⁵

Pur di non piegarsi alla logica del lavoro nelle grandi fabbriche o nelle miniere, i contadini lorenesi scelsero piuttosto la migrazione verso la regione parigina, alla ricerca di lavori nel commercio, nel piccolo artigianato o nell'impiego statale, rifiutando, dunque, i pur lautí guadagni offerti dai lavori nella siderurgia e dall'attività estrattiva; tutto ciò con l'appoggio della borghesia locale, che non vedeva di buon occhio l'espansione e la presa di potere del movimento operaio.

Il ricorso massiccio alla forza lavoro straniera fu dunque, in Lorena e anche altrove in Francia, il solo modo per imporre l'industrializzazione in un territorio tradizionalmente e convintamente rurale. Il Nord della regione, dal ricco sottosuolo, si trasformò in un ghetto costruito intorno al lavoro dell'emigrazione,¹¹⁶ mentre il Sud, il collinare dipartimento dei Vosgi, eccentrico rispetto alla Lorena delle grandi pianure, mantenne la sua tradizione agricola e artigianale.

In questi anni, e fino a poco prima dello scoppio della Prima Guerra Mondiale, il reclutamento degli operai per il lavoro in miniera veniva effettuato singolarmente da ogni impresa, con fenomeni di concorrenza e litigio tra aziende francesi, belghe e lussemburghesi che si contendevano la manodopera italiana. Come illustra Jules Ferry,¹¹⁷ storico all'Université de Lorraine, per mettere fine a queste rivalità, nel 1914 il *Comité des Forges* creò un'associazione per il reclutamento comune di manodopera per il lavoro in miniera della regione: tra il 1913 e il 1914, grazie all'azione di detto comitato, i lavoratori transalpini aumentano del 50%.

Già prima del primo conflitto mondiale, l'immigrazione transfrontaliera dal Belgio e Lussemburgo era molto diminuita a vantaggio di quella italiana, che, nei primi 20 anni del secolo, rappresentava il 35% della popolazione approdata in regione. Nella parte della Lorena all'epoca annessa alla Germania, che diventerà dopo la Prima Guerra Mondiale il dipartimento della Mosella, il ricorso alla manodopera italiana era ancora più importante: nel

¹¹⁵ Per approfondimenti si veda: Serge Bonnet, Roger. Humbert, *La ligne rouge des hauts fourneaux*, Paris, éd. Denoël -Serpense, 1981.

¹¹⁶ Marie-Louise Antenucci, *L'immigration italienne: des traces dans le Pays-Haut (fin XIX^e-XX^e siècles)*, in Catherine Guyon et alii (dir.), *Longwy. Les hommes, la guerre, le fer (XI^e-XX^e siècles)*, Haroué, Gérard Louis, 2013, pp. 211-222.

¹¹⁷ Jules Ferry, *Histoire de l'immigration en Lorraine - colloque pour l'Association Meusienne d'Accueil des Travailleurs Migrant*, 2016:
http://www.amatrami.org/2/maj0805/colloque_txts/03-ferry.pdf

1914 il 43% dei minatori era italiano, con una presenza che le autorità locali stimavano tra i 60.000 e i 70.000 individui.¹¹⁸

I flussi migratori, facilitati dalla presenza delle ferrovie che già all'epoca attraversavano l'Europa, furono gestiti attraverso vere e proprie campagne di reclutamento finanziate dal patronato francese ed effettuate, con il consenso del governo italiano, nei villaggi del Nord e Centro Italia attanagliati dalla miseria. Per questo motivo si ritrovarono a lavorare nella stessa miniera o fabbrica, interi gruppi di persone provenienti dagli stessi villaggi che ricrearono, in prossimità dei luoghi di lavoro, nuove agglomerazioni fortemente marcate da identità italiana, come Longwy e Villerupt.

In Francia, il patronato della grande industria e lo Stato collaborarono dunque, soprattutto a partire dalla Prima Guerra Mondiale, nel canalizzare i flussi migratori verso luoghi precisi, ovvero verso le zone del paese ove la manodopera locale scarseggiava, rafforzando un apparato repressivo vieppiù potente per impedire ai lavoratori stranieri di muoversi liberamente sul territorio francese.¹¹⁹ Una delle conseguenze della canalizzazione dei flussi migratori verso alcune zone specifiche della Lorena fu l'impatto sull'urbanizzazione di questi territori: da vaste aree ad uso prevalentemente agricolo, si trasformarono in una giustapposizione di villaggi operai nati intorno alle fabbriche. Si trattava di agglomerazioni relativamente piccole,¹²⁰ la cui popolazione totale non eccedeva mediamente le diecimila persone, accomunate da tratti caratteristici quali l'estrema semplicità, la mancanza di elementi estetici, la massima funzionalità e la presenza di popolazione quasi esclusivamente operaia. Nei casi di città di dimensioni superiori, alla segregazione per zona si univa anche la segregazione per quartieri: la popolazione locale e borghese continuava a vivere nelle campagne circostanti il centro storico, mentre i nuclei urbani erano abitati prevalentemente dai lavoratori stranieri e le loro famiglie.

La velocità del cambiamento dovuta allo sviluppo industriale repentino portò al concentrazione di una massa imponente di lavoratori in luoghi non attrezzati per accoglierli, provocando, almeno fino al periodo tra le due guerre, fenomeni ascrivibili alla categoria delle

¹¹⁸ Piero-D. Galloro, *L'expulsion des Italiens de Lorraine au début de la Grande Guerre: entre ennemi intérieur et italophobie ordinaire*, in «Migrations Société», 2014/6, n° 156, pp. 109-118.

<https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2014-6.htm-page-109.htm>

¹¹⁹ Daniel Bellet, *Les étrangers en France et les lois restrictives de l'immigration étrangère*, in «Le Génie Civil», vol. 16, feuillet n° 24, 12 avril 1890, p. 490.

¹²⁰ Laurent Commaille, *Les cités ouvrières en Lorraine*, in François-Yves Lemoigne (dir.), *Urbanisme et architecture en Lorraine 1830-1930*, Paris, Denoël, Metz, éditions Serpenoise, 1982, pp. 249-280.

patologie urbane, forme di squilibri sociali, primo fra tutti quello dei sessi, essendo la popolazione emigrante prevalentemente composta di uomini celibi.¹²¹

Nacquero così, sull'onda dell'odio xenofobo locale, gli stereotipi del 'signor coltello',¹²² espressione frequentemente usata dalla stampa locale dell'epoca, l'italiano dal temperamento caldo, frequentatore di case di tolleranza e pronto alla rissa anche per una semplice partita a carte, forme di italoFOBIA che, comunque, non arrestarono il continuo flusso in ingresso di migliaia di italiani nella regione.

La storia della classe operaia nelle regioni minerarie non fu solamente costellata da scontri e dissidi alimentati da ostilità verso gli immigrati. Il sociologo francese Serge Bonnet¹²³ ricostruisce i movimenti sociali del primo decennio del Novecento, dimostrando che, in quegli anni, italiani e francesi contribuirono insieme alla nascita di un sindacalismo, che, per quanto all'inizio debole e frammentato, fu uno dei prodotti originali di queste terre, al quale la presenza degli emigranti provenienti dalla penisola contribuì in modo rilevante.

Lo scoppio della Prima Guerra Mondiale provocò imponenti movimenti di popolazioni in senso inverso ai flussi precedenti: la maggior parte dei lavoratori italiani fu infatti costretta a tornare al paese delle origini,¹²⁴ alleato della Germania almeno nelle fasi che precedono gli inizi dei combattimenti, con l'Italia in posizione attendista fino al 1915. L'entrata in guerra dell'Italia a fianco dell'Intesa, e il fatto che migliaia di italiani si fossero arruolati volontariamente per combattere insieme ai francesi contribuì però, negli anni del primo dopoguerra, a migliorare l'immagine pubblica degli emigranti dalla penisola.

1.2.4.2 I flussi migratori dall'Italia verso la Francia tra le due guerre

Il primo dopoguerra mondiale lasciò il Nord Est della Francia in condizioni drammatiche. La distruzione quasi totale del territorio, unita ai saccheggi e le deportazioni di popolazione francese verso i campi di lavoro oltre confine, il dramma di perdite di vite umane delle tristemente famose battaglie della Marne (1914 e 1918), delle Ardenne (1914) e Verdun

¹²¹ Gérard Noiriel, *Longwy: immigrés et prolétaires, 1880-1980*, Paris, PUF, 1984.

¹²² Gérard Noiriel, *Le immigrés italiens en Lorraine*, cit., p. 619.

¹²³ Per approfondimenti si veda: Serge Bonnet, *Sociologie politique et religieuse de la Lorraine*, Paris, A. Colin, 1972.

¹²⁴ Pierre-Louis Buzzi, *Les immigrés italiens en Lorraine française pendant la Première Guerre mondiale (1914-1918)*, tesi diretta da Jean-Noël Grandhomme, Université de Strasbourg, 2015.

(1916) resero il problema della mancanza di manodopera pressante, favorendo il ritorno degli italiani, forza-lavoro necessaria alla ricostruzione delle installazioni industriali, delle linee di trasporto e le stesse abitazioni del territorio.

Benché, come analizza Piero-Dominique Galloro,¹²⁵ circa un terzo degli italiani che si presentarono nel 1919 per essere assunti nel bacino di Briey fosse già stato impiegato in quella regione in precedenza, il reclutamento della manodopera italiana riprese a pieno ritmo, e continuò in proporzione ancora maggiore negli anni successivi. Non mutarono nemmeno le origini regionali dei migranti: Piemontesi e Veneti rimasero maggioritari, anche se si assistette a sempre più numerosi arrivi dalle regioni centrali, Emilia-Romagna, Marche, Umbria e Abruzzo. La differenza di questo secondo fenomeno migratorio rispetto ai flussi della fine del XIX secolo fu rappresentata dal numero importante di donne e di famiglie che partirono al seguito degli uomini. Furono questi gli anni nei quali si elaborò l'immagine degli italiani *bons ouvriers*, dotati di apprezzabili competenze tecniche e professionali, e *bons pères de famille*,¹²⁶ poco inclini a perturbare l'ordine pubblico. L'atteggiamento del grande patronato, spinto dal bisogno di stabilizzare la manodopera straniera a rimpiazzo degli operai francesi persi durante la Grande Guerra, cambiò in senso positivo nei confronti degli immigrati italiani, inaugurando una politica che tentava di favorire l'installazione sul territorio della regione di gruppi familiari mediante la costruzione di interi villaggi riservati alla loro accoglienza.

Se è vero che, soprattutto nella prima fase di insediamento, la stabilità lavorativa degli italiani era minima, al punto che essi venivano considerati come le *hirondelles*, rondinelle che arrivano ad aprile e ripartono a ottobre, i dati esaminati da Galloro¹²⁷ sembrano fornire risultati differenti, e la mobilità degli immigrati italiani, pur superiore a quella delle altre nazionalità, sembra inserita in quella complessiva della classe operaia della Lorena. La ragione principale di questa estrema instabilità era legata alla pericolosità, oltre che alla durezza del lavoro, che richiedeva una grande forza muscolare perché nessuna forma di meccanizzazione era ancora stata introdotta nell'attività estrattiva.

La politica degli alloggi messa in opera dal patronato della siderurgia nei confronti dei lavoratori stranieri, soprattutto italiani, si differenziava in funzione della situazione familiare

¹²⁵ Piero-D. Galloro, cit., pp. 109-118.

¹²⁶ Milza, *Voyage en Ritalie*, cit., p.148.

¹²⁷ Piero-D. Galloro, *La main d'œuvre des usines sidérurgiques de Lorraine 1880 - 1939, Étude des flux*, tesi dell'università di Metz diretta da Alfred Weut, Centre de Recherche Histoire et Civilisation, 1993, http://docnum.univ-lorraine.fr/public/UPV-M/Theses/1996/Galloro.Piero_Dominique.LMZ9603_2.pdf

degli emigranti stessi: mentre per i lavoratori celibi venivano messi a disposizione spazi in alloggi comuni, alle famiglie furono offerte piccole case con giardino, con l'effetto che interi villaggi di villette a schiera furono edificati vicino alle fabbriche. L'apparentemente generosa offerta aveva, in realtà, il solo scopo di rendere stabile la presenza degli operai, nell'auspicio di poter contare sulla forza lavoro continuativa della prima generazione e anche della seconda, nata in loco.

Il miglioramento delle condizioni di vita fu anche legato al reclutamento di nuovi lavoratori attraverso la rete familiare, o di villaggio, con ruoli di 'protettore' e facilitatore nelle pratiche dell'inserimento lavorativo e sociale della prima generazione nei confronti dei nuovi arrivati. Secondo l'ipotesi di Piero-Dominique Galloro,¹²⁸ già a partire dagli anni Venti la contrapposizione maggiore non si giocò più nel conflitto tra francesi e stranieri, ma tra immigrati già inseriti e nuovi arrivati.

Le condizioni economiche e sociali francesi del primo dopoguerra, dettate dall'urgenza della ricostruzione, deponevano dunque a favore di una grande apertura verso la manodopera proveniente dall'Italia. Ma, a mutare il quadro, intervennero le restrizioni agli espatri imposte a partire dal 1925 dal governo fascista, che aveva nel frattempo preso il potere in Italia

1.2.4.3 Emigrazione nel Ventennio fascista

Il periodo storico che si colloca tra le due guerre mondiali, della durata di circa venti anni, se analizzato attraverso la lente dei flussi migratori, può essere suddiviso in due sottoperiodi della durata di circa dieci anni ciascuno, caratterizzati da tendenze opposte. Se dal 1920 al 1930 il flusso di emigranti dall'Italia verso la Francia fu in costante aumento, a partire da quest'anno, e fino allo scoppio della Seconda Guerra Mondiale, la tendenza si invertì. Le cause di questo doppio fenomeno vanno ricercate nei cambiamenti politici, e conseguentemente sociali ed economici occorsi nei due paesi.

In Italia, il progressivo consolidamento del governo fascista inaugurò una politica di autarchia e di valorizzazione del prodotto interno, unita alla tendenza a trattenere la forza lavoro sul proprio territorio o canalizzarla verso le colonie. Specularmente, l'arrivo in Francia delle conseguenze della crisi industriale che aveva sconvolto i mercati d'oltre oceano nel 1928, con imponenti fenomeni di disoccupazione nelle miniere e nella siderurgia, bloccò

¹²⁸ Piero-D. Galloro, *Ouvriers du fer, princes du vent. Histoire des flux de main-d'oeuvre dans la sidérurgie lorraine*, Metz, Serpenoise, 2001.

brutalmente il ricorso alla manodopera straniera. Lo Stato e del grande patronato francese inaugurarono una politica di rigetto degli immigrati, tendenza che si mantenne fino a ridosso dello scoppio della Seconda Guerra Mondiale.

Come analizza Michele Strazza,¹²⁹ la posizione dei governi italiani del primo dopoguerra nei confronti dell'emigrazione, come anche il comportamento di Mussolini nei primi anni di potere, fu simile all'atteggiamento che aveva caratterizzato la politica italiana del secolo precedente, nel senso di una aperta liberalizzazione degli esodi. Inizialmente, infatti, Mussolini mostrò fiducia nel fatto che la pressione demografica italiana, e quindi anche la disoccupazione, potessero essere alleviati proprio facendo ricorso alla vecchia valvola di sfogo dell'emigrazione.

L'unica vera novità dei primi provvedimenti fascisti risiedeva nel tentativo del governo fascista, da un lato, di qualificare sempre di più gli emigranti, rafforzandone le qualità tecniche e professionali onde metterli in condizione di aspirare a lavori migliori e dall'altro di migliorare l'opinione pubblica internazionale nei confronti dei pregiudizi e delle preclusioni ancora forti nei confronti degli italiani.¹³⁰ Da qui l'opera svolta dalle cattedre ambulanti per preparare professionalmente gli aspiranti emigranti, nonché quella del Commissariato Generale dell'Emigrazione con i suoi delegati provinciali.

Il quadro generale dei flussi migratori cominciò a vedere mutamenti a partire dal manifestarsi delle politiche protezioniste statunitensi, in un Paese che, dalla fine del XIX secolo, aveva accolto milioni di lavoratori emigranti in partenza dalla penisola.

Nel 1924 un nuovo *Quota Act*, la *Johnson-Reed Law*, ridusse la quota di ingresso al 2% degli italiani residenti negli Stati Uniti al censimento del 1890, comportando una fortissima penalizzazione per molti Paesi, tra cui l'Italia, la cui emigrazione fu costretta a dirigersi verso le nazioni europee, la Francia in particolare, ma anche la Repubblica Argentina, il Brasile, altri Stati dell'America Latina, l'Australia e l'Africa.

Negli stessi anni, anche in Italia la politica dell'emigrazione del fascismo stava ormai mutando rotta: in campo normativo il nuovo orientamento si vede esplicitato nella prima raccolta organica del diritto italiano sull'emigrazione del 1925, nel quale le condizioni per

¹²⁹ Michele Strazza, *Il fascismo e l'emigrazione negli Stati Uniti*, in «Storia in Network», <http://www.storiain.net/storia/il-fascismo-e-lemigrazione-negli-stati-uniti/>

¹³⁰ Per approfondimenti si veda: Giuseppe Parlano, *La politica sociale e sindacale*, in AA.VV., *Annali dell'Economia Italiana*, vol. VII, 1923-29, Milano, Istituto Ipsoa, Milano 1982.

l'espatrio cambiarono radicalmente in senso restrittivo.¹³¹ Nel 1926, il Regime sposò la causa dell'incremento demografico e, partire da quell'anno, Mussolini¹³² cominciò a perorare la causa secondo la quale l'emigrazione rappresentava soltanto una perdita di energie utili alla nazione, una dispersione che andava arginata, puntando, invece, sull'incremento delle nascite.¹³³

Dal punto di vista pratico, si rese più difficile il rilascio dei documenti necessari per l'espatrio; le uniche deroghe ammesse erano l'emigrazione temporanea e quella ad alto livello intellettuale o professionale, perché ambedue non erano motivate da carenza di occupazione e rappresentavano un aumento di prestigio per l'Italia.¹³⁴

Tutta la legislazione successiva, dal 1928 al 1940,¹³⁵ continuò a ostacolare l'esodo all'estero per ragioni di lavoro e a privilegiare, invece, il trasferimento verso i possedimenti coloniali italiani, onde intensificare la produzione interna, anche per fini bellici. A ridosso dello scoppio della Seconda Guerra Mondiale, la Legge n.965 del 15 maggio 1939 istituì la Commissione Permanente per il Rimpatrio degli italiani all'estero; contemporaneamente furono intensificate le azioni di "fascistizzazione" delle comunità residenti all'estero, operazione che, come analizza Pierre Milza,¹³⁶ non ottenne i risultati attesi in Lorena, ove la popolazione apparteneva principalmente alla classe operaia, mentre nell'area parigina ebbe più successo presso piccoli commercianti, impresari e notabili legati agli ambienti diplomatici italiani.¹³⁷

Sul fronte francese, a partire dal 1925, alle limitazioni poste dal governo fascista, si unì la volontà ferma della classe imprenditoriale lorenese di incoraggiare l'eterogeneità etnica della manodopera allo scopo di impedire la costituzione di gruppi coesi e la formazione di movimenti operai. Ciò spiega, a partire a quegli anni, il ricorso massiccio al reclutamento di forza lavoro dall'Est dell'Europa, soprattutto dalla Polonia. Nonostante le misure restrittive, nel 1931 la presenza di lavoratori stranieri in Lorena era quadruplicata rispetto a 20 anni prima e, malgrado la diversificazione del reclutamento, la popolazione italiana ne

¹³¹ Giampiero Carocci, *La politica estera dell'Italia fascista (1925-1928)*, Bari, Laterza, 1969.

¹³² Benito Mussolini, *Il Problema dell'emigrazione*, in «Scritti e discorsi», vol. 3, Milano, Hoepli, 1934, pp. 97-100.

¹³³ Giuseppe De Michelis, *La politica nazionale dell'emigrazione*, in «Gerarchia», vol. IV, 10, 1925, pp. 629-632.

¹³⁴ Maria Rosaria Porfido, *Emigrazione nel Fascismo*, in «Il Portale delle Donne su Internet», <http://www.italiadonna.it/emigrazione/emigrazione-nel-fascismo/>

¹³⁵ Per approfondimenti si veda: Annunziata Nobile, *Politica migratoria e vicende dell'emigrazione durante il fascismo*, in «Il Ponte», XXX, 11-12, 1974, pp. 1322-41.

¹³⁶ Milza, *Voyage en Ritalie*, cit., pp. 248 sgg.

¹³⁷ Giuseppe Perona (a cura di), *Gli italiani in Francia 1938-1946*, Milano, Angeli, 1994, pp. 95 sgg.

rappresentava quasi il 40%, con una concentrazione di quasi il 90% nei due dipartimenti della siderurgia, la Moselle e la Meurthe et Moselle.

Gli effetti della grave crisi economica sviluppatasi dopo il martedì nero, il 29 ottobre 1929, data del crollo dei valori alla Borsa di New York, furono avvertiti in Francia solo a partire dall'inizio del 1932, probabilmente in ragione della debole esposizione internazionale delle imprese francesi. La crisi economica e finanziaria si ripercosse comunque pesantemente sull'andamento della vita politica e sociale, determinando un alto tasso di disoccupazione nelle professioni dell'estrazione e lavorazione dei metalli, accompagnato, a partire dal 1931, da un'inversione di tendenza nel reclutamento di manodopera straniera e l'inaugurazione, da parte dello Stato e del patronato francese, di una politica di espulsioni degli immigrati.

Dal punto di vista sociologico, la crisi economica provocò un'ondata xenofoba, alimentata dalla propaganda tesa a ravvivare antichi stereotipi e rancori, di cui fu protagonista l'estrema destra con l'appoggio, più o meno esplicito, di tutti i partiti politici francesi. La “caccia all'italiano” e gli episodi sanguinosi della fine del secolo precedente non si riproducessero, ma la violenza verbale e la derisione (*ritals, macaroni*) si scatenarono contro le comunità italiane, unite alla diffusione da parte della stampa di immagini negative legate alla criminalità del Belpaese. Le concomitanti azioni del partito fascista di Mussolini per far rimpatriare gli emigranti non fecero che peggiorare il sentimento italo-fobo, divenuto così forte nel 1939 da allarmare anche i partiti politici della sinistra francese.¹³⁸

Dal 1938, in Lorena, regione di frontiera con la Germania nazista, le avvisaglie dell'imminente conflitto mondiale furono avvertite con sensibilità acuita, e alcune centinaia di famiglie italiane simpatizzanti del regime fascista¹³⁹ ripresero spontaneamente la via del paese delle origini. Per coloro che decisero di restare, la vita quotidiana divenne estremamente dura a causa del fatto che l'Italia fosse ufficialmente un paese nemico della Francia.

¹³⁸ Pierre Milza, *Le fascisme italien en France (1938-1945)* in G. Perona, *Gli italiani in Francia*, cit., pp. 91-104.

¹³⁹ Didier Francfort, *Être mussolinien en Lorraine: les fascistes italiens face aux associations (1921-1939)*, in «Revue d'histoire moderne et contemporaine», tome 38, n°2, Avril-juin 1991, pp. 313-336, <https://doi.org/10.3406/rhmc.1991.1593>

1.2.4.4 Dal secondo dopoguerra ai giorni nostri

I tre grandi flussi migratori che avevano come meta la Lorena fino allo scoppio della Seconda Guerra Mondiale, italiano, polacco e dalla regione dei Balcani, fecero registrare, a partire dagli anni Cinquanta, cambiamenti legati alle situazioni storiche e alle vicende politiche dei tre paesi/aree di provenienza.

In Italia, anche grazie alla ricostruzione finanziata dal Piano Marshall, almeno nelle regioni del Nord e del Centro si assistette a un primo sviluppo industriale, con assorbimento della forza lavoro in imprese locali e il conseguente indebolimento del flusso migratorio verso l'estero. Continuò, e divenne prioritario, l'esodo dalle regioni del Sud della penisola, in parte canalizzato verso le regioni del settentrione, sia ancora, verso il Nord dell'Europa.

L'emigrazione dalla Polonia, con l'imporsi della dittatura staliniana, vide un brusco arresto a causa della decisione politica del nuovo regime di trattenere in patria la forza lavoro. Destino simile subì il flusso migratorio in provenienza dai paesi della ex Jugoslavia (Serbia, Croazia), con l'instaurarsi di governi totalitari che governarono la regione fino agli anni Ottanta del secolo scorso.

Nonostante i progressi scientifici nella produzione, la carenza di manodopera nelle imprese della siderurgia e della grande industria francese in piena espansione (Renault, Peugeot), spinse il patronato a rivolgersi verso altri paesi ancora in fase pre-industriale, come la Spagna (accordo del 1961) e il Portogallo (accordo del 1963), provocando veri e propri fenomeni di migrazione di massa, con cifre che, nel 1969, videro, ad esempio, il 10% della popolazione portoghese vivere su territorio dell'Esagono, impiegata nei grandi cantieri dei lavori pubblici e delle costruzioni.

Ultimo flusso migratorio pilotato dal patronato francese fu quello in provenienza dalle ex colonie, prima il Marocco e la Tunisia, poi l'Algeria, paesi ove, fino al secondo dopoguerra, la forza lavoro era stata trattenuta dai coloni per un utilizzo in ambito agricolo.

Dagli anni Sessanta, con il declino dei lavori in miniera e la progressiva chiusura degli altiforni della siderurgia, i nuovi flussi migratori furono canalizzati verso i grandi cantieri dei lavori pubblici e delle costruzioni, le imprese industriali di beni di consumo e dell'automobile, lavori svalorizzati, mal remunerati e spesso provvisori alla ricerca di

manodopera reputata “docile”, poco sindacalizzata, poco onerosa e meno pericolosa dal punto di vista del controllo sociale.

Anche a causa di una grave crisi nel settore degli alloggi che la Francia attraversava negli anni Sessanta, gli emigranti provenienti dalle ex-colonie del continente africano, più giovani e meno qualificati dell’immigrazione arrivata tra le due guerre, risiedevano in quartieri ghetto, abitazioni insalubri e prive di servizi alla periferia delle grandi città. La risposta alla forte richiesta di aree abitative fu la costruzione, in pochissimi anni, di grandi complessi di cemento, subito sovrappopolati, nei quali le condizioni materiali si degradano rapidamente.

Anche l’emigrazione italiana verso la Francia riprese con vigore nel secondo dopoguerra, soprattutto in partenza dalle regioni orientali, Veneto e Friuli, e dal Meridione, Puglia, Calabria e Sicilia.¹⁴⁰ In questi anni i flussi italiani privilegiarono nettamente le mete del Nord della Francia, Parigi e ancora la Lorena industriale, facendo registrare un netto calo nelle regioni del mediterraneo francese. Essi furono canalizzati verso occupazioni nell’industria meccanica e automobilistica, sempre meno, invece, nei settori dell’edilizia, della siderurgia e dell’estrazione.¹⁴¹ Come evidenzia Edgardo Bilsky, si trattava prevalentemente di operai specializzati, piuttosto che semplici manovali. Il regime di accordi bilaterali, già esistente dopo il primo conflitto mondiale, tornò in auge attraverso la creazione di organismi preposti all’organizzazione dei flussi in uscita dal Belpaese, ancora considerato Oltralpe fornitore privilegiato di manodopera.¹⁴²

In concomitanza con la ripresa dei flussi migratori in partenza dalla Penisola del secondo dopoguerra, Pierre Milza¹⁴³ rileva che il Lorena si assistette all’apertura di attività di tipo autonomo e alla crescita di piccole e medie imprese commerciali gestite da italiani, realtà che denotavano una trasformazione della composizione socioprofessionale degli immigrati. Insieme alla piccola imprenditoria edile, favorita dalla congiuntura della ricostruzione, anche l’apertura di negozi e rivendite di generi alimentari, caffè e ristorazione (forme di business etnico che accompagnano tutte le migrazioni) rappresentò il volano dell’ascesa economica e

¹⁴⁰ <http://www.aspapi.net/Documents/francia-2003.pdf>

¹⁴¹ Edgardo Bilsky, *Le passage par la grande industrie: le cas des Italiens aux usines Renault (1919-1962)*, in Bechelloni, Dreyfus e Milza, (a cura di), *L’intégration italienne en France. Un siècle de présence italienne dans trois régions françaises (1880-1980)*, Bruxelles, éd.Complexe, 1995, pp. 241-352, p. 248.

¹⁴² Per approfondimenti si vedano: Alex Spire, *Un régime dérogatoire pour une immigration convoitée. Les politiques françaises et italiennes d’immigration/émigration*, in Marie-Claude Blanc-Chaléard, *Les Italiens en France depuis 1945*, 2003, pp. 41-54; Federico Romero, *Emigrazione e integrazione europea 1945-1973*, Roma, Edizioni del Lavoro, 1991.

¹⁴³ Milza, *Voyage en Ritalie*, cit., pp. 364 sgg.

sociale dell'emigrazione italiana in Francia: queste attività commerciali svolsero, come ricorda Paola Corti,¹⁴⁴ la funzione di luoghi di incontro e consolidamento dei legami delle comunità di connazionali, costituite nel mosaico delle provenienze regionali.

Anche nel settore della siderurgia lorenese, che attrasse nel secondo dopoguerra soprattutto manodopera proveniente dalle regioni del Sud Italia, Pierre Milza¹⁴⁵ e Piero Galloro¹⁴⁶ segnalano che gli operai metallurgici di origine italiana cercarono di emanciparsi verso una maggiore autonomia economica.

Come rileva ancora Paola Corti, «I veri protagonisti della mobilità sociale, in questo caso, furono soprattutto i figli».¹⁴⁷ Educati dal secondo dopoguerra nelle scuole della Repubblica, i figli dei minatori si affacciavano qualificati al mondo del lavoro, animati da un forte desiderio di riscatto sociale. A loro si aprirono le carriere della funzione pubblica, delle professioni liberali e intellettuali, oltre, come detto, quelle della piccola impresa. La popolazione di origine italiana, in gran parte già installata prima dei conflitti mondiali, non faceva dunque più parte dell'orizzonte migratorio in senso stretto: il processo di assimilazione nel tessuto sociale francese, attraverso il lavoro dei primi arrivati nelle miniere e nella siderurgia, era stato in quale modo il prezzo pagato per acquisire uno *status* sociale diverso, accettato e più apprezzato di quello dei flussi migratori più recenti.¹⁴⁸

1.2.4.5 Gli italiani all'estero, in Francia, in Lorena, oggi

Per i processi sociali legati ai flussi migratori italiani nel necessario rapporto tra dimensione locale e il fenomeno globale, più volte nei paragrafi precedenti abbiamo allargato lo *zoom* per cogliere la panoramica completa di un dato periodo storico, per poi “stringere” la visione sul territorio oggetto della ricerca. Operiamo in questo senso anche per cercare di inquadrare l'attuale presenza italiana, prima all'estero, poi in Francia, infine in Lorena.

¹⁴⁴ Paola Corti, *L'emigrazione temporanea in Europa, in Africa e nel Levante*, in Bevilacqua, De Clementi e Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*, Roma, Donzelli, 2001, pp. 213-234

¹⁴⁵ Milza, *Voyage en Ritalie*, p. 421.

¹⁴⁶ Galloro, *Le flux de main d'oeuvre italienne*, cit., p. 89.

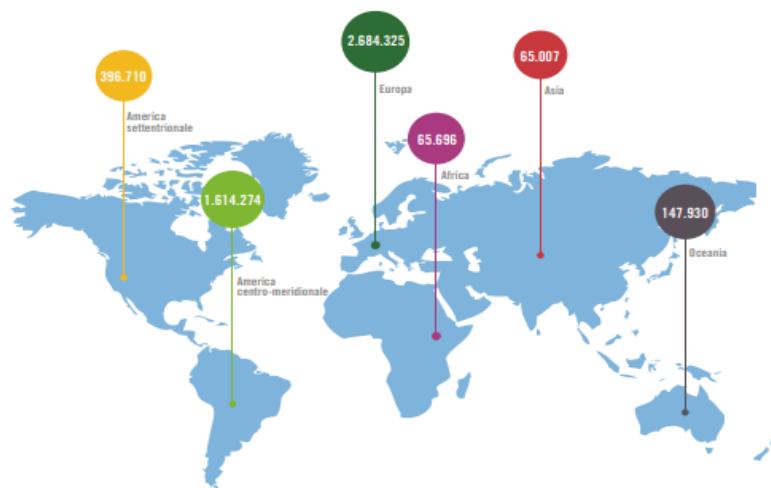
¹⁴⁷ Paola Corti, *L'emigrazione italiana in Francia: un fenomeno di lunga durata*, in «Altretalia», n° 26, Edizioni della fondazione Giovanni Agnelli, 2003, p. 9.

<http://www.aspapi.net/Documents/francia-2003.pdf>

¹⁴⁸ Danièle Lochak, *Le tri des étrangers: un discours récurrent*, in «Plein droit», n° 69, 2006. Per approfondimenti si veda anche il numero monografico, *Le tri des étrangers*, in «Plein droit», n° 73, 2007.

Il Rapporto Italiani nel mondo 2017 della Fondazione Migrantes,¹⁴⁹ organismo pastorale della CEI, indica che attualmente circa 5 milioni di italiani risiedono all'estero, iscritti all'AIRE (Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero), dato riduttivo, perché molti connazionali non regolarizzano la situazione amministrativa, anche dopo lunghi periodi trascorsi fuori dai confini nazionali italiani.

Dove sono gli emigrati italiani oggi



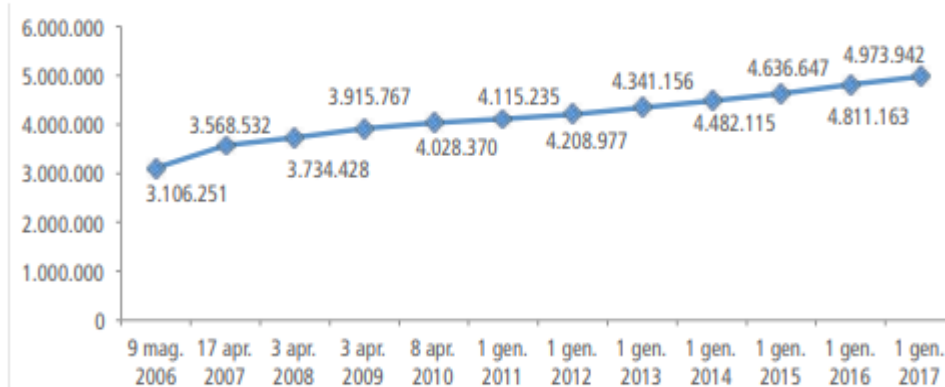
Fonte: Migrantes-Rapporto Italiani nel Mondo. Elaborazione su dati AIRE.

150

Il continente europeo ospita dunque più del 50% degli emigrati italiani all'estero. In Francia risiedono 373.145 italiani e le regioni di origini più rappresentate sono la Sicilia, la Calabria e la Puglia (dati del 2013).¹⁵¹

Inoltre, la progressione degli espatri degli ultimi dieci anni è in costante crescita, a indicare che i flussi migratori in uscita dall'Italia non si sono affatto interrotti.

Cittadini italiani iscritti all'AIRE. Serie storica. Valori assoluti. Anni 2006-2017.



Fonte: Migrantes-Rapporto Italiani nel Mondo. Elaborazione su dati AIRE.

152

¹⁴⁹ http://www.astrid-online.it/static/upload/sint/sintesi_rim2017.pdf,

¹⁵⁰ Ivi, p. 38.

¹⁵¹ <https://www.vivaparigi.com/chi-sono-e-quanti-sono-gli-italiani-in-francia>

Dal 2006 al 2017, 1.800.000 persone hanno lasciato l'Italia: i giovani tra i 18 e 4 anni rappresentano il 39% del campione, e la fascia di persone tra i 50 e 64 anni, che il rapporto definisce "disoccupati senza speranza", raggiunge la percentuale del 9,7%. Europa e America centrale risultano essere le destinazioni preferite degli emigranti italiani, del Ventunesimo secolo. Nel Vecchio Continente, dopo il regno Unito, che registra il primato assoluto tra le scelte, si trovano, nell'ordine, Germania, Svizzera e Francia.

La regione che registra il più alto numero di partenza è la Lombardia (quasi 23.000 nel 2017), seguita dal Veneto. Come nei primi flussi migratori di inizio secolo scorso, paradossalmente sono proprio le regioni del Nord, che nelle statistiche italiane fanno registrare il più alto tasso di industrializzazione e occupazione, a guidare, invece, la classifica degli espatri.

In Lorena risultano attualmente registrati all'AIRE del Consolato Generale d'Italia a Metz 42.316 cittadini italiani;¹⁵³ essi rappresentano il 5% circa degli abitanti della regione, che ne conta 2.341.531 (dati del 2015).¹⁵⁴ Questo dato rileva solo la punta dell'iceberg del fenomeno, ovvero conta i cittadini che hanno regolarizzato la loro situazione amministrativa presso le autorità italiane. Moltissimi emigranti, figli e nipoti di coloro che sono arrivati in Francia nel secolo scorso, naturalizzati francesi, pur avendo le condizioni per riacquisire la cittadinanza italiana, decidono di non farlo, mantenendo però saldo il legame affettivo con le origini e la pratica della lingua, in una gamma di accezioni che vanno dal dialetto regionale alla lingua standard acquisita attraverso i percorsi di studio.

La concentrazione più alta di cittadini con passaporto italiano, sovente doppi cittadini, si registra nel dipartimento della Mosella, il più fortemente interessato dai fenomeni migratori nel secolo scorso.

FASCE ETA'	DIPART.54	DIPART.55	DIPART.57	DIPART.88
0-18	845	48	2438	208
18-25	473	44	1971	99
25-50	2524	228	9979	467
50-75	3029	342	11577	570
>75	1926	184	5104	260
TOTALE	8797	846	31069	1604

155

¹⁵² http://www.astrid-online.it/static/upload/sint/sintesi_rim2017.pdf, p. 4

¹⁵³ Dati estratti dall'archivio dell'Ufficio Anagrafe Consolato Generale d'Italia, consultati il 29 agosto 2018.

¹⁵⁴ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Lorraine>

¹⁵⁵ Dati dell'Ufficio Anagrafe del Consolato Generale d'Italia a Metz.

La fascia più rappresentata in termini d'età è quella degli adulti/anziani. I giovanissimi e giovani risultano sottorappresentati, anche se i conferimenti di cittadinanza, circa un'ottantina ogni anno negli ultimi dieci, il 90% dei quali concessi a cittadini di origine marocchina, vengono rilasciati a famiglie composte da genitori e almeno tre figli.

Altro dato che riguarda la fascia d'età dei giovani, in senso più ampio, perché non necessariamente di cittadinanza/origini italiane, è quello del rilascio di Dichiarazioni di Valore, attestazioni consolari che permettono di far valere i titoli di studio acquisiti in Francia per continuare il percorso di studi in Italia:

ANNO	DICHIARAZIONI DI VALORE
2018	42 (All'1/08/2018)
2017	62
2016	77
2015	73
2014	53
2013	35
2012	17

156

La scelta del proseguimento degli studi si orienta verso atenei/facoltà italiani prestigiosi a livello internazionale. Tra le più rappresentate risultano le tre università di Milano, Bocconi, Cattolica e Politecnico, il Politecnico di Torino, la LUISS di Roma, Scienze Economiche e Relazioni internazionali di Firenze e Bologna e Scienze Politiche e relazioni Internazionali di Genova. I Dottorati di ricerca effettuati in Italia si orientano verso indirizzi giuridici, economici e scientifici.

¹⁵⁶ Dati Anagrafe Consolato Generale d'Italia, agosto 2018.

1.2.5 Conclusioni

In questa parte della tesi abbiamo seguito il processo di assimilazione delle comunità italiane in Francia, in Lorena in particolare, seguendo il percorso dei flussi migratori in partenza dalla penisola degli ultimi 150 anni. Se fino ai primi decenni del secolo scorso l'emigrazione italiana fu interpretata come un fenomeno in qualche modo passeggero, anche a causa dell'estrema instabilità delle presenze, soprattutto dopo la Seconda Guerra Mondiale la stabilizzazione degli emigranti di origini italiane nella società d'Oltralpe divenne effettiva.

Il succedersi ininterrotto di flussi di lavoratori provenienti dall'Italia favorì l'osmosi delle popolazioni e i matrimoni misti, le naturalizzazioni, la nascita dell'associazionismo e la partecipazione alla vita sindacale e politica francesi facilitarono il processo di integrazione più di quanto avvenuto nei confronti di altre comunità arrivate in anni più recenti sul territorio dell'Esagono.

A favore dell'integrazione della comunità italiana in Francia hanno giocato anche le caratteristiche specifiche di un movimento migratorio tra aree geograficamente contigue, che non ha reso irraggiungibili i luoghi lasciati, ma, al contrario, li hanno resi mete di periodici viaggi e vacanze; ciò ha consentito di non tagliare definitivamente i ponti con la terra di provenienza in una forma di «transnazionalismo»,¹⁵⁷ definizione di Gabaccia, «bilocalità» o «multilocalità» secondo Miranda,¹⁵⁸ ovvero appartenenze identitarie multiple che si sono trasmesse anche alle generazioni nate sul territorio francese, con caratteristiche di, come osserva Paola Corti, «radicati legami di carattere simbolico con le realtà di origine della propria famiglia».¹⁵⁹

Il termine di «francitalité»,¹⁶⁰ coniato da Pierre Milza, nato da un matrimonio italo-francese, per definire la sua stessa identità esprime chiaramente la dimensione plurale di questo vissuto, testimonianza autobiografica che si colloca nel quadro di vita di un intellettuale di successo, che ha ricevuto riconoscimenti nell'ambito di una lunga carriera accademica francese e internazionale.

La Francia, paese di tradizionale accoglienza di lavoratori dai Paesi vicini, ha vissuto, negli ultimi cinquant'anni, l'arrivo di emigranti di provenienza extraeuropea, contro i quali

¹⁵⁷ Donna R. Gabaccia, *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo ad oggi*, Torino, Einaudi, 2003, p. 27

¹⁵⁸ Adelina Miranda, *Migrants et non-migrants d'une communauté italienne*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 135 sgg.

¹⁵⁹ Paola Corti, *Paesi d'emigranti. Mestieri, itinerari, identità collettive*, Milano, Angeli, 1990, p. 262

¹⁶⁰ Milza, *Voyage en Ritalie*, cit., p. 490.

l'opinione pubblica xenofoba, fomentata dai partiti della destra politica, ha cercato di enfatizzare la buona integrazione delle comunità nazionali presenti sul territorio da più tempo, considerate culturalmente più simili, come gli italiani. L'analisi del processo di integrazione dell'emigrazione italiana in Francia ha messo in evidenza itinerari di integrazione a livello intergenerazionale. I figli e nipoti dei primi italiani arrivati in Francia sono stati educati nelle scuole *de la République*, apprendendo non solo la lingua e conoscendo la cultura d'Oltralpe, ma condividendo spazi di vita con coetanei francesi e interiorizzando valori sociali locali. Le istituzioni francesi, prima fra tutte la scuola, hanno quindi costituito, fino agli anni Settanta, il luogo elettivo dell'integrazione delle comunità straniere nel tessuto sociale d'Oltralpe. Secondo Paola Corti, che cita a supporto delle sue riflessioni l'autorevole parere di Pierre Milza, le attuali tensioni che attraversano la Francia nei confronti di più recenti fenomeni migratori non dovrebbero essere attribuite solamente alle diversità culturali, come tende a far credere la propaganda politica esterofoba, quanto,

per le minori capacità di «assimilazione» che mostrano oggi quelle istituzioni - scolastiche politiche e associative - che in passato hanno favorito l'integrazione degli stranieri nel tessuto della società francese.¹⁶¹

La scelta di osservare il fenomeno delle rappresentazioni della lingua italiana proprio all'interno delle istituzioni scolastiche non è quindi solo legata alla familiarità della ricercatrice con questo contesto, ma alla constatazione che proprio attraverso la formazione scolastica e l'educazione nella fase di vita della giovinezza si pongono le basi per i futuri assetti sociali, sia in forma di integrazione che di esclusione. In questo processo le lingue straniere possono giocare un ruolo importante, diventando luoghi simbolici di appartenenza e sostegno alla strutturazione identitaria o, al contrario, barriere respingenti e ostacoli insormontabili.

¹⁶¹ Corti, *L'emigrazione*, cit., p. 13.

1.3 INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA ALL'ESTERO, IN FRANCIA E IN LORENA, IN AMBITO SCOLASTICO

1.3.1 Introduzione

La griglia di lettura scelta per interpretare il processo che ha portato la lingua italiana ad essere insegnata nel sistema scolastico francese ricalca l'analisi sociolinguistica di ampio respiro effettuata da Massimo Vedovelli ne *La storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, opera pubblicata nel 2012.

Vedovelli identifica tre fasi storiche, ognuna caratterizzata da usi e funzioni diverse della lingua italiana all'estero, momenti che segnano i passaggi di progressiva integrazione all'interno delle comunità di accoglienza degli emigranti in partenza dallo stivale negli ultimi 150 anni. Il senso dell'evoluzione dei destini linguistici dell'italiano all'estero è anche richiamato dal titolo della presente ricerca, che interpreta i tre momenti come il passaggio da lingua etnica, a lingua straniera a nuova lingua franca. Le trasformazioni nell'uso e delle funzioni della lingua italiana all'estero sono interpretato nell'ambito del generalizzato processo di introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nei sistemi scolastici del Vecchio Continente avvenuto, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, in concomitanza con l'industrializzazione, la mobilità dei lavoratori, l'apertura delle frontiere, le nuove esigenze di intercomprensione a livello internazionale e, non ultimo, l'impulso unificatore proveniente dalle istituzioni europee.

Preliminarmente, si può osservare che le lingue straniere godano di una condizione atipica, se non privilegiata, rispetto alle altre discipline di studio di quasi tutti i sistemi scolastici, almeno quelli europei. Rappresentano infatti, insieme all'insegnamento della religione, laddove presente, l'unico ambito disciplinare che prevede una certa libertà di scelta da parte del discente: ciò rappresenta, a nostro modo di vedere, il riconoscimento, la considerazione e anche il rispetto, da parte delle istituzioni, del fatto che la lingue/le lingue attengano a dinamiche profonde e intime dell'essere, in connessione con le origini, la storia familiare, la dimensione sociale e le rappresentazioni che ne derivano.

Come si vedrà nel seguito della tesi, scegliere di apprendere una lingua piuttosto che un'altra è un modo di definirsi, identificarsi, orientarsi e prendere posizione nel mondo. Le lingue rappresentano dunque aspetti irriducibili dell'identità, davanti ai quali anche le istituzioni scolastiche generalmente non impongono soluzioni predeterminate, permettendo, almeno, di esercitare scelte all'interno di un ventaglio di opzioni offerte. A riprova di ciò, nei

regimi autoritari e in situazione di occupazione straniera o dittatura, una delle prime libertà negate è quella dell'uso di lingue diverse da quella di chi detiene potere. In Lorena, per rimanere sul terreno della ricerca, questo fenomeno si è verificato ogni volta che la regione è passata dal controllo francese a quello tedesco, e viceversa.

Il secondo capitolo della tesi, che approfondisce il rapporto tra lingue e identità, metterà in evidenza come quanto e perché questo legame sia stretto e determinante nella vita, e ancor più nelle fasi della crescita e nello sviluppo delle persone, con ricadute che non investono solo la sfera personale, ma che le dinamiche sociali.

1.3.2 Dall'Unità d'Italia alla Seconda Guerra Mondiale – La fase del “parallelismo” linguistico

Sotto il profilo sociolinguistico, la lunga fase di flussi migratori che parte dagli ultimi decenni del XIX secolo e arriva fino alla fine del secondo conflitto bellico mondiale è definita da Massimo Vedovelli come fase del «parallelismo»¹⁶², intendendo con ciò che l'assetto linguistico degli emigranti italiani di quest'epoca fosse caratterizzato dall'analfabetismo e dalla dialettologia¹⁶³ in modo simile a quello della quota maggiore della popolazione residente nella penisola che apparteneva a ceti rurali o alla manodopera non qualificata.

A sostegno dell'ipotesi del parallelismo e della continuità, Massimo Vedovelli adduce l'argomento dell'identità linguistica:

Occorre considerare, a sostegno dell'ipotesi del parallelismo, una dimensione simbolica, semiotica, anche coinvolgente il linguaggio verbale: l'identità. Nonostante ogni sforzo di integrazione, nonostante ogni politica di assimilazione messa in atto dai paesi di arrivo dei migranti, nonostante le scelte individuali di assimilazione, il migrante è comunque portatore di un'identità altra rispetto a quella della comunità in cui si inserisce, e tale alterità si struttura attraverso codici simbolici: i nomi, le lingue, i cibi, i modi di stare insieme rendono sempre evidente che il migrante è “altro”, un elemento di diversità che ha increspato la superficie omogenea identitaria collettiva che le comunità spesso si autorappresentano. Il legame di identità con la comunità originaria, anche linguistica, non viene mai meno.¹⁶⁴

L'italiano era presente nei repertori linguistici dei migranti analfabeti e dialettologi, ma «Come elemento immaginario, immagine di una lingua, immagine sociale,¹⁶⁵ non come competenza e uso.

Gianfausto Rosoli sostiene che gli stessi fenomeni dell'emigrazione abbiano svelato l'analfabetismo degli italiani¹⁶⁶ confermando la lettura della continuità tra le condizioni di vita diffuse in l'Italia e quelle tipiche della popolazione coinvolta nei processi migratori nello stesso periodo.

¹⁶² Vedovelli, *Storia linguistica*, cit., pp. 40-41.

Per una più ampia analisi dei fenomeni linguistici legati all'emigrazione italiana, vd. L. Lorenzetti, *I movimenti migratori*, in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino, vol. 3, 1994, pp. 627-68; P. Bertini Malgarini, *L'italiano fuori dall'Italia*, in L. Serianni, P. Trifone, Ivi, pp. 883-922.

¹⁶³ Solo a partire dal censimento del 1991 la percentuale degli analfabeti dichiarati è inferiore a quella dei laureati. Fonte: Vedovelli, Ivi, cit., p. 53.

¹⁶⁴ *Ibidem*, pp. 40-41.

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 54.

¹⁶⁶ Gianfausto Rosoli, *Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigranti tra Otto e Novecento*, in Luciano Pazzaglia (Ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 119-144.

Gli italiani dialettofoni, una volta approdati in Francia, dovettero confrontarsi con condizioni di ampia diffusione dell'alfabetizzazione.¹⁶⁷ Entrare in contatto con una società più evoluta, rese gli immigrati italiani coscienti della loro condizione culturale di inferiorità, freno alle possibilità di trovare impieghi professionali soddisfacenti, facile oggetto di discriminazione e deprezzamento sociale, terreno di coltura di stereotipi negativi. Nell'immaginario degli intellettuali e dei ceti dirigenti francesi, estimatori della purezza della lingua di Dante e della cultura del Belpaese, la condizione di analfabetismo degli immigrati provenienti dalla Penisola ottenne l'effetto di aumentare lo scarto tra la dimensione aulica dell'idioma e le condizioni di miseria di coloro che avrebbero dovuto esserne i rappresentanti. Gli eruditi francesi manifestarono reazioni di rifiuto e meccanismi di stigmatizzazione nei confronti della massa impressionante di lavoratori illetterati in arrivo dallo stivale, che furono appena tollerati in funzione delle esigenze del mercato delle professioni umili e discreditate.

L'opera di ricostruzione storica della presenza dell'insegnamento dell'italiano in Francia di Jeremy Dubois,¹⁶⁸ attenta a descrivere il faticoso percorso e la progressiva conquista di spazi della lingua di Dante all'interno delle istituzioni scolastiche d'Oltralpe dagli esordi fino allo scoppio del secondo conflitto mondiale, permette di comprendere che le ragioni della resistenza francese alla presenza dell'italiano nei percorsi di studi furono, da una parte, legate ai rapporti politici tra i due Paesi, e dall'altra, in modo ancora più marcato, una forma di ostruzionismo culturale verso l'Italia.

Fino alla metà del secolo XIX, erano quasi assenti in Francia strutture in grado di offrire l'insegnamento dell'italiano: l'unico modo per accostarsi alla lingua di Dante era lo studio come autodidatta o il ricorrere a lezioni private impartite da un colto madrelingua.

Secondo il censimento del 1891,¹⁶⁹ i 286.000 italiani residenti in Francia costituivano la seconda comunità straniera, dopo i Belgi. Sebbene, dunque, la lingua fosse parlata, in tutta la gradazione delle accezioni dialettali, da una parte considerevole della popolazione emigrata dalla penisola e residente sul territorio dell'Esagono, le poche istituzioni dove all'epoca era insegnato l'italiano si trovavano nella capitale e nella zona Sud-Est del Paese, vicino al confine con l'Italia, provocando per decenni un effetto di distanziamento e allontanamento degli emigranti italiani dall'apprendimento della lingua universitaria e colta.

¹⁶⁷ In Francia, la scuola obbligatoria e gratuita dai 6 ai 13 anni, era stata istituita dalle Leggi Ferry del 1881-82.

¹⁶⁸ Jeremy Dubois, *L'enseignement de l'italien en France du 1880 à 1940*, Grenoble, ELLUG, 2015.

¹⁶⁹ L'Atelier du Centre de recherches historiques - Revue électronique du CRH - OpenEdition/Revue.org

La borghesia francese dell'epoca non accomunava dunque nella stessa categoria l'aulica lingua di Dante e la massa di analfabeti dialettofoni che attraversava le Alpi, anche con mezzi di fortuna, per essere impiegata nei lavori più umili e malpagati

Secondo Jeremy Dubois¹⁷⁰ e Pierre Milza,¹⁷¹ le relazioni politiche franco-italiane determinarono le scelte di diffusione della lingua, negli anni a cavallo del 1900, in funzione dello storico antagonismo fra i due stati vicini e dell'alternarsi di periodi di pace e guerra: alleanza durante il primo conflitto mondiale, freddezza nei rapporti diplomatici durante l'ascesa al potere del partito fascista, fino a un progressivo distanziamento politico che si acuirà allo scoppio della Seconda Guerra Mondiale. Nel comprendere il percorso di integrazione nell'insegnamento accademico dell'italiano, non va peraltro ignorato il complesso rapporto di concorrenza con le altre lingue, lo spagnolo, prevalentemente presente nel Sud del paese, il tedesco e inglese nelle regioni del Nord e dell'Est della Francia.

A partire dall'inizio del Novecento, la presenza sul territorio francese di numerosi centri di diffusione dell'italiano, quali i Comitati Dante Alighieri e le attività di insegnamento organizzate dalle autorità consolari italiane attraverso una capillare rete di associazioni locali, tolse il monopolio dell'italiano all'*Education Nationale Française*. Nonostante ciò, il percorso di affermazione della lingua di Dante in ambito accademico fu difficile, soprattutto a causa della mancanza di percorsi universitari e concorsi per diventare professori presso le istituzioni superiori locali, cattedre che restarono riservate, fino all'inizio del Novecento, alle lingue tedesca e inglese. Il massimo titolo al quale si poteva accedere all'epoca era un *Certificat d'aptitude en italien*, diploma minore che determinava la marginalizzazione della lingua, oltre che la concentrazione quasi esclusiva dell'insegnamento nelle regioni del Sud-Ovest, in Corsica e a Parigi. Tale periodo, definito in maniera evocativa da Jeremy Dubois come quello de «l'italien sans maître»¹⁷², si protrasse fino alla creazione, nel 1900, dei primi veri concorsi di *Aggregation*, titolo di professore dell'insegnamento superiore, introdotti nel sistema di reclutamento insieme all'equivalente qualifica per la lingua spagnola.

I primi anni del XX secolo videro l'acuirsi delle tensioni politiche tra l'Italia e la Francia, con espulsioni di massa degli italiani e concomitanti manifestazioni antifrancesi in

¹⁷⁰ Dubois, *L'enseignement*, cit., p. 21.

¹⁷¹ Pierre Milza, *Français et Italiens à la fin du XX siècle. Aux origines du rapprochement franco-italien de 1900-1902*, Roma, École française de Rome, 1981, vol. 2, 9, pp. 456-459.

¹⁷² Dubois, Ivi, p. 44.

Italia. Per contro, nel 1894 Charles Denjob aveva fondato la *Société des Etudes Italiennes*¹⁷³ con l'intento di ricucire i legami di amicizia e collaborazione culturale tra i due Paesi, istituzione però praticamente riservata a soli eruditi francesi e implicito non riconoscimento della presenza dell'emigrazione italiana sul territorio dell'Esagono.

L'alleanza franco-italiana durante la Prima Guerra mondiale diede impulso all'insegnamento dell'italiano in territorio francese soprattutto per facilitare le traduzioni e lo scambio di messaggi per scopi bellici. Anche il successivo arrivo al potere di Mussolini sostenne il programma di promozione all'estero dell'italianità, incrementando i finanziamenti a favore delle scuole italiane, l'apertura di corsi serali e il sostegno economico alle associazioni locali, la nomina di lettori nelle università francesi (anche a Nancy, in Lorena); anche la società Dante Alighieri fu coinvolta nelle azioni di promozione linguistica italiana, comunque sotto severo controllo della loro "fascistizzazione".¹⁷⁴ Proprio nel Ventennio fascista, gli studi universitari dell'italiano, fino ad allora riservati sullo studio dei classici, si aprono alla *civilisation* e un interesse crescente per l'epoca moderna e contemporanea, non solo in ambito letterario.

L'azione di penetrazione culturale di matrice italica da parte del regime fascista in Francia fu dunque incisiva senza che, come sottolinea Jeremy Dubois,¹⁷⁵ né le associazioni italiane, né le autorità scolastiche e culturali francesi vi si opponessero in modo esplicito. Gli italiani di Francia, gli emigrati, rimasero comunque totalmente esclusi da questi fenomeni di carattere culturale, in quanto la loro posizione nella società d'Oltralpe era ancora relegata alle professioni della manodopera operaia. Le grandi comunità italiane presenti sul territorio francese continuavano a parlare una miriade di dialetti regionali, mentre la lingua colta, insegnata e parlata da professori francesi, guadagnava spazi in un lento percorso di conquista di legittimità nelle istituzioni accademiche, costituendosi come disciplina di studio tra le *Langues Vivantes*.

Come osserva Massimo Vedovelli, l'immagine negativa degli italiani rimandata dalla società francese, condizione che si ritrova anche nelle altre esperienze migratorie in Europa e nelle Americhe, unita all'esperienza dello sradicamento dalle origini, fece comunque emergere

¹⁷³ La *Société d'Études Italiennes* pubblica ancora oggi *La Revue des Études Italiennes*, la più antica rivista francese dedicata alla lingua e alla letteratura italiana, un periodico cui collaborano ricercatori universitari, ma non esclusivamente destinato a un pubblico di specialisti.

¹⁷⁴ Francesca Cavarocchi, *Avanguardie dello spirito. Il fascismo e la propaganda culturale all'estero*, Roma, Carocci, 2010.

Per approfondimenti si veda anche Matteo Pretelli, *Il fascismo e gli italiani all'estero*, Bologna, Clueb, 2010.

¹⁷⁵ Cfr. Dubois, *L'enseignement*, cit., p. 48.

negli emigranti provenienti dalla Penisola la riflessione metalinguistica:¹⁷⁶ essi dovettero prendere atto dei propri elementi di debolezza linguistica attraverso il confronto quotidiano con il nuovo universo comunicativo, realtà con la quale si dovette comunque necessariamente trovare il modo di interagire per sperare di fare del progetto migratorio un'esperienza di successo. Si aprivano davanti all'immigrato italiano analfabeta e dialettologo due strade: o apprendere una nuova lingua, il francese, unita a una varietà di dialetti locali nel caso della Lorena, o scegliere di chiudersi nella comunità delle origini, anch'essa caratterizzata da una varietà di idiomi regionali non sempre mutualmente intelligibili, accettando ruoli di marginalità, anche professionale, e affrontando l'inevitabile conflitto generazionale intrafamiliare, per l'impossibilità di entrare in relazione con figli, educati nella scuola francese. Condizioni umane difficili, a rischio di rottura identitaria, che hanno costretto a mettere in gioco la totalità delle risorse presenti nei patrimoni linguistici,¹⁷⁷ dando vita a processi di contatto acquisizionale e ridefinizione interlinguistica dei mezzi di espressione e comunicazione in un *continuum* di varietà miste, processo che portò gradualmente gli emigranti italiani della prima ora dalla condizione di monolingui dialettologi a quella di plurilingui misti, soprattutto in Lorena, terra che da sempre ospita lingue di ceppo germanico e romanzo.

¹⁷⁶ Massimo Vedovelli, *Attività metalinguistica e apprendimento spontaneo dell'italiano L2*, in P. Giunchi (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli, 1990, pp. 430-44.

¹⁷⁷ Cfr. Vedovelli, *Storia linguistica*, cit., p. 73.

1.3.3 Le scuole italiane all'estero e l'opera dell'associazionismo laico e cattolico

A partire dagli anni dell'unificazione nazionale italiana, l'accompagnamento culturale fornito agli emigranti da parte dello Stato italiano si era concretizzato, da un lato, attraverso l'istituzione di scuole italiane all'estero, soprattutto collocate geograficamente nella zona orientale del Mediterraneo,¹⁷⁸ dall'altro tramite il sostegno alle azioni formative e assistenziali da parte dell'associazionismo laico e cattolico.

La prima legge organica sull'insegnamento all'estero fu emanata nel 1889, sotto l'esecutivo di Francesco Crispi, e rappresentò un chiaro segnale politico della volontà di gestire il fenomeno migratorio come un fattore positivo, favorendone e controllandone lo sviluppo, e mantenendo saldi i legami degli emigrati italiani con la cultura e la lingua delle origini.¹⁷⁹ In concomitanza con l'aumento delle partenze dalla penisola registrato al tornante del secolo, la successiva legge n. 23 del 31 gennaio 1901, frutto di un ampio dibattito parlamentare, venne finalmente incontro agli emigrati prendendo in conto la tutela dei loro diritti e assicurando forme di protezione dallo sfruttamento. Furono previste nuove figure addette al controllo delle compagnie di navigazione, commissioni ispettive nei porti di partenza, commissari viaggianti e medici militari a bordo delle navi per garantire le condizioni di igiene e l'adeguatezza degli spazi di vita concessi ai migranti. Nonostante l'enunciazione di principi di tutela e salvaguardia dell'emigrato, anche sotto il profilo culturale, i finanziamenti destinati alle scuole italiane all'estero non videro però, all'inizio del secolo scorso, un sostanziale incremento.¹⁸⁰

Nel quadro di una progressiva presa in carico del fenomeno migratorio da parte del governo italiano deve comunque essere letta la legge quadro promulgata del 18 dicembre

¹⁷⁸ Per informazioni sulle scuole italiane all'estero si veda il sito del Ministero degli Affari esteri e della Cooperazione Internazionale italiano

https://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/scuoleitalianeallestero

¹⁷⁹ La legge Crispi segnò un momento fondante nell'organizzazione delle scuole italiane all'estero, perché le ricondusse alla gestione diretta del governo italiano sia per quanto riguarda l'istruzione, che i programmi di insegnamento, la selezione del corpo docente (mediante concorso), i regolamenti e ordinamenti. Essa determinò un aumento importante delle scuole, che raggiunsero, nel primo decennio del secolo scorso, la cifra di 98, frequentate da un totale di 15.000 alunni, di cui circa il 40% italiani.

Sull'argomento si veda: Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi, Emilio Franzina, *Storia dell'emigrazione italiana, Volume 2*, Roma, Donzelli, 2002; Patrizia Salvetti, *Le scuole italiane all'estero*, in Bevilacqua, Benedetti, Franzina, *Storia dell'emigrazione italiana - Arrivi*, Roma, Donzelli, 2002.

¹⁸⁰ In conseguenza di ciò, il numero delle scuole private sussidiate aumentò considerevolmente, facendone contare, nell'Annuario del Ministero degli Affari Esteri del 1901-1902 ben 352, con 29.233 alunni. Un numero ancor maggiore di alunni, quasi 75.000, frequentava scuole private confessionali non finanziate dallo Stato, gestite da congregazioni o da Enti legati all'associazionismo italiano. Per approfondimenti si veda: Giorgio Floriani, *Scuole italiane all'estero. Cento anni di storia*, Roma, Armando, 1974.

1910, n° 867, ricordata anche come Legge Tittoni, dal nome del Ministro degli Affari Esteri del tempo. Il principale obiettivo del provvedimento era la lotta all'analfabetismo, fenomeno ancora molto diffuso sul territorio nazionale a cinquant'anni dall'unificazione, con percentuali che toccavano ancora quasi il 30 per cento della popolazione residente e, in misura ancora maggiore, gli emigranti. La creazione della figura del 'maestro-agente', oltre a migliorare le condizioni economiche degli insegnanti all'estero, ampliava le loro funzioni, prevedendo azioni di assistenza da realizzare in collaborazione con le autorità consolari locali. Era affidato a queste figure anche il compito, per la prima volta, di diffondere la lingua italiana presso gli stranieri, allo scopo di mettere in valore il prestigio dell'Italia e gettare le basi per eventuali sviluppi commerciali.¹⁸¹

Parallelamente all'azione governativa, i primi decenni del secolo videro il grande impegno dell'associazionismo laico e cattolico nella realizzazione di iniziative educativo-assistenziali a favore degli emigranti. Dall'accertamento della condizione di lontananza dalla lingua italiana standard degli emigrati nacquero, allo scopo di favorire comunque il successo del progetto migratorio, iniziative popolari di alfabetizzazione di base, anche professionalizzante, gestite attraverso una capillare rete educativo-assistenziale.

La Francia, la Lorena in particolare, fu un terreno di azione importante delle Missioni cattoliche e dell'Opera di Assistenza agli italiani in Europa e nel Levante, fondata nel 1900 dal vescovo di Cremona Geremia Bonomelli. Scuole, ospizi, ospedali e biblioteche ambulanti erano alcune delle attività create a sostegno degli emigranti, oltre a Segretariati che assistevano nelle fasi delle assunzioni in miniera, li tutelavano in caso di incidenti, istituivano casse di risparmio e mense pubbliche in collaborazione con le autorità consolari italiane presenti sul territorio. La Missione cattolica fu attiva a Briey, nel cuore della zona estrattiva, Auboué (anche con un nido gestito da suore), Hayange (nido, scuola elementare e per adulti, scuola di economia domestica, di musica e servizio biblioteca), a Joeuf, Longwy e Moyeuvre-Grande, tutti villaggi della zona estrattiva e siderurgica.¹⁸²

Alla fine del primo conflitto bellico mondiale, con la graduale ascesa del regime fascista in Italia, si aprì una nuova fase politica che ebbe ricadute e influenze anche nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano all'estero. Se da un lato il governo fascista considerava

¹⁸¹ Cfr. Floriani, *Scuole*, cit.

¹⁸² Caroline Wiegandt-SaKoun (Pierre Milza, a cura di), *Les missions catholiques italiennes dans l'entre-deux-guerres: l'exemple français*, Publications de l'École Française de Rome, 1986, pp. 471-480, www.persee.fr/doc/efr_0000-0000_1986_mon_94_1_3166

l'emigrazione una perdita di forza lavoro, d'altro canto, una certa importanza era riconosciuta all'azione di promozione della cultura italiana fuori dai confini nazionali, come forma di 'romanità universale', obiettivo della politica di imperialismo culturale cara all'immaginario del fascismo.¹⁸³ Tra gli obiettivi della politica estera del governo Mussolini non va inoltre dimenticato l'intento di cambiare l'atteggiamento degli stranieri nei confronti degli italiani emigrati, da tolleranza a rispetto e considerazione.

A conferma dell'ipotesi del parallelismo proposta da Massimo Vedovelli nella *Storia*, la riforma scolastica fascista del 1923 prevedeva di realizzare simmetrica azione di alfabetizzazione e lotta all'analfabetismo in Italia e all'estero, attraverso maggiori investimenti nelle scuole pubbliche e la ferma presa di posizione per l'insegnamento e la pratica della lingua nazionale a discapito dei dialetti, ancora maggioritariamente parlati fuori e dentro i confini nazionali. La scelta, ideologicamente connotata a favore di un approccio monolinguisco,¹⁸⁴ connessa al nazionalismo fascista ma anche legata a considerazioni economiche, provocò inizialmente forti perturbazioni nelle numerose comunità di emigrati italiani all'estero, acuendo il sentimento di distacco dalla madrepatria; essa segnò però l'inizio della convergenza di origini idiomatiche differenti verso moduli linguistici comuni, sia in Italia che all'estero. Soprattutto nel caso di grandi comunità italiane, come in Francia, il potere di negoziazione dell'identità culturale attraverso l'italiano, piuttosto che i dialetti, fu maggiore, e, ancorché sottoposto alle politiche assimilatorie tipiche del modello di accoglienza d'Oltralpe, pose le basi del riemergere, dalla seconda/terza generazione, del desiderio di riappropriazione della lingua delle origini, ormai diventata lingua straniera.

La fase parallelismo invita a considerare le vicende linguistiche della prima emigrazione italiana non solo in termini di distacco, separazione e frattura, ma, al contrario di continuità, contatto e reciproca influenza: essa è anche corroborata dall'argomento dei ritorni, tratto intrinseco dei movimenti migratori italiani, evidenziato anche da Piero-Dominique Galloro,¹⁸⁵ fenomeno particolarmente rilevante fino agli Quaranta del secolo scorso.

¹⁸³ Con il Regio Decreto del 10 dicembre 1929, furono istituiti gli Istituti di Cultura Italiana all'estero, terminali periferici del Ministero degli Affari Esteri per la diffusione della cultura italiana, la collaborazione culturale e scientifica con istituzioni locali, l'organizzazione di manifestazioni e iniziative. Attualmente, sono in funzione 83 Istituti Italiani di Cultura, disseminati in tutti i continenti. Dal sito del Ministero degli Affari Esteri della Cooperazione Internazionale Italiano.

¹⁸⁴ Cfr. Massimo Vedovelli, *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo. Il destino linguistico italiano: dall'incomprensione di Babele alla pluralità della Pentecoste*, Roma, EdUP, 2010.

¹⁸⁵ Piero-D. Galloro, *Le suivi bio-démographique des migrants italiens en Lorraine (1880-1960): l'apport des SIG dans l'analyse des espaces de migration*, Articles, vol. 2, 2002.
<http://barthes.enssib.fr/clio/revues/AHI/articles/volumes/BIODEM.html>

Infine, le trasformazioni demografiche della penisola dovute ai flussi migratori si sono ripercosse anche sugli assetti linguistici interni: in Italia, la partenza di una grande quota di popolazione analfabeta alleggerì il compito della scuola pubblica nell'azione di alfabetizzazione, conferendo all'emigrazione il ruolo di propulsore di cambiamenti, anche in questo caso da leggersi in termini di parallelismo.

1.3.4 La fase della discontinuità linguistica

A partire dalla considerazione che le caratteristiche dei flussi migratori in partenza dall'Italia dal 1945, e quelli delle seconde/terze generazioni di italiani nati/istruiti all'estero, presentino aspetti socioculturali e linguistici diversi da quelli della prima emigrazione, situazione già fotografata dai risultati dell'indagine *Italiano 2000* di Tullio De Mauro, Massimo Vedovelli postula che il periodo che va dal secondo dopoguerra alla fine del secolo scorso sia caratterizzato da discontinuità linguistica. Mentre infatti la fase precedente analfabetismo e dialettologia accomunavano gli italiani residenti all'estero a quelli rimasti in Italia, dal secondo dopoguerra le due storie linguistiche iniziarono a separarsi: sebbene emigrassero ancora italiani prevalentemente monolingui dialettali, essi erano dotati di un bagaglio minimo di conoscenza dell'italiano standard, con competenze linguistiche più strutturate, più lunghi periodi di scolarità e migliore livello di istruzione. Oltre che attraverso l'emigrazione del secondo dopoguerra, l'immissione di italiano standard nelle comunità dialettali installate all'estero fu rafforzata anche dall'arrivo della televisione e, più tardi, delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Proprio questa generazione "di mezzo", oggi giorno di adulti/anziani, manifesta però una percezione di distanza tra il proprio repertorio linguistico e l'italiano parlato nella penisola. L'emigrante del secondo dopoguerra, secondo Vedovelli,

Produce un'auto percezione della propria competenza linguistica che ha un carattere "negativo": sente che il livello non è comparabile a quello in Italia, la lingua da lui usata non ha la "purezza" dell'italiano in patria, non è la lingua di Dante.¹⁸⁶

Cosciente dei cambiamenti linguistici avvenuti in Italia grazie all'istruzione di massa, che hanno determinato una progressiva ma chiara convergenza verso moduli comuni, l'emigrato in Francia, e più in generale all'estero, degli anni Cinquanta/Settanta, non riesce infatti a interpretare positivamente la creatività linguistica di cui ha dovuto fare prova per vivere l'inserimento nella società del paese di accoglienza, e la considera incapacità di "parlare bene" in italiano, condizione che va in coppia con un francese non perfetto, connotato di italianità (accenti e prosodia). Si tratta di un plurilinguismo vissuto con difficoltà, in qualche modo simile a quello delle seconde generazioni di italiani nati in Francia da famiglie dialettali, la cui lingua principale è il francese, e che Leonardo Zanier¹⁸⁷ ha definito, rispetto alla competenza in italiano, con il termine di "semilinguismo". Anche Tullio De

¹⁸⁶ Vedovelli, *Storia*, cit., p. 92.

¹⁸⁷ Leonardo Zanier, (a cura di), *La lingua degli emigrati*, ECAP-CGIL, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1977.

Mauro¹⁸⁸ conferma la presenza di questa competenza linguistica multipla, plurilingue ma fragile, tratto comune dell'emigrazione postbellica italiana a prescindere dai paesi di arrivo.

Negli anni di permanenza in Svizzera e Francia, abbiamo potuto osservare questo fenomeno di insicurezza linguistica in adulti/anziani italiani emigrati giovanissimi e residenti da decenni all'estero, tratto che si esprimeva in un atteggiamento negativo nei confronti delle proprie competenze in italiano. Quando si trovavano a dover parlare nell'idioma delle origini, in occasioni di celebrazioni o riunioni presso i Consolati, immancabilmente, all'inizio di ogni conversazione, si scusavano per la difficoltà ad esprimersi e, anche se il dialogo iniziava in italiano, alla prima occasione passavano al francese. In realtà, questa tipologia di persone possiede competenze ampiamente sufficienti a comprendere e farsi comprendere in italiano ma, come osserva Massimo Vedovelli, è comunque «testimone della difficoltà di gestire la ridefinizione dell'identità linguistica»,¹⁸⁹ e manifesta

la paura del (proprio) plurilinguismo”, “la dannazione della Torre di Babele», in un certo senso «[...] l'incapacità, socialmente determinata, di valorizzare lo sforzo creativo che, consapevolmente o meno, vede impegnato il migrante a costruire nuovi idiomi sulla base degli elementi a sua disposizione.¹⁹⁰

L'insicurezza linguistica del secondo flusso di emigrazione italiana, si colloca paradossalmente su quella generazione che si è trovata munita dei repertori linguistici più ampi per aver vissuto la migrazione nel passaggio tra la dialettologia e l'acquisizione dell'italiano. Il plurilinguismo vissuto come fragilità dell'identità linguistica, unito alle politiche mono linguistiche francesi, ha reso questa generazione di mezzo incapace di fungere da cerniera tra gli anziani e i giovani, trasmettendo la lingua italiana alla progenie nata all'estero.

Come testimonia Emanuele Nigrelli in termini autobiografici «Jamais je n'ai entendu parler italien à la maison... L'intégration totale était de mise, le parler français sans accent : de rigueur!»¹⁹¹ Forte si è mantenuto, invece, il legame culturale, trasmesso ai giovani nati in Francia attraverso la narrazione di storie e vicende familiari, l'alimentazione, un'immagine

¹⁸⁸ Tullio De Mauro, *Lingua, dialetti, educazione linguistica*, in Leonardo Zanier (a cura di), *La lingua degli emigrati*, Firenze, Guarraldi, pp. 43-61.

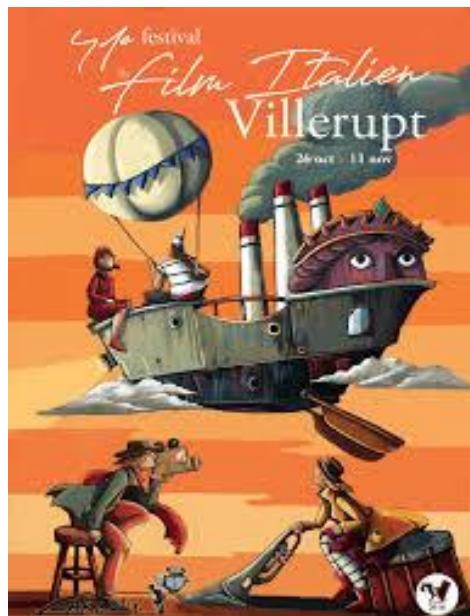
¹⁸⁹ Vedovelli, *Storia*, cit., p. 93.

¹⁹⁰ Ivi, p. 94.

¹⁹¹ Emmanuelle Nigrelli, *La marina: castel di Tusa*, in «Racines Italiennes», Textes recueillis par Isabelle Felici, Préface de Jean-Charles Vegliante, Publication du laboratoire Babel de la Faculté des Lettres et Sciences humaines dans de l'Université du Sud Toulon-Var, 2006, p. 112.
https://www.academia.edu/409318/Racines_italiennes

mitizzata del Belpaese e rapporti ininterrotti con i parenti rimasti in Italia, facilitati anche dallo sviluppo dei trasporti e dei mezzi di comunicazione.

L'arco di vita della generazione “di mezzo” degli emigranti italiani in Lorena è marcato, in concomitanza con le grandi trasformazioni sociali degli anni Settanta, dalla riscoperta dell'orgoglio delle origini e della valorizzazione della memoria della prima emigrazione impiegata nel lavoro nelle miniere e negli altiforni. Nel territorio ove si situa la nostra ricerca, a celebrare il ricordo di quella storia italiana in Francia, dal 1976 è istituito il Festival del Film italiano di Villerupt,¹⁹² nel cuore della zona estrattiva, manifestazione che ogni anno attira un pubblico numeroso, eterogeneo per età e origini, proponendo, oltre a retrospettive tematiche e film classici, una ricca selezione della produzione cinematografica italiana contemporanea in lingua originale.



193

¹⁹² <http://www.festival-villerupt.com>

¹⁹³ Locandina del Festival del film italiano di Villerupt, edizione 2018.

1.3.5 L'italiano in Lorena - Tre testimonianze eccellenti

Negli anni che seguirono la ricostruzione del secondo dopoguerra, caratterizzati dall'arrivo dell'ultimo grande flusso migratorio dall'Italia verso l'area del Nord-Est francese e il concomitante ingresso nel ciclo secondario di istruzione dei figli degli emigranti della prima generazione, ormai adolescenti, a livello dell'insegnamento si assistette all'apertura delle prime cattedre di italiano nei *collèges et lycée*, operazione resa possibile dalla creazione di una nuova tipologia di concorso dedicata a quest'ordine scolastico, il *CAPES*.¹⁹⁴ Nonostante l'opposizione degli *agrégés*¹⁹⁵ alla creazione di un nuovo canale di accesso all'insegnamento, il *CAPES* fece aumentare il numero di professori d'italiano, mettendo a disposizione dell'incremento di richieste d'insegnamento un corpo docente munito di abilitazione specifica.

È stato possibile ricostruire la storia degli esordi dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole superiori della Lorena grazie alla testimonianza del professor Bruno Toppan, con il quale abbiamo avuto il piacere di collaborare durante gli anni di lavoro presso il Consolato Generale di Metz. Il professor Toppan è considerato ancora oggi, a giusto titolo, il 'padre' dell'italiano in Lorena, sia per la creazione di cattedre di insegnamento nelle istituzioni della regione, che per l'attività di formazione dei futuri professori svolta a fine carriera in qualità di Direttore del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Nancy. La sua testimonianza per la promozione della lingua italiana in Lorena pare significativa, e merita, a nostro avviso, spazio all'interno di questa ricostruzione storica.

Arrivato in Francia in giovanissima età dal Veneto e stabilito con la famiglia nella Meuse, dipartimento orientale della Lorena, Bruno Toppan effettuò tutto il percorso scolastico presso istituzioni francesi, mantenendo però vivo il legame con la lingua italiana attraverso il dialetto veneto parlato in famiglia. Studiò italiano solo a partire dall'università, a Nancy, perché negli anni Sessanta la presenza dell'insegnamento nelle scuole superiori era quasi inesistente in regione, ovvero, come da sua testimonianza, accessibile in un solo liceo a Metz, il *Lycée Fabert*, tre a Nancy, *Jeanne d'Arc*, *Poincaré* e *Chopin*, uno a Epinal e uno a Thionville, *Charlemagne*.

¹⁹⁴ *Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré*, abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie superiori di primo e secondo grado.

¹⁹⁵ Titolari del massimo e più prestigioso concorso di accesso alle cattedre dell'insegnamento superiore e universitario. Per approfondimenti si veda: Yves Verneuil, *Les agrégés: histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.

Solo pochi *lycées* dei capoluoghi di dipartimento e di qualche città maggiore offrivano dunque all'epoca l'insegnamento dell'italiano, mentre nei *collèges* e nei piccoli centri della regione, ove risiedeva peraltro la comunità italiana, si insegnava quasi esclusivamente il tedesco, solo in alcune realtà affiancato dall'inglese. Il Professor Toppan ricorda ancora che il suo professore di italiano dell'università annunciò come una grande vittoria l'apertura dell'insegnamento dell'italiano a Verdun, al liceo *Marguerite*, nel 1964.

Giovane diplomato in lingua e letteratura italiana (anni 1964 - 1966), Bruno Toppan, grazie a relazioni personali con alcuni capi d'istituto del dipartimento ove risiedeva, la Meuse, ottenne l'apertura di cattedre d'italiano nei licei di Bar-le-Duc e Commercy. Conseguì in quegli anni l'*agrégation* in italiano e, dopo uno stage al *Lycée Chopin* di Nancy, fu nominato titolare di una cattedra presso il *Lycée Schuman* di Metz ove lavorò dal 1970 al 1977. Oltre all'insegnamento, gli fu affidato dall'Ispettorato Generale di italiano di Parigi l'incarico di «Missione di Ispezione e Animazione Pedagogica» per la regione Lorena, che consisteva, dal punto di vista ufficiale e formale, nell'attività di ispezione e formazione *Maitres Auxiliaires* d'italiano che operavano nei *lycées* e *collèges* della regione. Informalmente però, a Bruno Toppan era stato chiesto di approfittare degli spostamenti sul territorio per incontrare i capi d'istituto e metterli al corrente della disponibilità da parte dell'Académie di Nancy-Metz alla creazione di cattedre d'italiano e di condurre anche indagini presso le famiglie degli studenti, per verificare la presenza di interesse per tale offerta.

Il professor Toppan racconta che, nel giro di pochi anni, la missione ufficiosa prese il sopravvento su quella ufficiale: attraverso il lavoro di promotore 'porta a porta' dell'italiano, riuscì a creare, ogni anno, da 7 a 10 cattedre, prima sotto la forma di raggruppamenti di ore presso istituzioni geograficamente prossime, progressivamente trasformate, visto il successo dell'iniziativa, in veri e propri posti in organico. Il maggior numero di cattedre fu, non a caso, creato nel Nord della regione, nei settori di Longwy, Hayange-Fameck, Thionville e nelle vallate dei due fiumi Fensch e Orne, aree tipiche delle grandi installazioni industriali della siderurgia, e nei distretti carboniferi, settori di Saint-Avold e Forbach a Est della regione, vicino al confine con la Germania.

Erano gli anni dell'ultima fase di espansione della siderurgia e dei lavori in miniera, caratterizzata dall'arrivo in regione di migliaia di emigranti italiani in cerca di lavoro, provenienti soprattutto dalle regioni del Meridione. Sempre secondo la testimonianza di Bruno Toppan, particolarmente elevata era la presenza di famiglie italiane dialettofone,

arrivate con figli, che, dovendo frequentare la scuola francese, incontravano notevoli problemi di integrazione. Erano anche anni nei quali l'idea dell'Europa cominciava a farsi strada in ambito educativo, stimolando il personale scolastico e i capi d'istituto a una maggiore apertura dell'offerta linguistica, condizioni che facilitarono l'opera di promozione dell'italiano del professor Toppan.

L'operazione di diffusione dell'italiano portò comunque a risultati disomogenei dal punto di rivista territoriale: se l'ingresso fu facile nelle zone periferiche del Nord-Est della Lorena, altri settori del Centro-Sud e le città, Nancy e Metz, rimasero ostinatamente chiusi alla lingua di Dante, soprattutto a causa degli atteggiamenti dei capi di istituto, favorevoli all'insegnamento esclusivo della lingua tedesca. Italiano sì, dunque, ma marginalizzato e relegato nelle zone tipiche della presenza migratoria, considerato un insegnamento "etnico", lingua delle origini più che lingua straniera.

La proverbiale modestia del professor Toppan gli fa affermare che il bilancio del suo lavoro di quell'epoca sia stato «mitigé», proprio per la collocazione delle cattedre di italiano a macchia di leopardo nella regione, nelle zone periferiche piuttosto che nelle più prestigiose agglomerazioni urbane. Ci permettiamo di affermare, invece, che l'azione di apertura dell'insegnamento a livello di scuola superiore dell'italiano abbia rappresentato l'avvio di un processo che, negli anni seguenti, ha fatto registrare una crescita costante, arrivando a una distribuzione abbastanza omogenea dell'offerta in Lorena, fino alla situazione attuale, con l'Académie di Nancy-Metz tra le prime in Francia per numero di cattedre di della lingua di Dante, 116 nel 2018, e un importante numero di studenti, più di 13 000.

A partire dal 1977, il Bruno Toppan è stato chiamato a insegnare italiano alla Facoltà di Lettres et Langues dell'Università di Nancy e la sua azione di promozione della cultura della penisola è diventata indiretta, attraverso la formazione dei nuovi professori e la preparazione ai concorsi per l'ingresso nell'insegnamento nella funzione pubblica francese. Professore Onorario dell'Université de Lorraine dal 2005, il Professor Toppan è stato da quell'anno e fino al 2017 Presidente dell'Ente gestore PLIC (Promotion Langue Italienne et Culture), associazione che opera in Lorena per la sensibilizzazione alla lingua italiana attraverso i Corsi di Lingua e Cultura italiana realizzati alla scuola elementare nell'ambito del programma ELCO (Enseignement Langues et Cultures d'Origine), con finanziamenti del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale italiana.

Bruno Toppan, dopo una carriera spesa nell'insegnamento superiore, conclude l'intervista affermando di aver compreso l'importanza dell'opera di sensibilizzazione precoce all'italiano alla scuola elementare, bacino di alimentazione delle filiere dei futuri studenti della lingua di Dante.

In linea con la testimonianza appena riportata, si legge anche la storia di una vita dedicata all'insegnamento dell'italiano della professoressa Maria Triacca Sarnelli, alla quale nel 2017 il professor Toppan ha passato il testimone della presidenza dell'Ente gestore PLIC di Metz.

La professoressa Triacca è giunta in Lorena nel 1957, a dieci anni, dalla regione Campania, per ricongiungimento familiare. Il padre era arrivato clandestinamente otto anni prima, e solo con molte difficoltà era riuscito a trovare lavoro nel ramo delle costruzioni. Maria Triacca ricorda le condizioni di vita dell'epoca e le difficoltà nel trovare una sistemazione abitativa adeguata alle esigenze della famiglia:

Allora, nella Vallée de l'Orne come nella Vallée de la Fensch, vi era il grande problema dell'alloggio. Gli operai vivevano nelle baracche, in 7 o 8 per camera. Era difficile trovare una casa decente per fare venire la famiglia. Dal 1949 a settembre 1957, papà ha vissuto nella «cantine Sainte Odile» e ogni anno, ad agosto, veniva in Italia.¹⁹⁶

La professoressa Triacca, che aveva frequentato con successo i primi anni della scuola elementare in Italia, affrontò l'ingresso nella scuola francese animata da un forte desiderio di riuscire e farsi apprezzare, anche se era *rital*.

Il mio primo contatto con i bambini francesi, nel cortile della scuola, fu duro e triste. Avevo un senso di malessere. Non li capivo quando mi parlavano e sentivo che mi prendevano in giro dicendo «maccaroni». Ridevo anch'io, i primi giorni... Almeno capivo una parola! Ma dopo una settimana appresi che “maccaroni” non si riferiva alla pasta italiana, ma era un'ingiuria. Per non sentire quell'offesa, non volevo più andare a scuola. È stato l'amore ostinato di mia madre a spingermi a continuare, a non abbandonare. Per più di un mese mi accompagnò lei stessa, perché aveva capito che l'unica mia salvezza era l'istruzione.

Maria Triacca imparò il francese in sei mesi, diventando, come chiedevano i genitori, la migliore della classe.

Abbiamo sentito raccontare quest'esperienza da parte da tante persone ora di mezza età e più, testimonianze del desiderio di riscatto sociale che la prima generazione “metteva sulle spalle” dei figli, istruiti nella scuola della *République française*. Pensando di facilitare il

¹⁹⁶ «Sento che in me coesiste una doppia realtà: l'italiana e la francese» Intervista effettuata a Maria Triacca da Antonio Simeoni, pubblicata nella rivista «Orizzonti Europa», febbraio 2007, pp. 9-12, p. 9

processo di integrazione, in molte famiglie italiane fu presa la decisione di non parlare più la lingua/dialetto delle origini, anche in ossequio alle richieste delle insegnanti che caldeggiavano presso i genitori questa scelta per non compromettere dall'apprendimento del francese.

Maria Triacca, giovane diplomata, dal 1973 cominciò a insegnare l'italiano nell'ambito dei Corsi di Lingua e Cultura¹⁹⁷ in scuole elementari situate nelle agglomerazioni urbane sorte in prossimità delle aree industriali del settore delle acciaierie e altiforni a Nord di Metz, dove lavoravano moltissimi emigranti italiani e forte era la presenza di bambini. Proprio la presenza all'epoca di una miriade di Corsi alla scuola elementare, istituzionalizzati per la collocazione nei locali delle scuole francesi, aprì la strada all'insegnamento nel segmento superiore, al *collège* e *lycée*, dove il Professor Toppan fu facilitato nella creazione di cattedre dalla richiesta delle famiglie che volevano, per i figli, la continuità dell'apprendimento della lingua delle origini.

La professoressa Triacca si laureò due volte e vinse il concorso *CAPES* a professore di italiano. Lavorò in molti licei della regione, terminando la sua carriera presso il centrale e prestigioso *Lycée Faber* di Metz. Nel 2005 fondò la Società Dante Alighieri - Comitato di Metz, ancora oggi molto attiva nella promozione della cultura italiana, soprattutto attraverso l'organizzazione di manifestazioni culturali, concerti, esposizioni, proiezioni cinematografiche, spettacoli e viaggi in Italia, tutte attività cui partecipa un pubblico francese di estimatori del Belpaese.

I due professori, Maria Triacca e Bruno Toppan, sono esempi tipici del percorso delle seconde generazioni di italiani emigrati, alla conquista di legittimazione sociale e valorizzazione nello spazio sociale e professionale francese. Pur nella unicità delle due storie personali, questi due protagonisti della promozione della lingua italiana in Lorena hanno deciso, arrivati alla fine della carriera di funzionari dell'*Education Nationale Française*, di mettere le loro conoscenze ed energie a servizio delle azioni di sensibilizzazione alle lingua e cultura del Belpaese alla scuola elementare, riconoscendo in questo settore iniziale della scolarizzazione il vivaio delle filiere che proseguono nell'insegnamento superiore, fino all'università.

¹⁹⁷ Con incarichi affidati dal Consolato Generale d'Italia a Metz.

La terza testimonianza significativa sulla storia dell'insegnamento dell'italiano in Lorena è quella di Carmelina Boi, Ispettrice Pedagogica regionale di italiano del Grand-Est dal 2004 al 2018, massima autorità accademica per la nostra lingua nella regione. Come le due precedenti, anche l'esperienza di vita di Carmelina Boi è un esempio tipico della parabola di successo degli italiani arrivati in Lorena dopo la Seconda Guerra Mondiale, passati attraverso il processo di assimilazione della prima generazione, la naturalizzazione e scolarizzazione francese dei figli, senza perdere il forte radicamento nella cultura delle origini.

Studentessa del Dipartimento di Italianistica diretto dal Professor Toppan a Nancy negli anni Novanta, Carmelina Boi inizia precocemente la carriera di insegnamento dell'italiano nei *collèges* e *lycées* della regione. Nel 2004 viene nominata Ispettrice Pedagogica regionale, ruolo già ricoperto dal Professor Toppan, con il compito di vigilare e monitorare l'insegnamento della nostra lingua in Lorena, Alsazia, Champagne-Ardenne e Doubs, una vastissima regione che, dalla Francia orientale, si estende ai confini con il Belgio a Nord, quelli con la Svizzera a Sud.

Durante il mandato presso il Consolato Generale d'Italia a Metz, abbiamo operato in stretta sinergia con l'Ispettrice Boi a sostegno della continuità tra l'insegnamento dell'italiano a livello primario e secondario: il nostro comune obiettivo era quello di creare filiere che permettessero agli studenti di ritrovare la lingua in ogni segmento dell'istruzione, dapprima come corsi alla scuola elementare, finanziati dal Ministero degli Affari Esteri italiano, per proseguire nell'offerta curricolare della scuola francese. Questa azione, e la concomitante attuazione della riforma dell'insegnamento delle lingue straniere a livello del *collège*,¹⁹⁸ attuativa dal 2016, che sancisce la continuità istituzionale tra la scuola elementare e la scuola media, hanno contribuito a incrementare la presenza dell'italiano in Lorena, con il lusinghiero risultato, nell'anno scolastico 2018/2019, di 1600 studenti di italiano a livello di scuola primaria¹⁹⁹ e oltre 13.000 nell'insegnamento superiore.²⁰⁰

¹⁹⁸ Cfr. § 1.3.8, p. 109.

¹⁹⁹ Dati dell'Ufficio scolastico del Consolato Generale di Metz, giugno 2018.

²⁰⁰ Dati dell'Académie de Nancy-Metz, giugno 2018.

1.3.6 I Corsi di Lingua e Cultura italiana all'estero

La discontinuità linguistica della fase del secondo dopoguerra e il progressivo radicamento nelle società di accoglienza fecero emergere nuove esigenze (linguistiche e culturali) all'interno delle comunità italiane all'estero, ormai di seconda/terza generazione. Una delle conseguenze di questo processo fu la scelta diffusa di far frequentare ai figli scuole locali piuttosto che scuole italiane, perché l'acquisizione della lingua del paese di accoglienza e di un titolo di studio spendibile sul mercato del lavoro costituivano i lasciapassare indispensabili allo sdoganamento verso una condizione di integrazione piena, accesso alle professioni e ai benefici sociali dei paesi di nuova residenza.

Per seguire le trasformazioni dei bisogni e delle aspettative degli emigranti, l'investimento dello Stato italiano nelle scuole statali all'estero venne progressivamente meno per lasciare spazio a nuove strutture più 'leggere' di insegnamento della lingua italiana, i già citati Corsi di Lingua e Cultura italiana.

La legge quadro 153 del 3 marzo 1971²⁰¹ è il testo legislativo che regola l'istituzione dei Corsi a livello di scuola elementare e media, iniziative di formazione da realizzare parallelamente al percorso scolastico obbligatorio, in forma curricolare e/o extracurricolare a seconda delle scelte di politica scolastica dei paesi ospiti, comunque in stretta collaborazione con le autorità accademiche locali.

La scelta di creare queste nuove strutture, meno impegnative finanziariamente delle scuole e con il vantaggio di essere diffuse più capillarmente nei territori all'estero, segna una svolta nella politica della promozione culturale italiana fuori dai confini nazionali. Obiettivo dei Corsi, inizialmente aperti solo a studenti di origini italiane, era quello di fornire un insegnamento della lingua italiana standard in modo integrativo, non sostitutivo, a quello dell'idioma del paese di accoglienza. I corsi intendevano rappresentare anche un sostegno all'inserimento nei contesti scolastici locali, con un approccio assistenziale e compensativo rispetto alle difficoltà che le seconde generazioni di famiglia italoфона/dialettale incontravano nell'impatto con i sistemi formativi dei paesi di emigrazione. Infine, perseguivano lo scopo di mantenere viva l'identità linguistica italiana nei giovani nati all'estero in vista di un possibile, ma con il passare dei decenni sempre meno probabile, rientro in patria.

Fino alla fine degli anni Novanta, agli studenti che frequentavano i Corsi era offerta la possibilità di superare gli esami di terza media della scuola italiana, mediante l'istituzione di

²⁰¹www.esteri.it/mae/normative/normativa_consolare/attivita-culturali/promozionelingua/corsilingua/l_153_1971.pdf

commissioni esaminatrici dislocate nei vari Paesi. Dal 1997, con la possibilità di far riconoscere i titoli di studio acquisiti nei paesi dell'Unione Europea mediante Dichiarazioni di Valore rilasciate dai Consolati italiani all'estero, l'acquisizione di un titolo di studio locale consentiva il proseguimento degli studi in tutti i paesi dell'Unione, rendendo superflua l'acquisizione di un diploma italiano. Non più finalizzati alla preparazione di un esame finale, i Corsi videro, negli anni, un progressivo alleggerimento della loro struttura, passando dalle quattro/sei ore di lezione settimanali degli anni Ottanta, alle attuali ora, ora e mezza.

Gli obiettivi fissati dalla legge 153/71 anticiparono di qualche anno la direttiva dell'allora Consiglio della Comunità Europea del 25 luglio 1977 (77/486/CEE)²⁰² relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti provenienti dall'Unione Europea, atto che segnava l'emergere di un interesse comune degli Stati del Vecchio Continente nel favorire la libera circolazione della forza lavoro e il riconoscimento della necessità di una dimensione sovranazionale in materia di regolamentazione minima delle politiche scolastiche.

La Direttiva del 1977 rappresentava l'inizio di un lento percorso di inserimento nei sistemi scolastici europei di alunni diversi per provenienza, lingua e culture familiari: essa indicava agli Stati la priorità di migliorare le condizioni di accoglienza favorendo, da un lato, politiche di insegnamento della lingua locale, ma promuovendo contemporaneamente l'insegnamento della lingua prima, in funzione di un possibile ritorno nei paesi di origine.

Poiché l'azione politica europea a livello sovranazionale si limitava – e si limita ancora oggi - all'emanazione di direttive, lasciando agli stati nazionali la regolamentazione del diritto all'istruzione e alla non discriminazione, non sembra improprio affermare che resti da percorrere un lungo cammino affinché le legislazioni e le pratiche in materia di formazione dello spazio europeo si conformino a principi comuni, strutturando le politiche dell'istruzione delle giovani generazioni in funzione del pieno diritto della cittadinanza. In molti paesi dell'Unione Europea questi diritti sono infatti ancora oggi limitati all'istruzione obbligatoria, soggetti a condizioni legate allo stato giuridico del soggiorno, alla sua continuità o ancora alle capacità linguistiche degli studenti.²⁰³

L'interpretazione dei principi della Direttiva vide, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, applicazioni diverse nelle legislazioni degli Stati membri, a seconda delle, ancora

²⁰² Direttiva europea n° 486 del 25 luglio 1977 sulla scolarizzazione dei figli dei lavoratori migranti, www.esteri.it/mae/normative/normativa_consolare/attivita-culturali/promozionelingua/iniziativepromozione/direttiva_486.pdf

²⁰³ Cfr. Luca Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, Milano, Franco Angeli, 2006.

oggi, disomogenee accezioni di inclusione giuridica dei migranti. I casi di Francia e Germania si pongono come esemplari nella rappresentazione di queste differenze.

In Francia, negli anni Settanta, con la fine delle politiche di reclutamento organizzato della manodopera straniera, il ricongiungimento familiare diventò l'unico strumento legale di accesso al paese: conseguentemente, proprio in questi anni, la presenza di studenti immigrati divenne particolarmente consistente nelle classi francesi.

Pur prevedendo strategie compensative rispetto al mantenimento delle lingua e cultura di origine, di fatto, l'*Education Nationale Française* aveva da sempre perorato la causa della completa assimilazione linguistica e l'abbandono/marginalizzazione delle lingue familiari, considerate addirittura un freno all'apprendimento corretto del francese. I Corsi di Lingua e Cultura italiana, insieme a insegnamenti di altre lingue delle migrazioni, furono inseriti nel dispositivo di insegnamento ELCO, di cui si tratterà nel seguente paragrafo; i quasi cinquant'anni della sua esistenza sono caratterizzati da una guerra di posizione dei Corsi sulla frontiera dell'orario scolastico, tempo curricolare nel quale a più riprese hanno tentato di inserirsi, per essere, come nella situazione odierna, collocati oltre il termine delle lezioni, tra le attività extrascolastiche.

Orientamento opposto nell'applicazione della Direttiva Europea del 1977 trovarono invece i Corsi di Lingua e Cultura italiana in Germania ove, fin dal secondo dopoguerra, in virtù delle differenti politiche sull'immigrazione, il mantenimento degli elementi di unicità e diversità delle popolazioni migranti, primo fra tutti la lingua, fu considerato uno degli obiettivi prioritari dell'educazione. I Corsi realizzati nei *Länder* tedeschi, soprattutto concentrati intorno alle città di Stoccarda e Monaco di Baviera, si posero l'obiettivo di fornire un appiglio identitario attraverso il consolidamento/riapprendimento delle lingue d'origine, insegnate nella versione standard, idiomi che spesso i ragazzi della seconda/terza generazione non conoscevano, poiché in famiglia era parlato un dialetto regionale o un tedesco interlinguistico, il *Gastarbeiterdeutsch*. In Germania, i Corsi di Lingua e Cultura italiana furono, e sono ancora oggi, realizzati prevalentemente in orario curricolare, come parte integrante della formazione degli studenti.²⁰⁴

²⁰⁴ Maria Cristina Castellani, *I corsi di lingua e cultura italiana: i diversi contesti e la formazione dei docenti*, in Vedovelli, *Storia*, cit., pp. 175-192.

1.3.7 La fase dello slittamento linguistico

L'analisi che Massimo Vedovelli propone nella citata *Storia Linguistica* si conclude con una sezione dedicata al pubblico che si accosta all'italiano dagli anni Duemila, la cui condizione viene definita dello "slittamento", indicando con ciò che l'italiano sia uscito, slittato fuori dal loro spazio linguistico.

Secondo questa ipotesi, a giovani e giovanissimi nati, cresciuti e istruiti nei paesi di accoglienza, la lingua di Dante si presenta come una vera e propria lingua straniera: la dimensione delle origini è, però, presente in termini culturali, come appartenenza a un orizzonte di tradizioni (modi vivere, gestire le relazioni e alimentarsi), di rapporti diretti con l'Italia (conoscenza di alcune regioni/città, visite alla famiglia allargata e vacanze), in riferimento allo stile, al gusto, alla fantasia e la creatività (moda, design e marchi) e al patrimonio artistico del Belpaese, tutte dimensioni confermate anche dalla presente ricerca. Essi appartengono alla categoria che Pierangela Diadori definisce

Giovani di seconde, terze e quarte generazioni provenienti da paesi caratterizzati da un basso grado di mantenimento dell'italiano. Sono apprendenti non competenti spesso assimilabili agli apprendenti stranieri ma decidono di studiare l'italiano per recuperare parte della propria identità linguistica e culturale.²⁰⁵

Questa popolazione, italiana di terza/quarta generazione, si presenta con un profilo plurilingue e pluriculturale, il cui l'asse centrale è la lingua locale, ma dove l'idioma delle origini ha un peso importante, non opposto o in competizione con altre lingue, ma

scelto, rivisitato, riappreso e valorizzato per la vita di un cittadino che ha radici in un altro paese e vuole vivere in un mondo ove la diversità e il contatto fra le lingue e le culture sia considerato un valore.²⁰⁶

Un'identità plurima sotto i profili linguistico e culturale, vissuta con equilibrio e fondata su valori umani, è obiettivo cardine delle politiche europee:²⁰⁷ essa è, a nostro modo di vedere, l'immagine vincente con cui si presentano oggi i giovani di origini italiane nella società francese. Essi sembrano aver compreso e interiorizzato che *l'italicità*, nozione coniata da

²⁰⁵ Pierangela Diadori, Massimo Palermo, Donatella Troncarelli, (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009, p. 65.

²⁰⁶ Vedovelli, *Storia*, cit., p. 106.

²⁰⁷ Cfr. *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Proposta del gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione europea, Bruxelles, 2008.

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/27c6e1a8-73cb-4332-8954-b1c8ab4af6b7>

Piero Bassetti, può rappresentare un autentico *atout* da spendere nella vita, nelle relazioni e anche nella dimensione professionale:

Si ha italicità quando la cultura di un individuo di origine o *philia italiana*, incontrandosi con una cultura locale da essa diversa e distinta, con questa si ibrida, così che la persona coinvolta in questo processo risulterà in possesso di elementi culturali prodotti dalla sintesi dell'intera gamma delle sue ibridazioni. Questa base – intrisa di italianità peninsulare, ma da essa diversa, perché integrata con le molte culture incontrate – è appunto l'italicità, «qualcosa» la cui forza di attrazione è sufficiente per accomunare i possessori attorno a un parziale ma analogo sistema di valori, costumi, interessi.²⁰⁸

L'ipotesi dello slittamento, evocata da Massimo Vedovelli, non ha pertanto accezioni negative: al contrario, la lingua italiana “uscita dalla porta” della seconda generazione per insicurezza identitaria e desiderio di integrazione, “rientra dalla finestra” nella storia formativa delle giovani generazioni, con ritrovata forza e più ampie prospettive.

Sul tronco fecondo dell'analisi di Massimo Vedovelli, che si arresta agli anni 2010, si innesta il senso di questa ricerca, pur circoscritta alla regione Lorena, con l'obiettivo di non limitarsi a prendere in considerazione i discendenti italiani, ma accogliere nel campione osservato anche i nuovi pubblici che si affacciano Corsi, per riscontrare, anche in storie migratorie che non vengono dalla penisola, il potenziale dell'italiano come lingua identitaria e dell'italicità come collante culturale e sociale in un momento storico di malessere diffuso in Francia. Secondo la nostra ipotesi, per questi studenti l'italiano rappresenta una «lingua personale adottiva», che, come indicato nel citato documento del gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale,

non sarebbe per nulla una seconda lingua straniera, bensì, in qualche modo, una seconda lingua materna [...] orientata da un complesso di motivazioni personali legate al percorso individuale o familiare, ai legami affettivi, all'interesse professionale, alle preferenze culturali, alla curiosità intellettuale, ecc.²⁰⁹

... una nuova lingua franca, come l'abbiamo definita nell'ambito di questa ricerca.

Il termine di lingua adottiva è utilizzato anche per definire l'italiano come lingua appresa dai nuovi migranti in arrivo in Italia:

²⁰⁸ Piero Bassetti, *Svegliamoci Italici! Manifesto per un futuro glocal*, Venezia, Marsilio, 2015, pp. 47-48.

²⁰⁹ *Una sfida salutare*, cit, p. 11, in italico nel testo originale.

da tempo per i migranti, che vivono e lavorano nel nostro paese, la lingua italiana non è più solamente *lingua seconda*, ma è divenuta ormai *lingua adottiva*,²¹⁰

scrive Paola Luigia Cattoretti. L'investimento affettivo che sostiene la motivazione all'apprendimento, lo conferisce la funzione di ponte tra i due mondi, quello lasciato e quello trovato, perché diventa uno

straordinario strumento grazie al quale poter scrivere e narrare di sé, evocare il paese d'origine e raccontare il proprio vissuto.²¹¹

Per apprendere una lingua straniera è necessario, come scrive Graziella Favaro, essere mossi da «una spinta affettiva ad “abitare” le nuove parole e il loro tempo/spazio».²¹² Il tempo e lo spazio offerti dall'italiano offrono agli apprendenti orizzonti di ampio respiro, li invitano a un viaggio alla scoperta di una cultura che ha attraversato i secoli, lasciando tracce ubiquitarie che, anche attraverso l'emigrazione, hanno raggiunto i quattro angoli del pianeta.

Sul mercato globale delle lingue, italiano esercita, inoltre, la funzione di apripista a patrimoni universalmente apprezzati quali l'arte, la letteratura, gli stili di vita, l'enogastronomia, la moda, il *design* e la musica, per citare soli i più rappresentativi. Oltre all'attrattività legata all'aura classica/estetica che da sempre circonda la lingua di Dante, le indagini effettuate a livello planetario²¹³ mettono anche in evidenza che, del milione e mezzo di persone che ogni anno vi si accosta,²¹⁴ il 25 % non ha interessi specificatamente culturali, ma strumentali e orientati al mondo del lavoro.²¹⁵ Appaiono quindi nuovi scenari, non solo culturali, ma di spendibilità sociale e professionale dell'italiano, in una proficua convivenza di passato e presente che coniuga tradizione e modernità, tratti che anche la nostra indagine empirica sul campo metterà in evidenza.

L'italiano, quarta lingua più studiata nel mondo,²¹⁶ seconda più visibile, dopo l'inglese, nei panorami linguistici e semiotici urbani,²¹⁷ «la lingua degli angeli»,²¹⁸ come la definisce

²¹⁰ Paola Luigia Cattoretti, *La scrittura migrante: la mia lingua e la mia nuova lingua italiana*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2010, pp. 80-88, p. 80,

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/632/846>

²¹¹ Cattoretti, *La scrittura migrante*, *Ibidem*,

²¹² Graziella Favaro, *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*, Milano, Franco Angeli, 2008, p. 25.

²¹³ In particolare la più recente, realizzata nel 2010 da Claudio Giovanardi e Pietro Trifone, *L'italiano nel mondo*, cit.

²¹⁴ Vedovelli, *Storia*, cit., p. 103.

²¹⁵ Cfr. De Mauro *et alii*, *ITALIANO 2000*, cit., pp. 161 sgg.

²¹⁶ www.ilsole24ore.com/art/cultura/2019-02-24/1-italiano-supera-francese-e-diventa-quarta-lingua-piu-studiata-mondo-113700.shtml?uuid=ABajojXB

Harro Stammerjohann citando Thomas Mann, non esercita dunque il suo potenziale di attrattività esclusivamente su giovani dalle lontane origini, ma anche su pubblici nuovi che, avendo intercettato frammenti di italicità, ubiquitari a livello planetario, scelgono di apprenderla nell'ambito di processi di costruzione identitaria, come chiave di accesso all'intero sistema di significati che veicola, aspirando ad acquisire, grazie al suo apporto, apprezzabilità sociale e migliore integrazione nei contesti in cui vivono.

I risultati raccolti attraverso l'indagine sul campo, descritti e discussi nel quarto capitolo della tesi, muovono in questa prospettiva.

²¹⁷ Monica Barni, Rafael M. Ben, Elana Shohamy, *Linguistic Landscape in the City*, Multilingual Matters, Clavedon, 2010.

²¹⁸ Harro Stammerjohann, *La lingua degli angeli*, Firenze, Accademia della Crusca, 2013.

1.3.8 Indagini internazionali sull'italiano nel mondo

Dalla fine degli anni Settanta, l'estrema diversificazione delle iniziative di insegnamento dell'italiano attuate nel Vecchio Continente, Americhe e Australia sollecitò il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale italiano a commissionare una prima ricognizione sullo stato dell'arte della lingua di Dante nel mondo: la realizzazione di un'indagine sistematica sul campo fu affidata a Ignazio Baldelli e Ugo Vignuzzi, i quali pubblicarono i primi dati raccolti nel 1979, fornendo la versione definitiva della ricerca dieci anni più tardi.²¹⁹

Il convegno realizzato nel 1982 per la presentazione dei risultati dell'indagine fu, a parere di Massimo Vedovelli, «la vera tappa iniziale delle riflessioni e delle azioni istituzionali orientate a delineare una politica culturale per la diffusione dell'italiano nel mondo».²²⁰

Il primo elemento che emerse dall'analisi dei dati raccolti fu che, da lingua elitaria e di cultura, l'italiano fosse passato alla condizione di lingua di massa, con circa 700.000 studenti, prevalentemente di sesso femminile, che decidevano di accostarsi ogni anno: un dato consistente per gli anni Ottanta, momento storico nel quale l'italiano non appariva ancora come lingua di interazione commerciale e comunicazione internazionale. L'effetto di questa prima ricerca internazionale fu quello di sollecitare una serie di interventi strutturali volti a consolidare e incrementare la lusinghiera posizione acquisita dall'italiano sul mercato dell'insegnamento delle lingue: ciò fu realizzato attraverso la centralizzazione del pilotaggio delle attività di insegnamento all'estero presso il Ministero degli Affari Esteri, la ristrutturazione della rete organizzativa e la creazione di uffici preposti alla gestione del personale inviato in missione che, a partire da quegli anni, fu reclutato per concorso tra gli insegnanti titolari della scuola italiana.²²¹

²¹⁹ Ignazio Baldelli (a cura di), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987.

²²⁰ Vedovelli, *Storia*, cit., p. 109.

²²¹ Partecipai, in qualità di membro di commissione d'esame, esperta di lingua tedesca, al reclutamento di personale da inviare all'estero del 1994. Tutti gli insegnanti già in servizio all'estero, fino a quel momento assunti localmente dai Consolati italiani, dovettero affrontare le prove sullo stesso piano degli altri candidati, insegnanti titolari della scuola italiana.

L'ordine di scuderia, valido per tutte le commissioni e per le quattro lingue veicolari (inglese, francese, tedesco e spagnolo), era quello di privilegiare gli insegnanti di madrelingua italiana, anche a scapito della conoscenza delle lingue straniere.

Ricordo i candidati che si presentarono davanti alla commissione di cui facevo parte: quelli che venivano dall'estero erano tedeschi madrelingua, generalmente italiani di seconda generazione, ma le loro competenze nella lingua delle origini erano fragili e la conoscenza dei programmi della scuola italiana del tutto assente. Nelle

La ricerca di Baldelli e Vignuzzi evidenziò che i Corsi di Lingua e Cultura italiana creati dalla legge quadro 153/1971, concepiti per insegnare la lingua standard ai figli dei lavoratori emigrati, costituivano l'implicito riconoscimento del fatto che gli emigranti italiani avessero intrapreso un cammino senza ritorno e che le loro sorti, anche linguistiche, si fossero definitivamente separate da quelle della terra delle origini, ipotesi ripresa da Massimo Vedovelli nella citata fase della discontinuità, che si riferisce proprio agli anni del secondo dopoguerra.

Attraverso i Corsi, lo Stato italiano manifestava l'impegno a mantenere con le comunità ormai installate all'estero un legame non solo simbolico e nostalgico, ma vivo ed effettivo, attraverso la lingua, appunto. Si consideri, esempio non casuale, il caso della Francia, ove gli italiani avevano dovuto rinunciare alla cittadinanza italiana in applicazione della Convenzione di Strasburgo²²² del 6 maggio 1963 (recepita dalla L. 4 ottobre 1966, n. 87): la lingua e la cultura rimanevano gli elementi forti dell'appartenenza e della rappresentazione identitaria.

Dopo la prima grande indagine sullo stato dell'arte dell'italiano all'estero degli anni Ottanta, altre due macro-ricerche sono state effettuate allo scopo di fotografare la presenza della lingua di Dante nel mondo.

La prima, *Italiano 2000: i pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, un'indagine macro-sociolinguistica quantitativa di tipo variazionista condotta da Tullio De Mauro, si presenta attenta non solo agli aspetti linguistici, ma anche ai sistemi simboli, socioculturali e produttivi che riconoscono le loro identità nella lingua italiana. In essa si definisce il «sistema Italia»²²³ come «interrelazione tra le dimensioni economico-produttiva, politica, sociale e culturale» e la «spendibilità sociale delle lingue», come la capacità degli

graduatorie furono superati dagli insegnanti provenienti dai ruoli della scuola italiana, ferrati in didattica, che a stento però riuscivano a comunicare in tedesco. Mi rimase impressa la disperazione dipinta sui volti di alcuni candidati provenienti dall'estero, il cui destino, non avendo superato il concorso, era quello di rientrare nei ruoli metropolitani (a dire il vero, entrarvi per la prima volta, avendo sempre lavorato fuori dall'Italia). La direttrice che presiedeva la commissione concludeva il colloquio con una frase che suonava come una sentenza: «Lei sarà un ottimo insegnante di tedesco per i nostri bambini italiani». Alla prospettiva del rientro in un Paese che conoscevano solo come luogo delle vacanze, del quale insegnavano la lingua, anche per loro straniera, paradossalmente messi nella condizione di vivere una migrazione forzata in senso contrario, molti di questi candidati presentarono le dimissioni.

²²²La condizione di doppia cittadinanza, italiana e francese, è ora possibile, e molti emigranti che avevano dovuto rinunciare alla cittadinanza italiana per contrarre matrimonio o per ragioni legate all'impiego, hanno potuto chiederne, dal 2010, il ripristino. Per maggiori informazioni si veda il sito del Senato della Repubblica Italiana:

https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DOSSIER/0/941909/index.html?part=dossier_dossier1-sezione_sezione11-h2_h215.

²²³ De Mauro *et alii*, ITALIANO 2000, cit., pp. 23 sgg.

idiomi di essere considerati un bene sul quale investire per la crescita professionale e culturale della nazione.

Sul piano quantitativo l'indagine rileva, rispetto ai dati del 1995, un aumento generale di circa il 40% degli studenti dei corsi d'italiano, a conferma di un crescente interesse all'estero per il sistema lingua-cultura-società del Belpaese; mette in evidenza, inoltre, che l'italiano è al primo posto della graduatoria delle lingue preferite fra quelle più comunemente offerte nell'apprendimento scolastico, ma non è mai la prima lingua scelta dagli studenti. Consolida invece il suo ottimo posizionamento di seconda lingua straniera studiata, dopo l'inglese.

Tra le motivazioni della scelta, oltre all'attrattività esercitata dagli aspetti culturali, artistici ed estetici, emerge un interesse crescente per i settori economico, commerciale, finanziario e produttivo, da cui discende la raccomandazione di sviluppare e sostenere iniziative di ricerca e di formazione linguistica aventi per oggetto la lingua italiana in questi settori.

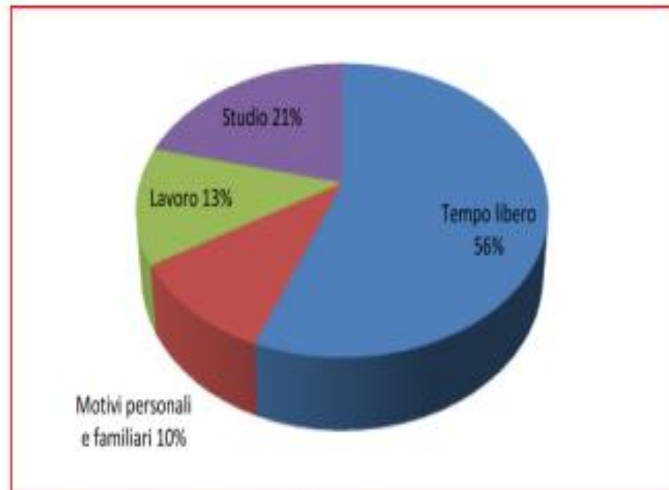
La successiva macro-indagine quantitativa, *Italiano 2010. Lingua e cultura italiana all'estero*, promossa dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e curata da Claudio Giovanardi e Pietro Trifone ed effettuata,

allo scopo di valutare, attraverso una ricerca su scala planetaria, l'interesse che l'italiano suscita fuori dai confini nazionali e le risposte che vengono date alla domanda di apprenderlo,²²⁴

mette in rilievo un ulteriore generalizzato aumento di corsi (dai quasi quattromila del 2000 a 6.429 nel 2010) e apprendenti (da 45.699 a 67.772), oltre un terzo in più di quelli registrati dieci anni prima. La ricerca conferma la buona posizione dell'italiano nella graduatoria delle lingue più studiate, collocandolo dopo l'inglese, in lizza con francese, spagnolo e tedesco, prima del cinese.

L'indagine indica al primo posto tra le motivazioni allo studio dell'italiano nel mondo il tempo libero, suggerendo che l'interesse per questa lingua sia slegato da scopi utilitaristici e pratici, e sia da intendere, invece, in relazione a desideri e bisogni inerenti la sfera intima della persona. Si noti, inoltre, che il significato di 'libero' riecheggia nell'etimo di *franc*, (cfr. § 2.5, p. 228), termine che si ritrova nel titolo di questa tesi in riferimento al fenomeno studiato.

²²⁴ Claudio Giovanardi, Pietro Trifone, *L'inchiesta italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati*, in «Italiano LinguaDue», vol. 2, 2, 2010, pp. 148-155.
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/827>



Fonte: (Giovanardi e Trifone 2010: 151)

L'aumento di richieste di corsi di lingua italiana registrato in Lorena è dunque in armonia con i dati rilevati a livello mondiale. Come si vedrà nel seguito della tesi, le motivazioni che portano pubblici vecchi e nuovi ad accostarsi alla lingua di Dante si spostano all'area degli interessi pratici e utilitaristici verso quelli personali e culturali, facendo emergere nuove funzioni dell'italiano, che costituiscono l'oggetto di studio di questo lavoro.

1.3.9 Presenza delle lingue straniere, dell'italiano in particolare, nel sistema scolastico francese

Si presenta ora brevemente la struttura del sistema scolastico francese, tracciando il percorso che ha definito l'attuale assetto dell'insegnamento delle lingue straniere, allo scopo di cogliere la presenza, la dimensione e il posizionamento dell'italiano all'interno dell'offerta formativa d'Oltralpe.

Il sistema scolastico francese si compone di tre gradi, preceduti da una scuola dell'infanzia non obbligatoria di tre anni: la scuola elementare della durata di cinque anni; *il collège*, scuola secondaria di primo grado, della durata di quattro anni; e il *lycée*, scuola secondaria superiore di secondo grado, della durata di tre anni. Il percorso complessivo dura dunque dodici anni, più breve di un anno rispetto a quello italiano; l'obbligo scolastico comprende la scuola elementare e il *collège*, da 6 a 16 anni.

L'insegnamento delle lingue straniere (dette *Langues Vivantes, LV*, in contrapposizione alle *Langues Mortes*, latino e greco) vide la prima macro-definizione nella *Loi d'orientation sur l'éducation*²²⁵ (n° 89-486 del 10 luglio 1989), detta *Loi Jospin* dal nome del Ministero Lionel Jospin che la varò. Si tratta di una legge di ampia portata, paragonabile ai Decreti Delegati italiani del 1974, un provvedimento che ha profondamente modificato il sistema educativo francese nel senso della partecipazione democratica, valorizzando il ruolo delle famiglie e degli studenti e arricchendo dell'offerta formativa.

Sotto il profilo degli insegnamenti linguistici, la *Loi Jospin* anticipava il successivo Art. 126 del trattato di Maastricht del 1992, emanato dalla neonata Unione Europea e recepito nelle Costituzioni dei paesi membri, che prevedeva, per i giovani europei in obbligo scolastico, il diritto alla formazione in due lingue europee oltre la lingua di origine, stabilendo che il solo apprendimento dell'inglese non fosse sufficiente alla formazione dei cittadini dello spazio unico.²²⁶

La *Loi Jospin* fissava l'inizio dell'insegnamento di una prima lingua straniera al secondo anno della scuola elementare e, sulla base delle competenze del corpo docente, almeno in linea di principio, offriva alle famiglie la scelta tra le lingue inglese, tedesca,

²²⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>

²²⁶ Nonostante le prescrizioni del trattato, Regno Unito e Repubblica Irlandese continuarono a proporre l'insegnamento di una sola lingua straniera, oltre la lingua materna.

spagnola e italiana. Nella pratica, l'inglese ha sempre registrato una netta prevalenza su base nazionale.

L'insegnamento delle lingue straniere proseguiva al *collège* con una lingua straniera, *LV1*, nel primo biennio (tre ore settimanali), affiancata dalla seconda, *LV2*, nel terzo e quarto anno, per altre tre ore settimanali. Proprio grazie all'applicazione della Loi Jospin, dagli anni Novanta il numero delle cattedre di italiano al *collège*, proposto in *LV2*, è fortemente aumentato.

La riforma del settore primario vide la luce nel 2007²²⁷ con la pubblicazione di rinnovati programmi di studio per la scuola elementare: in essi, l'orario settimanale per l'insegnamento delle lingue straniere venne fissato a un'ora e mezza settimanale, suddiviso in due interventi di 45 minuti, per un totale di 54 ore annuali; teoricamente la riforma proponeva un ampio ventaglio di 8 lingue, in ordine alfabetico, l'arabo, il cinese, l'inglese, l'italiano, il portoghese, il russo, lo spagnolo e il tedesco. Nella realtà, l'inglese continuò a coprire più del 90% del campione nazionale francese e, solo nelle zone frontaliere, si registrarono presenze più significative delle "lingue del vicino", italiano, tedesco e spagnolo. Il livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) era indicato come traguardo di competenze attese alla fine della scuola elementare.

A partire dal 2013, durante il quinquennio della presidenza di François Hollande, sono state introdotte ulteriori riforme a livello della struttura dei cicli di studio, dei programmi dei singoli segmenti e dei livelli di competenza attesi. Sinteticamente:

- Dal 2012 è obbligatorio l'inizio dell'apprendimento della **prima lingua straniera dalla prima classe della scuola elementare**, anticipandolo di un anno;²²⁸
- La *Loi sur l'école* del 2013,²²⁹ ridisegna la struttura del sistema scolastico francese dell'obbligo, suddividendolo in quattro cicli di tre anni ciascuno: il primo comprende la scuola dell'infanzia, il secondo i primi tre anni della elementare, il terzo si trova a cavallo tra la scuola elementare, della quale comprende gli ultimi due anni, e il *collège*, cui si aggancia nel primo anno, il quarto gli ultimi tre anni del *collège*. In particolare, il

²²⁷ *Bulletin Hors-série* n° 8 del 30 agosto 2007,
<http://eduscol.education.fr/cid45718/enseigner-les-langues-a-l-ecole.html>

²²⁸ *Bulletin Officiel* del 5 gennaio 2012, p. 5.

²²⁹ Loi n° 2013-595 (8 juillet 2013) d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République,
<http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

terzo ciclo è stato creato per superare la frattura pedagogica e didattica molto marcata tra il primo e il secondo segmento dell'obbligo in Francia, ritenuta una delle cause maggiori dell'insuccesso scolastico;

- L'inizio dell'insegnamento della seconda lingua straniera viene fatto coincidere con l'inizio del Cycle 4, secondo anno del *collège*, con un anno di anticipo rispetto alla progressione precedente. Da 3 ore settimanali di insegnamento si passa però a 2h30;

- La nuova articolazione in cicli, che si sostanzia dal punto di vista didattico nel curriculum previsto da *Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture*²³⁰ indica le competenze e conoscenze che tutti gli alunni francesi devono acquisire entro la fine della scolarità obbligatoria, dai 6 ai 16 anni. Essi si attestano, per la prima lingua straniera alla fine della scuola elementare, sui livelli A1/A2; alla fine del *collège*, per la prima lingua straniera i livelli attesi sono A2/B1, per la seconda lingua straniera A1/A2.

1.3.9.1 L'Italiano in Lorena alle scuole elementari e *collèges*

Alla scuola elementare, in Lorena, l'insegnamento dell'italiano è previsto quasi esclusivamente in forma extracurricolare, attraverso i Corsi di Lingua e Cultura afferenti al programma ELCO, presentato nel successivo paragrafo 1.3.9.

Eccezioni sono rappresentate da cinque scuole, tutte situate nel dipartimento della Mosella, nelle quali tradizionalmente, già dagli anni Settanta, la lingua italiana è insegnata come prima lingua straniera al posto dell'inglese (o del tedesco): sono le scuole Saint Eucaire di Metz, J.J. Rousseau e J.Burger di Talange, 10 chilometri a Nord di Metz, nella zona delle ex acciaierie, Jobinot e Du Centre di Moyeuve Grande, a 30 chilometri da Metz, in prossimità dell'ex area estrattiva.

In queste cinque istituzioni operano insegnanti titolari della scuola italiana distaccati all'estero dopo aver superato un concorso presso il Ministero degli Affari Esteri italiano. Gli alunni, un numero che complessivamente oscilla ogni anno tra gli 800 e 900, sono nella

²³⁰ Decreto n° 2015-372 del 31-3-2015, pubblicato sul BOEN, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, del 23 aprile 2015, in vigore dal 1° settembre 2016.
<https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

stragrande maggioranza dei casi di nazionalità francese, ma delle più svariate origini familiari. A questi studenti, che frequentano una filiera di eccellenza per l'italiano, è offerta, nei cinque *collèges*²³¹ di prossimità la possibilità di proseguirne l'apprendimento in continuità, dalla prima classe dell'insegnamento secondario, in sezioni dette *bilangues*, con l'aggiunta di una seconda lingua, generalmente l'inglese.

Degli altri 270 *collèges* della regione, circa un quarto offrono l'italiano come LV2, sempre a partire dal secondo anno di corso (cfr. § 4.2.10, p. 512).

1.3.9.2 L'italiano nell'insegnamento superiore in Lorena - Lycées e università

Il liceo francese, della durata di tre anni (denominati rispettivamente *Seconde, Première e Terminale*), è suddiviso in tre macro-filiere di studio: generale, tecnologica e professionale. In tutte e tre le filiere, a un primo anno di insegnamento comune segue un biennio che propone tre percorsi orientati: scientifico, letterario o economico-sociale.

La configurazione attuale dei percorsi di studio secondari superiori è stabilita alla legge di *Réforme du lycée*²³² varata dai ministri Darcos et Chatel tra il 2007 e il 2009, sotto la presidenza di Nicolas Sarkozy, riforma entrata completamente a regime dall'anno scolastico 2011/2012. Uno degli obiettivi della riforma è la padronanza di due lingue straniere, obbligatoria per tutte le filiere.²³³ Nell'insegnamento, netta priorità viene attribuita alle competenze in lingua orale; conseguentemente, dal 2013, un colloquio in lingua sostituisce la precedente prova scritta prevista all'esame finale del ciclo superiore, il *Baccalauréat*.²³⁴ Per alcune filiere del liceo generale è offerta la possibilità di rafforzare l'insegnamento linguistico: si tratta delle *Sections Européennes*, che prevedono, oltre alle tre ore curricolari, altre due ore di insegnamento settimanale di discipline non linguistiche. È inoltre possibile personalizzare il percorso di studi aggiungendo una terza lingua straniera, LV3.

A partire dall'anno scolastico 2010/2011, grazie alla stipula di accordi internazionali, sono state create sezioni bilingui che offrono la possibilità di ottenere un doppio diploma, le

²³¹ Si tratta del *collège* Taison di Metz, e dei *collèges* di Talange, di Moyeuve Grande, di Joeuf e di Maizières-les-Metz, tutti collocati in prossimità delle scuole elementari ove l'italiano è insegnato in ambito curricolare.

²³² http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/91/8/Nouveau-lycee-Reperes-pour-la-rentree-2010_133918.pdf

²³³ <http://eduscol.education.fr/cid46518/langues-vivantes-au-nouveau-lycee.html>

²³⁴ Per approfondimenti si veda: Giuliana Massignan, *L'italiano alla prova del Bac*, in «Italiano Lingua Due», n° 1, 2003, pp. 177-206, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3126>

sezioni *Esabac*²³⁵, termine effetto della fusione di **Esame** di Stato per l'italiano italiano e *Baccalauréat* per il francese. Nell'anno scolastico 2017/2018 in Francia sono 37 i *Lycées* che offrono il percorso *Esabac*, contro i 337 presenti in Italia. In queste filiere di eccellenza linguistica, il curriculum si arricchisce di sei ore settimanali in lingua italiana, quattro dedicate alla lingua e letteratura e due alla storia. Esistono attualmente in Lorena due sezioni *Esabac*: il Lycée Alfred Mézières di Longwy, al confine con Belgio e Lussemburgo, e il Lycée Chopin a Nancy.

L'Université de Lorraine, attraverso le numerose sedi dislocate nei quattro dipartimenti della regione, garantisce l'insegnamento accademico dell'italiano in Lorena, presente nell'offerta formativa presso le sedi principali dell'Ateneo, situate a Metz e Nancy, all'interno di due percorsi principali, proposti sia nella Laurea Triennale (*Licence*) che Specialistica (*Master*): *LLCER, Langues, Littératures Civilisations Etrangères et Régionales*, orientato all'insegnamento, alla traduzione, alla ricerca e al turismo, e *LEA, Langues Etrangères Appliquées*, a vocazione commerciale e imprenditoriale, con filiere in finanza, gestione e marketing.

A studenti di altre facoltà è offerta la possibilità di iscriversi a moduli di insegnamento dell'italiano come non-specialisti.²³⁶

²³⁵ Accordo tra il Governo della Repubblica francese e il Governo della Repubblica italiana relativo al doppio rilascio del diploma di Baccalauréat e del diploma d'Esame di Stato, firmato il 17 luglio 2007 dai Ministri Darcos e Gelmini, entrato in vigore dall'anno scolastico 2010/2011. Un accordo aggiuntivo del 2016 prevede l'introduzione di un *Esabac Techno*, per la filiera tecnologica.

<https://www.education.gouv.fr/cid52349/1-esabac.html>

²³⁶ <http://llcer-lea-nancy.formation.univ-lorraine.fr/formations-et-debouches/etudes-de-langues/>

1.3.10 Il programma di insegnamento ELCO (*Enseignement Langues et Cultures d'Origine*)

Dopo aver illustrato l'offerta curricolare della lingua italiana nelle istituzioni scolastiche e universitarie della regione, questo paragrafo descriverà un importante programma di insegnamento extracurricolare, l'ELCO, ambito nel quale si realizza la maggior parte delle iniziative che afferiscono ai Corsi di Lingua e Cultura italiana *ex lege* 153/1971. In questi corsi operano insegnanti assunti da associazioni di diritto locale francese finanziate dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale italiano: in Lorena i Corsi sono gestiti dall'Ente Gestore PLIC - *Promotion Langue Italienne et Culture* - di Metz, già citato.

La partecipazione ai corsi ELCO di italiano ha registrato negli ultimi anni una crescita costante e, proprio per questo, saranno al centro della nostra indagine sul campo. Per la loro collocazione oltre l'orario d'insegnamento obbligatorio, essi rappresentano una scelta volontaria da parte degli alunni e delle famiglie, mentre nelle cinque scuole ove l'italiano è presente in *LVI* (cfr. § 1.3.9.1), comunque rappresentate nel campione della ricerca, l'italiano non è scelto, ma imposto dalle istituzioni come unica lingua straniera insegnata.

L'ELCO rappresenta, in un certo senso, il cuore di questa ricerca. Per nove anni la ricercatrice è stata responsabile della gestione di queste attività per parte italiana, prima nel Cantone di Ginevra, in Svizzera, dove esiste lo stesso dispositivo, e poi nell'Est della Francia. L'esperienza ha permesso di collaborare con i responsabili istituzionali locali, Direttori accademici e Ispettori, e ha offerto l'opportunità di entrare in contatto con i protagonisti dell'insegnamento/apprendimento, alunni, insegnanti, direttori di scuola e genitori.

Dopo aver osservato il fenomeno nel ruolo di Dirigente scolastica, durante i tre anni di dottorato la ricercatrice ha lavorato in qualità di insegnante nell'ambito del suddetto programma, in zone diverse della Lorena, dalla cintura urbana della città di Metz, in quartieri multietnici considerati ad alta incidenza di problemi sociali, a villaggi del Nord della regione, dal passato profondamento marcato dai flussi migratori italiani.

Sulla base di ciò che si è potuto osservare e conoscere, prima in Svizzera e poi in Francia, prima come Dirigente poi insegnante, si può affermare che ELCO rappresenti un fenomeno dalle molteplici sfaccettature, non solo pedagogico-didattiche ma anche sociolinguistiche. L'accesa discussione politica e le posizioni critiche registrate a livello mediatico intorno all'ELCO, sia a livello locale che nel dibattito parlamentare francese, di cui

si darà conto nel seguito, implicitamente riconoscono la forte valenza del dispositivo, non solo come insegnamento linguistico ma anche, e soprattutto, come questione sociale che tocca valori profondi.

Per illustrare la complessità del fenomeno, pare importante tratteggiarne la dimensione evolutiva, ricostruendo brevemente la sua storia, dalla fine degli anni Settanta ai giorni nostri, un programma di insegnamento linguistico inizialmente concepito per favorire i processi di integrazione degli alunni migranti, negli anni progressivamente trasformato azione di sensibilizzazione di lingue straniere nel quadro di una politica di ispirazione europea.

In ambito francese, le prime iniziative di insegnamento delle lingue materne ai figli dei lavoratori migranti risalgono al 1925, epoca di grandi flussi migratori (soprattutto italiani): si trattava di attività, regolamentate da una circolare ministeriale del 1939, che prevedevano corsi di storia e geografia dei paesi d'origine, dispensati nella lingua materna degli apprendenti, iniziative da realizzare al di fuori dell'orario scolastico.²³⁷

La creazione del dispositivo attualmente vigente realizza le raccomandazioni della già citata direttiva europea del 1977, che indica agli Stati membri la necessità di prendere misure appropriate per promuovere, in coordinamento con l'insegnamento della lingua locale, insegnamenti della lingua materna e della cultura dei paesi di origine dei figli dei lavoratori emigrati.

I testi legislativi francesi di riferimento per la creazione dei corsi ELCO sono la Circolare n. 175-148 del 1975²³⁸ e la Circolare n. 76-128 del 30 marzo 1976:²³⁹ esse prevedevano l'organizzazione di corsi di lingua e civilizzazione da realizzare alla scuola elementare e al *collège* durante il tempo scolastico, rivolti ad alunni stranieri che non potevano avvalersi dell'insegnamento della loro lingua materna durante il tempo delle lezioni. Per la realizzazione di detti insegnamenti, la Francia stipulò accordi bilaterali, in ordine cronologico, con il Portogallo (1973), l'Italia e la Tunisia (1974), il Marocco e la Spagna

²³⁷ Viviane Bouysse, *Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine?* in *Actes du colloque - L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'École? - 25-28 octobre 2004*, <http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%C2%A0.html>

²³⁸ Cirulaire n° 75-148 du 9 avril 1975, *Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps pédagogique des écoles élémentaires*, in BOEN n°15 du 17 avril 1975, http://dcalin.fr/textoff/lco_1975.html

²³⁹ *Circulaires, textes et rapports officiels concernant la scolarisation et aux élèves allophones arrivants*, <http://www.toutatice.fr/toutatice-portail-cms-nuxeo>

(1975), la Jugoslavia (attualmente Serbia e Croazia) nel 1977, la Turchia (1978) e l'Algeria (1981).²⁴⁰

Il principio pedagogico-didattico su cui si fondava l'ELCO era il presupposto che la padronanza della lingua materna fosse condizione necessaria alla riuscita nell'apprendimento della lingua seconda, il francese. Gli obiettivi da perseguire erano, da un lato, facilitare l'integrazione, valorizzando la diversità delle lingue familiari, dall'altro, non far perdere agli studenti stranieri i legami con la cultura delle origini, anche in funzione di un possibile rientro nei paesi di provenienza.

Secondo le circolari citate, i corsi potevano essere impartiti a partire dalla classe seconda della scuola elementare, e continuare al *collège*, per una durata massima di 3 ore settimanali non consecutive, organizzando l'insegnamento in gruppi ove gli alunni erano raggruppati in funzione del livello di conoscenza della lingua.

Gli insegnanti dei corsi ELCO, formati e remunerati dagli Stati stranieri, avevano l'obbligo di armonizzare i metodi pedagogici con quelli in vigore nella scuola francese, rispettandone le regole e i valori.²⁴¹ I testi prevedevano, inoltre, che i docenti fossero sottoposti alla vigilanza delle Ispezioni accademiche francesi,²⁴² circostanza ribadita da una nota di servizio del 1983²⁴³ che affida agli ispettori l'organizzazione e il controllo dei corsi ELCO, oltre alla supervisione del reclutamento degli insegnanti. La stessa nota prevedeva che i risultati degli apprendimenti dei corsi fossero riportati nei documenti scolastici ufficiali e che gli insegnanti stranieri partecipassero alle riunioni dei Consigli di classe e di scuola.

Dal 1979 sono state costituite commissioni miste²⁴⁴ presso le Ispezioni accademiche dipartimentali per l'organizzazione e il coordinamento dei corsi ELCO nelle scuole del territorio di competenza, organi ai quali partecipavano le autorità consolari dei paesi stranieri che finanziavano i corsi mediante l'invio di personale docente.

²⁴⁰ Cfr. Marie-Madeleine Bertucci, *L'enseignement des langues et cultures d'origine: incertitudes de statut et ambiguïté des missions*, in «Le français aujourd'hui», vol. 158, n° 3, 2007, pp. 28-38.

²⁴¹ Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975, cit.

²⁴² Arrêté du 29 juin 1977, note de service n° 83-165 du 13 avril 1983, *Situation des maîtres étrangers chargés de dispenser un enseignement en langue nationale aux enfants immigrés scolarisés dans les écoles élémentaires françaises*.

²⁴³ Note de service n° 83-165 du 13 avril 1983 relative à la scolarisation des enfants immigrés, BOEN n° 16 du 21 avril 1983.

²⁴⁴ Circulaire n°79-158 du 16 mai 1979, *Création d'une commission auprès de l'inspecteur d'académie en vue de la mise en place dans les écoles des cours de langues et de cultures d'origine destinés aux enfants immigrés*, BOEN n° 21 du 24 mai 1979.

Questo è l'assetto normativo che ancora oggi regola il funzionamento dell'insegnamento ELCO, ma a fronte della relativa stabilità dei testi, nella pratica importanti evoluzioni di tipo quantitativo e qualitativo hanno caratterizzato i quasi quarant'anni di vita del dispositivo. Per gli interessi di questa ricerca, dettaglieremo in seguito l'analisi dell'ELCO solo in riferimento all'insegnamento italiano nel territorio dell'indagine, riportando nelle note indicazioni utili agli approfondimenti.²⁴⁵

Fino agli anni Novanta, l'ELCO italiano in Lorena, prevalentemente presente nei dipartimenti della Moselle e della Meurthe et Moselle, ove risiedeva più numerosa la comunità italiana, veniva realizzato in forma curricolare, all'interno dell'orario scolastico. Di questa esperienza, si è potuto raccogliere la testimonianza della direttrice della scuola elementare Le Tilleuls, del paese di Joeuf,²⁴⁶ sul cui territorio si trovava una miniera di ferro e la cui popolazione era, ed è ancora oggi, prevalentemente di origini italiane.

La direttrice ricorda che, nella scuola del paese che ha diretto per trent'anni, alle famiglie veniva concesso di scegliere, tra l'italiano e il tedesco, la lingua da apprendere durante il percorso della scuola elementare. Quasi tutte le famiglie, come detto di origine italiana, per le quali era stato costruito un intero villaggio accanto al nucleo centrale del paese, optavano per la lingua di Dante. Secondo la testimonianza della direttrice, una maestra «envoyée par le Consulat d'Italie à Metz», lavora in parallelo alla collega francese che si occupava del tedesco, con soddisfazione di tutti, alunni, famiglie e corpo insegnante.²⁴⁷

Differentemente dalla scuola di Joeuf, ove i due insegnamenti linguistici viaggiavano in parallelo, nella maggior parte delle altre istituzioni della regione l'insegnamento ELCO sostituiva altri corsi, considerati meno importanti, dai quali gli alunni erano esonerati.²⁴⁸ Tale configurazione determinò nel tempo crescenti situazioni di difficoltà,²⁴⁹ sia di carattere organizzativo che pedagogico, e cominciò a essere considerata una forma di marginalizzazione piuttosto che integrazione.

²⁴⁵ Per approfondimenti si veda: Valérie Lanier, *L'accueil des enfants (d)immigrés dans les écoles françaises: éducation entre culture familiale et culture du pays d'arrivée*. Droit. Université de Bourgogne, 2011, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00696486/document>

²⁴⁶ Si tratta del paese natale di Michel Platini, famoso giocatore di calcio francese degli anni Ottanta, figlio di Aldo Platini, emigrato in Francia dal Piemonte dopo la Seconda Guerra Mondiale. Sulla questione dell'integrazione sociale degli immigrati in Francia attraverso lo sport, il calcio in particolare, si veda il lavoro di Yvan Gastaut, *Le métissage par le foot - L'intégration mais jusqu' où?*, Paris, Autrement, 2008.

²⁴⁷ Questo modello organizzativo, che prevede di concedere alle famiglie la scelta della lingua straniera, è attualmente presente in una sola scuola della regione, nel villaggio di Homécourt, dove la ricercatrice ha svolto personalmente, nell'anno scolastico 2017/2018, l'attività di insegnamento proprio per verificare le condizioni di lavoro e le ricadute in termini di apprendimento (cfr. § 4.1.2).

²⁴⁸ Lanier, *L'accueil des enfants (d)immigrés*, cit., p. 152.

²⁴⁹ Serge Boulot, Jean Clévy, Danielle Fradet, *Les cours intégrés de langues. Difficultés - réussite - propositions*, in « Langues et cultures des immigrés » n° 38-39, mars 1980, p. 15.

Come riferisce Arlette Olmos,

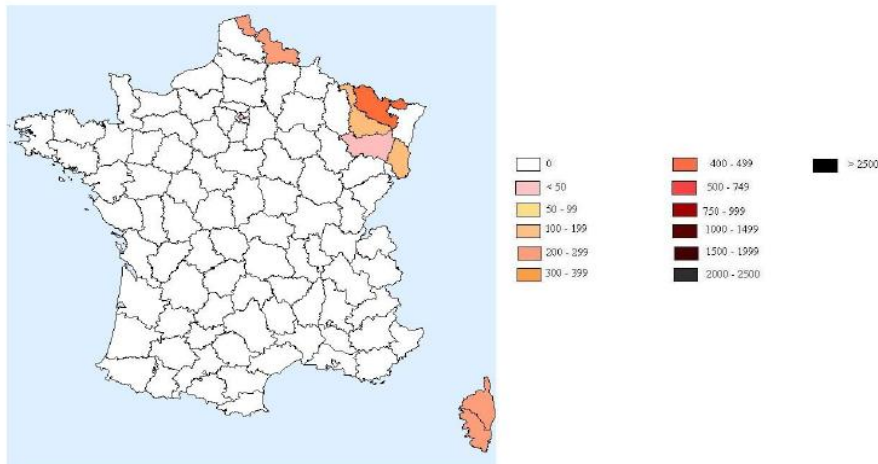
Il ne suffit pas qu'un cours se situe dans l'horaire normal pour devenir ipso facto un cours intégré. Lorsqu'un professeur vient enlever ses jeunes compatriotes pour les conduire dans un autre local et leur enseigner sa langue et sa culture pendant que les autres élèves poursuivent leurs activités normales, les cours de langue et culture d'origine ne font pas partie intégrante de l'enseignement, mais s'inscrivent dans une simple juxtaposition d'activités.²⁵⁰

Ancora più difficile era la gestione di classi i cui alunni partecipavano a corsi ELCO di lingue differenti.

Alle crescenti difficoltà organizzative dell'ELCO integrato si unì, dagli anni 2000, l'arrivo nelle scuole elementari della regione di una nuova leva di insegnanti francesi formati per insegnare l'inglese. Tale circostanza fu penalizzante per l'italiano, che continuava a essere richiesto, ma non più come prima lingua straniera, bensì come insegnamento complementare da realizzare dopo l'orario scolastico, per lasciare spazio all'inglese nel tempo curricolare.

Progressivamente, da corsi integrati gli insegnamenti ELCO si trasformarono in differiti. Nel 2005, secondo il rapporto di Jean David e Bruno Levallois,²⁵¹ solo l'italiano e il portoghese conservavano una parte di corsi realizzati all'interno dell'orario curricolare, mentre le lingue extraeuropee erano passate in orario extrascolastico.

8/ Carte représentant les effectifs des ELCO italiens dans le premier degré, par département, en 2004-2005 (France métropolitaine)



252

²⁵⁰ Arlette Olmos (rapporteur), *Interculturalité et éducation, Séminaire organisé par le ministère de l'éducation et de la science d'Espagne*, Madrid, 12-13 mai 1987, Strasbourg, CDCC, 1987, DECS/EGT (87) 26, p. 14.

²⁵¹ Jean David, Bruno Levallois, *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine, Rapport n°2005-090 au ministère de l'éducation nationale*, mars 2006,

<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/174000080/index.shtml>

²⁵² Valérie Lanier, *L'accueil des enfants (d') immigrés*, cit., p. 432.

Al *collège*, l'aumento di cattedre di italiano introdotto negli anni Novanta dalla Loi Jospin, fece gradualmente scomparire l'ELCO: nel 2004 esso rappresentava solo il 35% dell'attività, mentre il 65% restante era impartito come LV2 da insegnanti francesi.²⁵³ Inoltre, lo spirito che animava le prime circolari sull'ELCO e interpretava questi insegnamenti come offerta rivolta a una popolazione solo temporaneamente presente in Francia, destinata al ritorno nei luoghi di origine, non trovava più riscontro nella situazione sociale degli anni 2000, che videro la stabilizzazione dei flussi migratori sul territorio dell'Esagono. Come analizza Ahmed Sakkouni, anche per gli stati esteri finanziatori dei corsi ELCO,

A partir du milieu des années 1980, les ELCO se sont inscrits dans une nouvelle configuration politique, économique et culturelle, qui leur affecte une signification autre sur tous les registres. Pour les États d'origine, il ne s'agissait plus d'entretenir une allégeance, mais de doter les enfants d'une référence identitaire. Cet enseignement trouvait sa place dans une série d'instruments culturels que les pays d'origine développaient pour garder le contact avec des populations dont ils auraient voulu qu'elles soient leurs «têtes de pont» en Europe.²⁵⁴

Se l'analisi riportata si riferisce alle lingue extraeuropee, in particolare l'arabo, e sottintende la problematica di grande attualità in Francia dell'identità religiosa,²⁵⁵ la stessa affermazione potrebbe essere riferita all'italiano in senso culturale.

È a questa dimensione che si interessa la nostra ricerca, ipotizzando che la dinamica identitaria delle giovani generazioni nell'incontro con una lingua straniera sia un fenomeno a 360 gradi, ovvero che non si riferisca solo ed esclusivamente al rapporto con la lingua delle origini familiari ma, come nel caso dell'italiano, possa interessare anche studenti dai passati migratori diversi, che trovano nella lingua di Dante un luogo simbolico di valorizzazione, un collante identitario in forma di lingua personale adottiva, lingua franca, uno spazio esistenziale di emancipazione e libertà espressiva, lasciassero passare per una migliore integrazione sociale.

Pare interessante fare accenno al dibattito politico che ha accompagnato negli ultimi trent'anni il programma di insegnamento linguistico ELCO, caratterizzato da tensioni mediatiche particolarmente intense in tempi recenti, forti a tal punto da determinarne

Carte realizzate dalla ricercatrice a partire dai dati contenuti nel rapporto di Jean David et Bruno Levallois, *L'enseignement de la langue*, cit.

²⁵³ Actes du colloque, *L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'École?*, Actes de l'université d'automne, Maison d'éducation de la légion d'honneur, les 25-28 octobre 2004, CRDP Académie de Versailles, 2005,

<http://www.histoire-immigration.fr/opac/38800/show>

²⁵⁴ Sakkouni Ahmed, *École, immigration, Rapport à la pluralité linguistique et culturelle*, Tesi di scienze dell'educazione, direzione di Bernard Charlot, Paris 8, 1996, p. 231.

²⁵⁵ Per approfondimenti si veda: Françoise Lorcerie, *L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine », le procès*, in « Revue Européenne des Migrations Internationales », Cnrs, 1994-2, pp. 5-43.

un'ennesima trasformazione dello storico acronimo in EILE (*Enseignements Internationaux Langues Étrangères*).

Se, come sosteneva Marshall McLuhan, «The medium is the message»,²⁵⁶ cambiare le parole è il segnale di un cambiamento di senso, di contenuto, di intenti e di prospettive. Con il nuovo acronimo, invero non nuovissimo, perché coniato e già utilizzato in un periodo a cavallo degli anni 2000, si sostituiscono le nozioni di Cultura e Origini, ormai considerate sensibili in Francia, con il più asettico riferimento a Lingue Straniere Internazionali.

Il dibattito sulla compatibilità di insegnamenti connotati culturalmente nel contesto della scuola francese, laica e repubblicana, cominciò a segnalare elementi di criticità a partire dalla fine degli anni Ottanta, periodo nel quale grande fu l'aumento di corsi ELCO di lingua araba e turca per l'arrivo sul territorio dell'Esagono, da un lato, di flussi migratori dalle ex colonie, dall'altro di famiglie di origini turche precedentemente residenti in Germania. Questi ultimi si installarono prioritariamente nelle regioni dell'Est, come la Lorena e, soprattutto, l'Alsazia, non solo per la vicinanza geografica con i luoghi di provenienza, ma anche per la presenza nei territori di lingue regionali (l'alsaziano) e dialetti affini al tedesco.

Le difficoltà che i Bulletins Officiels²⁵⁷ dell'epoca segnalavano erano relative alla situazione di isolamento e mancanza di controllo nelle quali si svolgevano i corsi ELCO, oltre a problematiche legate alla non verificabilità della formazione degli insegnanti e la loro scarsa conoscenza della lingua francese. Alcuni sociologi arrivarono addirittura ad esprimersi a favore dell'abolizione del programma:²⁵⁸ Abdelmalek Sayad²⁵⁹ rifacendosi alle teorie sociologiche di Pierre Bourdieu (cfr. § 2.3.1), affermò che l'insegnamento ELCO, sotto la copertura del rispetto della diversità, fosse uno strumento di consolidamento dei rapporti di dominazione dell'ideologia delle classi dominanti a livello nazionale nell'ambito delle istituzioni scolastiche. A sostegno della sua tesi, il sociologo argomentava che, per il fatto di essere destinato a un pubblico specifico di studenti provenienti da flussi migratori, l'insegnamento ELCO suggerisse l'idea che la loro presenza in Francia fosse temporanea e

²⁵⁶ Marshall McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, 1964,
<http://web.mit.edu/allanmc/www/mcluhan.mediummessage.pdf>

²⁵⁷ Jacques Legendre, *Rapport d'information n° 63, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003*, Première partie, C, 3 a) (2),
<http://www.senat.fr>

²⁵⁸ Per approfondimenti si veda: Jacqueline Billiez, Stéphanie Costa-Galligani, Michel Chandellier, Patricia Lambert, Cécile Sabatier et Cyril Trimaille, *Contacts de langues à l'école: disjonctions et tentative de raccords*, in J. Billiez (dir.), *Contacts de langues: typologies, modèles, interventions*, Paris, L'Harmattan, 2003.

²⁵⁹ Abdelmalek Sayad, *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris, Édition du Seuil, 1997.

che mantenere vive le lingue materne fosse solo la preparazione del ritorno ai paesi di origine, con l'effetto di aumentare l'isolamento e le differenze invece che ridurle. Sempre secondo Sayad, partecipare ai corsi di lingua ELCO non favoriva l'integrazione nella cultura locale ma, al contrario, incoraggiava atteggiamenti di chiusura dei giovani all'interno della cerchia di persone provenienti dallo stesso flusso migratorio.

Le difficoltà incontrate nella realizzazione degli insegnamenti ELCO di lingua araba e turca, le riserve e il sospetto che fossero veicolo di insegnamenti religiosi e strumento di indottrinamento politico, non possono essere comprese se non nel quadro di relazioni internazionali tese a livello dei paesi del Mediterraneo, fomentate anche dal crescente dibattito sulla laicità e lo spazio delle religioni, in particolare l'Islam, nella vita pubblica francese.²⁶⁰

Sospetto e critiche alimentarono la considerazione che i corsi ELCO potessero essere, invece che funzionali all'integrazione degli alunni di origini migratorie, soprattutto Nordafricane e del Medio Oriente, luoghi di propaganda dello spirito comunitaristico,²⁶¹ finalizzati alla destabilizzazione sociale, all'infiltrazione politica a scopi terroristici, oltre che, come riferisce anche Marie-Madeleine Bertucci, a forme di indottrinamento religioso e identitario ostile alla Francia.²⁶²

Appare evidente che queste considerazioni non siano mai state rivolte nello specifico ai corsi ELCO d'italiano ma, trovandosi questa lingua accomunata ad altre più "esposte" all'interno dello stesso programma di insegnamento, e non avendo scelto le istituzioni francesi di operare scelte di distinguo tra le lingue europee e no, a partire dagli Duemila, insieme al portoghese e allo spagnolo, è stata travolta da una serie provvedimenti amministrativi restrittivi che hanno portato alla progressiva collocazione dei corsi fuori dall'orario scolastico.

In questo complesso, ma estremamente rivelatore panorama di politica scolastica, per certi aspetti politica *tout court*, la situazione del Dipartimento della Mosella, per sua

²⁶⁰ *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République (2003), Rapport remis au président de la République, 2003, p. 78,*
<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr>

²⁶¹ Per approfondimenti si vedano i lavori di Jacqueline Billiez, in particolare *Contacts de langues à l'école*, cit., e J. Ronald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, cit.

²⁶² Marie-Madeleine Bertucci. *L'enseignement des langues et cultures d'origine: incertitudes de statut et ambiguïté des missions*, in «Le français aujourd'hui», vol. 158, n° 3, 2007, pp. 28-38,
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-28.htm>

particolarità, già evocata dell'applicazione del Concordato tedesco (vd. p. 38), presenta un'ulteriore specificità.

Il Concordato prevede infatti che in questo dipartimento, e nella vicina Alsazia, diversamente al resto della Francia, l'insegnamento della religione cattolica faccia parte del curriculum e sia collocato all'interno dell'orario scolastico, con la possibilità, per le famiglie, di scegliere di non avvalersene. Poiché, come pare logico, la popolazione scolastica che non frequentava l'insegnamento della religione cattolica era quella di origine araba o turca, per gestire gruppi assai numerosi di alunni liberi da impegni scolastici durante l'orario delle lezioni di religione, a partire dagli anni Novanta, i corsi ELCO arabo e turco erano realizzati in parallelo a quelli della religione cattolica, ovvero integrati nell'orario curricolare, come peraltro prevede il modello originale dell'ELCO della citata Circolare del 1975.

Al nostro arrivo in Francia nel settembre 2011, difficile è stato celare la sorpresa nel constatare che, anche se limitatamente al Dipartimento della Mosella, l'arabo e il turco fossero insegnati all'interno dell'orario scolastico, e l'italiano "fuori", dopo il termine delle lezioni: il tutto con soddisfazione di scuole, famiglie, amministrazione scolastica e insegnanti, unite a una certa fierezza nel segnalare lo "smarcamento" del modello mosellano da quello laico del resto dell'Esagono. Ma a livello nazionale il fuoco covava sotto la cenere.

Le *Haut Conseil à l'Intégration* (HCI), commissione istituzionale creata nel 1989 e funzionante fino al 2013, pubblicò, prima nel 1992,²⁶³ poi nel 2000 in un rapporto intitolato «*L'Islam dans la République*»,²⁶⁴ documenti che segnalavano la necessità di stabilire un nuovo approccio all'insegnamento delle lingue e culture di origine dei Paesi di fede musulmana, rimproverando all'esistente derive di incitamento alla chiusura all'interno delle comunità etniche piuttosto che l'adesione ai valori repubblicani.

Inoltre, la Commissione Stasi, dal nome del presidente Bernard Stasi,²⁶⁵ che si occupava di riflettere e riferire al Parlamento francese sull'applicazione del principio di laicità, nel 2003²⁶⁶ affermò che l'ELCO potesse rappresentare addirittura un freno, piuttosto che un incentivo, ai processi di integrazione degli studenti di origine araba e turca.

²⁶³ Haut Conseil à l'intégration, *L'intégration à la française*, Paris, Union Générale d'Édition, 10-18, 1993.

²⁶⁴ Haut Conseil à l'intégration, *L'Islam dans la République*,
www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000017/index.shtml

²⁶⁵ Mediatore della Repubblica dal 1998 al 2004.

²⁶⁶ *Commission de réflexion sur l'application du principe de la laïcité dans la République, Rapport au Président de la République*,
<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725.pdf>

Nel 2004 La FCPE-Paris²⁶⁷ chiese formalmente al Parlamento la soppressione dei corsi ELCO e la loro trasformazione in corsi di lingua straniera, come *Langues Vivantes*, da realizzare all'interno dell'orario scolastico, aperti a tutti gli studenti e, soprattutto, assicurati da insegnanti dell'*Education Nationale Française*.

Il dibattito che lacerava, e lacerava tutt'oggi, la società francese rende evidente la contraddizione insita nel dispositivo ELCO, rivelando le tensioni che attraversavano le questioni legate all'immigrazione. Pensati e strutturati negli anni Ottanta come naturale conseguenza delle politiche europee di inserimento degli immigrati nelle società del Vecchio Continente a scopi economici e lavorativi, i corsi ELCO avevano all'epoca la finalità di permettere ai giovani di conservare tratti dell'identità delle origini, lingua e cultura, in funzione di un possibile ritorno. L'evoluzione dei fenomeni migratori, i ricongiungimenti familiari e le permanenti fasi di instabilità politica, sociale ed economica dei Paesi di provenienza hanno, in realtà, determinato flussi senza ritorno. In Francia, alle politiche dell'inserimento avrebbero dovuto far seguito quelle dell'integrazione, nozione che vede la luce in ambito sociologico proprio negli anni Ottanta, e, a quarant'anni di distanza, è ancora di scottante e irrisolta attualità.

Pare interessante addentrarsi in una piccola digressione per analizzarne l'etimo del termine integrazione, rivelatore di senso. Come spiega Juliette Grange,²⁶⁸ il termine integrazione, come molti altri, ha subito passaggi di uso da una scienza all'altra, arricchendosi o impoverendosi di accezioni e significati per adattarsi all'ambito di indagine nel quale era, di volta in volta, utilizzato. 'Integrare' significa letteralmente ritrovare, o trovare, lo stato dell'essere intero, da cui derivano le accezioni di integro, non sminuito e senza rotture. Nel calcolo differenziale, trovare l'integrale significa partire dall'infinitamente piccolo, da una miriade di punti dispersi, per approdare a una grandezza finita, definita e unitaria.

Nel prestito dalla matematica al linguaggio della sociologia, il termine integrazione viene a designare il passaggio da uno stato diffuso (si veda il suo contrario, disintegrazione), a uno di concentrazione, di unità: esso indica, dunque, più un processo che uno stato, ed esprime la creazione di una forma unitaria a partire da un'eterogeneità dispersa. Anche senza entrare nel merito dei significati sottesi, il termine integrazione suggerisce uno stato di completezza, il raggiungimento di una condizione nel quale l'individuo ritrova pienamente la

²⁶⁷ Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques, www.cpe75.org

²⁶⁸ Grange, *Que veut dire intégration?*, cit.

dimensione umana in tutte le declinazioni, sociale, familiare, lavorativa, economica, intellettuale, culturale e anche linguistica: in un solo termine, il suo posto nel mondo.

Con Luciano Gallino possiamo affermare che il termine integrazione, in ambito sociologico, possa essere inteso come

Processo in cui gli immigrati diventano membri di pari diritti e opportunità, in base alla disponibilità da parte della maggioranza degli individui che compongono la collettività a coordinare regolarmente ed efficacemente le proprie azioni con quelle degli altri individui a diversi livelli della struttura sociale, facendo registrare un grado relativamente basso di conflitto.²⁶⁹

Per tornare al dispositivo ELCO, sebbene i rapporti dell'*Haut Conseil à l'Intégration*, indichino la direzione dell'integrazione come fine ultimo della loro azione, l'immagine che ritorna costantemente negli atti è quella del *creuset français*, il crogiuolo nel quale le identità nuove, venute dall'esterno, non hanno alternativa a quella del dissolversi, amalgamarsi alla cultura dominante, senza che questa subisca mutazioni. L'accezione originale del termine integrazione si riferisce invece alla mutua trasformazione degli elementi coinvolti nel processo, per dare vita a risultati nuovi e originali, effetto appunto, dell'ibridazione e del meticciamiento.

Non avendo mai fatto la scelta di una politica multiculturale di matrice anglosassone, la Francia ha vissuto, e vive ancora oggi, con difficoltà la nozione di integrazione, che pure, nelle affermazioni teoriche, è il percorso istituzionale scelto a garanzia di un processo più rispettoso nell'accettazione delle differenze culturali e linguistiche.

La presenza del dispositivo ELCO all'interno dell'*école de la République* rappresenta, a nostro modo di vedere, il classico dito nella piaga, ferita aperta tra le enunciazioni teoriche e le pratiche.

Le lezioni di Pierre Bourdieu sull'*habitus* e il mercato linguistico²⁷⁰ insegnano che lo statuto sociale della lingua identifica colui che la parla: l'evoluzione, almeno in parte, di alcune lingue ELCO, come l'italiano, lo spagnolo e il portoghese, verso lo statuto di *Langues Vivantes* integrate nei percorsi scolastici, mentre altre, l'arabo e il turco, ne sono rimaste escluse, dà informazioni sulla natura della relazione che la Francia intrattiene con questi due ultimi idiomi, le culture e le comunità che le esprimono.

²⁶⁹ Luciano Gallino, *Italia in frantumi*, Roma-Bari, Laterza, 2006, p. 126.

²⁷⁰ Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.

L'*Haut Conseil à l'Intégration* è stato sciolto nel 2013, dopo essersi pronunciato a favore di un insegnamento generalizzato delle lingue delle migrazioni in ambito scolastico in coerenza con una didattica plurilingue,²⁷¹ con un provvedimento che segnala in modo incontrovertibile il non gradimento di questa ipotesi da parte dell'establishment politico francese.

A favore delle ultime pronunce dell'*Haut Conseil à l'Intégration*, Marie Madeleine Bertucci e Caroline Corblin,²⁷² sostengono invece che la legittimazione e valorizzazione delle lingue “degli altri”, nello specifico dell'arabo e del turco nel contesto dell'insegnamento d'Oltralpe, avrebbero forse evitato il conflitto tra le lingue e le culture, integrando l'eterogeneità in una dimensione interculturale e favorendo una socializzazione più improntata alla pluralità e alla convivenza pacifica delle diversità.

Queste scelte di ordine sociale e politico presupporrebbero, però, una didattica, e soprattutto una pedagogia, attente alle strategie attraverso le quali lo studente/locutore, nella sua dimensione di attore sociale, «existe aux yeux des autres et pour lui-même à travers un jeu des/avec les langues»²⁷³ perché, come ricorda Louise Dabène, «La langue d'origine, quel qu'en soit le degré de maîtrise par le sujet, est sentie par celui-ci comme marque identitaire».²⁷⁴

Seguendo l'evoluzione del programma di insegnamento ELCO, pare che questa direzione non sia stata presa: delle indicazioni espresse prima dello scioglimento dall'*Haut Conseil à l'Intégration* è stata recepita solo quella che invita ad abbandonare la nozione di 'lingua delle origini', trasformandola in 'lingue straniera'. Per il resto, negli ultimi anni nulla è cambiato rispetto alla collocazione degli insegnamenti fuori dall'orario scolastico, almeno per quanto riguarda tutto il percorso dell'obbligo, con l'aggiunta, però, di un pesante apparato di controllo amministrativo del programma, gestito dai terminali periferici dell'*Education Nationale Française*.

²⁷¹ Haut Conseil à l'intégration, *La France sait-elle encore intégrer les immigrés? Bilan de la politique d'intégration en France depuis 20 ans et perspectives*, Paris, La documentation française, 2011.

²⁷² Marie Madeleine Bertucci, Caroline Corblin (dir.), *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2004.

²⁷³ Véronique Castellotti et Dominique Robillard, *Langues et insertion sociale: matériaux pour une réflexion sociolinguistique*, in «Langues et insertion sociale. Langage et société», n° 98, 2001, pp. 43-75, p. 43.

²⁷⁴ Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette, 1994, p. 191.

L'italiano ha continuato a mantenere una posizione "a cavallo" sulla frontiera dell'orario scolastico, in parte insegnato come *Langue Vivante* in corsi integrati, soprattutto al *collège*, e in parte come corsi extrascolastici, prevalentemente alla scuola elementare.

L'arabo e il turco hanno subito le conseguenze maggiori dei provvedimenti generati dalla trasformazione del dispositivo: tutti i corsi sono stati collocati fuori dall'orario di insegnamento curricolare, anche quelli che in Mosella funzionavano precedentemente come corsi integrati in parallelo all'insegnamento della religione cattolica.

Inoltre, per accentuare maggiormente la marginalizzazione delle nozioni di 'Origini' e 'Cultura', sparite dall'acronimo, in ossequio al principio della scuola laica ribadito dal *Ministère de l'Éducation Nationale Française* attraverso la *Charte de la laïcité à l'École*²⁷⁵ del 2013, la lingua araba, precedentemente insegnata in corsi di marocchino, algerino e tunisino a seconda delle origini degli studenti, è dal 2017 proposta nell'unica versione di lingua araba classica.²⁷⁶ Una condizione che ricorda, con le dovute differenze, i primi corsi ELCO di italiano degli anni Ottanta, quando si insegnava la lingua standard a studenti che parlavano in famiglia uno dei dialetti della penisola, con l'effetto che fosse percepita come un'altra lingua straniera.

Durante gli anni di gestione delle attività di insegnamento dell'italiano del programma di insegnamento ELCO nel ruolo di Dirigente scolastica, abbiamo partecipato alle riunioni di coordinamento convocate presso le Direzioni accademiche dipartimentali della Lorena, insieme a colleghi arabi e turchi. Osservare le dinamiche che si riproducevano, come un copione fisso, nel quale la sottoscritta, per parte italiana, era l'unica a prendere la parola, argomentare e discutere con i rappresentanti delle autorità scolastiche locali, mentre i colleghi extraeuropei si limitavano a prendere atto delle comunicazioni a loro rivolte, è stata esperienza dapprima destabilizzante, poi illuminante. Ha permesso di comprendere il significato delle dinamiche di potere messe in atto attraverso l'uso della lingua e gli apparati rappresentazionali delle istituzioni, situazioni presenti e attuali in Francia a quarant'anni dalla pubblicazione delle teorie sociologiche di Pierre Bourdieu e Michel Foucault, di cui si darà conto nel secondo capitolo.

Solo nella pausa caffè, lontano dagli ispettori francesi, i colleghi arabi e turchi manifestavano insoddisfazione per le disposizioni organizzative loro imposte e raccontavano quanto fosse difficile, quasi impossibile, organizzare cattedre di insegnamento per i docenti

²⁷⁵ http://www.education.gouv.fr/cid95865/la-laicite-a-l-ecole.html#La_charte_de_la_laicite_a_l_ecole

²⁷⁶ *Eduscol*, sito ufficiale del *Ministère de l'Éducation Nationale Française*, <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>

distaccati dai loro paesi di origine, potendo proporre solo corsi collocati oltre l'orario scolastico.

Inoltre, con l'unificazione dei corsi di algerino, marocchino e tunisino in un'unica categoria di arabo classico, affidato indifferentemente a un insegnante di una delle tre nazionalità, le iscrizioni avevano subito un calo, perché, a detta dei colleghi, le famiglie preferivano far frequentare ai figli corsi organizzati presso le moschee presenti sul territorio. Stessa testimonianza è stata raccolta dalla sottoscritta da parte di madri di alunni che frequentavano corsi ELCO d'italiano a scuola, e sceglievano invece insegnamenti delle lingue delle origini familiari presso associazioni private o centri collegati ai luoghi di culto della religione musulmana.

A fronte delle dichiarate finalità di inclusione e integrazione, l'attuale impianto del dispositivo ELCO, nella nuova epurata versione indicata dell'acronimo EILE, pare dunque generare conseguenze che muovono in senso opposto.

Infine, soprattutto dal 2015 in poi, si è personalmente constatato che la risposta delle istituzioni scolastiche francesi alle problematiche appena accennate sia di mero carattere burocratico, nel senso deteriore del termine: rallentamento delle procedure di accreditamento degli insegnanti, filiere di controllo amministrativo che prevedono passaggi e autorizzazioni multiple prima di poter iniziare le attività di insegnamento, una moltitudine di procedimenti di carattere formale che non incidono sul cuore della questione, dai confini sociologici molto più ampi, ma rendono difficile l'organizzazione e realizzazione dei corsi ELCO da parte dei partners stranieri.

Queste riflessioni sono state condivise con la Dirigente scolastica Sandra Lucietto,²⁷⁷ che non solo le ha supportate, ma ha voluto sottolineare che, nella relazione istituzionale con gli apparati periferici dell'*Education Nationale Française*, direzioni accademiche dipartimentali e ispezioni territoriali, risulta spesso difficile ottenere risposte ai quesiti pratici posti, a fronte dei quali, molto spesso, si ottengono indicazioni vaghe, talvolta anche poco pertinenti. La Dirigente ha manifestato insofferenza per la difficoltà a entrare direttamente in contatto con le posizioni apicali dell'amministrazione locale, il cui ruolo sarebbe quello risolvere i problemi legati all'organizzazione dei corsi ELCO; si è invece trovata costantemente confrontata a

²⁷⁷ La collega che ci ha sostituite alla direzione dell'ufficio scolastico del Consolato Generale d'Italia di Metz, dal mese di settembre del 2016.

cavilli amministrativi, cambiamenti di procedure non annunciati, forme di rallentamento dei processi, quasi una sorta di malcelato boicottaggio che risulta difficilmente comprensibile da parte di chi rappresenta uno stato straniero, l'Italia, che mette graziosamente a disposizione della scuola francese risorse umane e finanziarie per realizzare attività di insegnamento linguistico.²⁷⁸

Anche laddove le lingue d'origine sono insegnate in ambito curricolare, sotto il profilo pedagogico e didattico non mancano segnalazioni di difficoltà. Dominique Ulma e Madeleine Bertucci affermano che L'ELCO integrato costituisca «une entrée dans les enseignements de langues vivantes qui consacre l'inégalité entre les langues».²⁷⁹

Le due linguiste puntano il dito sulla mancanza di relazione tra le lingue della migrazione inserite nel curriculum scolastico e il resto degli insegnamenti, quello della lingua locale in primo luogo, in quanto l'organizzazione pedagogica e didattica della scuola francese presenta una concezione sommativa invece che integrativa dei saperi, che porta a “rotture” nelle pratiche linguistiche degli studenti bilingui, li marginalizza e, in qualche modo, li stigmatizza.

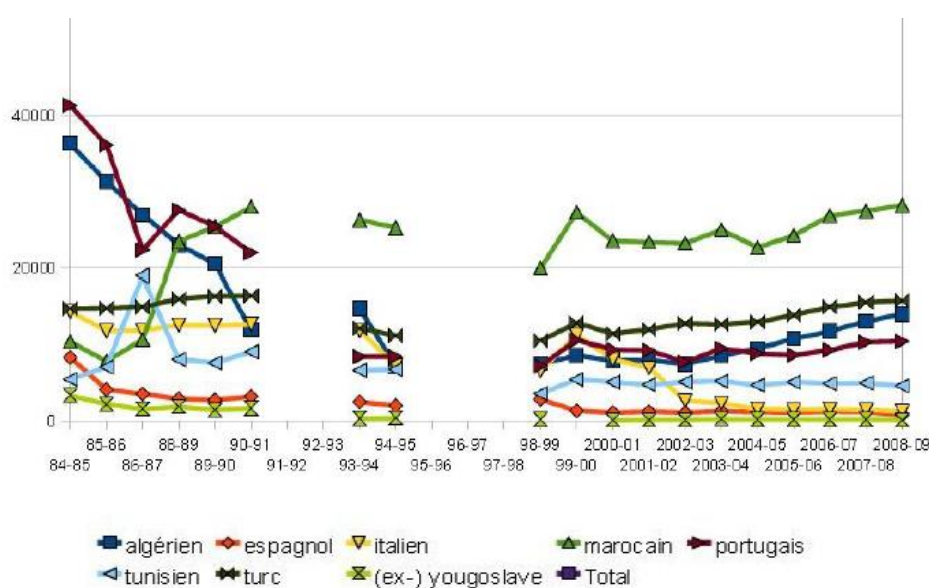
Altra questione difficile da gestire per l'*Education Nationale Française*, sia per quanto riguarda gli insegnamenti linguistici integrati che differiti, è la continuità. Tranne che per l'inglese, che è presente in tutti gli ordini e gradi del sistema scolastico, per le altre lingue la possibilità di ritrovarle nel segmento scolastico superiore è assai aleatoria. Nel caso dell'italiano, in Lorena la continuità dell'apprendimento è garantita solo in corrispondenza delle cinque scuole elementari ove l'insegnamento è impartito come prima e unica lingua straniera. Ai numerosissimi alunni che seguono corsi ELCO alla scuola elementare, una volta arrivati al *collège*, è dapprima imposto un anno di sospensione dell'insegnamento, perché nella prima classe è proposta una sola lingua straniera, inglese o tedesco; in linea di principio, l'italiano potrebbe essere ritrovato a partire dalla *5ème*, secondo anno del *collège*, come seconda lingua straniera, ma solo un quarto circa dei *collèges* della Lorena lo offre, proponendo invece lo spagnolo o ancora il tedesco. Queste considerazioni sono riprese e approfondite nel capitolo delle conclusioni.

²⁷⁸ Sandra Lucietto, Dirigente scolastica presso il Consolato Generale d'Italia a Metz, intervistata il 5 novembre 2018.

²⁷⁹ Dominique Ulma, Marie-Madeleine Bertucci, *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire: l'enjeu de la diversification linguistique*, in Bertucci, M.-M., Corblin, C. (dir.), *Quel français à l'école?* cit., p. 80, <http://docplayer.fr/14426712-L-enseignement-des-langues-et-cultures-d-origine-incertitudes-de-statut-et-ambiguite-des-missions.html>

Il lavoro degli anni di servizio presso il Consolato d'Italia, dal 2011 al 2016, in collaborazione con l'Ispettrice dell'*Education Nationale Française* Carmelina Boi, (vd. § 1.3 5) ha avuto come obiettivo prioritario la creazione di filiere continue d'insegnamento dell'italiano tra scuola elementare e *collège*. Dal 2015 sono state aperte di due nuovi corsi bilingui inglese/italiano nei *collèges* dei villaggi di *Maizières-les-Metz* e *Joëuf*, nella parte settentrionale della regione, che insieme alle tre precedentemente esistenti, portano a cinque il numero delle istituzioni secondarie di primo grado che offrono l'italiano in continuità con il percorso alla scuola elementare in Lorena. Può sembrare un risultato modesto, ma che segna comunque una tendenza e recepisce l'importante aumento delle presenze nei corsi ELCO organizzati alla scuola elementare.

Il passaggio da corsi integrati a differiti ha fatto registrare dal 2000 al 2010, a livello nazionale francese, un calo di presenze nei corsi ELCO d'italiano. Si riportano i dati raccolti da Valérie Lanier,²⁸⁰ che fotografano la configurazione nazionale dell'insegnamento ELCO fino all'anno scolastico 2008/2009: essi segnalano il dato in calo per l'italiano (in giallo) anche da noi evidenziato.



281

I nostri dati, raccolti direttamente presso il Consolato Generale d'Italia a Metz, anche se limitati alla regione Lorena, indicano invece una netta ripresa delle presenze a partire dall'anno scolastico 2010/2011.²⁸²

²⁸⁰ Lanier, *L'accueil des enfants*, cit., p. 342.

²⁸¹ Ivi, p. 148.

Nonostante le criticità segnalate, nel quadro generale di una non entusiastica apertura del sistema scolastico francese agli insegnamenti delle lingue straniere, il posizionamento dell'italiano presenta dunque aspetti evolutivi e di crescita, almeno nel territorio oggetto di questa ricerca.

Oltre all'aumento di carattere quantitativo delle presenze nei corsi di italiano, si è registrata una lenta ma progressiva trasformazione delle caratteristiche dei pubblici che si accostano all'italiano: se fino alla fine degli anni Novanta, nei corsi si trovavano esclusivamente studenti di origini italiane, francofoni, ma nei cui repertori linguistici erano presenti i dialetti regionali dei luoghi di provenienza, frequentano attualmente l'ELCO italiano anche moltissimi alunni di nazionalità francese ma dalle più svariate origini, bambini plurilingui, provenienti da ambienti familiari e culturali molto eterogenei.

Le due variabili del cambiamento delle presenze nei corsi di italiano in Lorena, quantitativo come l'allargamento della platea degli italo-fili e qualitativo come diversificazione dei pubblici, saranno analizzate attraverso lo studio dei dati raccolti nell'indagine sul campo (quarto capitolo). Basti, per ora, ricordare che il macro-dato dell'aumento di interesse per la lingua italiana in una regione del Nord-Est della Francia si armonizza con gli studi effettuati da Tullio De Mauro nel 2001 e Giovanardi e Trifone nel 2010, confermando il successo diffuso della lingua di Dante, idioma tra i più studiati e apprezzati a livello globale.

²⁸² Sono stati effettuati molti tentativi di accedere a dati statistici di carattere più ampio, che allargassero lo sguardo sull'insieme del territorio francese, interrogando la DEGESCO, *Direction Générale de la Scolarité*, dipartimento che, presso il *Ministère dell'Education Naztonale Française*, si occupa del pilotaggio del dossier ELCO. A tutte le richieste è stato opposto un garbato diniego, in quanto i dati sono stati definiti "sensibili".

1.4. CONCLUSIONI

In questa prima parte della tesi è sembrato importante presentare il territorio sul quale l'indagine empirica di questa ricerca si svolge, inquadrandolo sotto i profili storico-geografico e sociolinguistico.

Si è inizialmente illustrata la realtà geopolitica della regione Lorena, collocata nel centro dell'Europa, nel Nord-Est della Francia, al confine con Belgio, Lussemburgo e Germania. Le caratteristiche geografiche, che la vedono priva di barriere naturali importanti, ne hanno fatto il crocevia del passaggio di popoli, luogo ove si sono stratificate nell'antichità le civiltà celtica, romana e gallo-romana. Dal Medioevo la regione è stata territorio di conquista ambito dalle potenze del Vecchio Continente, prima per questioni strategiche, in tempi più recenti per la ricchezza di materie prime del suo sottosuolo.

Alla complessità delle vicende storiche della Lorena corrisponde la sua dimensione plurilingue: il territorio è attraversato dalla frontiera linguistica tra parlate germaniche e romanze, e, nella zona del contatto, ancora vivi sono i dialetti che afferiscono alla famiglia del *Francique*, parlati nel Dipartimento della Mosella, a Est della regione. Su questa faglia linguistica millenaria si sono innestate le lingue portate dalle migrazioni, flussi successivi che si sono susseguiti a partire dalla metà del XIX secolo, primo fra tutti quello in provenienza dalla penisola italiana.

Anche se in modo sommario, è stata raccontata la storia dell'emigrazione italiana in direzione della Francia, in particolare verso Lorena, vicende di popolazioni in fuga dalla fame e dalla miseria, attratte dalle possibilità di lavoro offerte dall'estrazione e dalla siderurgia, impieghi rifiutati dalla popolazione locale. Il difficile inserimento degli emigrati italiani di prima e seconda generazione, sottoposti a processi assimilazione in applicazione del modello di accoglienza dello straniero strutturatosi in Francia a partire dai principi e valori repubblicani su cui è fondata la nazione, è servito a riflettere sulle dinamiche dell'integrazione, anche in considerazione della difficile congiuntura attuale, ove le dinamiche di una complessiva globalizzazione faticano a trovare equilibri nelle società europee.

La questione linguistica, ovvero apprendere la lingua del luogo di accoglienza e mantenere o meno i legami con la lingua/cultura delle origini, è stata analizzata come un passaggio imprescindibile dei processi di integrazione delle generazioni di emigranti italiani approdati in Lorena negli ultimi 150 anni. Utilizzando il modello interpretativo proposto da

Massimo Vedovelli nella *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo* è stato ricostruito il cammino che, a seguito di coloro che partivano, ha portato la lingua italiana in Lorena.

Nella prima fase, detta del «parallelismo», dall'Unità d'Italia fino al secondo conflitto mondiale, la configurazione linguistica degli emigranti si presentava in continuità con quella della maggioranza degli italiani residenti in patria: le politiche di accompagnamento alle migrazioni messe in opera in quell'epoca dai governi italiani si sono concretizzate nella lotta all'analfabetismo e alla dialettologia mediante l'istituzione di scuole statali e sostegno all'attivismo associativo laico e cattolico. In questa fase la presenza dell'italiano nelle istituzioni scolastiche e formative francesi è stata estremamente residuale, in forma elitaria e colta, riservata a un pubblico di eruditi d'Oltralpe.

Il Ventennio fascista ha fatto registrare due fenomeni solo apparentemente contraddittori: da un lato, ha rallentato l'emigrazione in partenza dalla penisola, preferendo trattenere in patria o canalizzare verso le colonie la forza lavoro autoctona; dall'altro, ha operato per la promozione della lingua e cultura italiane all'estero aumentando gli investimenti alle istituzioni scolastiche e alla rete educativo-assistenziale, in modo significativo anche nel Nord della Francia, in Lorena.

Dalla fine del secondo conflitto bellico mondiale, un nuovo imponente flusso migratorio ha lasciato l'Italia alla ricerca di lavoro e destini migliori di quello offerti in patria. È la fase che Massimo Vedovelli definisce della 'discontinuità' perché, nonostante le competenze linguistiche degli emigranti italiani si presentassero in modo più strutturato, l'apprendimento frammentato della lingua dei paesi di accoglienza ha dato vita a repertori linguistici fragili, caratterizzati da insicurezza.

La preoccupazione dell'integrazione dei figli, soprattutto in Francia, ha determinato la scelta della non trasmissione della lingua delle origini alla seconda generazione istruita nelle scuole del paese di accoglienza. La terza generazione, i nipoti, sceglie di ri-apprendere l'italiano come lingua straniera, nei Corsi di Lingua e Cultura finanziati dal governo italiano, strutture extrascolastiche leggere, adeguate a seguire i percorsi di acculturazione e inserimento nei contesti di emigrazione.

Inizialmente riservati ai soli discendenti italiani, i Corsi, confluiti in Francia nel programma di insegnamento ELCO, si trasformarono, dagli anni Duemila, in opera di

promozione della cultura e diffusione della lingua italiana a più ampio respiro, aperti anche ai cittadini dei paesi di accoglienza e a studenti delle più varie provenienze migratorie.

Particolare attenzione è stata dedicata all'analisi dell'ELCO, illustrato seguendone le trasformazioni avvenute negli ultimi quarant'anni, tentativi, non sempre fecondi, di tenere insieme, in un unico pacchetto formativo, lingue e culture delle origini provenienti da contesti e passati migratori diversi, le cui comunità hanno vissuto processi di accoglienza dagli esiti differenziati, condizione che è oggi alla base di molte delle tensioni sociali che attraversano l'Esagono.

La terza fase del modello di Massimo Vedovelli, quella dello 'slittamento', è venuta in aiuto per descrivere la condizione linguistica delle attuali giovani generazioni, francofone e plurilingui, che si accostano all'italiano in parte come recupero della memoria familiare, ma anche per la forte attrattività che la lingua e la cultura italiane, l'italicità, esercitano, sia sotto il profilo culturale che quello degli stili di vita. Nei ranghi dei giovani estimatori della lingua di Dante, dalla scuola elementare all'università, si contano non solo discendenti italiani, ormai di terza/quarta generazione, ma anche una percentuale crescente di giovani provenienti da altre storie migratorie.

Le rappresentazioni linguistiche dell'italiano di questo pubblico variegato rappresentano l'oggetto di studio della presente ricerca, che si dà l'obiettivo di mettere in luce le connessioni della scelta di questa lingua con dinamiche e strategie identitarie degli apprendenti, verificando l'ipotesi che essa svolga il ruolo di idioma adottivo, nuova lingua franca, luogo di rafforzamento dell'autostima, emancipazione e libertà espressiva in funzione di migliore apprezzamento e integrazione sociali.

Questa lunga introduzione ha perseguito lo scopo di presentare la complessità sociolinguistica e culturale della Lorena, territorio scelto per la realizzazione dell'indagine empirica al centro della nostra tesi. I capitoli seguenti attingeranno spesso a questi riferimenti, senza i quali la ricerca perderebbe l'aggancio con il reale, la sua storicità.

SECONDO CAPITOLO

QUADRO TEORICO:
APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE, RAPPRESENTAZIONI
LINGUISTICHE E STRATEGIE IDENTITARIE

2.1 Introduzione

Dopo la presentazione del contesto della ricerca, una regione del Nord-Est della Francia, e la descrizione delle trasformazioni d'uso che l'italiano ha attraversato in questo territorio negli ultimi centocinquant'anni, passando da lingua da etnica a lingua straniera, in questo capitolo saranno presentati e discussi i principali paradigmi teorici che fanno da sfondo ai fenomeni oggetto di studio di questa indagine sperimentale, ovvero le rappresentazioni delle lingue in relazione all'immaginario collettivo che veicolano, le strategie identitarie delle generazioni in formazione in rapporto alla scelta dell'apprendimento delle lingue straniere, le ricadute degli apprendimenti linguistici in termini di integrazione sociale reale o immaginata, comunque desiderata e, infine, il ruolo che lingua italiana può svolgere in questi processi.

Se, come afferma Piero Bertolini, «l'educazione è un discorso e quindi un evento anche linguistico»,²⁸³ le pratiche discorsive, anche in una lingua diversa dalla materna, rappresentano un aspetto fondamentale dei processi educativi perché, attraverso l'esposizione e la partecipazione interattiva, non solo si impara a parlare, ma a farlo in modi culturalmente orientati, apprendendo le conoscenze tacite, i principi dell'ordine sociale, i sistemi di credenze, le concezioni e le teorie che spiegano la realtà all'interno del gruppo sociale che le lingue esprimono.

Come argomenta Elinor Ochs,²⁸⁴ le lingue sono uno dei principali strumenti che veicolano la conoscenza culturale: oltre che essere un potente mezzo di socializzazione, permettono l'acquisizione della visione del mondo di una specifica comunità. A questo proposito, il documento di riferimento sull'educazione plurilingue del Consiglio d'Europa recita,

Les langues ont des fonctions sociales multiples : elles sont associées aux identités collectives (nation, région, communauté...), elles interviennent dans la formation de la personne et du citoyen, elles constituent un instrument de plus en plus indispensable pour les activités professionnelles, elles permettent la découverte d'autres cultures et d'autres sociétés, elles sont investies d'un rôle éducatif, dans la mesure où l'intolérance et le racisme passent aussi par le mépris pour la langue de l'Autre. Pour que les langues soient véritablement un mode de

²⁸³ Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 165.

²⁸⁴ Per approfondimenti si veda: Elinor Ochs, *Introduction*, in B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language Socialisation across cultures*, New York, Cambridge University Press, 1986, pp. 2-3.

communication et d'ouverture à l'Autre, il faut inscrire profondément cette finalité dans les perspectives des politiques éducatives.²⁸⁵

Questo paradigma teorico, che affonda le sue radici nel socio-costruttivismo e nel culturalismo, ben si presta a essere fondamento del costruito scientifico che permetterà di interpretare il fenomeno osservato da questa ricerca. La lingua straniera da apprendere, l'italiano, sarà considerata come un "artefatto culturale", luogo, da una parte, della costruzione di apprendimenti relativi al linguaggio, come competenze comunicative e cognitive, e, dall'altra, di contenuti culturalmente determinati, entrambi implicati nella strutturazione identitaria dell'apprendente attraverso la strutturazione delle competenze sociali.

La cornice epistemologia interazionista, socio-costruttivista e socioculturale dei processi di crescita e sviluppo identitario, oggi dominante nel dibattito pedagogico, si è costruita attraverso un percorso che, soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, ha attraversato le scienze dell'uomo, in un confronto serrato tra le teorie della costruzione della conoscenza e lo spazio che in esse ricoprono le lingue.

Ci preoccuperemo dunque di definire preliminarmente il vasto concetto di costruzione della conoscenza, linguistica in particolare, attraverso teorie e studi dei processi mentali, per giungere a inquadrarne gli sviluppi più recenti attraverso le teorie post-cognitive, il costruttivismo, il contestualismo e il culturalismo. Da una visione meccanicistica, che interpreta il soggetto come passivo recettore di stimoli, le ricerche del secolo scorso hanno progressivamente allargato la visione agli elementi del contesto, sociali e culturali, arrivando a concepire la mente come elaboratore di concetti, costruttrice attiva della conoscenza, della visione del mondo e delle relazioni con i simili, processo che si attua attraverso rappresentazioni, manipolazioni simboliche della realtà, che, comunque, si realizzano nell'interazione dialogica. All'interno di questo paradigma, i linguaggi, da semplici vettori di informazioni, medium trasparenti nel rapporto tra la mente e la realtà esterna, diventeranno oggetto di studio di per sé, come forma di azione e costruzione culturale e sociale.

Le lingue si collocano dunque al crocevia delle scienze dell'uomo, dalla linguistica alla sociologia, e sono concepite come chiave di lettura di fenomeni complessi che riguardano l'essere umano in interazione: il parlare è considerato una pratica sociale, una co-costruzione

²⁸⁵ Consiglio d'Europa, *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2007, p. 31.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage

di significato in contesto, passando da elemento di sfondo a funzione e prodotto del tessuto delle relazioni sociali e delle manifestazioni culturali.

Dopo aver definito le coordinate epistemologiche che permetteranno di esplorare la conoscenza linguistica, farei che guideranno nell'indagine sull'italiano in Lorena, si definirà la nozione di rappresentazione, distinguendola dai concetti prossimi di immagine, stereotipo e opinione. Ciò facendo appello, in un'ottica interdisciplinare, agli apporti delle scienze umane e sociali che maggiormente l'hanno approfondita: la sociologia, la psicologia, la psicologia sociale e la sociolinguistica. Poiché proprio quest'ultima disciplina si occupa prioritariamente delle rappresentazioni in ambito linguistico, se ne approfondiranno gli aspetti epistemologici e gli sviluppi scientifici, dagli inizi, di impronta macrosociale e variazionista, attraverso il passaggio dell'etnografia del linguaggio e l'introduzione di analisi qualitative, per approdare alla contemporanea sociolinguistica critica.

Facendo ricorso a una pluralità di contributi in ottica interdisciplinare, saranno analizzati i temi delle strategie identitarie e dell'integrazione sociale in società plurilingui e multiculturali: la sociolinguistica, la psicologia dell'età evolutiva e la psicologia sociale verranno in aiuto per interpretare come l'apprendimento linguistico possa giocare un ruolo all'interno delle dinamiche di costruzione identitaria di giovani nell'ambito di tessuti sociali compositi, risultato di un passato migratorio, come si presenta quello del campione della ricerca. L'approccio interculturale, che rappresenta la riflessione più recente in didattica delle lingue straniere, sarà onnipresente nella trattazione, non senza prima averne analizzato la polisemia che talvolta copre definizioni vaghe.

La presenza di più assi portanti (teorie della comunicazione e dell'apprendimento linguistico, rappresentazioni linguistiche e strategie identitarie) richiederà un approccio transdisciplinare, utile a illuminare tutti i terreni di analisi e trovare, nell'intersezione dei concetti, le chiavi di lettura del fenomeno studiato, ovvero dimostrare se, come e perché la scelta di studiare l'italiano in Lorena possa essere, in un campione di giovani di origine italiana e no, il segnale della presenza di una strategia identitaria finalizzata alla autorealizzazione, alla valorizzazione sociale e all'integrazione. L'italiano si presenta in questa ipotesi sia come lingua di contatto tra storie di giovani dalle origini diverse che si trovano ad apprendere insieme in una dinamica di reciproco arricchimento, che, e soprattutto, come lingua franca, zona di libertà espressiva, idioma che permette di affrancarsi da immagini sociali stereotipate, legate alle origini etniche o sociali, per riproporsi attraverso un'identità

linguistica arricchita di tratti apprezzati socialmente. Ciò soprattutto in Francia, dove le questioni linguistiche hanno un impatto potente sull'immaginario collettivo e alimentano rappresentazioni svalorizzanti nei confronti degli idiomi privi di prestigio sociale.

Le prospettive della psicologia dell'educazione, della pedagogia e della didattica delle lingue straniere aiuteranno a comprendere il portato di queste ultime nel contesto dei progetti formativi, identificando in esse l'asse centrale nella costruzione identitaria e della visione del mondo. Educazione linguistica come fondamento di tutte le educazioni, si potrebbe affermare, a maggior ragione in realtà multiculturali e plurilingui, nella consapevolezza che i futuri cittadini avranno bisogno di competenze e strumenti idonei ad affrontare i temi della complessità, diversificazione e globalizzazione in cui si troveranno a vivere con la capacità di dare senso al loro essere e agire, esprimere idee, saper ascoltare e confrontarsi utilizzando le competenze linguistiche e argomentative necessarie.

Poiché il cuore di questa ricerca è costituito dall'uso e le funzioni delle lingue, non sembra inutile sottolineare che questa indagine è culturalmente e contestualmente situata in ambiente francofono, ovvero in un Paese, che, come illustrato nel primo capitolo, ha fatto della difesa del suo idioma un fattore di unità nazionale, di identità sociale, una rappresentazione del consenso comune su cui si basano gli equilibri e il potere stesso dello Stato.

La tradizione francese di protezionismo linguistico si concretizza, come osserva Ager,²⁸⁶ in atteggiamenti e azioni di difesa rivolti contro quattro minacce maggiori al purismo della lingua di Molière: le lingue regionali, il modo di parlare dei *social outsiders* (donne, poveri, giovani e immigrati), gli *outsiders*, che non accettano l'idea di monolingua di stato e, infine, l'inglese, alla cui diffusione in ambito francofono si oppone la più strenua resistenza.

Nella primo capitolo della tesi, abbiamo illustrato le politiche linguistiche d'Oltralpe negli anni dei grandi flussi migratori, caratterizzate non solo dalla difesa, ma dall'imposizione della lingua francese, con effetti di assimilazione culturale e conseguente abbandono, da parte dei nuovi cittadini, degli idiomi delle origini, con effetti di non trasmissione di questo patrimonio alle giovani generazioni. Se da un lato, con la decolonizzazione, la Francia ha progressivamente mostrato la volontà di comprendere nel suo universo linguistico almeno il variegato fenomeno della francofonia, questo processo si è scontrato con politiche di fatto

²⁸⁶ Dennis E. Ager, *French and France, Language and State*, in Guus Extra, Durk Gorter, (a cura di) *Multilingual Europe: Facts and Policies*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 41-69.

impostate sull'uso unico della lingua francese identificata e assimilata al "parigino". La realizzazione di questo intento è affidata a una struttura protezionistica istituzionale ben organizzata, di cui la scuola rappresenta il terminale più attivo e l'istruzione lo strumento fondamentale di controllo.

La centralità della lingua in Francia, come sostiene Barbina²⁸⁷ lo Stato dell'Europa occidentale che più degli altri si sia identificato nel suo idioma, a parere di Zulì in modo anche oppressivo e «soffocante»,²⁸⁸ con pesanti ricadute sulle politiche linguistiche interne ed esterne, costituisce lo sfondo di questa ricerca. Proprio in questo scenario si colloca la nostra indagine sulle rappresentazioni e motivazioni che spingono alunni, solo in parte di lontane origini italiane, a scegliere di impegnarsi nell'apprendimento di questa lingua.

La motivazione ad apprendere una lingua straniera dipende, oltre che da fattori di carattere pragmatico o economico, come la spendibilità in ambito lavorativo, anche e soprattutto dal desiderio di identificarsi con coloro che la parlano. Questo desiderio è strettamente connesso alla valorizzazione della cultura di cui la lingua è emblema e al posizionamento sociale in termini di prestigio e integrazione di cui godono coloro che la parlano, fattori che hanno un l'impatto sulla motivazione all'apprendimento linguistico in ogni momento dell'esistenza, ma in modo ancora più determinante nel periodo della crescita. Accostarsi a una lingua straniera da parte dei giovani è dunque significativo almeno sotto due punti di vista: quello della costruzione identitaria, processo cardine di questa fase della vita, e quello dell'identificazione/appartenenza al gruppo sociale e alla cultura di cui la lingua è l'aspetto più immediato.

Attraverso la disamina delle più recenti teorie sul legame tra rappresentazioni linguistiche e strategie e dinamiche identitarie, si metteranno dunque in evidenza le chiavi di lettura scelte per studiare il fenomeno del successo dell'italiano un pubblico di giovani apprendenti nell'ambito delle istituzioni scolastiche francesi del territorio della ricerca, la Lorena.

²⁸⁷ Guido Barbina, *La geografia delle lingue*, Roma, Carocci, 2004, p. 124.

²⁸⁸ Maria Rosa Zulì, *Rapporto tra lingua e identità, Il ruolo del francese nella « Littérature-Monde »*, Torino, Libellula, p. 25.

2.2 Relativismo linguistico *versus* universali linguistici

In questa parte della tesi si presentano le teorie e i modelli di comprensione dei fenomeni linguistici e della comunicazione che, soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, hanno permesso di inquadrare il fenomeno dell'apprendimento delle lingue straniere, influenzando anche le metodologie e didattiche dell'insegnamento.

Comprendere che ruolo giochi la lingua nella costruzione del pensiero e conseguentemente nella rappresentazione del mondo è questione su cui da sempre si sono interrogate le scienze dell'uomo, prima fra tutte la filosofia. Già Platone nel dialogo che tratta il problema del linguaggio, il *Cratilo*, rappresenta le due ipotesi, sostenute rispettivamente da Cratilo e Socrate, che sintetizzano e mettono a confronto due teorie, due modi antitetici di intendere il linguaggio, ovvero se esso sia un sistema di segni arbitrari o vi sia una corrispondenza tra realtà e parole. Preso atto dell'impossibilità di conciliare le due visioni, Platone comincia proprio in quest'opera a elaborare la teoria delle Idee immutabili, secondo la quale la natura avrebbe un'essenza stabile, uguale ed inalterata nel tempo, condizione che renda valida la sua nominabilità.

Data dunque per acquisita l'interdipendenza tra pensiero e linguaggio, è infatti questa la questione che anima da secoli il dibattito in seno alle scienze dell'uomo: se sia la lingua a influenzare la mente, presupposto che ha dato vita alla scuola di pensiero del relativismo linguistico, con approcci di studio a carattere empirico, o se, al contrario, sia il pensiero ad influenzare la lingua, con lo sviluppo di teorie afferibili all'universalismo linguistico e a visioni razionalistiche.

La corrente di pensiero detta dell'universalismo linguistico, sintetizzata dalla scuola di pensiero di Port Royal²⁸⁹ nel 1660, si fonda su principi razionalisti per dimostrare che alla base di ogni lingua ci sia un complesso di caratteri universali, come per la logica; parte dunque dal presupposto che, nonostante gli idiomi presentino grandi differenze, le strutture linguistiche della mente umana siano costruite similmente in tutti gli umani, attraverso categorie universali. La presenza di queste caratteristiche comuni non dipenderebbe da rapporti di parentela o di contatto tra le lingue, poiché analogie morfosintattiche, strutturali e anche fonetiche si ritrovano tra idiomi parlati in territori non geograficamente contigui. Questo presupposto porta a considerare il linguaggio come una capacità innata dell'essere

²⁸⁹ Si veda: Antoine Arnauld et Claude Lancelot, *Grammaire générale et raisonnée, ou La Grammaire de Port-Royal, présentée par Herbert E. Brekle*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Fommann, 1966.

umano, in prospettiva biologica e naturalistica: esso gli permetterebbe di comporre una miriade di significati complessi a partire da strutture semplici presenti nella mente, concezione riproposta da Noam Chomsky all'inizio degli anni Sessanta nella teoria degli universali generativi del linguaggio (cfr § 2.2.3).

L'idea che una struttura di base comune soggiaccia a tutte le lingue ha dato vita, all'inizio del secolo scorso, a tentativi di ricreare una lingua universale, i cui più noti costrutti sono l'Esperanto di Ludwik Lejzer Zamenhof²⁹⁰ e il Latino Sine Flexione o Interlingua di Giuseppe Peano.²⁹¹ La constatazione che queste esperienze, pur geniali nella loro concezione, e sicuramente animate dall'obiettivo di risolvere il dilemma della Babele delle lingue, considerato da sempre ostacolo alla comunicazione e intercomprensione umana, non si siano sviluppate in progetti di concreto utilizzo, porta a riflettere sul fatto che operazioni meccaniche o astrattamente chirurgiche su una materia viva come il linguaggio non siano possibili. Sarebbe, con un'ardita metafora, voler ricostruire in laboratorio un unico colore medio della pelle umana per eliminare le differenze etniche, tratti della biodiversità della natura umana.

Nell'ambito di una visione radicalmente opposta all'universalismo, il contributo di John Locke,²⁹² alla fine del Seicento, è precursore della corrente di pensiero del relativismo linguistico. Nel terzo libro del Saggio sull'intelletto umano, il filosofo inglese afferma che in ogni lingua ci sono un gran numero di parole senza corrispettivo in altre lingue. Ne conclude che le parole non nominano cose reali, ma sono segni delle idee, hanno uno scopo pratico, rappresentano un'utile convenzione da utilizzare per la comunicazione e sono il risultato di costumi e modi di vivere delle persone: in quanto segni convenzionali, sono il risultato di costumi e modi di vivere delle persone.

Queste idee trovarono eco, alla fine del Settecento, nella corrente filosofica e letteraria del Romanticismo tedesco: gli studi di Johann Gottfried Herder e Wilhelm von Humboldt approdando al concetto generale che ogni lingua è un'invenzione umana che si sviluppa in connessione alla storia del popolo che la parla, strumento che ne esprime la visione del mondo.

A partire dal primo ventennio del Novecento, negli Stati Uniti, il fondatore dell'antropologia culturale e linguistica Franz Boas riprese e sviluppò questa concezione

²⁹⁰ Cfr. René Centassi, Henri Masson, *L'homme qui a défié Babel*, Paris, Éditions Ramsay, 2002.

²⁹¹ Si veda: Umberto Eco, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari, Laterza, 1983.

²⁹² John Locke. *Saggio sull'intelletto umano*, Milano, Bompiani, 2004 [I ed.1690].

attraverso lo studio sperimentale delle lingue e culture dei nativi americani, che si esprimevano attraverso idiomi lontani per struttura e categorie morfosintattiche da quelli di matrice occidentale. Boas giunse a concludere che le diverse categorie grammaticali inducessero i parlanti di ciascuna lingua a concepire il mondo in maniera diversa. Questo modello di comprensione, noto come Ipotesi di Sapir-Whorf,²⁹³ postula che lo sviluppo cognitivo di ciascun essere umano sia influenzato dalla lingua che parla e, nella sua forma più estrema, che il modo di esprimersi determini il modo di pensare.

Nell'ambito degli studi umanistici, dall'inizio del XX secolo, le lingue attirarono sempre maggiore interesse, come testimonia l'affermazione di Ferdinand de Saussure,

Dans la vie des individus et des sociétés le langage est un facteur plus important qu'aucun autre. Il serait inadmissible que son étude restât l'affaire de quelques spécialistes.²⁹⁴

Sebbene la linguistica non sia nata con de Saussure, è unanimemente riconosciuto che con lo studioso ginevrino abbia assunto una configurazione scientifica nell'ambito delle scienze umane e sociali. Le famose dicotomie, *langue-parole*,²⁹⁵ *significante-significato* e *diacronico-sincronico*, messe in discussione dagli studi sociolinguistici della fine del XX secolo, restano comunque un passaggio obbligato per chi cerca di ricostruire il senso dell'evoluzione della ricerca sul linguaggio.

Il pensiero centrale della linguistica saussuriana è la nozione della radicale socialità della lingua, considerata frutto di convenzioni e prodotto della vita delle collettività, posizione molto influenzata dalle idee di Emile Durkheim, che negli stessi anni costruiva la sua teoria della società come un 'tutto' che sorpassa e ingloba l'individuo.

²⁹³ Benjamin Lee Whorf, *Language, Thought and Reality*, selected Writings of Benjamin Lee Whorf, seconde édition établie par John Carroll, Stephen C. Levinson & Penny Lee, Cambridge (Mass.), Londres, The M.I.T. Press, 2012 [I ed. 1956].

²⁹⁴ Ferdinand De Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 2005 [I ed. 1916; 1922], p. 21.

²⁹⁵ Per de Saussure, la *langue* è «La parte sociale del linguaggio, esterna all'individuo, che da solo non può né crearla né modificarla; essa esiste solo in virtù di una sorta di contratto stretto tra i membri di una comunità [...] È dunque qualcosa che esiste in ciascun individuo pur essendo comune a tutti e collocata fuori dalla volontà dei depositari» (*Cours*, cit., p. 23). Si tratta dunque di un codice di regole e strutture grammaticali che caratterizzano la comunità storica dei parlanti in cui l'individuo si trova a nascere e crescere, che viene assimilato dal momento della nascita, senza poterlo, secondo de Saussure, alterare. In questo modo di considerare la lingua si ritrova un aggancio con gli universali linguistici, anche se con un'impronta sociale.

La *parole*, invece, «utilizza il codice della lingua in vista dell'espressione del proprio pensiero personale» (*Cours*, cit., p. 23) essa rappresenta dunque la possibilità di operare in forma di creatività personale. *Langue* e *parole* sono intimamente interdipendenti perché, «la lingua è necessaria perché la parole sia intelligibile e produca tutti i suoi effetti; ma la parole è indispensabile perché la lingua si stabilisca». (*Cours*, cit., p. 29).

Per quanto riguarda il rapporto tra *significante* e *significato*, il primo trova la sua giustificazione nell'ambito di una serie di convenzioni sociali, mentre con il secondo intrattiene un legame che de Saussure considera « immotivato, vale a dire arbitrario in rapporto al significato, con il quale non ha nella realtà alcun aggancio naturale» (*Cours*, cit., p. 87).

In ciò il pensiero saussuriano si mostra coerente con l'ipotesi del relativismo linguistico.

La lingua è, tra tutte le istituzioni sociali, quella che offre minor presa alle iniziative. Essa fa corpo con la vita della massa sociale, e questa, essendo naturalmente inerte, appare anzitutto come un fattore di conservazione [...] La collettività è necessaria per stabilire dei valori la cui unica ragion d'essere è nell'uso e nel consenso generale: l'individuo da solo è incapace di fissarne alcuno.²⁹⁶

La resistenza al cambiamento da parte della lingua offre spazio al mutamento solo nel lungo periodo, considerazione che permette di introdurre la terza dicotomia del pensiero del padre della linguistica, quella tra dimensione sincronica e diacronica.

La scuola di pensiero inaugurata da de Saussure, raccolta negli appunti delle sue lezioni assemblati dai suoi discepoli, conferisce alla linguistica il rango autonomo di scienza, che lo stesso studioso svizzero considerava branca di una disciplina di studio più generale, la semiologia: essa avrebbe dovuto occuparsi dello studio di tutti i segni che caratterizzano la comunicazione umana.

L'opera di de Saussure lascia in eredità alla linguistica la nozione che la lingua è un sistema, o meglio una struttura, termine ripreso dalla scuola di pensiero che nasce dal suo contributo, la linguistica strutturale. Il *Cours* riassume e chiude, in un certo senso, gli studi sulla lingua dei tre secoli precedenti: se infatti, fino allo scoppio del primo conflitto mondiale, la linguistica era stata una disciplina lontana da interessi pratici, a partire dal primo dopoguerra, anche sotto l'impulso degli importanti flussi migratori dell'epoca, i contatti tra idiomi diversi generarono la necessità di apprendere e insegnare le lingue straniere, esigenze che aprirono la disciplina al contributo di altre scienze dell'uomo quali la sociologia, la psicologia, l'antropologia, l'etnografia e la pedagogia. La lingua, da sistema astratto di regole, cominciò a essere studiata con finalità altre dalla mera analisi formale, spostando gradualmente l'attenzione verso i parlanti e i contesti comunicativi.

In ambito filosofico, l'apertura alla dimensione sociale del linguaggio si ritrova, sempre agli inizi del Novecento, nelle riflessioni di Henri Bergson, secondo il quale «le mot est par essence "banal et social"»²⁹⁷ La posizione del filosofo vitalista e spiritualista francese si costruisce a partire dalla critica del positivismo materialista sviluppatosi dall'Ottocento soprattutto in Germania, scuola di pensiero ancorata alle teorie illuministe e caratterizzata dalla fiducia nella scienza, considerata capace di stabilire corrispondenze dirette tra intelletto e realtà. Bergson, rifacendosi invece alla tradizione platonica e al di pensiero idealista, opera

²⁹⁶ Ferdinand De Saussure, *Cours de linguistique générale*, Bari, Laterza, 1978 [I ed. 1916], p. 138.

²⁹⁷ Henri Bergson, *Le rire. Essai sur la signification de comique*, Paris, Éditions Alcan, 1924, p. 158.

un ritorno ai dati immediati della coscienza, che intende come un flusso inarrestabile e indefinibile, ‘durata’ pura, qualitativa, unica e irripetibile delle sensazioni individuali.

Secondo Bergson, il linguaggio banalizza il pensiero e il flusso della coscienza, semplificandoli per riportarli a categorie comuni e impersonali, allo scopo di poterle comunicare ad altri esseri umani. Pur non potendo esprimere e descrivere gli stati psicologici dell’individuo nella loro dimensione di continua trasformazione, il linguaggio ha una funzione utilitaristica: rappresenta la trans-individualità e permette il contatto con i simili. Separando l’individuo dalle profondità delle proprie sensazioni, il linguaggio ha dunque una funzione essenzialmente sociale: trasforma i pensieri in parole comuni, banali, omogenee e impersonali gli stati di coscienza individuali, permettendo il dialogo e l’uscita dalla solitudine. La “banalizzazione” operata dal linguaggio è al servizio dell’azione ed è pertanto indispensabile alla vita nei contesti collettivi.

Una diversa funzione del sociale e della sua relazione con il linguaggio è proposta dalla scuola di pensiero dell’interazionismo simbolico, della quale George Herbert Mead (1863-1931) è il massimo rappresentante. Nell’opera *Mente, Sé e Società* del 1934, Mead sviluppa la sua teoria partendo dall’assunto che gli individui agiscono nel mondo reale in base al significato attribuito agli elementi che lo costituiscono. Tale significato non è, però, un prodotto del pensiero individuale, ma nasce dell’interazione tra gli individui, attraverso una continua operazione di ridefinizione e negoziazione²⁹⁸ di senso dei dati di realtà.

Il linguaggio gioca un ruolo primario in questo processo di appropriazione di esperienze e comportamenti collettivi, che, rielaborati dalla mente, diventano simboli dotati un senso condiviso dalla comunità dei parlanti, condizione che permette loro di comunicare.²⁹⁹

La dimensione innovativa del pensiero di Mead risiede nell’aver posto al centro della ricerca psicologica lo studio degli scambi interindividuali in ambito sociale. Per l’interazionismo simbolico, all’interno dei processi di scambio e comunicazione si genera il Sé, l’autoconsapevolezza, la cui natura è essenzialmente sociale e risulta essere un processo indotto all’esperienza della relazione con l’altro. Nel corso dell’interazione simbolica le persone costruiscono la propria identità e negoziano regole e significati del loro essere nel mondo; nei processi di crescita, la coscienza degli altri precede dunque la coscienza di sé stessi.

²⁹⁸ Per approfondimenti si veda: Cristina Zuccheromaglio, *Gruppi e interazione sociale*, in Giuseppe Mantovani (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti, pp. 147-173.

²⁹⁹ Cfr. Bruno Mazzara, *Profilo storico e teorico*, in Mantovani, *Manuale di psicologia sociale*, cit., p. 34.

La prospettiva dell'interazionismo simbolico, sviluppatasi nel corso del XX secolo attraverso gli studi socio-costruttivisti e socio-culturali, di cui si darà conto nei successivi paragrafi con i contributi di Jean Piaget (1923), Lev Vygotsky (1934,1960), Bruner (1990) e Cole (1996) offre a questa ricerca la possibilità di fondarsi su un approccio interdisciplinare sensibile alla natura culturale e sociale dei processi di acquisizione delle lingue, punto di partenza per creare una relazione con le dinamiche di costruzione identitaria.

Attraverso l'introduzione dell'elemento sociale, i due paradigmi del relativismo e universalismo, da radicalmente antitetici mostrano invece aspetti di complementarità e interdipendenza. Sebbene le scuole di pensiero che hanno orientato la ricerca in ambito linguistico negli ultimi ottant'anni, comportamentismo, cognitivismo e costruttivismo si siano mostrate più vicine all'uno o all'altro orientamento, il progressivo emergere del ruolo degli elementi sociali e culturali, ha reso i linguaggi un ambito di ricerca federatore, non confinato entro i confini delle singole discipline, ma trasversale alle scienze dell'uomo nelle dimensioni individuale e collettiva.

Si presenta ora una breve rassegna dei riferimenti teorici più significativi della ricerca sull'apprendimento delle lingue straniere del secolo scorso.

2.2.1 Teorie comportamentiste

John Broadus Watson è considerato il fondatore della scuola di pensiero comportamentista, orientamento che domina la cultura psicologica statunitense dagli inizi del secolo XX fino all'inizio degli anni Sessanta. L'impianto teorico di matrice positivista che caratterizza questo approccio focalizza la sua attenzione sugli atti di comportamento osservabili, scegliendo come oggetto di indagine la sfera dell'azione manifesta rispetto a quella dei pensieri e della coscienza.

Partendo da questo assunto, anche la comunicazione umana viene studiata nelle sue manifestazioni esteriori, attraverso l'osservazione dei comportamenti dei parlanti, mentre la mente è considerata una *black box*, sorta di entità non conoscibile scientificamente.

Un primo modello di comprensione della comunicazione fu sviluppato negli anni Quaranta del secolo scorso da Shannon e Weaver:³⁰⁰ è il modello più semplice, ormai abbondantemente superato, che vede la comunicazione come un fenomeno lineare e

³⁰⁰ Shannon C.E., Weaver W., *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana, University of Illinois Press, 1949.

unidirezionale, basato sulla concatenazione di stimoli e risposte. Il buon esito della comunicazione è dato per scontato: solo perturbazioni, definite ‘rumori’, nel percorso tra emittente e ricevente, possono disturbare o compromettere la trasmissione dei messaggi. Per estensione del concetto, anche l’apprendimento è considerato il risultato di associazioni semplici e, conseguentemente, l’educazione di stampo comportamentista si orienta verso modelli di insegnamento di tipo trasmissivo-imitativo, una sorta di addestramento.

La linearità della comunicazione trovò eco, dal punto di vista delle teorie dell’apprendimento, nella teoria del comportamentismo, approccio sviluppatosi negli Stati Uniti dagli inizi del Novecento attraverso le ricerche di John B. Watson, primo studioso a usare il termine *behaviorism*³⁰¹ con cui sarà poi indicata l’intera scuola.

Le teorie comportamentiste si focalizzano solo sui comportamenti osservabili, la *performance*, affermando di non poter accedere a definizioni scientifiche del funzionamento dei meccanismi della mente. Secondo questo approccio della costruzione della conoscenza, la psiche umana reagisce agli stimoli dell’ambiente esterno attraverso una gamma possibile di risposte: la selezione di quelle che risultano maggiormente funzionali avviene attraverso ‘rinforzi’, gratificazioni, che creano percorsi privilegiati e consolidati di reazione. Attraverso la ripetizione sistematica delle risposte, si creano abitudini, che diventano comportamenti quasi automatici.

La considerazione che l’apprendimento sia il risultato di associazioni semplici, orienta l’educazione di stampo comportamentista verso modelli dell’insegnamento di tipo trasmissivo-imitativo, una sorta di addestramento,³⁰² costruito attraverso sequenze programmate di lavoro rigide e graduate, le tassonomie, predisposte dagli anni Cinquanta, in ambiente anglosassone, da Bloom.³⁰³

Per i pedagogisti di matrice comportamentista anche il linguaggio era un sistema di comportamenti indotti dagli stimoli dell’ambiente: per quanto riguarda l’apprendimento di una lingua straniera, esso si limitava a un percorso associativo, fatto di ripetizioni, imitazioni di modelli e di regole morfosintattiche.

³⁰¹ John B. Watson, *Behaviorism* (revised edition). Chicago, University of Chicago Press, 1930.

³⁰² La pedagogia neo-comportamentista, sistematizzata nei lavori di Burrhus Frederic Skinner (1957), considera il discente a livello di *tabula rasa*; prevede pertanto la strutturazione di batterie di esercizi, opportunamente graduati con difficoltà crescenti, percorso lungo il quale i docenti accompagnano i discenti attraverso la somministrazione di rinforzi positivi. Ne discende una didattica di ispirazione meccanicistica, fatta di sequenze di lavoro standardizzate.

³⁰³ Benjamin S. Bloom, *Taxonomy of Educational objectives*, Handbook cognitive New York David Domain, McKay Group Inc., 1959.

Sotto il profilo didattico, questi processi si trovano sintetizzati nel metodo audiolinguistico di Wilga M. Rivers,³⁰⁴ che prevede la creazione di laboratori linguistici all'interno dei quali gli studenti sono individualmente esposti a modelli audio in lingua originale, ripetuti allo scopo di memorizzare e interiorizzare sequenze di parole e frasi, i *patterns*, definiti da Robert Lado «modelli o schemi ricorrenti di suoni, morfemi, parole, sintagmi o frasi».³⁰⁵ Secondo l'approccio comportamentista, l'analisi contrastiva, che focalizza l'attenzione del discente sulle differenze tra i *patterns* della lingua materna e quelli della nuova lingua da apprendere, dovrebbe portare a eliminare gli errori dovuti alle interferenze.

La difficoltà di produrre materiali didattici adatti all'analisi contrastiva di ogni coppia di lingue, l'estrema rigidità del metodo e gli scarsi risultati in termini di padronanza delle lingue bersaglio misero in discussione i metodi comportamentisti. Le critiche, che andarono di pari passo con l'introduzione del concetto di *feed-back*, non preso in considerazione nell'applicazione del modello lineare, obbligarono a concepire la comunicazione non più in modo lineare ma come effetto della reciprocità della comprensione. Sono gli anni Settanta, quelli nei quali cambiò radicalmente l'approccio nell'insegnamento delle lingue straniere, passando da un'enfasi sugli aspetti meccanici, di memorizzazione e traduzione, a un'attenzione agli usi vivi della lingua, agli atti concreti della comunicazione e al processo vivo dello scambio, come azione intersoggettiva in un contesto.

Prima di esaminare questi approcci a matrice pragmatica, si illustra la teoria scientifica che più marcatamente prese le distanze dal comportamentismo, rovesciandone i presupposti e spostando l'attenzione dall'azione degli stimoli interni, al funzionamento interno della mente.

2.2.2 Le teorie cognitive

Al contrario dell'approccio comportamentista, che limita l'osservazione alla *performance*, le scienze di matrice cognitiva si interessano ai processi mentali e cercano di comprendere come l'apprendimento avvenga in termini di elaborazione cognitiva, teorie che si svilupparono

³⁰⁴ Wilga Rivers, *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*, Chicago, University of Chicago Press, 1964.

³⁰⁵ Robert, Lado, *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York, McGraw-Hill, 1964, p 219.

parallelamente agli studi della psicologia dei processi evolutivi, con Jean Piaget et Lev S. Vygotskij principali punti di riferimento.

L'attenzione del cognitivismo si concentra sui meccanismi della percezione sensoriale, della memoria e delle rappresentazioni mentali, dando vita alle nozioni di «schema», «cornice» «frame»,³⁰⁶ anche in relazione ai modelli di rappresentazione delle conoscenze mutuati dagli studi dell'intelligenza artificiale (AI) di Marvin Minsky³⁰⁷ sviluppatasi dalla fine degli anni Settanta.

Le strutture della mente sono considerate luoghi di elaborazione di informazioni e la loro funzione è quella creare significati attraverso rappresentazioni della realtà, concetti manipolabili cognitivamente in relazione agli stimoli che provengono dall'ambiente che diventano oggetti dello scambio comunicativo. L'aggiunta di nuove conoscenze viene integrata negli schemi già posseduti in forma di «messa a punto», «aggiustamento»³⁰⁸, o creazione di nuovi modelli, attraverso una ristrutturazione globale delle rappresentazioni.

Nell'apprendimento, anche delle lingue straniere, oltre alle fasi iniziali di codifica e finali di memorizzazione, è fondamentale la fase di elaborazione delle informazioni in rappresentazioni, che si traducono poi in acquisizioni conoscitive di tipo dichiarativo o procedurale, tra loro fortemente integrate.

Le teorie cognitive riconoscono una grande importanza al ruolo della memoria nei processi di apprendimento, implicata nelle fasi di codifica, immagazzinamento e recupero delle informazioni. Come spiega Andrea Gagliardi,

Il processo di interazione tra le memorie arricchisce e ristruttura continuamente il nostro patrimonio di conoscenze e fa emergere con chiarezza che possiamo conservare in memoria solo ciò che abbiamo compreso, e che la possibilità di comprendere è dipendente dal sistema di conoscenze costruito precedentemente.³⁰⁹

Secondo le teorie cognitive, la conoscenza è per sua natura un processo nel quale il soggetto è attivo, riflette su cosa e come apprende; il successo dell'apprendimento dipende

³⁰⁶ I principali studi in ambito cognitivista sono stati effettuati da Abelson, 1981; Alba, Asher, 1983; Rumelhart, 1980; Schank, Abelson, 1977.

³⁰⁷ Marvin Minsky, *Computation: Finite and Infinite Machines*, Prentice Hall, 1967.

³⁰⁸ David E. Rumelhart, James L. McClelland and PDP Research Group, *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Volume I Foundations, Cambridge, Massachusetts London, England, The MIT Press 1987, p. 52.

<https://academiaanalitica.files.wordpress.com/2016/11/david-e-rumelhart-james-l-mcclelland-pdp-research-group-parallel-distributed-processing-explorations-in-the-microstructure-of-cognition-foundations-vol-11986.pdf>

³⁰⁹ Roberto Gagliardi, *L'apprendistato cognitivo*, in Anna Carletti, Andrea Varani (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Trento, Erickson, 2005, pp. 61-62.

proprio dalla consapevolezza e dal controllo del funzionamento della mente e dalla scelta di strategie opportune nelle differenti situazioni. Obiettivo dell'insegnamento è dunque rendere i discenti capaci di agire metacognitivamente sui loro processi di apprendimento,³¹⁰ condizione necessaria per divenire autonomi nello studio.

Nell'ambito didattica metacognitiva applicata all'insegnamento delle lingue straniere, il portfolio delle lingue,³¹¹ di ispirazione europea, è uno degli strumenti più utilizzati. Accompagnando lo studente in tutte le fasi dell'apprendimento linguistico, invitandolo a registrare i risultati raggiunti e riflettere sui processi cognitivi attivati, lo rende, attraverso la riflessione, responsabile dei suoi progressi e capace di progettare le tappe del proprio percorso di acquisizione di conoscenze e competenze.

2.2.3 La teoria innatista

La critica al comportamentismo e alla semplicità del modello skinneriano non vennero solo da ambiti di ricerca cognitivista, ma anche dagli studi del linguista americano Noam Chomsky,³¹² che propose un nuovo approccio alla costruzione della competenza comunicativa: al sistema di regole appreso per imitazione/ripetizione/rinforzi del modello comportamentista e a quello della progressiva costruzione di modelli mentali delle teorie cognitive contrappose l'esistenza un sistema innato di regole, possedute in modo intuitivo da ogni parlante, messa in uso in modo naturale in funzione di stimoli ambientali, affettivi e situazionali.

Per quanto riguarda in modo più specifico il linguaggio, Chomsky postulò l'esistenza di un meccanismo innato, il LAD (*Language Acquisition Device*), comune a tutte le lingue, che permette ai bambini di elaborare le frasi degli adulti, estrarne le regole e arrivare naturalmente a produrre frasi nuove, originali e mai sentite prima. L'acquisizione linguistica sarebbe dunque un processo creativo facente capo a una capacità 'genetica' della mente umana che consente di imparare una lingua in un periodo di tempo relativamente breve, sulla base di dati frammentati forniti dagli stimoli esterni. Non si tratta quindi di investire sull'utilizzo della

³¹⁰ Per approfondimenti si veda: Alessandro Antonietti, *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi*, Brescia, La Scuola, 1998, p. 169.

³¹¹ <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>

³¹² Noam Chomsky, *Systems of Syntactic Analysis*, in «The Journal of Symbolic Logic», vol. 18, 3, 1953.

<https://web.archive.org/web/20140308001115/http://chomsky.info/articles/195309--.pdf>

Si veda anche: Noam Chomsky, *Syntactic Structures*. The Hague, Paris, Mouton Publishers, 1957.

memoria, ma di approfittare della plasticità della grammatica generativa innata in ogni individuo, che mette in condizione di manipolare mentalmente il linguaggio per esprimere una varietà infinita di messaggi.³¹³

Lo spostamento dell'asse dell'interesse linguistico dall'influenza del mondo esterno al patrimonio genetico segna un vero tornante negli studi linguistici del secolo scorso, introducendo anche importanti innovazioni nelle prassi di insegnamento. Sulla base dell'approccio generativo-trasformativo si fonda infatti il metodo che, mettendo l'accento sulla competenza linguistica del discente, si pone l'obiettivo di fargli acquisire contezza dell'insieme di regole formali della lingua, già inconsapevolmente possedute, permettendogli di utilizzarle coscientemente per produrre un numero infinito di espressioni verbali: il tutto seguendo percorsi e metodi 'naturali', mutuati dal modo in cui i bambini apprendono la prima lingua.

L'estrema enfasi posta sulla creatività e spontaneità, e la poca considerazione delle dimensioni ambientali, contestuali, sociali e culturali, generarono presto critiche al modello LAD, un sistema astratto che, anche se con presupposti diversi, riecheggia lo strutturalismo saussuriano. Dal punto di vista dell'insegnamento linguistico, il modello chomskiano disconosce l'importanza della dimensione culturale e il ruolo dell'imitazione, abilità invece messa in gioco nell'acquisizione delle lingue prime, e fondamentale anche nell'apprendimento delle lingue seconde e straniere.

Nella scia delle ricerche che indagano gli universali linguistici, strutture mentali innate soggiacenti a tutte le lingue, si situa la nozione di interlingua (*Interlanguage*), dal titolo del famoso articolo di Larry Selinker³¹⁴ pubblicato nel 1972, sviluppata a partire dagli studi sul contatto linguistico effettuati negli anni Cinquanta da Uriel Weinreich³¹⁵ nei cantoni centrali della Svizzera, in soggetti plurilingui francofoni/germanofoni. Il concetto di interlingua si fonda sul presupposto secondo il quale vi sarebbe una struttura psicologica innata che governa il funzionamento della lingua madre: l'interlingua designa la gamma di vere e proprie lingue intermedie che gli apprendenti progressivamente sviluppano nel loro avvicinamento, attraverso tentativi ed errori, a una lingua seconda o straniera. L'apprendimento linguistico è

³¹³ Per approfondimenti si veda: Daniel Everett, *Language: The Cultural Tool*, New York, Pantheon Books, 2012

³¹⁴ Larry Selinker, *Interlanguage*, in «International Review of Applied Linguistics», n° 10, 1972, pp. 209-231.

³¹⁵ Uriel Weinreich, *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York, Linguistic Circle of New York, 1953. Si veda anche: Uriel Weinreich, *Languages in contact: French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland. With an introduction and notes by Ronald I. Kim and William Labov*, Amsterdam, John Benjamins, 2011.

visto come un processo attivo, che cerca di costruire sistemi linguistici transitori, pur sempre dotati di logica, funzionalità e forme grammaticali, semplificate ma dotate di coerenza interna, in un *continuum* fra la lingua di partenza e quella di arrivo.

Dalla fine degli anni Sessanta si è sviluppata una corrente di studi che si interessa al contatto tra comunità linguistiche differenti, con la produzione di lingue miste, *pidgins*, e alla compresenza di più sistemi linguistici all'interno di uno stesso individuo, condizione di bilinguismo o plurilinguismo. In seguito agli studi di Robert Lado,³¹⁶ il concetto di contatto linguistico è esteso ai casi di bilinguismo in costruzione per apprendimento, riconoscendo, come già aveva intuito Uriel Weinreich, l'importanza dell'influenza dei condizionamenti sociali e delle componenti culturali nei fenomeni dei trasferimenti linguistici o usi alterni delle lingue in situazione di contatto.

2.2.4 Le teorie pragmatiche del linguaggio

Le teorie pragmatiche trovano fondamento negli studi filosofici di Ludwig Wittgenstein,³¹⁷ recisamente nella scelta di spostare l'attenzione dal linguaggio astratto a quello ordinario e quotidiano, considerato un sistema convenzionale di segni usato in contesti sociali e culturali per usi specifici e pratici. Il filosofo e matematico austriaco criticava l'idea che ci fosse corrispondenza tra parola e realtà, sottolineando invece il carattere sociale e culturale dell'agire linguistico e indicandone una funzione pratica: in base a regole stabilite e condivise da una comunità, il linguaggio si specializza per usi molteplici, a seconda delle funzioni cui è destinato.

L'idea della funzionalità del linguaggio alle pratiche di una comunità, come forma di azione sociale che si esplica attraverso un insieme di regole accettate, apre la strada alle ricerche di Charles W. Morris³¹⁸ sul segno semiotico e alla Teoria degli Atti Linguistici sviluppata nel 1955 da John Langshaw Austin³¹⁹ e divulgata da John Searle,³²⁰ Queste teorie saranno la base dei successivi studi sul linguaggio nelle dimensioni sociale e culturale.

³¹⁶ Robert Lado, *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, New York, University of Michigan Press, 1957.

³¹⁷ Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Hoboken, New Jersey, Blackwell Publishing, 2001, [I ed. 1953]

³¹⁸ Charles W. Morris, *Writings on the General Theory of Signs*, The Hague, Mouton, 1971.

³¹⁹ John Langshaw Austin, *How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Oxford, Ed. J.O. Urmson, 1962.

L'approccio pragmatico pone al centro l'idea di lingua come azione e attira l'attenzione oltre che sul significato (atto locutorio) anche sulla forza convenzionale dello stesso (atto illocutorio), il tono, le posture, i gesti, gli aspetti non verbali della comunicazione. Gli atti linguistici acquistano senso in funzione del contesto, della relazione tra gli interlocutori, ma anche in riferimento a credenze, aspettative, volontà, ruoli di potere dei parlanti.

Ancorché criticata, la Teoria degli Atti linguistici, nata in ambito filosofico, enfatizzando la necessità dell'ancoraggio agli scambi comunicativi reali, contestualizzati, rappresenta un contributo importante all'approfondimento degli studi sull'interazione verbale.

Altro importante contributo agli studi sul linguaggio venne, sempre negli anni Settanta, dal gruppo di ricercatori riuniti intorno alla Scuola di Palo Alto: Paul Watzlawick, Janet Beavin, Don Jackson e Gregory Bateson, che analizzano la comunicazione attraverso la lente delle scienze psicologiche applicate al sociale, studiando la rete di relazioni in cui i parlanti sono immersi. La scuola di psicoterapia di Palo Alto, largamente ispirata dalla Terapia della Gestalt di Fritz Perls, intende la comunicazione come operante all'interno di un contesto, quadro, o *frame*, che veicola il suo significato specifico e ne permette la comprensione. L'attenzione si sposta dai contenuti dell'informazione alla relazione interpersonale che i soggetti definiscono reciprocamente, creando un livello di metacomunicazione all'interno del quale non solo si trasmettono messaggi, ma si definiscono i ruoli degli interlocutori e la loro identità. Attraverso il linguaggio si crea il sociale, dunque, perché, come ricorda il primo degli assiomi della comunicazione interpersonale, ogni comportamento è una forma di comunicazione:³²¹ la lingua veicola, da una parte, il contenuto e, dall'altra, la relazione, ove il primo può essere compreso solo attraverso la seconda.

Le teorie pragmatiche del linguaggio, sviluppate negli anni Sessanta e Settanta, aprirono la strada a nuove discipline di ricerca e prospettive di indagine empirica sull'uso reale del linguaggio umano, non più considerato un insieme di regole astratte: esse valorizzarono, invece, il ruolo dello scambio, della negoziazione e del sociale nelle pratiche comunicative.

Il contesto comunicativo divenne oggetto privilegiato di indagine. In questa prospettiva il sociologo statunitense Erving Goffman,³²² uno dei maggiori rappresentanti della scuola

³²⁰ John R. Searle, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, 1969, <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>

³²¹ Si veda: Paul Watzlawick, Janet Beavin, Don Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio Editore, 1997.

³²² Erving Goffman, *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, Free Press of Glencoe, 1963.

sociologica di Chicago, attraverso ricerche su aspetti comunicativi della vita quotidiana e interazioni faccia-a-faccia, studiò le regole che il contesto impone alla comunicazione, postulando che solo la comprensione delle stesse da parte degli individui permetta di avere un controllo sulla conversazione. Goffman considerò la comunicazione il modo in cui gli individui entrano nel gioco, quasi teatrale, della situazione sociale, adattando ad essa i loro modi di esprimersi. L'influenza dei suoi studi si ritrova nella microsociologia contemporanea, nella psicologia sociale, e nella sociolinguistica.

Con l'esperienza della Scuola di Chicago nasce una nuova sociologia che si occupa della vita sociale nella sua dimensione concreta, quella degli attori e delle loro interazioni. Anche gli studi sul linguaggio mettono sempre più al centro l'interazione, attraverso ricerche di carattere sperimentale sull'uso della lingua nelle sue dimensioni sociali e culturali. Dall'incontro delle istanze sociologiche applicate allo studio del linguaggio nasce una nuova disciplina, incardinata nelle scienze umane, la sociolinguistica, attenta alle situazioni comunicative reali, che considera strumento fondamentale dell'esistenza e della vita delle comunità.

2.2.5 Teorie post-cognitive: costruttivismo, contestualismo e culturalismo

Negli ultimi decenni del secolo scorso, gli sviluppi delle teorie della comunicazione hanno progressivamente riconosciuto l'importanza dei contesti sociali, storici e culturali, attribuendo loro un peso crescente nel determinare i processi mentali.

Il costruttivismo, che sviluppa alcune istanze emergenti dalle ricerche sullo sviluppo del pensiero in età evolutiva di Jean Piaget,³²³ interpreta i processi cognitivi come “costruzione” attiva del mondo e della realtà esperienziale, non passiva ricezione sensoriale ed elaborazione meccanica di dati e informazioni. Per lo psicologo ginevrino, il sapere esiste in funzione del soggetto che conosce, attraverso una continua rielaborazione delle nuove esperienze: idee e nozioni sono sottoposti a permanente concettualizzazione, in un processo che si sviluppa per stadi in funzione della maturazione biologica dell'individuo, a partire dalle operazioni concrete verso le astratte, in cicli di autoregolazione che alternano fasi di assimilazione e adattamento. Le ricadute pedagogiche dell'approccio costruttivista indicano come principale obiettivo formativo non quello di trasmettere conoscenze e contenuti, ma quello di fornire una

³²³ Si veda: Jean Piaget, *Psicologia ed epistemologia: per una teoria della conoscenza*, Torino, Loescher, 1970.

mediazione didattica, che, attraverso opportune sollecitazioni ambientali, proponga al discente esperienze atte a destrutturare e ristrutturare le conoscenze pregresse in un processo che valorizza anche le tappe intermedie e favorisce il trasferimento delle conoscenze acquisite.

Il percorso della costruzione della conoscenza delineato da Jean Piaget, frutto di ricerche sperimentali, pur coerente e calato nella realtà degli effettivi processi di crescita e sviluppo dell'età evolutiva, si propone, però, come un'avventura individuale, quasi solitaria; di carattere sociale e culturale è invece la costruzione della conoscenza che emerge dai lavori da Lev Semënovič Vygotskij,³²⁴ pedagogista russo le cui opere, requisite per decenni, furono pubblicate solo negli anni del lavoro dello studioso ginevrino.

Sebbene i due autori concordino sul ruolo attivo e costruttivo della mente nel rapporto con l'ambiente, è proprio sulla concezione di quest'ultimo che appaiono le loro differenze. Mentre per Piaget l'ambiente è rappresentato dalla realtà naturale, indefinita, impersonale e quasi asettica, per lo studioso russo l'ambiente è rappresentato dalle relazioni, dal mondo sociale e culturale nel quale il parlante è immerso. Per Lev Vygotsky come per Jean Piaget, lo sviluppo cognitivo è strettamente legato a quello del linguaggio, ma mentre per lo psicologo svizzero le operazioni mentali sono precedenti e si manifestano come ricadute nel linguaggio, per il pedagogista russo quest'ultimo si costruisce nella relazione con ambiente umano e genera il pensiero, in una costruzione sociale delle funzioni superiori, prima agite nell'interazione comunicativa, poi interiorizzate in processi cognitivi.

La lingua è dunque lo strumento centrale della mediazione culturale: essa permette dell'apprendente di appropriarsi degli strumenti comunicativi della propria comunità, permettendogli di attribuire un significato culturalmente orientato a ciò che lo circonda. Per Vygotskij lo sviluppo intellettuale è socialmente elaborato, poiché solo nella relazione intersubiettiva si costruisce la dimensione intrapsichica: nel confronto con modelli più competenti, nella "zona di sviluppo prossimale", si gioca dunque il percorso della conoscenza come costruzione sociale.

In un famoso articolo scritto da Jerome Bruner, David Wood e Gail Ross³²⁵ questa strategia è riproposta con la definizione di *scaffolding*, un'impalcatura esterna, costruita dall'adulto, di aiuto allo sviluppo del pensiero dell'apprendente, struttura poi progressivamente smantellata man mano che diventa autonomo. La prospettiva psicologica di

³²⁴ Lev Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza, 2007 [I ed. 1934].

³²⁵ Jerome Bruner, David Wood, Gail Ross, *The role of tutoring in problem solving*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 17, Oxford, Pergamon Press, 1976, pp. 89-100.

stampo culturalista di Jerome Bruner³²⁶ vede il linguaggio come un sistema di simboli che permette l'attività cognitiva, intesa come ricerca di significati da dare alla realtà: essi sono frutto di creazione e negoziazione all'interno della comunità dei parlanti. Fondamentali per lo sviluppo sono allora il dialogo, l'interazione e soprattutto la narrazione, luogo della ricostruzione simbolica della realtà.

A loro volta, i prodotti della mente influenzano e cambiano gli assetti culturali, in una continua costruzione e ricostruzione di senso negoziata, condivisa e comunicata attraverso la lingua. Gli studi di Jerome Bruner vedono nel linguaggio lo strumento centrale della mediazione culturale: esso permette dell'apprendente di appropriarsi degli strumenti comunicativi della propria comunità, dando un significato culturalmente orientato al contesto in cui si vive.

A partire dagli anni Novanta, il progressivo interesse per l'importanza dei contesti storici e sociali all'interno dei quali si realizzano le dinamiche dell'apprendimento, aprì la strada a correnti di studio fondate,

sull'idea che tutte le attività umane non costituiscono forme di realtà stabili e permanenti ma, piuttosto, realtà in costante evoluzione e trasformazione in rapporto ai contesti in cui vengono a situarsi.³²⁷

Il contesto è dunque considerato elemento fondante e costitutivo della crescita, dello sviluppo del soggetto, della strutturazione dell'identità e anche dei processi di apprendimento.

Le teorie del socio-costruttivismo, del contestualismo e del culturalismo spostano, dunque, l'asse dell'attenzione sulla realtà esterna all'individuo, considerandola fattore determinante per l'influenza che esercita sull'atteggiamento, la motivazione e la disponibilità alla comunicazione degli individui. Per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere, oltre a fattori macrosociali, come l'età, il sesso, la classe sociale e il gruppo etnico, e microsociale, legati a caratteristiche individuali dei parlanti, questi approcci prendono in considerazione variabili che riguardano il contesto comunicativo specifico all'interno del quale si realizza l'apprendimento, ovvero se sia informale o formale, con registri più vicini al parlato o attenzione alla correttezza grammaticale e morfosintattica.

Sempre nell'ambito dell'approccio contestualista, gli studi di Schuman³²⁸ sulla distanza

³²⁶ Jerome Bruner, *Costruzione di sé costruzione del mondo*, in Liverta Sempio O., Marchetti A., (a cura di) *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Milano, Cortina, pp. 125-138.

³²⁷ Flavia Santoianni, Maura Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Bari, Laterza, 2003, p. 84.

³²⁸ John H. Schumann, *Research on the acculturation model for second language acquisition*, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», n° 7, 1978, pp. 379-392.

sociale mettono in evidenza la presenza di lingue dominanti, soprattutto in situazioni migratorie, e le interpretano come fattore che spiega le difficoltà e lo scarso apprendimento della lingua locale da parte degli immigrati, sia in ragione dello shock linguistico e/o culturale, che della scarsa motivazione personale, che della permeabilità dell'io linguistico.

2.3 La prospettiva sociolinguistica

A partire dagli anni Sessanta, su impulso delle teorie pragmatiche, la comunicazione verbale è studiata non solo come azione, ma come inter-azione che si realizza nel contesto, in relazione alle dimensioni sociali e culturali. Si tratta delle prospettive d'analisi della sociolinguistica, dell'etnografia della comunicazione e dell'etnometodologia, discipline di studio che sviluppano indagini attraverso approcci empirici, con l'intento di descrivere l'uso del linguaggio in situazioni comunicative reali. Al di là degli aspetti formali e strutturali della lingua, esse focalizzano l'attenzione sulle influenze del contesto e sulle rappresentazioni e intenzioni degli interlocutori; intendono dunque il linguaggio non solo come strumento di comunicazione ma come specchio di valori, credenze, tradizioni, abitudini di una comunità, in altre parole, come chiave di lettura privilegiata dei fenomeni sociali e culturali.

Attraverso l'avanzamento della riflessione sul linguaggio e sulle sue funzioni elaborata dalle scuole di pensiero linguistiche e sociologiche di primo Novecento, si sono creati i presupposti per la nascita di una nuova scienza dell'uomo, la sociolinguistica appunto, disciplina che considera la lingua uno strumento sociale e, simmetricamente, le relazioni sociali il risultato di un costrutto linguistico. Secondo questa prospettiva, nella complessa relazione che lega i due poli, linguaggio e società, si giocherebbero la costruzione della cultura, dei valori e delle relazioni, istanze rese possibili da una rete rappresentazionale comune che permette l'intercomprensione e la comunicazione.

Diverse correnti, a partire dagli anni Cinquanta, hanno caratterizzato gli sviluppi della disciplina; nel ripercorrere, seppur succintamente, i loro sviluppi, si metteranno in evidenza i contributi significativi per la costruzione della base teorica di questa ricerca.

Come sintetizza Gaetano Berruto,³²⁹ la sociolinguistica studia, nello spazio comunicativo della comunità dei parlanti, l'interdipendenza tra la variazione diatopica, la variazione diastratica e la variazione diafasica, descrivendo la varietà e la molteplicità delle forme espressive in cui si presenta una stessa lingua. Sotto il profilo epistemologico, la sociolinguistica può essere considerata una forma di reazione alle posizioni teoriche sia della linguistica strutturale, ispirata alla visione di Ferdinand de Saussure, che della linguistica generativo-trasformativa di Noam Chomsky, alle cui analisi formali delle strutture

³²⁹ Si veda: Gaetano Berruto, *Prima lezione di sociolinguistica*, <https://www.controcampus.it/wp-content/uploads/2012/12/Prima-lezione-di-sociolinguistica.pdf>

linguistiche contrappone un interesse per gli usi concreti della lingua, così come si presenta nella realtà quotidiana. È dunque una «sociolinguistica realistica».³³⁰

Per Joshua Fishman, ancora oggi considerato uno dei padri fondatori della disciplina, la sociolinguistica cerca di determinare chi parla, quale tipo di lingua, a chi e quando, come viene detto nel famoso articolo pubblicato nel 1962,³³¹ ovvero è la disciplina che studia l'uso vivo della lingua nei contesti sociali, stabilendo correlazioni tra essa e l'ambiente socio-situazionale. La sua dimensione epistemologica è chiaramente interdisciplinare, condizione che il suo stesso nome indica, nell'intersezione tra le due discipline maggiori dalle quali prende le mosse, la linguistica e la sociologia.

I contributi della sociolinguistica, come sottolinea Penelope Eckert,³³² possono essere sintetizzati in tre grandi periodi. La prima fase afferisce a categorie macrosociali, in un'ottica sperimentale di tipo quantitativo; la seconda esprime prospettive etnografiche, con un approccio di ricerca qualitativa, attente al vissuto di singoli individui e agli atti di parola; la terza comprende i più recenti sviluppi critici della disciplina. Attraverso questo schema interpretativo, presentiamo di seguito le tre scuole di pensiero e ricerca che hanno caratterizzato gli studi sociolinguistici degli ultimi sessant'anni.

Fin dai primi anni Sessanta, l'interesse centrale dei precursori della disciplina si è concentrato sulla relazione tra le strutture sociali e le scelte linguistiche dei parlanti, sui piani fonetico, morfosintattico e lessicale. L'adozione di varianti linguistiche è interpretata come un riflesso dell'appartenenza del parlante a un ben definito gruppo sociale. Secondo questo orientamento della sociolinguistica, detta variazionista, il cui maggiore rappresentante è William Labov, la struttura sociale avrebbe un ruolo predominante e condizionerebbe le scelte linguistiche e le regole dell'interazione comunicativa tra i parlanti.

Le ricerche di William Labov³³³ giungono alla conclusione che il fenomeno della variazione linguistica fosse legato alla dimensione sociale; le scelte linguistiche sono cioè

³³⁰ Gaetano Berruto, *Prima lezione di sociolinguistica*, cit., p. 2.

³³¹ Joshua A. Fishman, *Who speaks what language to whom and when?*, in «La Linguistique», 2, 1962, pp. 67-68.

³³² Penelope Eckert, *Three Waves of Variation, The Emergence of Meaning in the Studies of Sociolinguistic Variation*, in «Annual Review of Anthropology», n° 41, 1, 2012, pp. 87-100.

³³³ William Labov, *The social stratification of English in New York City*, Cambridge University Press 2009 [I ed. 1966], on-line edition,

https://docs.google.com/document/d/1uIQtf8PXHSFdh3uC0tT-i2VcQIernNPCp_cK30E7gPQ/edit

Le ricerche di Labov affrontarono dapprima lo studio della stratificazione della pronuncia dei due suoni /th/ e /r/ nell'inglese di New York City e la loro correlazione a variabili macrosociali quali: genere, età, la classe sociale,

viste come, «un riflesso, un effetto dell'appartenenza del parlante a un determinato gruppo sociale, classe di età, sesso, minoranze etniche ecc.»³³⁴

La sociolinguistica variazionista, o correlazionale, di William Labov considera i fatti sociali variabile indipendente e i comportamenti linguistici, che ne manifestano le ricadute, variabile dipendente. La struttura sociale è dunque concepita come lo sfondo interpretativo e categoriale attraverso il quale trovavano collocazione i parlanti, in funzione dei loro atti linguistici.

Alla fine degli anni Sessanta le scienze sociali in generale iniziano a adottare approcci interpretativi, con lavori di ricerca a matrice qualitativa basati su metodi etnografici e antropologici. Parallelamente, un secondo indirizzo di studi, contrapposto alla sociolinguistica variazionista, comincia a riconoscere al linguaggio un ruolo attivo e costruttivo della dimensione del sociale e i due aspetti della lingua e della società iniziano a essere interpretati come inseparabilmente connessi e co-determinantesi. All'interno di questo orientamento di studi, prospettive diverse ma non rigidamente separate si sono mutualmente influenzate: l'etnografia della comunicazione, con i lavori di Dell Hymes e John Gumperz, l'etnometodologia di Harold Garfinkel e l'antropologia del linguaggio di Alessandro Duranti.

Le prospettive etnografiche sono attente all'interazione comunicativa fra i parlanti e alle connessioni tra l'uso della lingua e l'organizzazione sociale del comportamento umano; ciò in dimensione microsociale e situata, ovvero nelle interazioni quotidiane di specifiche comunità linguistiche. Analizzando il linguaggio come vettore del sistema simbolico e degli schemi culturali e sociali, l'etnografia della comunicazione studia, ad esempio, i turni conversazionali, le pause e i silenzi e li considera specchio dei sistemi culturali e delle regole dei comportamenti sociali di una data comunità. Parlare una lingua corrisponde, dunque, a saperla utilizzare in un ambiente condiviso, reale o immaginario, comunque culturalmente costruito.

Nel 1971 Dell Hymes³³⁵ formula il concetto di «competenza comunicativa» come critica alla nozione di «competenza linguistica» di Noam Chomsky, limitata agli aspetti formali del

livello di istruzione, professione, appartenenza etnica e origini famigliari. La ricerca venne effettuata nei grandi magazzini di New York (Saks Fifth Avenue, Macy's e Klein). Una seconda ricerca venne effettuata sull'isola di Martha's Vineyard, Per approfondimenti si vedano:

-William Labov, *The Social Motivation of a Sound Change*, in "Words", n° 19, 1963, pp. 273-309;

-William Labov, *Principles of Linguistic Change, vol. 1: Internal Factors*, London: Blackwell, 1994;

-William Labov, *Principles of Linguistic Change, vol. 2: Social Factors*, London: Blackwell, 2001.

³³⁴ Franca Orletti, *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci Editore, 2000, p 9.

linguaggio, che secondo l'etnografo da soli non garantiscono il buon esito della comunicazione, perché non prendono in considerazione gli aspetti psicologici, sociali, culturali e relazionali nell'uso del linguaggio stesso.

Sempre nell'ambito dell'etnografia della comunicazione, John Gumperz propone la nozione di «repertorio linguistico»,³³⁶ per designare la totalità di forme linguistiche regolarmente utilizzate nel corso di interazioni sociali significative, un ventaglio di opzioni all'interno del quale i parlanti, attraverso un processo decisionale continuo, non necessariamente consapevole, costruiscono la comunicazione verbale con il mondo esterno. I suoi lavori si interessano prevalentemente ai fenomeni di affinità linguistica nelle comunità bilingui³³⁷ e alle trasformazioni linguistiche delle comunità multilingui³³⁸ con un'attenzione ai significati sociali dell'identità e dell'etnicità. L'approccio di Gumperz è quello della sociolinguistica interazionale:³³⁹ nell'interpretazione della conversazione, attraverso l'analisi delle scelte linguistiche cerca di far emergere le strategie dei parlanti, specchio dei loro quadri culturali di riferimento, soprattutto nei casi di contatti tra locutori appartenenti a comunità etniche differenti.

Un'altra corrente di studi sociolinguistici a matrice qualitativa è l'etnometodologia, le cui basi teoriche sono state poste da Harold Garfinkel.³⁴⁰ L'assunto di base di questo approccio è che la struttura sociale sia un processo in continuo divenire e che l'ordine sociale sia il risultato dell'azione degli individui nel quotidiano, attraverso i loro scambi comunicativi. Oggetto di questi studi sono le interpretazioni della realtà degli stessi attori sociali, così come vengono espressi nell'interazione verbale, non attraverso un'osservazione esterna, ma assumendo il loro punto di vista, allo scopo di cogliere la componente “etnica” della comunicazione, ovvero l'insieme dei valori, delle credenze e delle abitudini che ne costituiscono il substrato.

³³⁵ Si veda: Dell Hymes, *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, in «International Journal of Cross-Cultural Management» Volume 6, London, Routledge, 2001 [I ed. 1971].

³³⁶ John Gumperz, *Introduction*, in John Gumperz and Dell Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, London, Blackwell 1972 (1986), pp. 1-25.

³³⁷ Per approfondimenti si veda: John Gumperz, *The Relation of Linguistic to Social Categories*, in D. Slobin (ed.), *Field Manual for the Cross-Cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence*, Berkeley: Language Behavior Research Laboratory, University of California., 1967, pp. 65-81.

³³⁸ John Gumperz, *Language in Social Groups*, in, «American Anthropologist» 75(2) Stanford, Stanford University Press, 1971, pp. 493-41

³³⁹ Si veda: John Gumperz, *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Ed. de Minuit, 1989.

³⁴⁰ Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1967.

Infine, per l'antropologia del linguaggio di Alessandro Duranti³⁴¹ la lingua non è un sistema di classificazione, di regole o etichette denotative. Al contrario, è un insieme di pratiche, mediatrice dinamica fra aspetti ideativi e materiali dell'esistenza umana: l'antropologia del linguaggio,

Incentra la propria ricerca sulla lingua intesa come insieme di risorse simboliche che sono parte integrante del costituirsi del tessuto sociale e della rappresentazione individuale di mondi reali o possibili.³⁴²

La lingua si identifica con l'interazione sociale, e dunque con ogni dimensione dell'esperienza umana: è, allo stesso tempo oggetto e soggetto di studio, fenomeno che si amplifica fino a confondersi con l'intero universo della relazione, campo di infinite connessioni che è l'essenza della condizione umana.

Le due correnti di pensiero che orientano gli studi della sociolinguistica, variazionista e etnografica, presentano caratteristiche molto differenti: la prima propone un approccio macrosociologico a matrice quantitativa, la seconda si mostra più interessata a categorie microsociologiche. Conseguentemente, i metodi di indagine sono nel primo caso rivolti a ricerche su vasta scala, in un'ottica correlazionale tra elementi linguistici e macro-categorie sociali, nel secondo più orientati all'analisi qualitativa, per mezzo di indagini situate che privilegiano il punto di vista interno e l'osservazione partecipante.

Pur nella loro diversità, entrambi i modelli si presentano in una configurazione in qualche modo "rigida", che concepisce, nel caso variazionista, le categorie sociali o etniche come inamovibili, in un legame causa-effetto che genera la variazione linguistica; simmetricamente per l'etnografia, il linguaggio costituisce una variabile indipendente in rapporto alle categorie sociali.

2.3.1 La sociolinguistica critica: i contributi di Pierre Bourdieu e Mikhail Bakhtin

La terza categoria di studi sociolinguistici identificata da Penelope Eckert si riferisce a un recente orientamento della disciplina, la sociolinguistica critica. Essa si caratterizza per l'intento di integrare in un medesimo approccio teorie, indagini e riflessioni di ricercatori che, dalla sociolinguistica, all'antropologia, alla sociologia, alla psicologia, condividono una visione critica dei fenomeni linguistici e cercano di stabilire in quale maniera essi

³⁴¹ Si veda: Alessandro, Duranti, *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi, 2000.

³⁴² Alessandro Duranti, *Antropologia del linguaggio*, cit., pp. 14-15.

contribuiscano a riprodurre e trasformare le relazioni sociali, specialmente nell'ambito di relazioni di disuguaglianza tra gruppi sociali.

Mentre la sociolinguistica tradizionale, variazionista o etnografica, si occupa di identificare i fenomeni linguistici come risultato dei processi sociali, la sociolinguistica critica propone l'ipotesi che le categorie sociali e il loro significato siano l'effetto di una produzione discorsiva. Pertanto non stabilisce una relazione causa-effetto tra società e lingua, ma, come sostiene Michael Halliday,³⁴³ considera «The language as the creature and creator of human society»,³⁴⁴ ritenendo dunque che le società si costruiscano sulla base delle pratiche linguistiche. Medesima considerazione esprime Monica Heller, ovvero che

Le langage n'est pas une fenêtre transparente rendant visible les processus sociaux, mais plutôt un élément constitutif de ces derniers.³⁴⁵

A partire dalla seconda metà del secolo scorso, la critica al pensiero strutturalista, che considera il linguaggio un sistema coerente di regole, la cui padronanza garantirebbe l'efficacia della comunicazione a prescindere dalle condizioni esterne, aveva segnato un punto di convergenza di tutte le scienze sociali, dalla letteratura, alla filosofia, alla sociologia: il post-strutturalismo ritiene che il linguaggio costituisca, invece, un discorso interdependente, legato a processi di continua costruzione soggettiva, ma articolato nei sistemi, sociali e culturali. Esso diventa uno degli assi portanti di ogni indagine sulla natura e le produzioni umane, a partire dall'idea che le espressioni linguistiche non abbiano valore e significato di per sé, ma debbano essere considerate nel suo contesto sociale, assumendo, quindi, un significato diverso a seconda di dove si esprimono. La critica di Michail Bakhtin nei confronti della nozione saussuriana di linguaggio, la teoria psicanalitica dell'inconscio di Jacques Lacan, con il libero gioco di significati del linguaggio, la letteratura del «testo plurale» di Roland Barthes, la rivoluzione del linguaggio poetico di Julia Kristeva e la filosofia decostruttivista di Jacques Derrida sono solo alcuni esempi di come l'approccio post-strutturalista al linguaggio abbia cambiato gli assi epistemologici delle discipline che afferiscono alle scienze umane.

Simmetricamente, la sociolinguistica critica, invece di porre al centro il sistema linguistico, concentra la sua attenzione sull'individuo: la lingua diventa un elemento

³⁴³ Cfr. Michael Alexander Kirkwood Halliday, *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, London, Edward Arnold, 1978. p. 256.

³⁴⁴ Michael Alexander Kirkwood Halliday, *A Personal Perspective*, in *On Grammar*, Vol. 1 in *The Collected Works*, 2002, p. 6.

³⁴⁵ Monica Heller, *Paths to Post-Nationalism*, Oxford University Press, New-York, 2001, p. 47.

fondamentale per capire le relazioni sociali che lo situano nel suo contesto, una dimensione che egli stesso crea e definisce attraverso la comunicazione. Pur esprimendosi in una varietà di approcci, questo orientamento di studi rielabora gli strumenti analitici che in passato intendevano la comunicazione solo in termini linguistici, riproponendoli in chiave interazionale, allo scopo di dimostrare che pratiche linguistiche, il *code-switching*, ad esempio, racchiudano, come sostiene Ana Celia Zentella,³⁴⁶ un significato sociale, locale, pragmatico e anche politico.

La sociolinguistica critica prende in considerazione uno degli effetti evidenti della globalizzazione, ovvero l'apparizione di nuove comunità linguistiche nello spazio pubblico e di un nuovo ordine sociale nel contesto multilingue, espresso, ad esempio, dalla nozione di «Super-diversity», termine coniato da Steven Vertovec,³⁴⁷ facendo proprie nozioni come la «modernità liquida» di Zygmunt Bauman³⁴⁸ e integrando nella sua analisi i concetti di flussi, reti sociali, connessioni, interazioni e mobilità. Concepisce dunque le pratiche linguistiche come socialmente situate e dotate di un significato da analizzare in relazione a scale di riferimento variabili e mutevoli, in una dimensione che Arjun Appadurai,³⁴⁹ antropologo indiano-americano, uno dei maggiori teorici dei fenomeni sociopolitici e culturali contemporanei, definisce di flussi continui che attraversano la vita degli individui e delle comunità.

Il linguaggio perde dunque il carattere di neutralità ed è indagato per il suo carattere politico e ideologico, in una prospettiva «glottopolitica»,³⁵⁰ termine coniato da Louis Guespin e Jean-Baptiste Marcellesi in un famoso articolo fondativo apparso nel 1986. Ne consegue un ripensamento radicale delle scienze del linguaggio, che si dà l'obiettivo di comprendere come le lingue siano state storicamente strumento e prodotto delle ideologie, con effetti di

³⁴⁶ Si veda: Ana Celia Zentella, *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*, Oxford, Blackwell Publishers, 1997.

³⁴⁷ Steven Vertovec, *Super-diversity and its implications*, in «Ethnic and Racial Studies», n° 30, 6, pp. 1024-1054.

³⁴⁸ Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity*, Oxford, Polity Press in association with Blackwell Publishing Ltd, 2000.

³⁴⁹ Arjun Appadurai, *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

<http://www.faculty.fairfield.edu/dcrawford/appadurai.pdf>

³⁵⁰ Louis Guespin, Jean-Baptiste Marcellesi, *Pour la glottopolitique*, in «Langages», 21^e année, n° 83, 1986, pp. 5-34.

dominazione. Per questi autori, e per la corrente della sociolinguistica critica in generale, allo studio del linguaggio si deve accompagnare un impegno politico.³⁵¹

In effetti, fin dai suoi inizi, ad esempio con William Labov, la sociolinguistica ha partecipato al dibattito politico, rinunciando ad atteggiamenti neutrali per posizionarsi in maniera apertamente critica nei confronti dei poteri dominanti, accogliendo spesso tra le sue fila linguisti provenienti da comunità minoritarie. Dagli anni Settanta, in un clima di fermento diffuso sociale, la sociolinguistica critica si interroga apertamente sulle questioni politiche legate agli usi linguistici: in ambito francofono, pare interessante ricordare l'azione del gruppo dei linguisti occitani e valenciani, in particolare Robert Lafont,³⁵² uno dei fondatori de *l'Institut d'Estudis Occitans*, sociolinguista militante che presenta la situazione del Mezzogiorno francese in termini di colonialismo interno, alludendo alla situazione di subordinazione politica e spoliazione economica del territorio di lingua occitana.

In contrapposizione al francese imposto come lingua della modernità e del progresso contro i dialetti e *patois*, considerati retaggio delle tradizioni a fini reazionari, Lafont³⁵³ pubblicò traduzioni e poesie in occitano, sostenendo che il comportamento diglossico sia l'espressione di una situazione di conflitto che attualizza e riproduce disuguaglianze sociali. Le sue opere ispirarono movimenti nazionalisti regionali in Francia e nei paesi limitrofi, primo fra tutti il movimento degli intellettuali catalani,³⁵⁴ *élite* all'onore delle cronache per gli eventi politici degli ultimi anni con i moti separatisti della Catalogna, costruiti ideologicamente anche su base linguistica.³⁵⁵

Sempre a partire dagli anni Settanta, si va dunque consolidando nelle scienze sociali l'idea che il linguaggio non rifletta la realtà esterna, ma sia in larga misura una struttura di senso arbitraria responsabile della costruzione sociale della realtà: attraverso la sua analisi si possono spiegare i meccanismi che permettono l'emergere delle ideologie. La critica sociale, soprattutto di stampo marxista, investe l'analisi del linguaggio, considerato strumento che la

³⁵¹ Elvira de Arnoux, *La Glotopolítica: Transformaciones de un campo disciplinario. Lenguajes: Teorías y Prácticas*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000.

³⁵² Robert Lafont. *Sur la France*. Paris, Gallimard, 1968.

³⁵³ Philippe Gardy, Robert Lafont. *La diglossie comme conflit: l'exemple occitan*, in «Langages», 15^e année, n°61, 1981, pp. 75-91.

³⁵⁴ Sullo stesso principio, già nel 1969 Rafael Lluís Ninyoles preconizzò che la questione linguistica dei paesi Catalani si sarebbe risolta in un conflitto sociale, fenomeno che si è verificato dal 2016 con i movimenti separazionisti. Per approfondimenti si veda: Rafael Lluís Ninyoles, *Conflicte lingüístic valencià: substitució lingüística i ideologies diglòssiques*, València, E. Climent. 1969.

³⁵⁵ Per approfondimenti si veda: Lluís V. Aracil, *Conflicte lingüístic et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*, Nancy & València, repris et traduit, *Conflicte lingüístic i normalització lingüística a l'Europa nova*, in «Papers de sociolingüística», Barcelona, Edicions de la Magrana, 1982 [1 ed. 1965], pp. 23-38.

Si veda anche: Henri Boyer, *Sociolinguistique et politique linguistique. L'exemple catalan*, in «Études de Linguistique Appliquée», n° 65, 1987, pp. 69-88.

classe borghese utilizza in modo arbitrario per legittimare il suo potere, giustificando il proprio accesso a molti più beni e risorse rispetto alla classe operaia. L'ideologia, attraverso un apparato linguistico creato allo scopo di esprimerla, impone il rispetto dell'autorità, soppesce i conflitti di classe, inculca l'accettazione delle relazioni di dominazione.

Michel Pêcheux,³⁵⁶ filosofo e linguista francese, utilizzò per primo l'espressione «analisi del discorso» per indagare lo strumento da utilizzare nello studio delle pratiche linguistiche implicate nella produzione delle ideologie; Louis Althusser,³⁵⁷ intellettuale marxista francese, attribuì la responsabilità della creazione delle ideologie, comunque veicolate dal linguaggio, agli apparati ideologici dello stato, delle istituzioni, della famiglia, dei mezzi di comunicazione, delle religioni e soprattutto della scuola; Michel Foucault³⁵⁸, considerato il padre del post-strutturalismo, studiò le relazioni di assoggettamento che il potere mette in atto attraverso il discorso.

Infine, Pierre Bourdieu, le cui riflessioni ebbero forte impatto sulle scienze sociali, soprattutto in Francia, propose un contributo alla comprensione del modo in cui il discorso, il linguaggio e le pratiche simboliche entrano in relazione con le pratiche sociali e si collegano, utilizzando un'espressione tipica del linguaggio marxista, alle condizioni materiali della produzione e ai rapporti economici alla base dei sistemi sociali. Il saggio del 1982,³⁵⁹ con le definizioni delle nozioni di «*habitus* linguistico» e «mercato linguistico», ha avuto un ruolo chiave nello sviluppo della sociolinguistica critica. In esso Bourdieu utilizza la relazione dialettica tra strutture sociali e pratiche linguistiche per comprendere il perdurare di posizioni individuali di vantaggio/svantaggio nelle società, postulando che il possesso di risorse, il capitale, non si limiti al denaro o alla ricchezza, ma comprenda qualunque cosa a cui un valore è assegnato in un certo contesto, ovvero anche la cultura, l'educazione e, non meno importante, la lingua: proprio su quest'ultimo aspetto il sociologo francese elabora la sua teoria.

Per Bourdieu, la società è strutturata in vari «campi sociali», quali il sistema educativo, il mondo della cultura e quello del lavoro; essi sono caratterizzati da dinamiche interne autonome, sostanzialmente simili a quelli dei mercati economici. Come in un grande gioco, gli individui si posizionano nei campi allo scopo di vincere la partita simbolica della vita, ma,

³⁵⁶ Per approfondimenti si veda: Denise Maldidier, *L'inquiétude du discours: textes de Michel Pêcheux*, Paris, Cendres, 1990.

³⁵⁷ Louis Althusser, *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat*, in «La Pensée», n° 151, 1970, pp. 67-125.

³⁵⁸ Michel Foucault, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.

³⁵⁹ Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982, p. 14.

a seconda delle regole socialmente stabilite, le loro facoltà di manovra sono limitate o addirittura predefinite.

Per illustrare questo concetto Bourdieu utilizza la nozione di *habitus*. Il termine si riferisce all'idea di abitudine, e riflette l'azione sociale di modellamento che induce negli individui la strutturazione di procedure basate sulla ripetizione e l'automazione non riflessiva. Secondo l'autore, nei sistemi educativi, ad esempio, non solo si insegnano i contenuti delle discipline, ma si inculcano modelli di relazione sociale: come trattare con gli insegnanti e con le autorità, come comportarsi negli spazi pubblici e come dare forma a giudizi estetici. L'*habitus* include dunque una serie di disposizioni che determinano i modi di comportarsi socialmente: a cosa attribuire valore, come percepire le differenze, come classificare gli oggetti, reagire e sentire; include i comportamenti appresi non solo dalla mente, ma anche dal corpo, che li somatizza nel modo di camminare, di parlare e entrare in relazione. L'*habitus* rispecchia dunque la posizione di partenza degli individui e le loro origini familiari ed è tendenzialmente destinato a durare per tutta la vita.

Per comprendere meglio le riflessioni del sociologo francese sulla lingua, è utile sapere che era nato in un villaggio nel Béarn³⁶⁰ dove, negli anni Sessanta, molte persone parlavano una variante di occitano, accreditato di un valore minimo rispetto alla lingua nazionale. Dover apprendere il francese quasi come una seconda lingua, che gli avrebbe aperto le porte dello studio e della carriera accademica, ha sicuramente marcato le successive prese di posizione sociologiche. A partire dunque dalla storia personale, e da una critica alla sociologia della sua epoca, Bourdieu elabora la nozione di «mercato linguistico», un campo sociale di natura trasversale, poiché la lingua è presente in tutte le interazioni sociali.

Le classi sociali dominanti possiedono il capitale legittimo, una variante codificata del linguaggio, più attenta alla correttezza linguistica che ai contenuti, al quale è intrinsecamente legato il successo già nel percorso di istruzione: i gruppi sociali che già parlano la lingua legittima partono in posizione di vantaggio, perché dotati di capitale accademico che dà accesso a qualifiche di prestigio, mentre gli studenti che per storia familiare non lo posseggono sono meno apprezzati durante i percorsi di studio³⁶¹. È da notare però che,

³⁶⁰ Regione situata a Nord-Ovest dei Pirenei, al confine spagnolo.

³⁶¹ La conoscenza maturata in anni di frequentazione delle scuole francesi di ogni ordine e grado, porta chi scrive ad affermare che la situazione descritta da Bourdieu, quasi quarant'anni dopo, non sia molto cambiata. La correttezza ortografica e fonetica in francese è, e resta, se non l'unico, il fondamentale criterio di valutazione delle performance degli studenti, in qualunque disciplina di studio. Il dettato (con raccomandazione di effettuarne almeno uno al giorno, dalle elementari al liceo) e la *dissertation*, stile di composizione rigidamente normato, sono le prove attraverso le quali si valutano le competenze degli studenti, anche negli esami finali di ciclo di studi. Inoltre, la lingua scritta ha uno spazio enorme rispetto all'orale, ed è considerata l'unico

secondo Bourdieu, l'utilizzo del solo linguaggio legittimo non garantisce di per sé il successo a coloro che lo parlano: per le classi prive di capitale simbolico la sfida non è solo quello di imparare certe forme del parlare, ma anche di ottenere accettazione come oratore legittimo. Ad esempio, una minoranza di figli di lavoratori raggiunge comunque buoni risultati scolastici e acquisisce la capacità di esprimersi formalmente, ma deve superare non solo i possibili pregiudizi degli insegnanti, ma anche quelli dei coetanei e della società in generale che possono trattarli come disertori della loro classe, simulatori.

Anche altri agenti sociali, (i media, la comunicazione di massa e il mercato del lavoro), rafforzano la condizione di privilegio, attraverso forme di violenza simbolica, di chi possiede il capitale delle lingua legittima, persuadendo le posizioni sociali divergenti o minoritarie del valore relativo del loro repertorio comunicativo. I gruppi socialmente periferici, esclusi o sottostimati, assumono i criteri del valore dominante e arrivano addirittura a giustificare l'espropriazione, ovvero agiscono forme di auto-espropriazione del proprio capitale simbolico, diventando essi stessi agenti di riproduzione dell'ideologia dominante, arrivando ad applicarla su sé stessi anche senza la necessità di far intervenire azioni di coercizione esterne.

L'ideologia dominante agisce dunque come uno specchio che restituisce un'immagine distorta, che gli individui assumono come fosse autentica, in forma di identità negativa, subordinata e priva di prestigio sociale.

Come nelle dinamiche dei mercati economici, anche nell'uso del linguaggio gli elementi acquisiscono valore in funzione della rarità o difficoltà di accesso, pertanto le lingue dominanti acquisiscono prestigio perché non sono universalmente utilizzate o disponibili. Bourdieu nota che è tipico delle classi medie investire intensamente nell'acquisizione del linguaggio legittimo, dando origine ai fenomeni di ipercorrezione³⁶², fenomeno osservato anche da William Labov nello studio sulla stratificazione sociale del suono /r/ nei grandi magazzini di New York³⁶³ (cfr. nota 333).

riferimento oggettivo per la valutazione, anche per le lingue straniere, ove l'aspetto comunicativo è nettamente residuale. La correttezza formale risulta, però, essere un "fardello pesante" per gli studenti della scuola francese, soprattutto per coloro che provengono da famiglie ove la lingua di Molière è presente come lingua seconda.

³⁶² « L'hypercorrection petite bourgeoise qui trouve ses modèles et ses instruments de correction auprès des arbitres les plus consacrés de l'usage légitime, académiciens, grammairiens, professeurs, se définit dans la relation subjective et objective à la "vulgarité" populaire et à la "distinction bourgeoise » Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, cit., p. 55.

³⁶³ Si veda: William Labov, *Sociolinguistique*, cit., p. 97.

Louis-Jean Calvet riprende la questione, precisando che:

croire qu'il y a une façon prestigieuse de parler sa langue implique, si l'on ne pense pas posséder cette façon de parler, qu'on tente de l'acquérir. Or ce mouvement tendanciel vers la norme peut engendrer une restitution exagérée des formes prestigieuses: l'hypercorrection.³⁶⁴

I linguisti rappresentano il corpo scientifico che controlla i processi di legittimazione, applicando i criteri ufficiali della razionalità scientifica, anche se i media spesso li contrastano grazie alla capacità di diffusione di messaggi su larga scala, e introducono dinamiche che ostacolano l'esercizio dell'egemonia linguistica.

Dedicare un approfondimento alla sociologia di Pierre Bourdieu è parso necessario perché il tale contributo è culturalmente e socialmente situato. La lingua legittima, o lingua del potere, di cui Bourdieu scrive è il francese, e la società che descrive è quella in cui colloca la presente ricerca. È a questo contesto che il sociologo che rivolge le critiche più intense, al monolinguisma di stato e la pervasività delle sue regole, che considera la base sulla quale si costruiscono le disuguaglianze sociali. Il capitale linguistico in senso sociale è alla base delle considerazioni di questa ricerca, che si pone l'obiettivo di analizzare le motivazioni che spingono una popolazione giovane, non necessariamente di origine italiana, ad accostarsi allo studio della lingua di Dante, un idioma ad alto valore simbolico e rappresentazionale il cui possesso sarebbe finalizzato ad aumentare le credenziali sociali, fungendo da lingua franca, soprattutto nel caso di studenti che vedono le loro lingue materne deprezzate nei contesti in cui vivono. Alunni e studenti nati in Francia ma provenienti da recenti flussi migratori, presenti in percentuali consistenti nei corsi di italiano alla scuola elementare, pur possedendo competenze comunicative in francese restano, nella mentalità comune e nel giudizio degli insegnanti, alunni dalle competenze fragili, che faticano a far riconoscere il loro valore scolastico e, conseguentemente, sociale.

Bagnarsi in una lingua di cultura, acquisire un plus di classe e prestigio, è in questa ricerca interpretato come una strategia identitaria, ove il sentirsi parte di una comunità sovranazionale rappresentata positivamente nell'immaginario collettivo, consente di 'salire un gradino' nella scala sociale, affrancandosi da situazioni di stigmatizzazione sociale.

Un recente sguardo sulle dinamiche identitarie delle classi sociali marginalizzate, definite da Erving Goffman «attori deboli», ovvero «des individus ayant fait l'objet d'une

³⁶⁴ Calvet, *La sociolinguistique*, cit., p. 45.

disqualification sociale du fait d'un stigmat physique, moral ou groupal»³⁶⁵ è quello di Jean-Paul Payet, Frédérique Giuliani e Denis Laforgue.³⁶⁶ La questione sulla quale gli autori si interrogano è quale sia la capacità di parola, di espressione e di legittimità di coloro che socialmente sono considerati privi di credenziali di prestigio e quali siano i percorsi possibili per accedere a forme di riconoscimento e integrazione nei contesti in cui vivono.

La risposta che questa ricerca può portare al quesito è che la 'parola legittima' viene cercata, da parte di alunni e studenti considerati deboli, per origini, idioma e cultura, nel patrimonio di un'altra lingua, l'italiano appunto, dal prestigio sociale e culturale indiscusso, che può rappresentare un rinforzo identitario, la possibilità di uscire dal silenzio, rendersi visibili e "degni", capaci di affrontare l'interazione e il dialogo con il loro ambiente partendo da posizioni più forti in termini di autostima.

In questa prospettiva, pare interessante citare tra i riferimenti teorici di questa ricerca l'interpretazione "dialogica" del linguaggio emersa dagli studi del filologo russo Mikhail Bakhtin,³⁶⁷ secondo il quale la forza della comunicazione proviene dalla capacità di costruire una pluralità di voci che interagiscono tra loro. Il dialogismo, in contrasto con la tradizione del monologo occidentale, viene da Bakhtin considerato principio fondamentale del linguaggio, poiché tutti gli atti di parola, sempre e comunque rivolti a qualcuno, sono per definizione una forma di dialogo. Il teorico della letteratura russo concepisce dunque la lingua come interazione, multivocalità o polifonia, patrimonio della coscienza e cultura umane in senso collettivo. Per Bakhtin, inoltre, nella produzione linguistica la persona è libera e creativa e tale condizione rende anche la società aperta, in costruzione continua e sempre modificabile.

Parlando, gli individui impregnano le parole di qualità semantiche nuove e personali, le orientano in senso specifico diventando veri e propri autori. Il dialogo è dunque costitutivo del soggetto e, allo stesso tempo, della società.

*Essere è comunicare dialogicamente [obščat'sja dialogičeski]. Se il dialogo si arresta, tutto si arresta. Per questo motivo il dialogo non deve e non può mai arrestarsi.*³⁶⁸

³⁶⁵ Definizione di Erving Goffman, *Stigmat. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1975 [I ed. 1963], p. 57.

³⁶⁶ Jean-Paul Payet, Frédérique Giuliani e Denis Laforgue (a cura di), *La Voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

³⁶⁷ Mikhail Bakhtin, *Generi del linguaggio e altri saggi avanzati*, Austin, Università del Texas Press, 1986.

³⁶⁸ Mikhail Bakhtin, *Les Problèmes de la poésie de Dostoïevski*, Lausanne, l'Âge d'Homme, 1970 [I ed. 1929; 1963], p. 344.

L'afflato creativo e libertario che attraversa la concezione della lingua dei Michael Bakhtin viene qui interpretato a sostegno della nostra ipotesi dell'italiano-lingua franca, luogo simbolico di libertà espressiva ove studenti dalle diverse storie migratorie possono riappropriarsi creativamente dell'idioma delle origini famigliari, o ricucire le fila di un repertorio linguistico dilaniato dalla tensione tra idiomi concorrenti. L'elaborazione dell'incontro con la lingua italiana, in forma dialogica, si sviluppa in due direzioni: con sé stessi in termini identitari di accresciuta autostima, con il proprio sociale nella prospettiva di una migliore integrazione.

2.4 Le rappresentazioni linguistiche e l'identità

Il tema delle rappresentazioni linguistiche rappresenta uno degli assi portanti di questa ricerca. Esiste una tradizione ampia e multidisciplinare di studi su questo argomento, divenuto ambito centrale degli interessi della sociolinguistica dalla fine degli anni Settanta, epoca nella quale l'apprendimento di una lingua, anche straniera, ha smesso di essere considerato un processo meccanico fatto di stimoli e risposte, per essere invece interpretato come costruzione di significati che si realizza nella relazione sociale, mettendo in gioco, oltre alle abilità cognitive, anche la sfera emozionale e la complessiva struttura dell'identità.

Si definisce, dunque, di seguito il vasto concetto di rappresentazione, nelle accezioni sociale e linguistica, attraverso contributi delle discipline che più l'hanno indagato: la sociologia, la psicologia sociale e la sociolinguistica.

Polisemica e semanticamente fluida, la nozione di rappresentazione viene talvolta assimilata ad altri concetti simili o prossimi, ugualmente ampiamente utilizzati nell'ambito delle scienze sociali, quali quelli di attitudine, stereotipo e immaginario. Per sgombrare il campo da ambivalenze e sinonimie, scorriamo brevemente in rassegna le definizioni e accezioni delle diverse nozioni elaborate, soprattutto in ambito francofono, negli ultimi trent'anni.

Billez et Millet ammettono che «Il n'est pas aisé de distinguer et de séparer les représentations sociales des attitudes».³⁶⁹ Queste ultime vengono generalmente intese, come riferiscono Thomas e Alaphilippe, in termini di posizionamenti individuali o collettivi nei confronti di un oggetto sociale,

Un état mental prédisposant à agir d'une certaine manière lorsque la situation implique la présence réelle ou symbolique de l'objet de l'attitude.³⁷⁰

Rouquette e Rateau le definiscono come

Une forme spécifique d'occurrence d'une représentation sociale ou d'une combinaison de représentations,³⁷¹

che si manifesta attraverso i giudizi e le prese di posizione dei parlanti.

³⁶⁹ Jacqueline Billez, Thierry Bulot, et Alii, *Parlers jeunes, ici et là-bas: pratiques et représentations*, Paris, l'Harmattan, 2004, p. 36.

³⁷⁰ Raymond Thomas et Daniel Alaphilippe, *Les attitudes*, Paris, PUF 1983, p. 5.

³⁷¹ Michel-Louis Rouquette, Patrick Rateau, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1998, p. 22.

Castellotti e Moore precisano che le attitudini possono essere considerate «Une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objets»;³⁷² poiché non possono essere osservate direttamente, devono essere dedotte e inferite osservando il comportamento sociale delle persone. Per le due ricercatrici le attitudini sono generate dalle rappresentazioni, di cui sono il riflesso esterno; hanno vocazione comportamentale e la loro funzione è quella di guidare le azioni.

Per Lüdi e Py l'attitudine è uno

schéma comportemental qui se constitue à partir de généralisation d'expériences, vérifiés de manière intersubjective et enrichi par de acquis.³⁷³

È posizionata tra la rappresentazione di un oggetto e il comportamento da mettere in opera di fronte ad esso, con una modalità «intermédiaire et dynamique».³⁷⁴

La nozione di stereotipo - dal greco *stereos* (duro, solido, rigido) e *typos* (impronta, immagine)³⁷⁵ - vede la luce nel XVIII secolo, nel campo semantico della tipografia, a indicare gli stampi, i *clichés*, utilizzati come matrici destinate alla duplicazione dei documenti cartacei. Nell'ambito delle scienze umane si parla di stereotipo quando un giudizio su un fenomeno si irrigidisce e si stabilizza in una versione solitamente semplificata e, proprio per questo motivo, ampiamente condivisa. Come sostiene anche Maddalena de Carlo,³⁷⁶ lo stereotipo possiede un valore cognitivo euristico, che, secondo un criterio di economia, ne permette la diffusione e la durata nel tempo presso comunità o di un gruppo.

Secondo Véronique Castellotti,

Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes. Le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage.³⁷⁷

³⁷² Véronique Castellotti, Danièle Moore, *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation*, Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p. 7.

<https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>

³⁷³ Georges Lüdi, Bernard Py, *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang, 1986, p. 100.

³⁷⁴ Raymond Thomas et Daniel Alaphilippe, *Les attitudes*, cit., p. 9.

³⁷⁵ <https://it.wikipedia.org/wiki/Stereotipo>

³⁷⁶ Cfr. Maddalena De Carlo, *Narration littéraire, dimension interculturelle et identification*, in «Etudes de Linguistique Appliquée», n° 115, 1999, pp. 306-316, p. 314.

³⁷⁷ Veronique, Castellotti, Danièle Moore, *Représentations sociales*, cit., p.8.

Pare interessante fare un accenno alla teoria degli stereotipi di Henri Tajfel,³⁷⁸ primo autore a dare una spiegazione in termini sociali delle relazioni di conflitto tra gruppi. Tajfel considera la capacità umana di categorizzare come un processo socio-cognitivo attraverso il quale si è portati ad accentuare le differenze tra gli oggetti appartenenti a categorie distinte, minimizzando invece quelle esistenti tra oggetti riconducibili alla stessa. Con la teoria denominata «Paradigma dei gruppi minimi», dimostrò sperimentalmente che la sola introduzione della nozione di gruppo fosse in grado di attivare comportamenti discriminatori tesi a favorire il proprio e svalutare al massimo l'altro, indipendentemente da compiti collaborativi o competitivi, solo dunque in funzione della categorizzazione e delle rappresentazioni della realtà sociale dei gruppi stessi. Lo stesso fenomeno sarebbe la causa della formazione di stereotipi sociali, in quanto l'appartenenza categoriale delle persone influenza il giudizio di valore sui diversi gruppi presenti nell'ambiente in forma stereotipata.³⁷⁹

La nozione di 'immagine' è spesso utilizzata come sinonimo di rappresentazione. Moliner³⁸⁰ attribuisce all'immagine un campo d'azione più ristretto di quello della rappresentazione, che coprirebbe invece, secondo l'autore, un più vasto ambito di significati.

Secondo Doise,³⁸¹ le attitudini corrisponderebbero, a modulazioni del giudizio sul mondo di natura particolare e tradurrebbero il rapporto dell'individuo nei confronti della sua comunità; le rappresentazioni, invece, dipenderebbero da sistemi ideologici di ampie dimensioni che implicano necessariamente un livello collettivo: sarebbero dunque rivelatrici del rapporto che i gruppi intrattengono con la società nel suo insieme.

Boyer sostiene che l'insieme delle nozioni di rappresentazione, immagine, attitudine e stereotipo costituisca l'immaginario etnosocioculturale,³⁸² una visione complessiva del mondo necessaria agli individui per comprendere, comunicare e accedere alle dimensioni sociali e culturali dell'ambiente in cui vivono. Questo concetto comprensivo verrà spesso evocato

³⁷⁸ Henri Tajfel, John C. Turner, *The social identity theory of intergroup behavior*, in S. Worchel & W. G. Austin (a cura di), *Psychology of intergroup relations*, 2nd ed., Chicago, Nelson-Hall, 1985, pp. 7-24.

³⁷⁹ Per approfondimenti si veda: Jerome S. Bruner, M. C. Potter, *Interference in visual recognition*, in «Science», n° 144, 1964, pp. 424-425.

³⁸⁰ Pascal Moliner, *Représentations sociales et iconographie*, in «Communication et organisation», n° 34, 2008, <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/547>

³⁸¹ Willem Doise, *Les représentations sociales*, in C. Bonnet, R. Ghiglione, T. F. Richard (eds), *Traité de psychologie cognitive*, Paris, Dunod, 1990.

³⁸² Henri Boyer, *L'imaginaire etnosocioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation*, in «Travaux didactiques du FLE» n° 39, Montpellier, 1998.

nell'ambito della nostra ricerca, perché ci sembra quello che esprime maggiormente l'oggetto di attenzione della nostra indagine.

2.4.1 Le rappresentazioni sociali

Isolare una definizione precisa e unanimemente riconosciuta di rappresentazione sociale è impresa ardua, perché tutti i ricercatori che l'hanno studiata, in ambito psicologico, sociale e sociolinguistico, hanno offerto punti di vista differenti. Si crede pertanto utile tracciare un breve percorso storico del percorso che ha portato alla definizione di questo concetto, apparso nelle scienze dell'uomo alla fine del XIX secolo grazie ai lavori di uno dei fondatori della sociologia moderna, il francese Emile Durkheim.

Prendendo le distanze dall'analisi filosofica ancora dominante su tema, Durkheim stabilì una distinzione tra le rappresentazioni individuali e quelle collettive, descrivendo queste ultime come un vasto repertorio di concetti, opinioni e saperi, dalla religione, ai miti, alle scienze, in una sommatoria integrativa delle rappresentazioni dei singoli individui, che svolgono la funzione di collante sociale del gruppo.³⁸³

Secondo il sociologo francese, a differenza di quelle individuali, le rappresentazioni sociali hanno un carattere relativamente stabile, garanzia della trasmissione da una generazione all'altra. Costituite da valori, credenze e norme di comportamento, rappresentano una realtà mentale collettiva autonoma e indipendente; esse devono la loro funzionalità all'esistenza del gruppo sociale che le produce attraverso la cooperazione dei singoli, dando vita a un risultato che è più complesso della semplice giustapposizione delle rappresentazioni individuali.

L'analisi di Durkheim si ferma a un livello descrittivo del fenomeno che attesta, però, la natura sociale delle rappresentazioni, sancendo il primato della dimensione collettiva su quella individuale. I suoi lavori segnano la nascita di un oggetto autonomo di studio, le rappresentazioni sociali appunto, che diventeranno uno degli oggetti principali di analisi della psicologia sociale.

All'interno di questa disciplina, gli studi sul tema si sono sviluppati in due direzioni differenti: più interessate alla struttura e organizzazione da una parte, più attente alle funzioni

³⁸³ Emile Durkheim, *Représentations individuelles et représentations collectives*, in «Revue de Métaphysique et de Morale», tomo VI, 1898.

dall'altra. Il primo approccio si sviluppa in ambito statunitense ed è anche conosciuto come la corrente di studi del *Mainstream*, orientamento nel quali prevale un intento descrittivo dei processi mentali connessi alle rappresentazioni sociali.³⁸⁴ La seconda corrente di studi nasce in Europa e si caratterizza per l'analisi interpretativa delle rappresentazioni sociali.

Per gli scopi di questa ricerca, pare opportuno approfondire i contributi della scuola europea, che si sviluppa a partire dai lavori di Serge Moscovici,³⁸⁵ in particolare dal suo studio sull'introduzione della psicoanalisi in Francia.

Opponendosi alla visione durkheimiana che vede le rappresentazioni come stabilizzatori sociali, entità date e quasi indipendenti dalla vita delle comunità, Moscovici le concepisce invece all'interno della dinamica sociale, in evoluzione. Esse non si cristallizzano in istituzioni, non diventano tradizioni come i principi religiosi o scientifici, ma seguono la mobilità della dinamica sociale collegando più universi simbolici in un filo conduttore che rende la comunicazione possibile e la realtà comprensibile. Le rappresentazioni sarebbero dunque forme di conoscenza con un fine pratico e un ruolo attivo nella costruzione simbolica la realtà.³⁸⁶

Dello stesso avviso, quarant'anni più tardi, Claude Flament afferma che le rappresentazioni sono indissolubilmente connesse alle pratiche sociali e al sistema di comportamenti, usi, costumi e modi di agire socialmente riconosciuti e rispettati: «Une représentation ne peut se concevoir sans référence aux pratiques qui lui sont liés».³⁸⁷ Le rappresentazioni costituiscono dunque sistemi di interpretazione della realtà e permettono agli individui di gestire le relazioni all'interno del loro ambiente materiale e sociale.

Come osserva Ida Galli,³⁸⁸ un interessante parallelismo emerge dalla lettura incrociata dei contributi di Jean Piaget e Lev Vygotskij con la nozione di rappresentazione sociale di Moscovici. Lo psicologo ginevrino e il pedagogista russo distinguono i modi di acquisizione della conoscenza sociale da parte dei bambini in due categorie: in relazione asimmetrica di tipo impositivo e autoritario con l'adulto, o nella relazione tra pari, contesto che consente l'interiorizzazione delle norme sociali attraverso una rielaborazione personale che lascia spazio alle facoltà critiche. La dicotomia «universi reificati/universi consensuali» di Serge

³⁸⁴ Per approfondimenti si vedano: Thomas et Znaniecki, 1918 e i lavori di Eagly e Chaiken, 1993, 1995 e 1998.

³⁸⁵ Serge Moscovici, *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.

³⁸⁶ Serge Moscovici, *L'Âge des foules: un traité historique de psychologie des masses*, Paris, Fayard, 1981

³⁸⁷ Claude Flament, *Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales*. in «Psychologie & Société», vol. 4, n° 2, 2001, pp. 57-80, p. 44.

³⁸⁸ Ida, Galli, *La teoria delle rappresentazioni sociali*, il Mulino, 2006.

Moscovici³⁸⁹ può essere letta nello stesso senso: gli universi reificati sono aggregati di nozioni e concetti, credenze, valori e norme, omogenei e consolidati, impermeabili alla modificazione e trasmessi attraverso la socializzazione in modo pressoché uniforme ai membri di una stessa società: essi appaiono cristallizzati sotto forma di istituzioni che hanno lo scopo di mantenere e preservare il sistema sociale stesso. Gli universi contestuali sono invece fondati sulle conoscenze condivise dagli individui della stessa comunità e sono modificabili attraverso l'esperienza vissuta dai singoli individui nell'ambiente.

I due tipi di universi generano relazioni qualitativamente molto diverse, le prime basate sull'autoritarismo e l'applicazione della norma in modo rigido; le seconde sono, invece, caratterizzate dalla collaborazione, la condivisione dell'esperienza e il confronto, alla ricerca del consenso. Secondo Ida Galli è all'interno degli universi consensuali che si producono le rappresentazioni sociali.

Sempre secondo Serge Moscovici, le rappresentazioni sociali si costruirebbero attraverso due fasi, identificate nei processi dell'ancoraggio e dell'oggettivazione: l'ancoraggio integra negli schemi culturali e sociali già posseduti ciò che è estraneo, allo scopo di capirlo e accettarlo, riducendo la paura del nuovo e classificandolo attraverso il filtro di valori e credenze costruite dalla comunità di appartenenza dell'individuo lungo la sua storia; l'oggettivazione concretizza il processo di ancoraggio e rende l'oggetto della rappresentazione riconoscibile e nominabile.

Il nucleo figurativo così formato diventa fondamento della rappresentazione sociale, al quale possono integrarsi altri elementi, creando nuovi legami all'interno del senso comune. Esso fornisce un quadro interpretativo che ha la funzione di orientare le prese di posizione, l'interpretazione degli eventi e l'attribuzione delle cause di tutto ciò che è relativo all'oggetto di rappresentazione stessa, in quanto ne è la parte centrale più solida e duratura. Serge Moscovici³⁹⁰ riconosce, inoltre, l'importanza dei sistemi di comunicazione di massa nell'elaborazione e modifica delle rappresentazioni sociali, proprio perché queste ultime sono strutture non immutabili, ma soggette a cambiamento in funzione degli stimoli ambientali.

Dalla teoria delle rappresentazioni sociali di Moscovici prende le mosse una ricca corrente di ricerca in ambito psicosociale. Tra le principali scuole, si ricorda quella di Aix,

³⁸⁹ Serge Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984.

³⁹⁰ Serge, Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.

principalmente rappresentata da Jean-Claude Abric³⁹¹ e Claude Flament,³⁹² i quali, analizzando gli elementi costitutivi delle rappresentazioni sociali, li distinguono in funzione del loro statuto gerarchico in dimensione bipolare centro-periferia, nella nota teoria del «nucleo centrale»,

L'hypothèse dite du noyau central peut être formulée en ces termes : l'organisation d'une représentation présente une modalité particulière, spécifique, non seulement les éléments de la représentation sont hiérarchisés, mais, par ailleurs, toute représentation, est organisée autour d'un noyau central, constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification.³⁹³

Gli elementi del nucleo centrale costituirebbero la parte stabile della rappresentazione che ne determina significato e organizzazione, mentre gli elementi periferici permetterebbero la differenziazione in funzione delle esperienze e l'adattamento alla realtà del contesto immediato. Le rappresentazioni non sono dunque eterne e immutabili: esse possono evolvere nel tempo in processo per sua natura lento.³⁹⁴ Il nucleo centrale,

joue un rôle essentiel dans la stabilité et la cohérence de la représentation, il en assure la pérennité, le maintiens dans le temps, il s'inscrit dans la durée et l'on comprend de lors qu'il évolue - sauf circonstances exceptionnelles - de façon très lente.³⁹⁵

Il sistema periferico permette di integrare le modulazioni individuali della rappresentazione generate dal vissuto e l'esperienza individuale, preservando comunque gli elementi centrali. Esso è,

beaucoup plus souple que le système central, il le protège en quelques sort en lui permettant d'intégrer des informations, voir des pratiques différenciées.³⁹⁶

³⁹¹ Si veda: Jean-Claude Abric, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset Fribourg, DelVal, 1987.

³⁹² Claude Flament, *Structure et dynamique des représentations sociales*. in D. Jodelet (coord.), *Les Représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 1989.

³⁹³ Jean-Claude Abric (a cura di), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, pp. 37-58, p. 19.

³⁹⁴ La teoria del "nucleo centrale" può essere utile riferimento nella lettura della trasformazione della rappresentazione della nozione di italicità negli ultimi cento anni, soprattutto in ambito francese. Se la lingua ha da sempre raccolto consenso e ammirazione per i suoi aspetti aulici e musicali, non altrettanto si poteva dire dell'immagine del popolo, associato, nell'immaginario francese, alla massa di immigrati dialettofoni cui erano riservati, fino al secondo dopoguerra, le professioni più umili e faticose. Negli ultimi quarant'anni, però, grazie allo sviluppo industriale del Belpaese e alla diffusione a livello planetario degli stili di vita della penisola, uniti a elementi di prestigio del Made in Italy, quali la moda, la produzione agro-alimentare, il mercato del lusso e il turismo presso le città d'arte, la rappresentazione dell'Italia ha subito una trasformazione positiva, fino a diventare oggi simbolo indiscusso di qualità, originalità e creatività. L'ipotesi della nostra ricerca è che a questo relativamente nuovo immaginario etno-socioculturale attingano gli studenti che decidono di accostarsi all'apprendimento della lingua italiana.

³⁹⁵ Abric, *Pratiques sociales et représentations*, cit., p. 28.

³⁹⁶ Ivi, p. 30.

Le rappresentazioni sociali sono dunque contemporaneamente evolutive e stabili e seguono il ritmo delle trasformazioni della società per conservare la loro legittimità e funzionalità. Oltre che in senso sincronico, possono essere lette diacronicamente come memoria collettiva di un gruppo che fornisce informazioni del suo passato. Inoltre, come sostiene Moliner, rendono conto delle paure, delle attese e dei desideri dei gruppi, anticipando in qualche modo il futuro, «Certaines evolution des représentations traduiraient dans la société, le désir de façonner des nouveau objets».³⁹⁷

Un secondo indirizzo di studi sviluppatosi a partire dai lavori di Moscovici è quello che si riconosce nell'approccio sociodinamico della Scuola di Ginevra. L'aspetto collettivo delle rappresentazioni è qui messo in valore attraverso lo studio di come gli attori sociali elaborino, organizzino la conoscenza e condividano la realtà simbolica a livello di consenso sociale. Secondo Augusto Palmonari e Willem Doise³⁹⁸ le rappresentazioni sociali sono principi organizzatori delle relazioni simboliche; esse implicano diversi gradi di intensità di adesione e l'appartenenza a diversi gruppi sociali diversi influenza l'intensità di adesione alla rappresentazione stessa.

Attraverso i contributi dei diversi studi della nozione di rappresentazione sociale appena richiamati è possibile sintetizzare che esse possiedano qualità di vitalità, trasversalità e complessità;³⁹⁹ fungono da guida nelle relazioni sociali, semplificano la comunicazione, permettono agli individui di rendere la realtà comprensibile e facilitano l'integrazione di elementi di novità nel quadro dei valori già acquisiti dal gruppo, riconoscendo ciò che è noto e familiare e identificando ciò che è nuovo, sconosciuto e potenzialmente destabilizzante. Concorrono dunque alla costruzione di un'identità sociale di appartenenza nella quale le persone si riconoscono, anche per differenza, collocando "gli altri" in categorie differenti. Sono, infine, supporto e guida ai comportamenti, «des guides pour l'action»,⁴⁰⁰ come sostiene Abric, in quanto permettono all'individuo di decodificare la situazione alla quale si trova confrontato, orientando e legittimando le pratiche e le azioni sociali. La realtà viene dunque categorizzata secondo scale di apprezzamento che ogni gruppo sociale elabora, sulla base

³⁹⁷ Pascal Moliner, *Une approche chronologique des représentation sociales*, in P. Moliner. (a cura di), *Les dynamiques des représentations sociales*, Collection «Vies sociales», Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, 2001, pp. 245-268, p. 247.

³⁹⁸ Augusto Palmonari, Willem Doise, *L'étude des représentations sociales*, Collectif, Lonay, Delachaux et Niestlé, 2002.

³⁹⁹ Denise, Jodelet, *Folies et représentations sociales*, 1989,

[http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet denise/folies representations soc/folies representations soc.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet%20denise/folies%20representations%20soc/folies%20representations%20soc.pdf)

⁴⁰⁰ Abric, *Pratiques sociales*, cit., p. 13.

dell'esperienza quotidiana, in un metadiscorso che permette ai singoli di posizionarsi rispetto al mondo, agli eventi e agli altri individui. Come afferma Bernard Py,

une représentation sociale est pour nous une microthéorie prête à l'emploi. C'est une microthéorie «économique» en ce sens qu'elle réunit en elle une grande simplicité et un vaste domaine d'application.⁴⁰¹

Jean-Claude Abric specifica che,

toute représentation est donc une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet. Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet, et de son système d'attitudes et de normes. Cela permet de définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place.⁴⁰²

La comprensione del mondo da parte degli individui non si basa dunque su realtà oggettive, e nemmeno su esperienze individuali, ma sulle rappresentazioni sociali costruite attraverso le interazioni. La realtà, lontana da essere oggettiva, è, al contrario, rappresentata, come risultato di un'appropriazione e ricostruzione effettuata dal gruppo. Sempre Abric sintetizza,

C'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu et pour le groupe la réalité même.⁴⁰³

Secondo Serge Moscovici⁴⁰⁴ l'individuo incorpora, e contemporaneamente collettivamente crea, le rappresentazioni dominanti della società in cui vive ed è all'interno delle loro cornici che esprime ciò che pensa e che sente. Ogni società e gruppo sociale elabora mentalità differenti che corrispondono alle pratiche collettive che gli sono proprie e, come osserva Pascal Moliner,

La représentation est alors sociale parce que son élaboration repose sur des processus d'échange et d'interaction qui aboutissent à la construction d'un savoir commun, propre à une collectivité, à un groupe social ou à une société entière.⁴⁰⁵

⁴⁰¹ Py Bernard, *Pour une approche linguistique des représentations sociales*, in «Langages», 2004/2 (n° 154), pp. 6-19, p. 7.

<https://www.cairn.info/revue-langages-2004-2-page-6.htm>

⁴⁰² Jean-Claude Abric, *A structural approach to social representations*, in K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social: Bridging theoretical traditions*, Oxford, UK, Malden, MA, Blackwell, 2001, pp. 42-47, p. 43.

⁴⁰³ Abric, *Pratiques sociales*, cit., p.12.

⁴⁰⁴ Si veda: Serge Moscovici, *Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire*, in D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris PUF, 1989, pp. 62-86.

⁴⁰⁵ Pascal Moliner, *Introduction*, in Moliner (a cura di), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble, 2001, pp. 7-14. p. 8.

Dal punto di vista individuale, esse permettono

l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec le système de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés.⁴⁰⁶

La chiave di lettura delle rappresentazioni sociali permette dunque di comprendere cosa pensino le persone e come si posizionino nei confronti di un oggetto sociale sull'onda del sentire comune del loro ambiente e della loro comunità.

Le teoria e nozioni illustrate in questa breve presentazione sono stati riferimenti importanti nella comprensione della trasformazione della rappresentazione dell'Italia, degli italiani, delle loro lingua e cultura avvenuta nel corso degli ultimi cento anni in ambito francese.

Se la lingua ha da sempre raccolto consenso e ammirazione per gli aspetti aulici e musicali e la cultura per l'indiscusso patrimonio, non altrettanto si poteva dire dell'immagine del popolo, associato, nell'immaginario d'Oltralpe, alla massa di immigrati dialettofoni cui erano riservati, fino al secondo dopoguerra, le professioni più umili e faticose. Negli ultimi quarant'anni, però, grazie allo sviluppo industriale del Belpaese e alla diffusione a livello planetario degli stili di vita della penisola, uniti a elementi di prestigio del *Made in Italy*, quali la moda, la produzione agro-alimentare, il mercato del lusso e il turismo presso le città d'arte, la rappresentazione dell'Italia ha subito una trasformazione positiva, fino a diventare oggi simbolo indiscusso di qualità, originalità e creatività. A questo relativamente nuovo immaginario etno-socioculturale attingono anche gli studenti che decidono di accostarsi all'apprendimento dell'italiano, le cui rappresentazioni linguistiche sono oggetto specifico di interesse di questa tesi.

Anche Alberto Toscano, in un recente saggio, così descrive l'immaginario italiano:

Gli Italiani non lasciano indifferenti gli altri popoli del Pianeta. Sono amati e ammirati, ma anche criticati e odiati; a volte ammirati e odiati, più spesso amati e criticati.⁴⁰⁷

Il giornalista italo-francese afferma che all'estero esistano, e resistano, il mito e la rappresentazione sociale dell'Italia come patria dell'arte e della cultura in tutte le sue espressioni; egli sostiene che lo scopo dell'essere italiano nell'era contemporanea sia dunque quello di preservare l'immenso patrimonio della penisola.

⁴⁰⁶ Felice Carugati, Gabriel Mugny, *La théorie du conflit socio-cognitif*, in G. Mugny (a cura di), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berna, Peter Lang, 1985, p. 183.

⁴⁰⁷ Alberto Toscano, *Sacrés Italiens*, Paris, Armand Colin, 2014, p. 25.

Piero Bassetti analizza, come segue, la nozione di «italicità», termine coniato dall'autore stesso per etichettare la rappresentazione di tutto ciò che gravita intorno all'Italia nell'immaginario collettivo:

The aesthetic sense and the values of good taste and beauty [...] have played a large part in Italian history and are embodied not only in the extraordinary heritage of art and culture that distinguishes the country, but also in lifestyles. These are universally known today thanks to the triumph of Made in Italy and more recently have been discovered and loved by millions of people throughout the world. - The values of enjoyable and creative work, whose roots run deep in Italian history, from the centuries-long artisan traditions often bordering on art, to the more recent experience of design and Italian style built into ones - including technological products - of the Italic genius.⁴⁰⁸

Fuori dai confini nazionali, la dimensione valoriale, estetica e creativa dell'Italia, basata su cultura e tradizioni ma anche aspetti sociali e imprenditoriali, costituisce il tratto caratteristico delle rappresentazioni collettive del Belpaese. Lo stesso appellativo dell'Italia come paese del Bello sintetizza il concetto, in modo stereotipato, ma euristico ed efficace.

Mauro Magatti sostiene che:

Italian culture is distinguished by the centrality attributed to the expressive dimensions rather than to scientific and technological rationality. [...] Made in Italy, more than a simple economic reference to quality, is an expression of an aesthetic sense which is capable of raising itself to the level of a universal language. [...] Despite its political controversies, Italy has always been one of the most lively cultures in the world, capable above all of expressing a quality of life that is envied in many places. It is this different form of individualism that makes Italy so attractive today in an age when the forced rationalism of the 20th century has revealed its limitations.⁴⁰⁹

Il potenziale di attrattività delle rappresentazioni sociali dell'italianità si gioca pertanto nella capacità di proporsi come linguaggio universale estetico, una forma di creatività e genialità vitale proiettata oltre i confini nazionali che risulta vincente nonostante le fragilità che spesso mostrano i sistemi politico ed economico del Belpaese, a proposito dei quali i francesi amano esprimersi ironicamente, debolezza mediatica che comunque non intacca né scalfisce il nucleo centrale della rappresentazione, che rimane positiva e vincente.

⁴⁰⁸ Piero Bassetti, *Italicity: Global and Local in The Essence of Italian Culture and the Challenge of a Global Age*, Washington DC, Paulo Janni, George F. McLean, 2003, pp. 13-24, p. 11.
<http://www.crvp.org/publications/Series-IV/IV-5-Contents.pdf>

⁴⁰⁹ Mauro Magatti, *Locality, Nationality, Globality. The Possible Contribution of Italicity in the Age of Globalisation*, pp. 189-215, p. 205
<http://www.crvp.org/publications/Series-IV/IV-5-Contents.pdf>

I tratti caratteristici valoriali della rappresentazione sociale sull'Italia sono riassunti da Piero Bassetti come segue:

- a “compliant” identity with no hegemonic claims deriving from strong colonial and imperial traditions;
- “unresentful” as is often the case of peoples who have undergone, or are still undergoing, domination and oppression, and who therefore feel “humiliated”;
- “aesthetic,” sensitive to the universal value of beauty;
- “affective,” aware of the deep and non-rational dimensions of human life; of the value of feelings expressed in the experience of family life; of the value of “sympathy”, understood etymologically as an instinctive “feeling close”;
- “universalist,” based on the search for universal and shared values;
- “cosmopolitan,” which expresses itself in the desire to deal with the “other,” in an intellectual and aesthetic attitude that is open to different cultural experiences, and in a personal capability to succeed in other cultures and populations by listening, asking, looking, touching, intuiting and reflecting.⁴¹⁰

Apertura, accoglienza, tolleranza, senso estetico, empatia e cosmopolitismo sono quindi le caratteristiche del sistema valoriale sotteso dalle rappresentazioni sociali dell'italicità⁴¹¹, termine coniato dallo stesso Piero Bassetti per definire l'apparato rappresentazionale che accomuna il crescente numero di persone che si accostano alla lingua italiana attraverso lo studio e, anche senza avere origini italiane, ne ammirano lo stile di vita, i valori e modelli di comportamento. Attraverso l'esortazione che fa da titolo alla sua opera del 2015, l'imprenditore, politico e intellettuale milanese invita i 250 milioni di italici, categoria che accomuna coloro che vantano origini di sangue, ma anche tutti gli italofoeni e gli estimatori del Belpaese presenti nel mondo, a prendere coscienza della loro antica e nuova identità: essa si fonda su rappresentazioni collettive positive ampiamente diffuse e condivise fuori dai confini nazionali, ma purtroppo quasi sconosciute, o ignorate, nella penisola.

Come illustrato nella primo capitolo della tesi, le vicende dell'emigrazione italiana all'estero hanno contribuito a costruire immaginario collettivo e le rappresentazioni sociali sull'Italia. Nello specifico del territorio ove si situa questa ricerca, la Lorena, gli italiani, ormai di terza/quarta generazione, nella maggior parte dei casi naturalizzati francesi, lontani nel tempo dagli anni difficili e umilianti dei percorsi di assimilazione e dei lavori più duri dell'estrazione e della siderurgia, si sono integrati nel tessuto sociale locale, accedendo a professioni imprenditoriali di sia tipo liberale che a carattere intellettuale, a ruoli politici e amministrativi locali e nazionali, Come conferma Gérard Noiriel:

⁴¹⁰ Bassetti, *Italicity*, cit., p. 14

<http://www.crvp.org/publications/Series-IV/IV-5-Contents.pdf>

⁴¹¹ Bassetti, *Svegliamoci Italici!* cit., 2015.

la “deuxième génération” italienne est nombreuse au sein du personnel politique des communes rouges, en Lorraine ou en banlieue parisienne.⁴¹²

La comunità degli italiani in Lorena, e più in generale all'estero, appartiene, sotto il profilo socioeconomico, alla classe media e, come succedeva anche nei primi anni dei grandi esodi, in molti casi continua a sostenere materialmente la parte della famiglia rimasta in Italia. L'esperienza, collettivamente riconosciuta, di un'integrazione riuscita e di successo⁴¹³ costituisce un modello rappresentazionale di riferimento per altri flussi migratori che non hanno raggiunto in Francia gli stessi livelli di apprezzabilità sociale.⁴¹⁴

Come si vedrà nel successivo paragrafo dedicato alla disamina della nozione di rappresentazione linguistica, l'apprezzamento della lingua italiana all'estero, in Francia in particolare, l'accento considerato “chantant et séduisant”, è da intendersi anche come riflesso della diffusa rappresentazione sociale connotata da elementi positivi di consenso e ammirazione nei confronti del Belpaese.

2.4.2 Le rappresentazioni linguistiche

Le rappresentazioni linguistiche fanno parte del più ampio ambito delle rappresentazioni sociali: esse vedono la loro specificità nella doppia appartenenza all'universo dei significati sociali e linguistici; non limitandosi ai contenuti delle conoscenze condivise dell'immaginario collettivo, inglobano nell'analisi i processi linguistici che li trasferiscono nel discorso, in una dimensione a carattere dinamico.

⁴¹² Gérard Noiriel, *Longwy: immigrés et prolétaires, 1880-1980*, Paris, PUF, 1984, p. 396.

⁴¹³ Per approfondimenti si veda: Marie-Claude Blanc-Chaléard, *Les Italiens dans l'Est parisien (années 1880-1960). Une histoire d'intégration*, Rome, École française de Rome, 2000, p. 803.

⁴¹⁴ Per approfondimenti si veda:

- Piero-D. Galloro, “Je suis rital et je le reste...” *Expertise de l'inclusion italienne (en)chantée ou la transformation spectaculaire d'un monstre*, in «Volume ! la revue de musique populaire», n° 2, 2015, pp. 35-53. <https://journals.openedition.org/volume/4578#text>

- Stéphane Mourlane, *Que reste-t-il des préjugés? L'opinion française et l'immigration italienne dans les années 1950-1960*, «Migrations Société», n° 109, 2007, p. 133-145;

- Stéphane Mourlane, Céline Regnard, *Invisibility and memory. Italian immigration in France during the second half of the 20th century*, in Lisa Anteby-Yemini, Virginie Baby-Collin, Sylvie Mazzella, Stéphane Mourlane, - Cédric Parizot, Céline Regnard, Pierre Sintès (a cura di), *Borders, Mobilities and Migrations. Perspectives from the Mediterranean*, Bruxelles, Peter Lang, 2014, pp. 267-287;

- Laure Teulière (a cura di), *Italiens. 150 ans d'émigration en France et ailleurs (1861-2011)*, Éditions, Toulouse, 2011.

Henri Boyer⁴¹⁵ ritiene che, sebbene la psicologia sociale sia la disciplina madre delle rappresentazioni, la sociolinguistica sia il campo di studi che può meglio occuparsi della loro analisi; proprio perché è una linguistica degli usi sociali. Anche Gajo e Mondada⁴¹⁶ concordano nel ritenere che esista complementarietà tra sociolinguistica e psicologia sociale: entrambe considerano, infatti, la struttura sociale indispensabile premessa alla descrizione dei fenomeni che le due discipline si propongono di osservare: la comunicazione, i linguaggi e le pratiche linguistiche. Inoltre, entrambe non considerano la sfera sociale come giustapposizione di sfere individuali, ma risultante di co-costruzioni collettive: nella prospettiva sociolinguistica, anche se le pratiche linguistiche generano da atti individuali, esse sono comunque determinate da condizioni sociali e dalle interazioni in un contesto dato. Il carattere sociale della rappresentazione linguistica valorizza, infine, la sua funzione di integrazione nel contesto che la esprime. La condivisione delle rappresentazioni crea, infatti, legami di appartenenza e riconoscimento all'interno di un corpo sociale: si tratta della dimensione identitaria della lingua, fenomeno messo sotto osservazione nell'ambito della presente ricerca.

A parere di Moore, la ricerca sulle rappresentazioni linguistiche in sociolinguistica,

se présente aujourd'hui de manière pluriforme et polyandre, puisqu'elle intéresse aussi bien les sociologues que les anthropologues, les linguistes que les psycholinguistes sociaux.⁴¹⁷

Approfitando dunque dei contributi di queste discipline di studio, si tenterà di definire la nozione di rappresentazione linguistica, ricostruendone il percorso epistemologico.

Dal secondo dopoguerra, le rappresentazioni linguistiche sono state identificate e analizzate senza che fosse loro riconosciuta l'attuale denominazione: sono infatti state studiate come 'opinioni dei parlanti' sui loro usi linguistici e indagate in modo indiretto, ad esempio attraverso le ricerche di Peter Trudgill⁴¹⁸ sulla stratificazione sociale delle pratiche linguistiche.

⁴¹⁵ Cfr. Henri Boyer, *Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie*, in « Langue française », n°85, 1990.

Si veda anche: Henri Boyer et Jean Peytard, (dir.) *Les représentations de la langue: approche sociolinguistique*, p 104,

https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1990_num_85_1_6180

⁴¹⁶ Laurent Gajo, Lorenza Mondada, *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions Universitaires, 2000.

⁴¹⁷ Moore, *Les représentations*, cit, pp. 69-70.

⁴¹⁸ Peter Trudgill, *Sociolinguistic: an introduction*, London, Penguin, 1974.

William Labov, linguista “sul campo”, padre della sociolinguistica variazionista, è stato il primo, a prendere atto della massiccia presenza di norme di prestigio nelle testimonianze dei soggetti osservati appartenenti a diverse classi sociali.⁴¹⁹

A partire dagli anni Ottanta viene identificata con più precisione la nozione di rappresentazione linguistica (ad esempio dalle ricerche di Guenier *et alii*⁴²⁰ e di Tabouret-Keller, 1981), ma solo a partire dagli anni Novanta, sotto l’influenza delle opere di Pierre Bourdieu e ai lavori Boyer,⁴²¹ Gadet, Py, è inaugurata una corrente di studi autonomi che ne fissa la denominazione e l’approccio scientifico specifico.

Il contributo di Pierre Bourdieu risulta essere un passaggio obbligato nella definizione della nozione di rappresentazione linguistica. Il sociologo francese considera l’*habitus* linguistico un sottoinsieme dell’*habitus* sociale e lo descrive come una serie di disposizioni interne, largamente inconsapevoli, generative di pratiche linguistiche regolari:

L’*habitus* linguistique est un sous-ensemble des dispositions constitutives des *habitus* : il s’agit de ce sous-ensemble acquis au cours des processus d’apprentissage de la langue dans des contextes particuliers (la famille, les pairs, l’école, etc.). Ces dispositions régissent à la fois les pratiques linguistiques propres à un agent et l’anticipation de la valeur que recevront les produits linguistiques dans d’autres champs ou marchés – dans le marché du travail, par exemple, ou dans les institutions d’enseignement secondaire ou supérieur.⁴²²

Secondo Pierre Bourdieu le rappresentazioni linguistiche orientano dunque l’attribuzione di prestigio, valore e stima alle lingue, non solo nei confronti dell’idioma materno, ma anche di quelli con i quali l’individuo viene in contatto nell’ambito lavorativo e durante gli anni della formazione.

Jean-Louis Calvet propone di definire le rappresentazioni linguistiche come

La façon dont les locuteurs pensent les usages, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres usages, et comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence,⁴²³

⁴¹⁹ William Labov, *Sociolinguistique*, Paris, Edition de Minuit, 1976.

⁴²⁰ Nicole Gueunier, Émile Genouvrier et Abdelhamid Khomsi, *Les français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*, Coll. Créoles et français régionaux, Paris, Champion, 1978.

⁴²¹ Si vedano: Henri Boyer *Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie*, in «Langue française», sous la direction de Henri Boyer et Jean Peytard. n°85, 1990 pp. 102-124,

www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1990_num_85_1_6180

⁴²² Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, cit., p. 31.

⁴²³ Louis-Jean Calvet, Marie-Louise Moreau, (éds), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, CIRELFA / Agence de la Francophonie, Didier Erudition, 1998, p. 17, <http://louis-jean.calvet.pagesperso-orange.fr/accueil.htm>

rimandando alle tre funzioni delle rappresentazioni stesse, ovvero l'aiuto nella comprensione della realtà in funzione delle norme di vita del gruppo, l'orientamento delle condotte nella relazione sociale, e, infine, la funzione identitaria e di appartenenza all'interno di un gruppo di locutori, per differenziazione dagli altri lingue/gruppi sociali presenti nell'ambiente.

Bernard Py, sottolinea la natura relazionale e discorsiva delle rappresentazioni linguistiche: esse esistono nel momento che vengono espresse e, sempre per via linguistica, si diffondono nel tessuto sociale:

Le discours est plus spécifiquement le lieu où les représentations sociales se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent.⁴²⁴

Bernard Py distingue tra rappresentazioni di riferimento, conservate nella memoria e che servono da punto di ancoraggio agli apprendenti, e le rappresentazioni d'uso, evolutive e in continua elaborazione nell'interazione.⁴²⁵

Come fa notare Cécile Petitjean, sia le norme che le rappresentazioni tendono a costruire una visione coerente della realtà linguistica di una società, orientando le pratiche e i comportamenti, ma mentre le prime lo fanno in forma di «stratégie sociale spécifique»⁴²⁶ messa in atto in modo intenzionale e direttivo da coloro che detengono il potere, le seconde sono una «strategie sociale globale» perché emanano dal corpo sociale attraverso le interazioni, in modo non-interventista e in un certo senso democratico. La ricercatrice francese sintetizza efficacemente la definizione di rappresentazione linguistica come segue:

Une représentation sociale de la langue renvoie à un ensemble de connaissance non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, et permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique, c'est à dire le la ou des langues de la communauté et de la et ou des langues des communautés exogènes, et de gérer leurs activités langagière au sein de cette interprétation commune de la réalité linguistique.⁴²⁷

Anche per Danièle Moore le rappresentazioni linguistiche sono:

⁴²⁴ Cfr. Bernard Py, *Pour une linguistique des représentations sociales*, in «Langages», 2004, p. 6.

⁴²⁵ Bernard Py, *Le discours comme médiation*. In A.-C. Berthoud & L. Mondada (éds.), *Modèles du discours en confrontation* Berne, Peter Lang, 2000, pp. 117-130, p. 14.

⁴²⁶ Cécile Petitjean, *Plurilinguisme et politiques linguistique éducative en Europe: de la théorie à la pratique*, RELQ/QSJL, vol. I, n° 2, Printemps/Spring 2006, p. 102.

<http://www.relq.uqam.ca/documents/Petitjean.pdf>

⁴²⁷ Ivi, p. 118.

Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce qui sont ses normes, ses caractéristiques et son statut au regard d'autres langues.⁴²⁸

Secondo la ricercatrice canadese⁴²⁹ queste immagini disporrebbero di una grande influenza sulle strategie di apprendimento e utilizzo della lingua rappresentata. A tale riguardo, pare interessante riportare una riflessione contenuta nella Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche in Europa elaborata da Jean-Claude Beacco e Michael Byram, nel 2007:

Pour qu'une politique linguistique éducative rencontre l'assentiment de la collectivité et qu'elle soit mise en œuvre avec des chances de réussite, il convient de tenir compte de facteurs comme : - les représentations ordinaires que l'on peut avoir des langues et de ce qu'est l'enseignement/apprentissage des langues. Celles-ci influencent les choix des apprenants mais aussi ceux des décideurs politiques.⁴³⁰

Quest'affermazione rimanda dunque a un insieme di conoscenze collettive, elaborate e condivise attraverso i canali della comunicazione e dell'interazione sociale, costruite intorno alle lingue e al loro insegnamento. Queste rappresentazioni si costruiscono anche nel paragone tra lingue presenti nell'ambiente e i sistemi culturali che le sottendono, spesso in una logica competitiva, una guerra simbolica generatrice di tensioni che attraversano il tessuto delle società multietniche e plurilingui: si tratta dello scenario denominato «mercato globale delle lingue» nella citata opera del 1982 da Pierre Bourdieu, concetto ripreso e sviluppato da Jean-Louis Calvet.⁴³¹ Presso i due autori, il capitale linguistico rappresenta una forma di ricchezza immateriale, a carattere culturale, (saperi, conoscenze) e simbolica (prestigio e valore):

Les discours ne sont pas seulement (ou seulement par exception) des signes destinés à être compris, déchiffrés ; ce sont aussi des “signes de richesse”, destinés à être évalués, appréciés, et des “signes d'autorité”, destinés à être crus et obéis.⁴³²

Nel suo lavoro del 2006, Luca Caricati⁴³³ analizza come la posizione di una lingua nella gerarchia sociale e il livello di prestigio attribuitole dal contesto in cui è utilizzata possono

⁴²⁸ Danièle Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*, Didier, 2005, p. 9.

⁴²⁹ Louise Dabène, *L'image des langues et leur apprentissage*, in M. Matthey (ed), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, RDP, 1997.

⁴³⁰ Jean-Claude Beacco, Michael Byram, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Consiglio d'Europa, Politiche linguistiche, 2007, p. 46.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

⁴³¹ Louis-Jean Calvet, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987.

⁴³² Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, cit., p. 99.

⁴³³ Cfr. Luca, Caricati, *Relazioni tra gruppi*, Roma, Carocci, 2006.

suscitare reazioni di ammirazione, emulazione e identificazione da parte di individui che appartengono a comunità linguistiche diverse. La coesistenza di più lingue all'interno della stessa società, sullo stesso mercato, dà vita a relazioni di potere a vantaggio di coloro che posseggono il linguaggio a più alto valore simbolico in termini sociali, culturali, economici e professionali, gruppo che, proprio per la sua posizione di supremazia, può dettare le regole della comunicazione stessa allo scopo di proteggere e implementare globalmente il proprio sistema.

Come osserva Jean Marie Klinkenberg, anche nell'ambito delle relazioni internazionali legate alla mondializzazione dell'economia, la visibilità e la promozione dei propri valori culturali attraverso l'uso della lingua riveste un ruolo importante nel preservare gli interessi nazionali, stabilizzare e rinforzare l'immagine di un paese:

Dans un monde où communiquer est capital, régner sur les usages et sur les normes linguistiques représente un enjeu de taille. Car qui maîtrise la parole, maîtrise les choses et les relations.⁴³⁴

L'Unione Europea riconosce che la padronanza delle lingue e la comunicazione interculturale giocano un ruolo sempre più importante sui mercati economici:

Viene ribadito il concetto per cui ai fini della crescita economica e per affrontare la crisi attuale è fondamentale investire sulla capacità di parlare le lingue straniere, in quanto fattore che facilita gli scambi internazionali ed elemento che contribuisce a migliorare la competitività del mercato. [...] La limitata abilità linguistica crea ostacoli alla mobilità delle persone, e principalmente dei giovani, mentre la conoscenza di una o più lingue straniere rappresenta per le imprese uno strumento importante per operare nel mercato mondiale.⁴³⁵

La potenza economica e commerciale di un paese si riflette quindi nella visibilità della sua lingua, che entra a far parte degli strumenti di controllo della sfera economica stessa, anche sviluppando mercati linguistici paralleli rivolti a coloro che se ne vogliono appropriare.

Il mercato dell'insegnamento delle lingue è, infatti, diventato un campo ove si gioca la concorrenza, dentro e fuori i sistemi scolastici istituzionalizzati, non solo come offerta rivolta ai giovani, ma anche adattata alle esigenze di un pubblico adulto. Esiste ormai un'economia basata sull'oggetto lingua, un sistema parallelo a quello delle istituzioni scolastiche,

⁴³⁴ Jean Marie Klinkenberg, *La langue et le citoyen, pour une autre politique de la langue française*, Paris, PUF, 2001, p. 10.

⁴³⁵ ISFOL (Rapporto), *Le competenze linguistiche a supporto della mobilità e dell'occupabilità. Il contributo del Programma Lifelong Learning e del Label europeo delle lingue 2007-2013 - Agenzia Nazionale LLP Programma settoriale Leonardo da Vinci Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali Direzione Generale per gli Affari Internazionali Label europeo delle lingue*, 2013, p. 10.

<http://www.programmaleonardo.net/llp/Download/Pubblicazioni/2it.pdf>

costituito da scuole, corsi, lezioni private, vendita di libri e pacchetti formativi, correttori e traduttori.

Nella complessa quanto diffusa condizione di plurilinguismo delle società contemporanee, secondo le conclusioni di Giles e Johnson,⁴³⁶ i parlanti di lingue minoritarie si vedono confrontati a due possibili opzioni: o ridurre al massimo la distanza nei confronti delle pratiche linguistiche del gruppo egemone, fino ad arrivare a privilegiare completamente la lingua dominante, o, al contrario, rafforzare l'identificazione linguistica con la comunità delle origini, pur apprendendo a utilizzare le lingue dominanti in funzione veicolare. Il secondo caso può riferirsi all'inglese e altri idiomi ad alta diffusione economica, professionale e sociale: pur essendo pratiche linguistiche ubiquitariamente diffuse, non annientano le lingue prime/locali, che continuano a veicolare valori e svolgere funzioni nelle relazioni tra gli individui, all'interno della famiglia e della comunità etnica.

Nell'ambito della francofonia, pare interessante citare due situazioni che presentano scenari linguistici antitetici: da una parte il Canada,⁴³⁷ ove negli ultimi decenni il francese *quebecoise* standard ha acquisito tratti di valorizzazione e ha cominciato a essere considerato una lingua di prestigio, condizione che ne permette la sopravvivenza all'interno di una maggioranza anglofona; dall'altra i territori della francofonia periferica, come la Vallonia in Belgio e i Cantoni francofoni della Svizzera romanda, ove si assiste, invece, a forme di insicurezza linguistica e svalutazione del proprio modo di esprimersi nei confronti della lingua francese considerata standard, il parigino.⁴³⁸

A questo riguardo, vale la pena di fare un breve accenno alla situazione linguistica della Mosella, il dipartimento situato più a Ovest della regione Lorena, al confine con la Germania, territorio nel quale, dal secondo dopoguerra, è stata perseguita, in ambito scolastico e

⁴³⁶ Howard Giles, Patricia Johnson, *Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance*, in «International Journal of the Sociology of Language», n° 68, 1987, pp. 69-99.

⁴³⁷ Sulla francofonia canadese si vedano:

- Wallace E. Lambert, Roger C. Hodgson, Robert C. Gardner, and Samuel Fillenbaum, *Evaluational Reactions to Spoken Languages* in «Journal of Abnormal and Social Psychology», n° 60, 1960.

https://www.researchgate.net/publication/291099970_Methods_for_the_Study_of_the_Social_Structure_of_Linguistic_Variation;

- Chiara Molinari, *Langue et espace au Québec, quelle représentations dans la presse*, in Gavinelli D., Molinari C., *Espaces réels et imaginaires au Québec et en Acadie: enjeux linguistiques, sociolinguistiques et géographiques*, Milano, LED, pp. 83-103,

https://www.academia.edu/31349875/Langues_et_espace_au_Qu%C3%A9bec_les_repr%C3%A9sentations_dans_la_presse

⁴³⁸ Si veda: Michel Francard, in coll. Jacques Lambert et Françoise Masuy, *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*, in «Français et Société», n° 6, Bruxelles, Service de la langue française, 1993.

formativo, la politica linguistica del dare priorità alla “langue du voisin”, il tedesco. Evidenti interessi di carattere economico nella collaborazione fra i due stati più ricchi e potenti del Vecchio Continente, Francia e Germania, oltre all’impulso delle istituzioni europee per l’apertura alla sensibilizzazione linguistica non solo limitata alla lingua inglese, hanno sostenuto la diffusione, quasi imposizione, della lingua tedesca nei percorsi scolastici del dipartimento, a partire dalla scuola dell’infanzia. Le sole scuole bilingui esistenti nel dipartimento sono, ancora oggi, franco-tedesche e l’apprendimento di questo idioma è proposto, in tutte le filiere dei percorsi formativi, come prima opzione accanto all’inglese. Nonostante l’ampia e generosa offerta, il sentimento che si respira, la rappresentazione linguistica, non si presenta in modo favorevole al tedesco, anzi... più volte nelle nostre visite alle classi della scuola superiore abbiamo ascoltato studenti che dichiaravano spontaneamente di aver scelto di studiare l’italiano per «sfuggire» o «non essere obbligati» ad apprendere il tedesco.

Quasi ottant'anni dopo la fine del secondo conflitto mondiale e l’ultima occupazione del territorio della Lorena, il fenomeno della “germanofobia linguistica”, per la sua intensità, meriterebbe, a nostro avviso, di essere studiato in termini qualitativi, non solo considerato in relazione al numero di alunni presenti nelle varie filiere formative, situazione che fa risultare questa lingua in posizione di vantaggio sugli altri idiomi, non tanto per le scelte dell’utenza, ma per le decisioni di politica scolastica applicate all’offerta didattica delle scuole del dipartimento. Sarebbe forse utile incrociare le statistiche delle presenze nelle classi con gli effettivi *desiderata* degli studenti e le loro famiglie, in uno studio comparativo sulle rappresentazioni linguistiche di ciascuna idioma presente nell’offerta formativa.

Di segno contrario è infatti l’atteggiamento nei confronti dell’italiano, non solo limitato alla Lorena, ma alla francofonia più in generale, sentimento che Claudia Matthiae sintetizza come segue:

L’apprendente francese appare di norma psicologicamente ben disposto nei confronti della nostra lingua [...] in quanto l’italiano non possiede una carica “offensiva”: non è una lingua “egemonica”, non vanta un passato linguistico “coloniale” rilevante e non è una lingua di comunicazione internazionale. Grazie all’assenza di tali peculiarità, gli abitanti dell’Esagono non innalzano generalmente il loro scudo protettivo (il famoso filtro affettivo di Krashen).⁴³⁹

⁴³⁹ Claudia Matthiae, *Gli apprendenti francesi e la lingua italiana, vicini ma non troppo*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2011, pp. 139-146, p. 140.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1230/1442>

Nel suo lavoro del 1995, Henri Boyer⁴⁴⁰ illustra il ruolo delle rappresentazioni nella creazione delle politiche linguistiche in contesti plurilingui e multiculturali, dove è indispensabile acquisire una competenza comunicativa in lingua straniera. Boyer critica lo schema generale della comunicazione umana proposto dal linguista Roman Jakobson nel 1963,⁴⁴¹ che avrebbe dovuto permettere di classificare tutte le forme di produzione linguistica in ragione della loro funzione dominante, perché lo considera privo di riferimenti all'azione degli impliciti socioculturali. Boyer ipotizza invece che la competenza culturale sia al centro della competenza comunicativa, che comprende anche le competenze semantiche, pragmatiche referenziali e discorsivo-testuali. La competenza culturale, secondo Boyer, è dunque costituita da un insieme diversificato di rappresentazioni condivise,

qui sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication.⁴⁴²

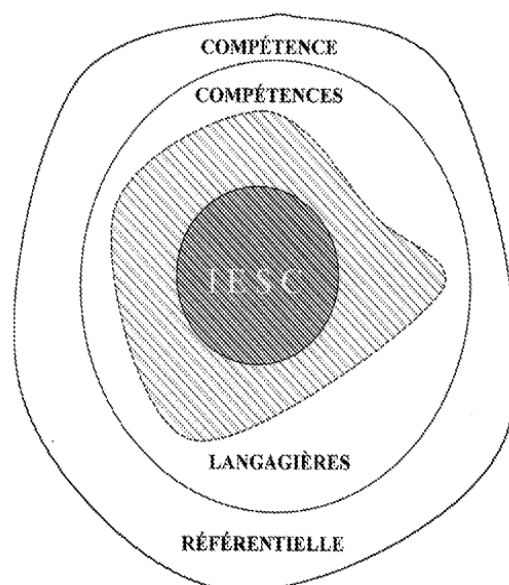
Rifacendosi all'ipotesi del «nucleo centrale» di Abric, secondo Boyer le rappresentazioni costituiscono la parte centrale della competenza comunicativa, l'immaginario comunitario, che l'autore definisce «imaginaire ethno-socio-culturel (IESC)».⁴⁴³ Esso ispira le attitudini dei membri di una comunità in forma di orientamento dei comportamenti, delle opinioni e delle pratiche di comunicazione.

⁴⁴⁰ Henri Boyer, *Les politiques linguistiques*, in *Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 7, Paris, 1995.

⁴⁴¹ Roman Jakobson, *Linguistique et poétique*, in R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris, 1969, pp. 209-248.

⁴⁴² Henri Boyer, *L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère*, in «Ela. Études de linguistique appliquée», nn° 123-124, 3, 2001, pp. 333-340, p. 336.

⁴⁴³ Ivi, p. 334.



COMPÉTENCE CULTURELLE

444

Al loro interno si rileva la presenza di parole «à charge culturelle partagée», anche definite «palimpsesti verbali» da Galisson:⁴⁴⁵ si tratta di nomi, comuni o propri, o espressioni su cui convergono rappresentazioni e significazioni collettive potenti, di matrice etno-socio-culturale appunto. Per il francese, possono esserne esempi “Parigi” per il portato a livello di immaginario che il solo nome della città evoca, o *foulard*, non più associato, almeno all’ora attuale in Francia, a un complemento dell’abbigliamento, ma ritenuto, nel senso comune, segno di appartenenza religiosa,⁴⁴⁶ in riferimento a rappresentazioni dell’islamismo e alle connesse problematiche legate alla laicità. Per l’italiano stessa funzione svolgono, ad esempio, i termini “pizza” o Colosseo.

L’immaginario etno-socio-culturale è dunque una commistione di rappresentazioni di tipo storico e patrimoniale, stabili e durature nel tempo, mescolate e integrate da altre più vicine al vissuto quotidiano, alla famiglia, le tradizioni, il lavoro e la sessualità; queste seconde componenti delle rappresentazioni sono, per loro natura, più fluide e meno consensuali.

⁴⁴⁴ Boyer, *L'incontournable*, cit., p. 335.

⁴⁴⁵ Si veda: Robert Galisson, *Les palimpsestes verbaux: des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués...*, in «Repères, recherches en didactique du français langue maternelle», n° 8, 1993, pp. 41-62.

⁴⁴⁶ Sull’argomento si veda: Chiara Molinari, *Du tailleur au burka: représentations sociolinguistique d'une France multiculturelle*, in Marco Modenesi, Maria Benedetta Collini, Francesca Paraboschi (a cura di), *La grâce de montrer son âme dans les vêtements, Scrivere di tessuti, abiti, accessori. Studi in onore di Liana Nissim*, tomo III, Dal Novecento alla Contemporaneità, Milano, Ledizioni, 2015, pp.357-369.

Secondo Boyer, è agli impliciti potenti dell'immaginario etno-socio-culturale, sia di carattere colto che quotidiano, che l'insegnamento linguistico dovrebbe prestare attenzione. Intorno al nucleo centrale si sviluppa infatti la competenza culturale, sulla quale la formazione è in grado di intervenire, integrando e modificando gli assetti con apporti in termini di conoscenze e saperi. In una zona più periferica della rappresentazione si trova la competenza linguistica, per la sua esposizione esterna più soggetta a processi evolutivi, anche in funzione del contatto con le lingue dell'apprendimento.

La nozione di immaginario etno-socio-culturale di Henri Boyer è stata un riferimento costante nell'analisi dei dati della nostra indagine sul campo, fornendoci un modello per classificare e interpretare le informazioni fornite da bambini e adulti sulla loro rappresentazione dell'italiano.

Nella definizione di rappresentazione linguistica, pare interessante citare anche il contributo di Anne-Marie Houdebine, ricercatrice che prende le distanze dall'approccio sociolinguistico tradizionale, più orientato in senso sociale, per prendere in conto l'immaginario linguistico individuale dei parlanti e i loro punto di vista interni. Anne Marie Houdebine critica l'idea che le rappresentazioni linguistiche siano esclusivamente determinate dalle appartenenze sociali, e propone un modello secondo il quale esse siano, invece,

déterminées certes par la position du sujet dans la société, mais peut-être plus encore par la façon dont il se la représente.⁴⁴⁷

Proprio il peso delle scelte individuali spiegherebbe il fatto che si possano osservare attitudini e pratiche linguistiche differenti presso parlanti appartenenti allo stesso gruppo, o, al contrario, convergenti tra individui che appartengono a formazioni sociali diverse. Per comprendere e valorizzare la variabilità individuale, Houdebine richiama dunque l'attenzione dell'analisi sociolinguistica ai giudizi di valore che i parlanti stessi esprimono sulle loro pratiche, in termini metalinguistici o epilinguistici.

Anche Py⁴⁴⁸ sostiene che, se l'accesso al sistema di significati esistenti in una comunità è necessario per permettere la comunicazione tra gli individui, l'adesione ai modelli proposti non sia condizione determinante per le scelte dei singoli, prevedendo, invece, una vasta

⁴⁴⁷ Anne Marie Houdebine, *Sur les traces de l'imaginaire linguistique*, in Aebischer V. & Forel C. (éds), *Parlers masculins, parlers féminins?*, Neuchâtel/Paris, Delachaux/Niestlé, 1983, pp. 105-139, p. 116.

⁴⁴⁸ Cfr. Bernard Py, *Pour une approche linguistique des représentations sociales*, in «Langages», n° 154, 2004/2, pp. 6-19, p. 10.
<https://www.cairn.info/revue-langages-2004-2-page-6.htm>

gamma di posizioni personali, risultato che disegna un'architettura complessa e poliedrica tra i due estremi del consenso sociale e delle convinzioni soggettive.

Questi due ultimi contributi sono stati supporti importanti nel percorso di analisi della nostra ricerca, che indaga il fenomeno della scelta e delle rappresentazioni della lingua italiana in un campione misto, composto da studenti di origini italiane e no. Pur appartenendo agli studenti del campione a gruppi sociali differenti per storia, tradizioni e pratiche linguistiche, si è registrata, da parte dei due gruppi, un'ampia convergenza nell'adesione e l'apprezzamento rappresentazionale dell'italiano, a conferma sia delle influenze dell'immaginario linguistico collettivo che del peso di quello individuale dei parlanti.

Le rappresentazioni linguistiche in ambito di insegnamento/apprendimento sono anche oggetto specifico di studio della didattica delle lingue, una disciplina che si occupa delle pratiche di classe e le teorie che le generano, come «l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel».⁴⁴⁹

La didattica delle lingue nasce dalla critica alla linguistica, fino agli anni Settanta unico riferimento anche per l'insegnamento delle lingue straniere, che è considerata modello troppo rigidamente strutturalista, formale e incurante degli aspetti comunicativi e socioculturali dell'apprendimento linguistico. Pur mantenendo un forte legame con le scienze del linguaggio, la didattica delle lingue ha come oggetto di studio autonomo l'apprendimento delle lingue straniere; soprattutto negli ultimi vent'anni la disciplina non ha mancato di prendere in conto la dimensione dell'immaginario linguistico, a sua volta fortemente influenzato da rappresentazioni collettive di carattere etno-socio-culturale, con ricadute sulle motivazioni degli studenti, sui risultati dei loro apprendimenti e sulle loro dimensioni identitarie.

Secondo Danièle Dabène,⁴⁵⁰ le rappresentazioni linguistiche esercitano una grande influenza sulle strategie di apprendimento poiché richiedono agli apprendenti un posizionamento identitario nei confronti di ciò che appare come “straniero”. Esse sono in grado di sostenere e potenziare l'apprendimento o, al contrario, rallentarlo; rappresentano dunque una sfida importante per la messa in opera di azioni didattiche.

⁴⁴⁹ Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Collection français langue étrangère. Grenoble, P.U.G., 2005, p. 52.

⁴⁵⁰ Louise Dabène, *L'image des langues et leur apprentissage*, in Marinette Matthey (a cura di), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP Éditeur, 1997, pp. 19-23.

A questo riguardo, Castellotti e Moore aggiungono che,

Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues.⁴⁵¹

Già negli anni Settanta, con il superamento dell'apprendimento linguistico di tipo grammaticale e traduttivo e il ricorso a materiali autentici, si è assistito a una prima riconsiderazione didattica dei contenuti della civilizzazione in lingua straniera, con la creazione di collegamenti diretti alla cultura che la lingua veicola. Negli anni Ottanta, un nuovo passo avanti si è verificato nell'incontro tra gli approcci comunicativi e la dimensione interculturale, segno di un graduale riconoscimento dell'importanza della competenza culturale nell'insegnamento delle lingue straniere.

Le ricerche sulle rappresentazioni linguistiche in ambito di apprendimento delle lingue straniere mirano a rilevarne le tracce, normalmente di carattere discorsivo, nelle espressioni degli studenti. Per la loro natura malleabile, contemporaneamente statica e dinamica, le rappresentazioni possono essere seguite nelle loro trasformazioni e possono essere sottoposte a un lavoro intenzionale volto alla loro modifica. Le rappresentazioni interculturali, infatti, ovvero quelle che investono culture diverse da quella di appartenenza, presentano sovente stereotipi, la modalità più diffusa, semplice, economica ed euristica per classificare un universo del quale non si ha conoscenza diretta. Identificarli, verbalizzarli e trattarli correttamente in vista di una rivisitazione personale informata sono i compiti di una didattica linguistica attenta, ancorata a una pedagogia interculturale.

Le immagini stereotipate dei differenti paesi che circolano nel corpo sociale, veicolate dai media, la letteratura e il turismo alimentano infatti le rappresentazioni linguistiche che, a loro volta, si caricano di significati valorizzanti o penalizzanti, con ricadute sulla motivazione degli studenti e sull'apprendimento. Questo fenomeno non risparmia, secondo Eddy Roulet, neppure gli insegnanti,

On constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases,

⁴⁵¹ Castellotti et Moore, *Représentations sociales des langues*, cit., p.2.

sans tenir compte des informations extra-linguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation.⁴⁵²

Nelle loro ricerche sull'apprendimento scolastico del tedesco, inglese e francese nelle scuole secondarie superiori di più paesi europei, Cain e De Pietro notano che migliori conoscenze o prossimità geografica «n'est en aucune façon une raison suffisante pour qu'ils portent des jugements moins stéréotypés et plus positifs».⁴⁵³ I due ricercatori evidenziano, però, che esiste una correlazione tra la valorizzazione/deprezzamento del paese e la percezione della facilità/difficoltà della lingua studiata.

Byram e Zarate⁴⁵⁴ constatano che nemmeno il contatto diretto con le persone, il popolo di cui si studia la lingua, ad esempio in occasione di viaggi di studio, sia di per sé garanzia di evoluzione positiva delle rappresentazioni, soprattutto se le conoscenze precedentemente acquisite non sono sufficientemente integrate nel bagaglio culturale dello studente.

Altri studi effettuati in ambito scolastico, ad esempio quelli di Jean-Claude Beacco,⁴⁵⁵ illustrano che la tendenza a presentare le lingue con l'esclusivo modello del nativo-monolingue, insistendo sull'esattezza formale allo scritto come all'orale, porta alla costruzione di immagini negative rispetto alle performances sia da parte degli studenti che dei professori, impressioni che riverberano negativamente sulle rappresentazioni linguistiche, aumentando la sensazione di difficoltà, disagio, talvolta anche rifiuto della lingua, a rischio di mettere in discussione l'utilità sociale stessa dell'apprendimento.⁴⁵⁶

Veronique Castellotti⁴⁵⁷ estende la stessa critica alla presentazione dei modelli linguistici nei libri di testo normalmente in uso, che considera 'troppo perfetti': vengono infatti presentati dialoghi di locutori nativi non affetti da incomprensione, correzione,

⁴⁵² Eddy Roulet, *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*, Paris, Didier (collection LAL), 1999, p.5.

⁴⁵³ Albane Cain, Jean François De Pietro, *Les représentations des pays dont on apprendre la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage?*, in Matthey Marinette, *Les langues et leur image*, Lausanne, Loisirs et Pédagogie, 1997, pp. 300-307.

⁴⁵⁴ Cfr. Michael Byram et Geneviève Zarate, *Les jeunes confrontés à la différence: de proposition de formation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1996.

⁴⁵⁵ Jean-Claude Beacco, *Les savoirs linguistiques « ordinaires » en didactique des langues: des idiotismes*, in «Langue française», n° 131, 2001.

Per approfondimenti, si veda anche Jean-Claude Beacco et Rémy Porquier (a cura di), *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, 2001, pp. 89-105.

<https://doi.org/10.3406/lfr.2001.1038>

⁴⁵⁶ Sull'argomento si veda: Simona Pekarek Doehler, *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives*, in « Acquisition et interaction en langue étrangère », n° 12, 2000,

<http://journals.openedition.org/aile/934>

⁴⁵⁷ Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International, 2001.

riformulazione e semplificazione, fenomeni che caratterizzano, invece, l'interlocuzione sociale in contesti reali, anche tra madrelingua. Ne risulta che la lingua proposta agli studenti sia ancora più difficile di quella dell'uso comunicativo vero, con l'effetto di aumentare il disagio e lo stress degli apprendenti e rinforzare le rappresentazioni inibenti e negative.

In esito a ricerche effettuate nell'ambito della francofonia, in Francia e nella Svizzera romanda, Danièle Moore segnala anche il fenomeno della dimensione solitaria dell'apprendimento delle lingue in ambito scolastico.⁴⁵⁸ Attraverso la tecnica del disegno riflessivo, utilizzata anche nell'ambito dell'indagine empirica di questa ricerca, Danièle Moore nota che gli apprendenti si illustrano soli, isolati nello spazio della classe, circondati da oggetti inanimati del quotidiano scolastico, spesso impegnati in attività di lettura e scrittura, non di interazione, se non con strumenti elettronici di ripetizione (lettoci CD o audiocassette). La mancanza dell'interlocutore e dello scambio interattivo, non sopperita da contatti autentici con locutori nativi, ad esempio in occasione di viaggi, viene stigmatizzata dall'autrice come una modalità didattica non efficace dell'insegnamento linguistico. Senza voler anticipare i risultati della nostra ricerca, i disegni dei bambini che frequentano i corsi di italiano, mostrano situazioni diverse, dove la comunicazione e l'interlocuzione sono quasi sempre presenti (l'insegnante è illustrata vicino agli alunni, nei disegni appare l'intero gruppo-classe e i bambini sono ritratti con la bocca aperta, a indicare che stanno parlando, sono in comunicazione tra loro o con la maestra).

La pur limitata rassegna di studi sulle rappresentazioni linguistiche presentata mostra che la loro conoscenza può fornire alla didattica delle lingue informazioni utili a migliorare le pratiche d'insegnamento; al contrario, ignorare o negare gli effetti che esse possono produrre sulla motivazione e sull'atteggiamento degli studenti può condurre a lasciare che agiscano in modo, da costituire, come afferma Bernard Py, «degli ostacoli, dei binari morti, o almeno dei freni all'apprendimento».⁴⁵⁹

La plasticità delle rappresentazioni, la possibilità di incidere sul loro cambiamento con un'opportuna postura pedagogica e una didattica attenta alle dimensioni sociale e culturale dell'apprendimento, offrono invece all'insegnamento la possibilità di rendere la presenza delle lingue straniere un elemento fondante della formazione delle persone in crescita, sostenendo le dinamiche identitarie attraverso la costruzione di competenze comunicative di carattere trasversale.

⁴⁵⁸ Moore, *Les représentations*, cit.

⁴⁵⁹ Py, *Pour une approche*, cit., p. 4.

La questione di come le scelte linguistiche possano riflettersi, articolarsi e influenzare le dinamiche identitarie di persone in crescita è il tema affrontato dalla presente ricerca. Si aderisce infatti all'idea che, come afferma Rampton⁴⁶⁰ la lingua sia un marchio simbolico dell'identità e investire nell'apprendimento di una nuova lingua significhi per l'apprendente, andare a incidere sulle dinamiche della strutturazione di sé.

⁴⁶⁰ Ben Rampton, *Language and Ethnicity at School: some implications from theoretical developments in Sociolinguistics*, in « Langage et société », n° 116, 2006/2, pp. 51-71.
<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2.htm-page-51.htm>

2.5 Apprendimento delle lingue straniere e strategie identitarie

L'identità, studiata attraverso più prospettive disciplinari nell'ambito delle scienze umane, è un oggetto di studio vasto, ancora in parte inesplorato, dalle molte sfaccettature. Edgar Morin,⁴⁶¹ teorico della complessità, dedica il quinto tomo del *Méthode* proprio all'identità umana, affermandone la natura poliedrica, alla comprensione della quale è necessaria l'applicazione di un pensiero complesso.

Allo scopo di circoscrivere le nozioni e il nesso logico che unisce strategie identitarie e rappresentazioni linguistiche, chiavi di lettura scelte per interpretare il fenomeno osservato da questa ricerca, pare opportuno indicare brevemente come le scienze dell'uomo abbiano descritto e studiato il rapporto che lega l'identità al linguaggio. Si riporteranno e argomenteranno dunque alcune definizioni significative, prodotte nel corso dell'ultimo secolo, nell'ambito della filosofia, della psicologia sociale, dell'antropologia, della sociologia e della linguistica, discipline alle quali si è ispirata la sociolinguistica, l'approccio disciplinare scelto per questa indagine.

Quale tema centrale della ricerca antropologica, l'identità è stata inizialmente indagata sotto il profilo etnico, come effetto della trasmissione biologico/genetica, che la considerava costituita da valori immanenti, ancestrali e pertanto immutabili. A partire dagli anni Settanta del secolo scorso, questa concezione lascia il passo all'idea che, invece, essa si fondi su valori simbolici, culturali e sociali, spostando dunque l'attenzione su fattori ambientali ed esterni all'individuo. Il cambiamento di orizzonte avvicina i campi di ricerca, fino ad allora distanti, della psicologia e della sociologia, a partire dal comune assunto che la costruzione dell'identità si sviluppi nell'ambito dell'interazione sociale e all'interno della dimensione culturale nelle quali l'individuo nasce, cresce e vive.

I contributi della psicologia e della sociologia portano all'abbandono definitivo della nozione di identità intesa in senso di etnia o, in senso deteriore, di razza, che ne limitava la costruzione ai primi anni di vita o, addirittura, alla via genetica. Essa è invece considerata come un processo, un dinamismo ininterrotto, che integra progressivamente esperienze e conoscenze lungo il corso della vita degli individui.

⁴⁶¹ Edgar Morin, *L'Humanité de l'humanité - L'identité humaine* (t. 5), Nouvelle édition, coll. Points, Paris, Édition du Seuil, 2003.

La definizione di Louis-Jacques Dorais, sociologo canadese, sembra esprimere in modo semplice l'essenza della nozione di identità: «Il modo in cui l'essere umano costruisce il suo rapporto personale con l'ambiente».⁴⁶²

In ambito filosofico, Paul Ricœur, critica l'assunto della coscienza cartesiana, il famoso *Cogito, ergo sum*, una forma di pensiero astratto, razionale, immobile e quasi impersonale, al quale contrapporre il Sé, il carattere, la personalità, una dimensione esistenziale ancorata nella storia personale, «l'ensemble des marques distinctives qui permettent de réidentifier un individu humain comme étant le même».⁴⁶³

Duccio Demetrio,⁴⁶⁴ filosofo dell'educazione, concepisce l'identità come instabilità e interattività, restituendo l'immagine di un processo di progressiva integrazione delle esperienze individuali della vita attraverso la relazione con l'altro, patrimonio individuale accessibile all'altro attraverso la via maestra della narrazione autobiografica.

Secondo le prospettive della psicologia, in particolare degli studi di Erik Erikson,⁴⁶⁵ la formazione dell'identità si costruisce a partire dalle relazioni dalla primissima infanzia attraverso un processo di introiezione di immagini dell'altro e identificazione con le rappresentazioni che esse creano; essa prosegue lungo tutta l'esistenza, nelle relazioni sociali, in famiglia e nei contesti di vita, come la scuola e il lavoro.

Come sottolinea Patrick Charaudeau, dal confronto con le differenze presenti nell'ambiente nasce la coscienza identitaria:

Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité.⁴⁶⁶

Maria José Coracini sostiene che la soggettività sia inevitabilmente determinata dallo «sguardo dell'altro»⁴⁶⁷ che, come uno specchio, rimanda l'immagine dell'essere; anche Loredana Sciolla definisce l'identità come un sistema di autoriconoscimento, un,

⁴⁶² Louis-Jacques Dorais, *La construction de l'identité*, in Denise Deshaies, Diane Vincent (a cura di) *Discours et constructions identitaires*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, pp. 1-11, p. 2.

⁴⁶³ Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, 1990, p. 25.

⁴⁶⁴ Si veda: Duccio Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, Scandicci, 1992.

⁴⁶⁵ Erik H. Erickson, *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company, 1968.

⁴⁶⁶ Patrick Charaudeau, *Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue*, in Gabry J. et alii, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005.
<http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html>

sistema di significati che, mettendo in comunicazione l'individuo con l'universo culturale dei valori e dei simboli sociali condivisi, gli permette di dare senso alle proprie azioni, ai propri occhi, e a quelli degli altri, di operare scelte e di dare coerenza alla propria biografia.⁴⁶⁸

La sociologa Isabelle Taboada-Leonetti⁴⁶⁹ definisce l'identità come una dimensione della coscienza, con un versante e soggettivo, oggetto di analisi della psicologia, e una componente altrettanto importante a carattere interattivo in dimensione sociale, quest'ultima oggetto di studio della sociologia.

Lo psicopsicologo Joseph Kastersztein sostiene che l'identità si caratterizzi per

Une structure polymorphe, dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects psychologiques et sociaux en rapport à la situation relationnelle à un moment donné, d'un agent social (individu ou groupe) comme acteur social.⁴⁷⁰

Tutte queste definizioni mettono in evidenza i caratteri fondamentali dell'identità, primo fra tutti la dimensione evolutiva, un processo che si sviluppa lungo tutta l'esistenza umana, con fasi fondanti e critiche, rispettivamente quelle dell'infanzia e dell'adolescenza, e in occasione dell'incontro con realtà che stimolino il cambiamento e la modifica degli assetti precedenti. L'identità è inoltre bifronte, ovvero da un lato definisce la dimensione intrapsichica dell'individuo, come identità personale, dall'altra si realizza nello spazio della relazione, in contesti intrapsichici connotati socialmente e culturalmente, come identità sociale. A questo proposito, per Deschamps e Devos,

L'identité sociale concerne un sentiment de similitude à (certains) autrui. L'identité personnelle constitue un sentiment de différence par rapport à ce mêmes autres.⁴⁷¹

Più autori si sono occupati di definire l'identità sociale.

Tajfel e Turner⁴⁷² costruiscono la loro teoria a partire dalla nozione di gruppo, una formazione sociale che è tale nel momento in cui gli individui sono coscienti di farne parte.

⁴⁶⁷ Coracini Maria José R.F. *L'espace hybride de la subjectivité: le (bien)-être entre les langues*, in «Langage et société», n° 117, 2006/3, pp. 41-61, p. 45.

<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-3-page-41.htm>

⁴⁶⁸ Loredana Sciolla, *Il concetto di identità*, in AA.VV., *Complessità sociale e identità*, Milano, Franco Angeli, 1985, p. 105.

⁴⁶⁹ Isabelle Taboada-Leonetti, *Stratégie identitaires et minorité: le point de vue du sociologue* in Camilleri C. Camilleri, J. Kastersztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez, (dir.), *Stratégie identitaires*, Paris, PUF, 1990, pp. 4-8.

<https://www.cairn.info/strategies-identitaires--9782130428589.htm>

⁴⁷⁰ Joseph Kastersztein, *Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités*, in Camilleri, *Stratégies*, cit., pp. 27-41.

⁴⁷¹ Jean-Claude Deschamps, Thierry Devos, *Les relations entre identité individuelle et collective ou comment la similitude et la différence peuvent co-varier*, in J.C. Deschamps et alii (a cura di), *L'identité sociale: la construction de l'individu dans les relations entre groupes*, Grenoble, PUG, 1999, pp. 149-167, p. 152.

⁴⁷² Per approfondimenti si vedano:

Secondo i due ricercatori, l'identità sociale è la parte della concezione di sé che un individuo elabora in quanto appartenente a un gruppo, e l'investimento emozionale legato a questa appartenenza. In presenza di una valorizzazione sociale del gruppo, l'individuo gode di una autorappresentazione positiva; in caso contrario, adotta comportamenti atti a bilanciarne l'effetto negativo, quali la competizione, in forma di opposizione al sistema che crea la marginalizzazione, o la creatività sociale, come reinterpretazione dei tratti negativi o la ricerca di altri gruppi di riferimento.

Questa ultima accezione della creatività sociale sarà utilmente interpretata nell'analisi dei dati della nostra ricerca, per spiegare la scelta dell'apprendimento dell'italiano, sia da parte di studenti che recuperano il portato simbolico della storia migratoria familiare, sia di altri le cui origini culturali e linguistiche migratorie non trovano apprezzamento e valorizzazione nell'attuale quadro sociale francese.

Nel 1968, Erikson già evidenziava che, in situazioni migratorie,

un changement d'ordre culturel ou historique peut se révéler traumatisant pour la formation de l'identité. Il peut faire craquer chez l'enfant la consistance intérieure de sa hiérarchie des attentes.⁴⁷³

In questa prospettiva, la scelta di apprendere l'italiano, in un contesto sociale frutto di stratificazioni migratorie come la Lorena, può essere interpretata come una strategia identitaria messa in atto da giovani studenti di origini italiane e no, in funzione di rinforzo all'autostima sul versante intrapsichico, di migliore integrazione sociale sul versante interpsichico.

La nozione di strategia identitaria è alla base dell'elaborazione dell'identità sociale di Carmel Camilleri, figura eminente di antropologo e psicologo sociale francese di origine tunisina, specialista internazionalmente riconosciuto dello studio delle tensioni provocate nei giovani dall'adattamento ai cambiamenti culturali, sia nelle società occidentali che in quelle in via di sviluppo. Secondo Camilleri l'individuo, per vivere in condizione equilibrio psicologico e benessere esistenziale, ha bisogno di costruire, o mantenere, un'identità sociale positiva: non necessariamente coscienti, le strategie identitarie sono un modo per,

- Henri Tajfel, John Charles Turner, *An integrative theory of intergroup conflict*, in S. Worchel and W. Austin (a cura di), *The social psychology of intergroup relations*, Pacific Grove, CA/ Brooks/Cole, 1979, pp. 33-48;

- Henri Tajfel, John Charles Turner, *The social identity theory of intergroup behavior*, in S. Worchel, W. Austin (a cura di), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed). Chicago, Nelson-Hall, 1986, pp. 7-24;

- Luciano Arcuri, *Manuale di Psicologia Sociale*, Bologna, Il Mulino, 1995.

⁴⁷³ Erik H. Erikson, *Identity, youth and crisis*, cit., p 166.

manier la contradiction objective de telle façon qu'elle n'engendre pas, ou le moins possible, le conflit subjectif, la rupture de l'unité identitaire suffisante pour avoir l'impression de vivre normalement.⁴⁷⁴

Le strategie identitarie mirano, dunque, sia a preservare il proprio sistema culturale di riferimento, ignorando o opponendosi ai sistemi antagonisti o, all'opposto, ad aprirsi a forme di fluidità identitaria, adottando condotte che mirano a regolazioni interculturali tra istanze sociali differenti. In questo senso, esse rappresentano l'aspetto pragmatico dell'identità, ovvero la possibilità di operare scelte circa le comunità culturali e linguistiche alle quali si desidera appartenere, determinando una parte della propria costruzione identitaria.

Le strategie identitarie di apertura sono una risposta vincente all'eterofobia, la paura del diverso, e, secondo Camilleri, costituiscono il passaggio fondamentale di tutte le forme di integrazione riuscite all'interno di società multietniche. Al contrario, l'attribuzione di caratteristiche negative a tutto ciò che appare culturalmente diverso, ove la lingua rappresenta uno dei tratti salienti, genera esclusione, rifiuto sociale, frattura identitaria e sofferenza esistenziale.

Similmente, Hanna Malewska-Peyre considera che la nozione di strategia identitaria designi dei «mécanismes de défense», delle «séquences de comportements» destinate a ridurre «la souffrance»⁴⁷⁵ che si crea davanti alla presa di coscienza che l'identità di un soggetto sia devalorizzata e non goda di prestigio sociale.

Alla fine degli anni Novanta, a partire dalle ricerche sulla formazione degli adulti, la nozione di strategie identitaria viene sviluppata in senso diacronico, pervenendo al concetto di dinamica identitaria, un processo che accompagna la persona nello sviluppo e nel cambiamento lungo tutto l'arco della vita. Come scrive Carmel Camilleri

Pour tous les théoriciens actuels, l'identité n'est pas une donnée mais une dynamique, une incessante série d'opérations pour maintenir ou corriger un moi où l'on accepte de se situer et que l'on valorise.⁴⁷⁶

Jean-Marie Barbier considera le dinamiche identitarie un modo per comprendere l'investimento nello studio da parte degli adulti e le interpreta in funzione del valore che gli apprendenti attribuiscono alle trasformazioni interne, grazie al prestigio ai quali la formazione dà accesso nell'ambiente sociale:

⁴⁷⁴ Carmel Camilleri, *Identité et gestion de la disparité culturelle: Essai d'une typologie*, in, Camilleri et alii, *Strategie*, cit., pp. 85-110, p. 95.

⁴⁷⁵ Hanna Malewska Peyre, *La notion d'identité et les stratégies identitaires. Les amis de Sèvres*, n° 1, 1987, pp. 83-93, p. 87.

⁴⁷⁶ Camilleri et alii., *Stratégies*, cit., p. 253.

Nous faisons l'hypothèse que la signification qu'il accorde à la formation est intimement liée à la signification qu'il accorde globalement à sa dynamique de changement intérieur, appréciée dans son contexte.⁴⁷⁷

Questa dinamica identitaria è oggetto specifico di attenzione della nostra indagine, effettuata su un pubblico di persone in crescita; attraverso la scelta dell'apprendimento della lingua italiana, i dati raccolti sul campo mostrano che essi trovano nel contatto con questo idioma un rinforzo, un collante identitario che armonizza il *puzzle* di repertori linguistici plurali e appartenenze culturali multiple, nella prospettiva di maggiore valorizzazione personale e sociale.

Nell'epoca attuale, caratterizzata da fenomeni di globalizzazione, internazionalizzazione e flussi migratori su scala mondiale, il contatto linguistico è diventato ordinario sia livello individuale, come plurilinguismo, che sociale; il ruolo delle lingue deve però confrontarsi con le sfide che si giocano nella tensione legata al suo essere, allo stesso tempo, un tratto identitario e una forma di capitale sociale, ovvero, come sostiene Monica Heller⁴⁷⁸ seguendo l'orientamento politico tracciato dagli studi di Pierre Bourdieu,⁴⁷⁹ uno strumento di potere.

Molti autori hanno indagato il legame esistente tra l'affermazione identitaria di una comunità socioculturale e la valorizzazione della sua varietà linguistica,⁴⁸⁰ studi che mostrano come la lingua sia considerata dagli individui uno dei tratti che meglio definisce l'identità etnica. Ugualmente, numerosi studi sociolinguistici, tra cui quelli di Philippe Blanchet, confermano che, all'interno delle comunità linguistiche, gruppo specifici tendono a definire i propri tratti emblematici,

Aboutissant à une variété de langue (sociolecte, technolecte, régiolecte, argot, jargon...), voire à long terme à une langue spécifique.⁴⁸¹

La lingua riveste dunque un ruolo di demarcazione etnica, intesa come gruppo e comunità, più evidente allorquando lingue differenti entrano in contatto, ma anche presente nelle varietà della stessa lingua.

⁴⁷⁷ Jean-Marie Barbier, *De la notion d'identité en recherche notamment dans le domaine de la formation*, in « Education Permanente », n° 1, 28, 1996, pp. 1-26. p. 22.

⁴⁷⁸ Monica Heller, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris, 2002.

⁴⁷⁹ Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, coll. Points, 2001.

⁴⁸⁰ Per approfondimenti si vedano: Bouchard, 1998 ; Francard, 1998, 2001 e Moreau, 1999.

⁴⁸¹ Philippe, Blanchet, *La linguistique du terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Rennes, PUR, 2003, p. 114.

Wim Remysen⁴⁸² sottolinea che la lingua, oltre ad avere una dimensione importante nella definizione dell'identità individuale, è anche una delle componenti principali dell'identità di una comunità in quanto espressione immediata nella quale i membri di un gruppo si riconoscono. Soprattutto all'interno di formazioni minoritarie, l'identificazione a un gruppo è infatti fortemente determinata dalla dimensione linguistica, tratto distintivo rispetto alla lingua dominante presente nello stesso ambiente.

Secondo il linguista canadese Jean-Claude Corbeil,

La langue soude ses locuteurs en une communauté dont les membre partagent, exprimé par elle, une histoire, un destin politique, des institutions, qui partagent également des attitudes à l'égard des autres communauté linguistiques, et donc des autres langues. Tous ces locuteurs y trouvent confort et sécurité.⁴⁸³

Roger Bernard, afferma che «Le “je” interne et le monde extérieur se construisent et se réalisent par le langage»,⁴⁸⁴ ovvero che la realizzazione dell'individuo, la capacità di comprendere gli elementi della realtà e le loro rappresentazioni simboliche sia legata al linguaggio, alla lingua prima inizialmente, poi alle lingue seconde e straniere, tutti strumenti che consentono di elaborare la soggettività.

Più recentemente, Blanchet⁴⁸⁵ conferma che la lingua sia ben più che un veicolo della comunicazione: essa permette l'apparizione del 'sé' nella sfera sociale: «Elle participe intimamente de la construction identitaire du sujet individuel». Poiché la lingua è dunque uno degli elementi distintivi dell'identità, secondo Ben Rampton⁴⁸⁶ investire nell'apprendimento di un'altra lingua significa, per l'apprendente, investire nella propria identità.

⁴⁸² Wim Remysen, *Le recours au stéréotype dans le discours sur la langue française et l'identité québécoise: une étude de cas dans la région de Québec*, in Diane Vincent et Denise Deshaies (éd.), *Discours et constructions identitaires*, Québec, Presses de l'Université Laval, (« Culture française d'Amérique »), pp. 95-121. p. 98.
https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/contributions/REMYSEN_Recours.pdf

⁴⁸³ Jean Claude Corbeil, discorso al Congresso Mondiale sulle politiche linguistiche, Barcellona, 6-10 aprile 2002,
http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/07/CMPL2002_T1_Corbeil_Fr.pdf

⁴⁸⁴ Roger Bernard, *Du social à l'individuel: naissance d'une identité bilingue*, in J. Létourneau (a cura di), *La question identitaire au Canada francophone: récits, parcours, enjeux, hors-lieux*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1994, pp. 155-167, p. 161.

⁴⁸⁵ Philippe, Blanchet, *L'approche interculturel comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*, 2007, p. 23.

⁴⁸⁶ Per approfondimenti si vedano: Ben Rampton, *Displacing the “native speaker”*: expertise, affiliation and inheritance, in «ELT Journal», vol. 44, 1990, pp. 97-10; Ben Rampton, *Crossing: Language and Ethnicity among adolescents*, New York, Longman, 1995.

Lo stesso Carmel Camilleri afferma che,

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 temps.⁴⁸⁷

La psicanalisi, a partire dai lavori di Sigmund Freud, utilizza la strada maestra della lingua per esplorare la dimensione dell'inconscio. Nell'esperienza di vita dei bilingui del secolo scorso, epoche storiche di conflitto o colonizzazione, le turbolenze sociali riverberavano in una coabitazione psichica complessa e disarmonica. Caso emblematico è quello del filosofo franco-algerino Jacques Derrida, che, analizzando e narrando il difficile rapporto tra le lingue che hanno attraversato la sua esistenza, mette addirittura in questione la possibilità di avere una lingua materna: «Je n'ai qu'une langue; or elle n'est pas la mienne».⁴⁸⁸

Derrida illustra la sua condizione di interprete che traduce senza avere una lingua di riferimento, perché l'idioma delle origini, l'arabo, non è presente nel suo repertorio in quanto mai appresa a causa della colonizzazione francese della sua terra natale. L'opera di decostruzione, per ritrovare il senso di sé, implica che l'autore si impegni in un processo che porta a ridisegnare un'identità complessa, comunque radicata in un repertorio linguistico ibrido e plurale.

Régine Robin studia le forme di ibridazione linguistica e culturale nascoste dall'apparente omogeneità della lingua francese, che si manifestano nell'impossibilità di arrivare a una perfetta padronanza della lingua stessa. In riferimento alla letteratura, cita i casi di autori per i quali una lingua straniera diventa lo strumento per esprimere ciò che non è dicibile nella lingua madre,⁴⁸⁹ Samuel Beckett con il francese, Fernando Pessoa con l'inglese⁴⁹⁰ e Paul Celan, che dopo aver vissuto l'orrore del genocidio, inserisce nella lingua tedesca dei suoi scritti una varietà di altre voci, come per ricreare un'altra lingua intrisa di altre culture.

⁴⁸⁷ Carmel, Camilleri, *Anthropologie culturelle et éducation*, UNESCO, 1986, p. 124.

⁴⁸⁸ Jacques Derrida, *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Paris, Éditions Galilée, 1996, p. 13, <https://iqbal.hypotheses.org/3941>

⁴⁸⁹ Marc Angenot et Régine Robin, *La sociologie de la littérature: un historique*, réédition sur le site des ressources Socius, 1993, p. 17.

<http://ressources-socius.info/index.php/reéditions/18-reéditions-d-articles/26-la-sociologie-de-la-littérature-un-historique>, page consultée le 28 septembre 2018.

⁴⁹⁰ Lingua dei suoi poemi erotici, sottomessi a una forma di tabù nella lingua madre, il portoghese.

Renald Legendre, specialista delle scienze dell'educazione canadese, vede nella lingua lo strumento di rappresentazione della cultura, il quadro dei valori, delle credenze, abitudini e norme che permettono di interpretare la realtà,

La langue est un système [...] par le biais duquel les membres d'une communauté se représentent la réalité (physique, psychologique, sociale, conceptuelle, virtuelle), communiquent entre eux et s'identifient culturellement.⁴⁹¹

La dimensione della lingua che agisce sulla costruzione identitaria e dunque di carattere culturale. Patrick Charaudeau afferma che,

Quand on enseigne une langue, qu'elle soit dite maternelle, seconde ou étrangère, on sait que son enseignement est inséparable de l'enseignement du substrat culturel qui s'y attache.⁴⁹²

Il linguista francese chiarisce, però, che quando si parla di lingua in senso culturale, si parla di discorso «Il faut dissocier langue et culture, et associer discours et culture». Per semplificare il concetto, porta l'esempio della lingua francese e della francofonia:

Si langue et culture coïncidaient, les cultures française, québécoise, belge, suisse, voire africaine, maghrébine (à une certaine époque) seraient identiques, sous prétexte qu'il y a une communauté linguistique [...] C'est le discours qui témoigne des spécificités culturelles. [...] Ce ne sont pas tant les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter, de blaguer qui le sont.⁴⁹³

Pertanto,

Les identités se construisent davantage autour des communautés de discours que des communautés linguistiques. Il faut défendre l'idée que l'identité culturelle est aussi complexe que la mémoire sur laquelle elle s'appuie.⁴⁹⁴

Il discorso dunque, la dimensione culturale, al di là degli aspetti morfosintattici e delle regole grammaticali della lingua, è la base della costruzione dell'identità, proprio perché riflette i modi di pensare, rappresentare e agire di una comunità.

Anche Martine Abdallah-Preteceille sostiene che,

Ce n'est donc pas par la langue qui témoignent des spécificités culturelles, mais c'est et discours, c'est l'usage que les individus font de la langue qui est porteur de sens.⁴⁹⁵

⁴⁹¹ Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005, p. 85.

⁴⁹² Charaudeau, *Réflexions*, cit., p. 2.

⁴⁹³ Patrick Charaudeau, *Réflexions sur l'identité culturelle*, cit., p. 5.

⁴⁹⁴ Ivi, p. 7.

A questo proposito, l'autrice sottolinea che le più grandi difficoltà nell'apprendimento di una lingua straniera non risiedono nell'appropriazione delle strutture della codificazione linguistica, ma nell'acquisizione delle competenze culturali corrispondenti, «des usages sociaux liés aux différents parlars et discours».

Il discorso riflette dunque la cultura di una comunità, ovvero, come sostiene Gut Rocher «Tout ce qu'en individu doit apprendre pour vivre dans un société particulière»:⁴⁹⁶ esso si struttura attraverso la condivisione, da parte di un gruppo, di consuetudini a categorizzare la realtà secondo determinati schemi, che vengono poi trasmessi alle giovani generazioni attraverso le pratiche discorsive, in modo informale in famiglia e nella comunità di origine, o formale, nell'insegnamento.

La nozione di cultura⁴⁹⁷ si è presentata in modo differente a seconda delle epoche storiche, dei campi disciplinari e degli autori che l'hanno indagata nel suo graduale imporsi, a partire dal XIX secolo, nelle scienze dell'uomo.⁴⁹⁸ Come per la lingua, anche per il concetto di cultura si possono identificare due grandi scuole di pensiero, una di carattere universalistico, l'altra relativistico.

Il principale rappresentante del primo approccio, legato alle teorie dell'evoluzionismo culturale, è l'antropologo britannico Edward Tyler;⁴⁹⁹ egli aveva tentato di dimostrare che tutte le culture evolvessero secondo uno schema predefinito, sostenendo che ciò che le differenzia fosse lo stato di avanzamento raggiunto.

⁴⁹⁵ Martine Abdallah-Preteceille, *Langue et identité culturelle*, in «Enfance», tome 45, n°4, 1991, pp. 305-309, p. 307.

https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1986.

⁴⁹⁶ Cfr. Guy Rocher, *Introduction à la sociologie générale*, Montréal (Québec), Canada, Éditions H.M.H., 1968-1969.

⁴⁹⁷ Si riporta la Dichiarazione sulle Politiche Culturali Conferenza mondiale dell'UNESCO del 1982 a Mexico City: «In its widest sense, culture may now be said to be the whole complex of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features that characterize a society or social group. It includes not only the arts and letters, but also modes of life, the fundamental rights of the human being, value systems, traditions and beliefs; that it is culture that gives man the ability to reflect upon himself. It is culture that makes us specifically human, rational beings, endowed with a critical judgement and a sense of moral commitment. It is through culture that we discern values and make choices. It is through culture that man expresses himself, becomes aware of himself, recognizes his incompleteness, questions his own achievements, seeks untiringly for new meanings and creates works through which he transcends his limitations».

La cultura fornisce dunque tutti gli strumenti, in un sistema di elementi interdipendenti e coerenti, per comprendere e manipolare simbolicamente la realtà, prioritariamente attraverso il linguaggio.

⁴⁹⁸ Per approfondimenti si veda: Denys Cuche, *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 2003.

⁴⁹⁹ Edward Tyler, *Primitive Culture, Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*, voll. 1 e 2, London, John Murray, 1871.

L'approccio relativista e il particolarismo storico nascono, invece, dalle ricerche sul campo di John Boas⁵⁰⁰ e vedono la cultura come un sistema autonomo in grado di determinare i modi di vivere e pensare di un gruppo sociale, un'entità astratta che precede la vita dell'individuo, ne marca l'esistenza, e dei cui tratti diventa portatore e trasmettitore alle generazioni che lo seguono. Secondo questa scuola di pensiero, la struttura identitaria si realizza, in primo luogo, all'interno della comunità di appartenenza e si elabora, come riconoscimento di sé, attraverso il rispecchiamento nella propria formazione sociale e linguistica. Poiché nessun uomo può pensare al di là dei limiti del suo linguaggio, esistono tanti mondi simbolici e tante culture, quante lingue differenti. Inoltre, sempre secondo l'antropologo statunitense, ogni cultura possiede una forma di unicità che rende necessario studiarla dall'interno.

L'influenza della cultura sulla lingua, e di quest'ultima su pensiero, aprirono la strada alla tesi della relatività linguistica, sintetizzata da Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf,⁵⁰¹ ipotesi che vede nel linguaggio il modo di organizzare l'esperienza dei membri di una data società, creando categorie e accedendo alla funzione simbolica che permettere agli individui di comunicare. Pur in una concezione relativistica esacerbata, si riconosce al linguaggio un ruolo costitutivo dell'identità, oltre che quello di strumento di espressione.

Una parziale sintesi delle due visioni, universalista e relativista, della cultura, si ritrova nell'analisi strutturale di Levi-Strauss, attraverso la ricerca di invarianti, elementi costanti presenti nelle diverse culture, delle quali si mantiene comunque le singolarità. La cultura è dunque considerata la risultante della coesistenza di sistemi simbolici, primo tra tutti la lingua, ma anche le regole sociali, i rapporti economici, l'arte, la scienza e la religione.

Universalismo e particolarismo si ritrovano oggi nei due approcci alla cultura di tipo etico ed emico, il primo interessato a sistemi descrittivi e interpretativi applicabili a tutte le culture, mentre il secondo stringe il campo di indagine alla particolarità delle singole realtà, in una visione più centrata sull'individuo. Nella seconda prospettiva, la cultura è vista come prodotto dell'azione dei singoli, che la interpretano assumendone alcuni tratti a seconda per percorsi personali, vivendone l'appartenenza con gradi diversi di intensità: essa conta dunque per come viene percepita, ovvero attraverso le rappresentazioni che gli individui costruiscono su di essa. Seguendo l'avviso di Geneviève Vinsonneau⁵⁰² i due approcci etico ed emico sono

⁵⁰⁰ Franz Boas, *Race, language and culture*, New York, Macmillan, 1940.

⁵⁰¹ Per approfondimenti si veda Marco Carassai ed Enrico Crucianelli (a cura di), *Linguaggio e Relatività. Edward Sapir - Benjamin Lee Whorf*, Roma, Castelvecchi, 2017.

⁵⁰² Geneviève Vinsonneau, *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin, 1997.

complementari e concorrono nel creare una visione a 360 gradi dei fenomeni culturali e sociali. Applicando questo modello a doppia matrice, nell'ambito di questa ricerca l'analisi di tipo quantitativo cercherà di descrivere le caratteristiche oggettive della presenza del fenomeno linguistico osservato per come si presenta nel territorio scelto; l'analisi qualitativa, a carattere socio-percettivo, si focalizzerà sulle rappresentazioni linguistiche degli individui del campione osservato.

L'identità, considerata anche da Anne Marie Costalat-Fourneau⁵⁰³ luogo di elaborazione trasversale, al crocevia tra l'intrapsichico (individuale) e l'interpsichico (sociale), è il punto di convergenza delle due visioni. Essa si situa anche al centro della nostra indagine che, in accordo con la visione della psicologa francese, pur riconoscendo interdipendenza delle dimensioni personali e collettive, metterà in evidenza il ruolo della soggettività, della libertà individuale e dell'autodeterminazione dei soggetti osservati, fenomeni che i risultati dell'indagine mostrano.

Se le prime definizioni dei processi di acculturazione di stampo antropologico erano centrate sui rapporti intergruppi, ovvero in senso sociale, esse si sono recentemente arricchite di interpretazioni in senso individuale. Valery Chirkov, psicologo socioculturale e teorico dell'autodeterminazione nei comportamenti individuali, propone una definizione di acculturazione che sembra particolarmente adatta al contesto di questa ricerca:

Individual acculturation (in contrast to group acculturation) is a process that is executed by an agentic individual (it is not a process that happens to an individual) after meeting and entering a cultural community that is different from the cultural community where he or she was initially socialized. Acculturation involves a deliberate, reflective, and, for the most part, comparative cognitive activity of understanding the frame of references and meanings with regard to the world, others, and self that exist in one's 'home' cultural community and which one has discovered in a new cultural community. This process emerges within the context of interactions, both physical and symbolic, with the members of the 'home' and new cultural communities. Acculturation is an open-ended, continuous process that includes progresses, relapses, and turns which make it practically impossible to predict and control.⁵⁰⁴

L'accento è dunque messo sull'individuo come attore del processo di cambiamento e di ricostruzione identitaria, postura già descritta da Georges Devereux⁵⁰⁵, etnopsichiatra clinico francese, attraverso la metafora della «boîte à outils», cassetta degli attrezzi, che i soggetti

⁵⁰³ Anne Marie Costalat-Fourneau, *Identité sociale et dynamique représentationnelle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1997.

⁵⁰⁴ Valery Chirkov, *Critical Acculturation Psychology*, in «International Journal of Intercultural Relations», vol. 33, n° 2, 2009, pp. 87-182, p. 178.

⁵⁰⁵ Si veda: Georges Devereux, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion, 1985 [I ed.1972].

utilizzano, considerando ogni strumento come un elemento identitario da scegliere secondo le interazioni nella quali si trova a vivere, in funzione della sua adeguatezza alle situazioni.

In situazione di contatto di culture, in contesti migratori o società plurilingui e multiculturali come quella presente in Lorena, le rappresentazioni culturali, sociali e linguistiche e i sentimenti di appartenenza vengono inevitabilmente sottoposti a dinamiche complesse, che chiedono agli individui di elaborare e rielaborare continuamente la propria posizione nel mondo, l'identità, attraverso strategie finalizzate a trovare equilibri sostenibili. Sotto questo profilo, la teoria dell'ego-ecologia e il metodo della contestualizzazione rappresentazionale proposti da Marisa Zavalloni e Christiane Louis-Guérin,⁵⁰⁶ che considerano l'identità sociale fondata sull'identificazione a differenti gruppi sociali, attraverso le rappresentazioni che l'individuo elabora di ciascuno, offre alla nostra ricerca un ulteriore strumento di interpretazione dei dati raccolti: esse permettono di comprendere la complessità dell'esperienza di vita di individui giovani, di prevalenti origini migratorie, che vivono in un contesto multiculturale nel quale, anche attraverso la scelta di apprendere l'italiano, mettono in atto strategie finalizzate a definire la propria identità nel senso della valorizzazione personale e dell'apprezzamento sociale. Se l'equilibrio dell'individuo, la stima di sé e la capacità di integrarsi armoniosamente si costruiscono sulla base di un confronto rappresentazionale tra gruppi sociali, giovani che, per traiettorie familiari sono portati a sviluppare appartenenze plurime, anche potenzialmente conflittuali, possono utilmente giocare la carta della plasticità identitaria, trovando riferimenti in un patrimonio rappresentazionale apprezzato nel loro contesto sociale, come quello dell'italicità.

Come afferma Nancy Hornenberger, sotto il profilo pedagogico la plasticità identitaria offre ai percorsi formativi la possibilità di agire intenzionalmente allo scopo di suscitare trasformazioni evolutive, ad esempio attraverso insegnamenti linguistici,

From a language's educator perspective, the conceptualization of subjectivity as multiple and changing is consistent with the view that pedagogical practices can be transformative.⁵⁰⁷

Da qui l'importanza degli apprendimenti socioculturali nell'insegnamento linguistico: agendo sulle funzioni psicoaffettive e cognitive attraverso la dimensione discorsiva, essi offrono agli alunni una pluralità di schemi interpretativi, modi di pensare, comunicare ed esprimersi, concorrendo alla strutturazione identitaria. La presente ricerca si colloca in questo orizzonte di

⁵⁰⁶ Marisa Zavalloni, Christiane Louis-Guérin, *Identité sociale et conscience: introduction à l'égo-écologie*, Montréal, Presse de l'université de Montréal, 1984.

⁵⁰⁷ Nancy Hornenberger, *Sociolinguistic and Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1990, p. 50.

senso e si pone l'obiettivo di indagare e comprendere il processo di costruzione/ricostruzione identitaria messo in opera nel contatto con la lingua italiana da parte di un pubblico di giovani apprendenti dalle estrazioni linguistiche, etniche e culturali diversificate.

L'accelerazione delle dinamiche del contatto umano, legate alle migrazioni, ai fenomeni della mondializzazione e dell'ubiquità della comunicazione planetaria, sintetizzati da Vertovec con il termine di *super-diversity*,⁵⁰⁸ hanno creato comunità sociali inedite, culturalmente e linguisticamente eterogenee, che richiedono agli individui nuove strategie di adattamento e di comprensione dell'ambiente. In un'ottica interazionista e nell'ambito del paradigma della complessità, ogni entità presente nel sistema (individui e gruppi) è considerata agente di possibili dinamiche culturali, attraverso scomposizioni e ricomposizioni di sistemi di significati, in una forma di negoziazione continua. In questa prospettiva, la ricerca interculturale cerca di comprendere le dimensioni di sviluppo delle identità individuali e sociali attraverso un approccio complesso che coinvolge le scienze umane sociali, psicologiche e socioculturali. Il prefisso *inter-* indica precisamente la dimensione dinamica del modello, predisposto a trasversalità e interazione, in contrapposizione all'approccio multiculturale di matrice americana, a carattere descrittivo, che si limita a constatare la presenza su uno stesso territorio di comunità diverse sotto il profilo etnico.

L'interculturalità, nata dalla corrente di pensiero del relativismo culturale, non postula l'abbandono dei propri riferimenti, ma, come sostiene Hofstede,⁵⁰⁹ il riconoscimento dei limiti che possono presentare, alla ricerca, attraverso il confronto con l'Altro, di valori comuni nell'ambito di uno spazio sociale dato. Come afferma Vinsonneau,

Le contact inter-culturel met en cause l'ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différences ; il ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation sociale.⁵¹⁰

La dimensione attiva della nozione di intercultura si traduce nella valorizzazione di competenze socioculturali trasversali, con uno scopo palesemente educativo. Esse sono sintetizzate da Byram⁵¹¹ in cinque assi: il 'saper essere', la consapevolezza della propria identità; le attitudini di apertura e riflessione sulle diversità culturali; i saperi, contenuti e conoscenze di elementi di culture diverse da quella di appartenenza; le abilità, il saper

⁵⁰⁸ Vertovec, *Super-diversity*, cit.

⁵⁰⁹ Geert Hofstede, *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA, Sage. 2001, p. 454.

⁵¹⁰ Geneviève Vinsonneau., *L'identité culturelle*, Paris: Colin, 2002, p. 60.

⁵¹¹ Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

acquisire conoscenze e agire in maniera appropriata in situazioni di comunicazione, e, infine, le attitudini critiche, ovvero la capacità di negoziare significati condivisi e accettabili nell'incontro tra culture differenti.

Philippe Blanchet et Patrick Chardenet⁵¹² sostengono che le competenze interculturali siano necessariamente costruite nell'interazione, attraverso la lingua e il confronto tra elementi culturali differenti. L'insegnamento di una lingua straniera è dunque per sua natura di carattere interculturale: se spesso in ambito scolastico tutta l'attenzione viene focalizzata sull'acquisizione delle abilità e dei saperi, non meno significativo dovrebbe essere l'investimento sulla dimensione linguistica dell'identità, in senso formativo ampio, come capacità di riflessione critica su sé stessi e sull'altro da sé. La competenza interculturale nell'interpretare proattivamente questa polarizzazione è considerata dall'UNESCO presupposto della coesione sociale e della coesistenza pacifica:

Les compétences interculturelles viennent compléter les droits de l'homme dans leur fonction de catalyseurs d'une culture fondée sur la coexistence pacifique dans l'harmonie.⁵¹³

Prendendo atto che il mondo attuale, con i suoi rapidi sconvolgimenti, e le evoluzioni delle società moderne, sempre più multilingui e pluriculturali, hanno creato nuovi bisogni nel campo della comunicazione, la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*⁵¹⁴ della Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa ha individuato come priorità proprio la riflessione sull'insegnamento delle lingue, coinvolgendo in un'unica riflessione sistemica tanto gli idiomi di scolarizzazione che quelli che quelli presenti nei repertori degli studenti, considerati, queste ultimi, imprescindibili nel conseguimento dell'obiettivo dell'educazione di qualità, considerata un diritto di ogni alunni

Come sottolinea Cavalli, l'educazione interculturale necessita, però,

di un adattamento ai diversi contesti nazionali ed internazionali. A titolo di esempio, le problematiche di aree con forte immigrazione sono diverse da quelle di aree con lingue

⁵¹² Philippe Blanchet, Patrick Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, Montréal, Éditions des Archives Contemporaines, Agence universitaire de la francophonie, 2011, p. 455.

⁵¹³ UNESCO, *Compétences interculturelles - Cadre conceptuel et opérationnel*, Paris UNESCO, 2013, p. 9.

⁵¹⁴ <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>

minoritarie e diverse ancora da quelle di aree con lingue minoritarie e forte immigrazione: richiedono quindi misure e decisioni curriculari diversificate.⁵¹⁵

L'antropologo norvegese Fredrik Barth⁵¹⁶ osserva che i processi legati a dinamiche interculturali trovano la loro collocazione in corrispondenza delle frontiere simboliche, ancor più che geografiche, di un gruppo sociale. Per come le concepisce l'autore, queste le frontiere non rappresentano, però, un limite inamovibile: i membri di un gruppo possono, in funzione delle diverse situazioni che si trovano a esperire, spostarle per affinità e differenze, prossimità e distanza e creare realtà nuove, negoziandole nell'ambito delle interazioni sociali, non come giustapposizione, ma creazione di identità nuove.

In ambito linguistico, si tratta dei fenomeni di contatto tra le lingue, di *code-switching*, già studiati a partire dagli anni Cinquanta da Uriel Weinreich⁵¹⁷ ed Einar Haugen⁵¹⁸ e presenti, specialmente negli ultimi decenni, in fenomeni linguistici rilevabili presso popolazioni giovani in ambito urbano. Sono definiti «language crossing» da Ben Rampton (1995, cit.), «translanguaging» (Garcia 2009, Blackledge and Creese 2010, Le Wei 2011), «polylingual language» (Jorgensen, 2008), «metrolingualism» (Otsuji and Pennycoat, 2010), sempre a indicare pratiche diffuse di attraversamento dei confini tra culture e gruppi etnici attraverso la variazione linguistica, dove risorse comunicative diverse sono utilizzate per creare nuovi significati.

L'attenzione della più recente sociolinguistica critica si concentra dunque sui parlanti e sulla loro creatività linguistica, ove la coesistenza di identità e valori diversi costituisce il terreno fecondo per la nascita di nuove comunità di pratiche comunicative.

Jan Blommaert descrive questa condizione come «polyglot repertoire»⁵¹⁹ illustrando che esso,

Is not tied to any form of national space, and neither to a national stable regime of language, but being 'tied to an individual life' it follows the peculiar biographical trajectory of the speaker.⁵²⁰

⁵¹⁵ Marisa Cavalli, *La "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale": scopi, struttura, destinatari*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2012, pp. 211-221, p. 212.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2279>

⁵¹⁶ Fredrik Barth, *Théories de l'ethnicité*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.

⁵¹⁷ Weinreich, *Languages in contact*, cit.

⁵¹⁸ Einar Haugen, *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behaviour*, Vol. 1, The Bilingual Community, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1953.

⁵¹⁹ Jan Blommaert, *The sociolinguistics of globalization, Cambridge Approaches to Language Contact*. Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press, 2010, p. 160.

⁵²⁰ Jan, Blommaert, *Grassroots Literacy: Writing, Identity and Voice in Central Africa*, London, Routledge, 2008, p. 16.

La definizione di repertorio poliglotta di Ian Blommaert segnala il percorso evolutivo che la nozione ha attraversato negli ultimi cinquant'anni. Elaborata nel 1964 da John Gumperz, essa si presentava come segue:

Contains all the accepted ways to formulate messages. It provides the weapon⁵²¹ of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meaning they wish to convey.⁵²²

Nonostante l'influenza esercitata dalle strutture sociali sulla costruzione del repertorio linguistico, già nella formulazione di Gumperz appare l'idea che esso possa essere anche utilizzato dai parlanti come strumento per attraversare e muoversi all'interno delle categorizzazioni sociali. Le scelte individuali, all'interno del repertorio sono comunque limitate, secondo l'etnografo della comunicazione, dalle categorie di accettabilità sociale,

The power of selection is limited by commonly agreed on conventions which serve to categorize speech forms as informal, technical, vulgar, literary, humorous.⁵²³

Nella concezione degli anni Sessanta, le categorie linguistiche appaiono come costrutti ideologici, storicamente condizionati e connessi a dinamiche di controllo, potere e autorità, sia dal punto di vista sociale che politico, secondo le citate teorie di Pierre Bourdieu.

La critica a questo modello unitario, attraverso l'accettazione del meticciamento linguistico risultato dal contatto, non propone di eliminare le categorie, ma sostiene che il parlante, gli individui e i gruppi, abbiano la facoltà di reinventarle. Se le pratiche istituzionali operano per il monolinguisimo, e, soprattutto nel caso francese, per l'omologazione linguistica, le situazioni di contatto culturale rese ordinarie dai contesti sempre più diffusi di Super-diversity agiscono nel senso opposto.

Brigitta Busch⁵²⁴ interpreta questo processo come una catena di operazioni di decostruzione e ricostruzione: per la psico e sociolinguista austriaca, i fenomeni della mobilità

⁵²¹ Interessante notare il riferimento alle lingue sotto l'aspetto bellico: arsenale, armi.

⁵²² John Gumperz, *Linguistic and social interactions in two communities*, in « American Anthropologist » 66 6/2), 1964, pp. 137-153, p. 138.

⁵²³ Eccellente esempio di questa possibilità di interpretare creativamente il repertorio linguistico è offerta dal film del cineasta Spike Lee, con il film *BlacKkKlansman*, selezionato in concorso al Festival di Cannes 2018, adattamento cinematografico del libro "Black Klansman" scritto dall'ex poliziotto Ron Stallworth (2014), primo detective afroamericano del dipartimento di polizia di Colorado Springs. Grazie alla sua capacità di esprimersi in un corretto americano *yankee*, utilizzando la comunicazione telefonica, il detective nero riesce a infiltrarsi nel Ku Klux Klan e, con la copertura di un poliziotto bianco che lo impersona negli incontri diretti, viene a conoscenza dei dettagli di un complotto mortale, che riesce a sventare.

Ambientato nei primi anni Settanta, periodo di grandi sconvolgimenti sociali, che negli Stati Uniti si concretizzano nella lotta per i diritti civili, il film di Spike Lee, artista militante, offre un esempio di uso consapevole del repertorio linguistico in funzione del superamento delle categorizzazioni sociali, rivelando come esse siano in effetti costruite e si autolegittimino su un'impalcatura discorsiva, linguistica.

globale invitano infatti a una rivisitazione della nozione di repertorio linguistico che vada oltre la visione sincronica di John Gumperz, in un tempo dato di uno specifico contesto sociale, per prendere in conto anche le dimensioni diacronica e culturale. Il suo approccio post-strutturalista vede le scelte linguistiche non solo determinate da fattori sociali e dalle norme del parlare, ma anche dalla dimensione storico-culturale e dalle biografie dei parlanti. Secondo questa visione, i locutori bilingui o plurilingui associano l'insieme delle risorse possedute in un solo repertorio allargato, che presume riferimenti identitari e culturali multipli, senza che ciò provochi necessariamente conflitti identitari, a condizione, come osserva Philippe Blanchet,⁵²⁵ di vedere queste dinamiche inscritte in un orizzonte di senso che favorisca la cooperazione linguistica, piuttosto che la competizione o l'esclusione.

Blanchet sostiene anche che ogni soggetto possieda tante identità quanti sentimenti di appartenenza, in modo plurale, simultaneo o successivo perché gli individui, in quanto attori sociali, soprattutto in contesti plurilingui, sono permanentemente messi davanti alla sfida dell'identificazione. La scelta di appartenere a un gruppo, compreso quello delle origini familiari, è determinata nel confronto con altri presenti sulla scena sociale e culturale del contesto in cui si vive, ed è effettuata sulla base delle rappresentazioni che permettono di valutarlo in termini di prestigio.⁵²⁶ Se le rappresentazioni sociali, culturali e linguistiche sono favorevoli al gruppo di appartenenza, l'identità dell'individuo sarà percepita positivamente; un'identità sociale percepita negativamente potrà, invece, come indica anche Camilleri,⁵²⁷ risolversi sia in situazioni di ripiegamento su sé stessi e di chiusura all'interno della propria comunità, o, al contrario, generare strategie tendenti alla ri-valorizzazione, attraverso l'appropriazione di tratti culturali e linguistici di gruppi che si presentano accreditati di successo nell'arena sociale, processo che, come detto, questa ricerca cercherà di mettere in luce attraverso la scelta di apprendere l'italiano.

Lipiansky, Taboada-Leonetti e Vazquez⁵²⁸ analizzano l'identità in situazioni plurilingui e pluriculturali, affermano che, sia il singolo che il gruppo possono riconoscersi in più identità, in dimensione plurale, composita e ibrida. Anche Dallaire e Roma indagano situazioni nelle quali gli studenti «s'investissent dans des pratiques linguistiques et culturelles

⁵²⁴ Brigitta Busch, *The linguistic Repertoire revisited*, in «Applied Linguistics» Advance Access published October 5, 2012, Oxford University Press, 2012, pp. 1-22, p. 5.

http://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch-Applied_Ling.pdf

⁵²⁵ Cfr. Blanchet, *L'approche interculturelle*, cit.

⁵²⁶ Blanchet, *L'approche interculturelle* cit.

⁵²⁷ Camilleri *et alii*, *Stratégies*, cit.

⁵²⁸ Edmond Marc Lipiansky, Isabelle Taboada-Léonetti, Anna Vasquez, «Introduction à la problématique de l'identité», in Camilleri *et alii*, *Stratégies*, pp. 7-26.

variées, et se définissent selon ce mélange quotidien». ⁵²⁹ Secondo le autrici, l'ibridazione non si definisce solo nel *mélange* delle culture, ma piuttosto come trasferimento operato dal soggetto dalla propria cultura verso l'altra con cui viene in contatto, come succede nel caso dell'apprendimento di una lingua straniera.

Erving Goffman ⁵³⁰ distingue due forme denominandole «l'identité réelle» et «l'identité sociale virtuelle», definite da Geneviève Vinsonneau «gruppo di appartenenza» e «gruppo di riferimento» ⁵³¹, il primo quello di affiliazione effettiva, il secondo quello nel quale il soggetto cerca di identificarsi, che offre modelli e valori che lo attraggono, ma del quale non fa ancora parte.

Sempre più spesso, come nel caso della presente ricerca, nelle classi ci si trova a lavorare con alunni bi o plurilingui per la presenza nel repertorio, oltre alla lingua ufficiale del luogo, anche di una o più lingue famigliari/delle origini. Si tratta di situazioni potenzialmente propizie all'apprendimento di altri idiomi perché il bilingue, anche giovane, possiede generalmente una maggiore coscienza metalinguistica, ovvero capacità di riflettere sulla lingua stessa e sui suoi modi di parlare, perché conosce più modi per esprimere lo stesso concetto e riesce a separare le parole (che possono variare) dai significati. Soprattutto in situazioni di apprendimento scolastico, nell'incontro con lingue straniere che veicolano rappresentazioni potenti di altri gruppi sociali, etnici e nazionali verso il quale l'apprendente tende, pur non appartenendovi ancora, l'identità linguistica si costruisce in forma fondamentale dialogica, ovvero nella relazione, nello scambio con l'altro e nel riconoscimento da parte dell'altro.

Cambiare lingua significa cambiare visione del mondo, dare di sé un'altra immagine e conseguentemente perdere, almeno temporaneamente, i propri riferimenti per costruirne altri. Questo fenomeno è osservabile in classe, ad esempio nelle manifestazioni di grande soddisfazione che esprimono gli studenti, anche giovanissimi, quando riescono a farsi capire parlando in lingua straniera, anche solo qualche parola che, compresa e approvata dell'insegnante, legittima l'appartenenza degli studenti al gruppo dei parlanti la lingua

⁵²⁹ Christine Dallaire, Josiane Roma, *Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches*, in R. Allard (a cura di), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: Bilan et prospectives*. Moncton, 2003, pp. 30-46, p. 27.

⁵³⁰ Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne - La présentation de soi*, traduit par Alain Kihm, Paris, Éditions de Minuit, 1973.

⁵³¹ Geneviève, Vinsonneau, *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris, Colin, 1999, pp. 46-47.

bersaglio, rinforzando la motivazione e sostenendo le dinamiche di identificazione nel nuovo modello culturale, oltre che linguistico.

Come abbiamo potuto sperimentare personalmente negli anni di insegnamento dell'italiano come lingua straniera alla scuola elementare, in questo processo al docente sono richieste sensibilità per comprendere le difficoltà degli alunni nell'incontro con un idioma diverso, attenzione alle resistenze al cambiamento di codici linguistici, e pazienza, perché l'apprendimento di un modo di diverso di comunicare, ma anche pensare ed essere, è un percorso lungo e delicato, che destabilizza gli studenti perché tocca corde profonde della struttura identitaria. Uguale attenzione richiede la dimensione sociolinguistica dell'apprendente, ovvero la configurazione del suo repertorio nel momento in cui si affaccia all'esperienza del contatto con un idioma diverso, a maggior ragione se esso si presenta già ricco e complesso per la presenza di più modi di comunicare, e di 'essere', risultato della storia familiare, in moltissimi casi marcata dalla migrazione, e del suo, anche breve, percorso di integrazione nell'ambiente esterno.

Come ricorda Massimo Vedovelli, in società multietniche, come quello delle nostra ricerca,

La lingua dei migranti, risultato spesso misto del contatto, è usata nelle società ospitanti come marchio dispregiativo, come segno e strumento di marginalizzazione,

come se

L'unico compito linguistico del migrante sia il suo adeguarsi all'idioma del nuovo Paese, che non tiene in conto del patrimonio verbale originario, considerato spesso come un inutile e dannoso peso nel cammino verso l'integrazione linguistica e sociale.⁵³²

Sulla base di quanto precedentemente illustrato circa la difficile convivenza delle lingue altre nel contesto sociolinguistico francese, le considerazioni di Massimo Vedovelli paiono altamente condivisibili. Ciononostante, anche grazie al suo *status* di lingua europea e al processo, durato più di un secolo, d'assimilazione della comunità emigrante italiana nella società francese, la lingua di Dante ha comunque conquistato uno spazio di apprezzabilità e riconoscimento che la colloca in posizione di vantaggio rispetto agli altri idiomi "delle origini" presenti sul territorio.

Un'evoluzione differente delle sorti della lingua italiana all'estero è stata invece oggetto degli studi di Stephan Schmid,⁵³³ ricercatore presso il Laboratorio di fonetica dell'Università

⁵³² Vedovelli, *Storia linguistica*, cit., p. 157.

di Zurigo. Grazie a indagini effettuate in aree germanofone della Svizzera centrale, zone, come la Lorena, dove la lingua italiana ha conosciuto grande diffusione per la presenza di fenomeni migratori del secolo scorso, è pervenuto a definirne la funzione di «lingua franca»⁵³⁴ Se da un lato, in termini di politica scolastica, il quadrilinguismo svizzero non ha particolarmente favorito l'insegnamento dell'italiano nella Confederazione Elvetica, tranne nei cantoni del Ticino e dei Grigioni, dall'altro la presenza di questo idioma è forte nelle pratiche linguistiche dei Cantoni centrali di lingua tedesca, non solo per la sua presenza di una, ancora oggi, importante comunità di origini migratorie italiane, ma anche a causa di un fenomeno di diffusione e promozione spontaneo, “dal basso”, che gli ha permesso di imporsi come lingua di comunicazione della comunità allargata dei migranti, soprattutto all'interno di determinati domini sociali legati all'universo delle professioni.

Secondo l'ipotesi di Stephan Schmid, questo fenomeno si muove in senso opposto al modello classico e unilineare di acculturazione descritto da Joshua Fishman,⁵³⁵ che vede il percorso delle comunità minoritarie come una progressiva assimilazione, anche linguistica, nella cultura maggioritaria del paese ospite. Il diverso destino dell'italiano nei Cantoni interni della Svizzera tedesca sarebbe invece dovuto a un favorevole apparato rappresentazionale che lo identifica come lingua del paese delle vacanze, della moda e del lusso, della cultura e del *made in Italy*, soprattutto nei settori della gastronomia, dell'abbigliamento e dell'arredamento della casa, con ripercussioni, anche sul piano linguistico, in forme di diffuso apprezzamento, attrattività e prestigio.

Come sottolinea il ricercatore zurighese, il destino linguistico degli emigrati italiani in Svizzera si è in qualche modo distinto da quello di altri flussi in partenza dalla penisola. Diversamente da quanto accaduto all'interno delle comunità italiane emigrate in Francia, ma anche nelle Americhe e in Australia, ove la pratica l'italiano è stato persa nel passaggio alle seconda/terza generazione, nei Cantoni centrali della Svizzera esso è stato trasmesso alla

⁵³³ Stephan Schmid, *La rilevanza sociolinguistica della comunità italoфона in Svizzera e il legame fra comunità immigrate e italoфонia nella Confederazione Elvetica*, in «The Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich», 2002,

<https://doi.org/10.5167/uzh-112603>

⁵³⁴ Il fenomeno è stato indagato anche da Gaetano Berruto. Per approfondimenti si veda: Gaetano Berruto, *L'italiano degli svizzeri, Testo della conferenza tenuta in occasione della “Nuit des langues” a Berna* (Bernerhof) l'8 novembre 2012,

<https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/BERRUTO-2012-Italiano-degli-svizzeri-Berna-conferenza.pdf>

Gaetano Berruto, *Fremdarbeiteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca*, in «Rivista di linguistica», n° 3, 2, 1991, pp. 333-367.

⁵³⁵ Joshua Fishman. *Language and Nationalism*. Rowley Mass, Newbury House, 1975 [I ed.1972], p. 180.

seconda generazione,⁵³⁶ che può essere considerata ‘bilingue equilibrata’ (italiano e *schwyzertütsch*). Sebbene il fenomeno della conservazione dell’italiano sia in parte legato alla vicinanza geografica tra Svizzera e Italia e vada comunque compreso nel quadro storico e culturale di una nazione quadrilingue, le cui politiche linguistiche non hanno costituito un ostacolo alla diffusione di una lingua alloglotta attraverso le pratiche comunicative della vita sociale, Stephan Schmid mette in evidenza altri fattori di carattere socioculturale, ovvero il fatto che,

L’immagine di un’italianità “moderna” esercita una forte attrazione anche sugli adolescenti, fornendo loro dei modelli di identità socioculturale e linguistica che ormai non vengono più sanzionati dalla società svizzera.⁵³⁷

E ancora,

Se la conservazione della lingua d’immigrazione presso il proprio gruppo etnico costituisce – almeno secondo le esperienze storicamente meglio conosciute - piuttosto l’eccezione che non la regola, è ancor più sorprendente che una lingua minoritaria riesca a diffondersi per così dire “dal basso”,⁵³⁸

come è invece successo nelle regioni centrali della Svizzera ove gli italiani, gruppo numericamente più consistente tra i lavoratori immigrati, è riuscito a proporla come lingua veicolare, lingua franca e di comunicazione soprattutto in ambiti sociali legati alle professioni, arrivando alla situazione, segnalata dal censimento del 1990, ove dichiaravano di parlare italiano 30,1% degli stranieri residenti e oltre al 9,3% degli svizzeri di lingua tedesca, ovvero «su un parlante nativo ci sono due parlanti non-nativi dell’italiano».⁵³⁹

La comunità italiana residente in Svizzera ha dunque fatto evolvere i dialetti delle origini migratorie in direzione della lingua standard, mantenendola nelle pratiche interne, familiari e di gruppo, e riuscendo anche a diffonderla all’esterno della comunità stessa. Il successo di questa operazione non è solo imputabile al prestigio culturale dell’idioma, ma è anche legato a ragioni pragmatiche, perché l’italiano è diventato una lingua veicolare in alcuni settori lavorativi, come ad esempio l’edilizia, l’industria tessile e la gastronomia, sotto forma di *Fremdarbeiteritalienisch*, una lingua franca in posizione egemone a discapito dei dialetti di origine di altre migrazioni e del dialetto svizzero tedesco, radicata nelle pratiche linguistiche

⁵³⁶ Stephan Schmidt, *Lingua madre e commutazione di codice in immigrati italiani di seconda generazione nella Svizzera tedesca*, in «Multilingua», n° 12. 3, 1993, pp. 265-289.

⁵³⁷ Schmid, *La rilevanza sociolinguistica*, cit., p. 7.

⁵³⁸ Ivi, p. 9

⁵³⁹ *Ibid.*

di immigrati spagnoli e portoghesi, greci, turchi e slavi, seppur con tratti di semplificazione e pidginizzazione.⁵⁴⁰

Altro antecedente della funzione veicolare dell'idioma della penisola si ritrova, dal XV al XVIII secolo, nell'area del Mediterraneo, ove una lingua per il 70% a base italiana, il *Sabir*,⁵⁴¹ nome che deriva dalla radice del verbo 'sapere', è stata lingua franca, idioma di contatto in tutti i porti del *Mare Nostrum*, spazio di comunicazione e crocevia di culture dall'Antichità, come lo è stata la Lorena nella fase della grande industrializzazione legata alla siderurgia e alle attività dell'estrazione, dal 1890 al 1970.

Gli studi sull'italiano-lingua franca nei Cantoni centrali della Svizzera offrono a questa ricerca una chiave di lettura del fenomeno dell'aumento di apprendenti della lingua di Dante in ambito scolastico in Lorena, e soprattutto della diversa composizione di pubblici che ad essa si accostano. Differentemente da quanto accaduto nella Confederazioni Elvetica, in Francia, in un quadro di norma linguistica che afferma l'uso esclusivo della lingua nazionale, i destini linguistici della comunità degli emigranti italiani hanno necessariamente dovuto piegarsi a processi di assimilazione, perdendo la pratica linguistica delle origini anche in ambito familiare. Pur in assenza di fenomeni di trasmissione "dal basso", l'italiano è comunque rimasto vivo grazie alla presenza nell'offerta formativa scolastica e universitaria del territorio, in versione istituzionale di lingua standard. Il fenomeno dell'aumento di interesse per questo insegnamento, che i dati statistici raccolti dalla nostra indagine confermano, viene da chi scrive interpretato come ricerca, da parte di un pubblico giovane e variegato per origini, di una nuova lingua franca, nelle accezioni che ci si appresta a illustrare.

Definire l'italiano una 'lingua franca' in Francia può sembrare un gioco di parole, ma...

Il Dizionario Treccani definisce «lingua franca»,

La lingua usata per molti secoli nel bacino del Mediterraneo nei rapporti di commercio tra Europei, Arabi e Turchi (e ancora, qua e là, vivente), costituita da un lessico prevalentemente italiano e spagnolo con poche voci arabe, e da un sistema grammaticale estremamente semplificato. Estensivamente si chiamano lingua franca tutti quei tipi di lingue miste, sorte per necessità pratiche di comunicazione in zone o ambienti dove vengono a contatto gruppi linguistici assai diversi». Una lingua comune, dunque, per comunicare nelle situazioni di contatto tra locutori appartenenti a gruppi linguistici diversi.⁵⁴²

⁵⁴⁰ Si veda: Berruto, *Fremdarbeiteritalienisch*, cit.

⁵⁴¹ Per una più ampia analisi si veda: Guido Cifoletti, *La lingua franca barbaresca*, Roma, Il Calamo, 2011.

⁵⁴² <http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-franca>

Il termine *franc*⁵⁴³, da cui *franzisca*, designa un'arma bianca da lancio utilizzata dall'antico popolo germanico stabilitosi, fin dagli inizi del V secolo, sulle rive del fiume Reno, nella zona dell'attuale Lorena. Essa legò strettamente il suo nome al popolo dei Franchi, dei quali era ritenuta arma distintiva. Proprio perché permetteva di difendersi, attaccare e non farsi sottomettere, probabilmente il significato del termine fu traslato in 'libero': in questo senso definivano sé stessi i Franchi,⁵⁴⁴ popolo di uomini liberi, non sottomessi, perché armati. Non casualmente, la nozione di libertà, appare al primo posto nella *devise* de la République Française: liberté, égalité, fraternité.

L'accezione di 'franco' come 'libero' si ritrova nei termini 'zona franca' e 'porto franco', luoghi ove le merci non sono sottomesse a tassazione e sono libere di entrare nei paesi di destinazione senza blocchi amministrativi. L'aggettivo 'franco' esprime la nozione di libertà anche come antonimo di 'servo', colui che è privato della libertà personale e dei diritti, e, come gli schiavi di tutte le epoche, vive in cattività, perde il diritto di muoversi, viaggiare liberamente e decidere della propria esistenza.

Dallo stesso etimo deriva il verbo affrancare: affrancare uno schiavo significa renderlo libero, una lettera significa conferirle le credenziali che danno il diritto di circolare; essere un franco-tiratore, infine, esprime la condizione dell'essere libero da condizionamenti e indipendente nella scelta delle proprie posizioni.

Il termine *Franc-maçon*, in italiano 'libero muratore', designa i maestri costruttori di cattedrali dell'epoca medioevale, liberi nel loro agire anche nei confronti della committenza ecclesiastica, perché custodi del sapere architettonico; nel corso dei secoli, presero le distanze dalla Chiesa per costituirsi come ordine autonomo e, da impresa a carattere materiale, i loro principi si spostarono sul piano speculativo, trasformandosi in un ordine filosofico, la Libera Massoneria, *Franc-Maçonnerie*. La nozione di libero arbitrio, contro ogni forma di dogmatismo, è ancora oggi uno dei principi fondanti di questa organizzazione.

La nozione di libertà contenuta nell'etimo del termine 'franc' può infine essere declinata sul versante della volontà, nel senso di determinazione e sicurezza; tale accezione è presente nel verbo rinfrancare, che significa assicurare, ricostruire moralmente e rendere nuovamente ardimentoso. In questo ultimo senso utilizzeremo il termine di 'lingua franca'⁵⁴⁵ per indicare

⁵⁴³ <http://leprofdeletr.ever-blog.com/2017/02/mot-d-ou-viens-tu-l-adjectif-franc.html>

⁵⁴⁴ <https://unaparolaalgiorno.it/significato/F/franc>

⁵⁴⁵ Il termine di italiano-lingua franca è stato utilizzato in un recente articolo di Francesca Moja per presentare uno studio che aveva come obiettivo di analizzare l'uso e l'apprendimento dell'italiano da parte di un gruppo di studentesse straniere. Anche in questo caso, la lingua di Dante, si è rivelata essere il luogo di incontro di culture

l'italiano scelto da giovani all'interno dei percorsi scolastici in Lorena, attribuendogli le caratteristiche di luogo simbolico nel quale ricomporsi sotto il profilo identitario, in una doppia accezione: per alunni di lontane origini italiane come riappropriazione della tradizione familiare rivisitata in senso positivo, per altri, dalle origini culturali e linguistiche non valorizzate socialmente sul locale mercato delle lingue, come identificazione, in forma adottiva, in un patrimonio fortemente valorizzato nell'immaginario etnosocioculturale francese.

L'analisi dei dati raccolti mostrerà che la scelta di apprendere l'italiano è mossa sia in funzione di rinforzo all'autostima, che di armonizzazione di repertori linguistici già plurali, che, infine, di valorizzazione sociale, dinamiche che, per una parte del campione portano il segno della riscoperta della lingua (mai parlata) delle origini, ma per altri segnalano uno smarcarsi, un affrancarsi dalle situazioni linguistiche e culturali di partenza, alla ricerca di una dimensione integra, completa e ricostituita, come definita da Juliette Grange (cfr. § 1.3.10, p. 128). Questa forma di creatività linguistica, nel senso del consolidamento identitario e dell'arricchimento del repertorio di pratiche comunicative, assume ancora maggior interesse e valore in giovani provenienti da contesti sociali deprivati culturalmente e svantaggiati socialmente, assimilabili alla categoria degli «attori deboli» (cfr. § 2.4.1, pp. 174-175) che mostrano invece, in questo percorso, la loro forza, animata anche dal desiderio di riscatto sociale.

L'eterogeneità culturale e il plurilinguismo, con effetti amplificati dei flussi migratori, sono generalmente percepiti, almeno in ambito educativo, come opportunità di apertura e arricchimento; in ambito politico e nella comunicazione mediatica di massa essi sono invece oggi sempre più utilizzati strumentalmente e presentati come una minaccia alla coerenza identitaria.

Contro queste derive, Moïse Benadiba⁵⁴⁶ sostiene che i problemi identitari legati alla pluralità delle appartenenze, soprattutto in contesti post-migratori «ne constituent pas, par eux mêmes des états morbides». Al contrario, essi possono essere agenti di dinamiche evolutive, motore della volontà individuale di superare i condizionamenti sociali e ridefinirsi, sotto il profilo

mettendo in evidenza relazioni tra il contesto socioculturale delle partecipanti all'indagine e quello in cui vivono e studiano. Per approfondimenti si veda: Francesca Moja, *Italiano lingua franca; un'analisi linguistica e socioculturale di interazioni di studentesse straniere presso l'Università degli studi di Milano*, in «Italiano LinguaDue», n° 2, 1, 2010, pp. 35-51, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/629>

⁵⁴⁶ Moïse Benadiba, *Difficultés et problèmes d'identité des enfants d'immigrés maghrébins en France*, in revue «Sud/Nord», vol. 1, n° 14, 2001, pp. 105-114. Numéro intitulé: «Algérie», CAIRN Info, <https://www.cairn.info/revue-sud-nord-2001-1-page-105.htm>

identitario, attraverso un mosaico di appartenenze e repertori comunicativi arricchiti, costruito attraverso l'apprendimento linguistico.

Il repertorio nel quale ci riconosciamo, e nell'orizzonte del quale vogliamo valorizzare il ruolo della lingua italiana, mostra aspetti di similarità con «l'hypothetical structure»⁵⁴⁷ descritta da Brigitte Busch, spazio di potenzialità linguistica nel quale l'immaginazione e desiderio degli apprendenti possono giocare un ruolo importante.

Per concludere con la metafora dell'italiano-lingua franca, la scelta di apprendere questo idioma da parte di bambini dalle più svariate origini è, infine, interpretata anche come un modo per diventare “più francesi”, ovvero essere maggiormente riconosciuti integrati con credenziali di maggior prestigio nella società d'Oltralpe. Il solo possesso della nazionalità in senso amministrativo, condizione ampiamente diffusa in ragione del *ius soli*, di fatto, non cambia, in Francia, l'*habitus* sociale e linguistico svalorizzato di individui provenienti da flussi migratori post-coloniali o da aree del pianeta considerate a scarso valore economico, culturale e politico.

⁵⁴⁷ Busch, *The Linguistic Repertoire Revisited*, cit., p. 19.

2.6 CONCLUSIONI

In questo secondo capitolo della tesi, che ne stabilisce i fondamenti teorici, è stato ricostruito il percorso storico delle teorie sul linguaggio e della comunicazione umana, sia nella dimensione gnoseologica, che per le loro ricadute sulla costruzione identitaria, sociale e culturale. Esse sono state al centro di studi inter e transdisciplinari degli ultimi cento anni, come continuazione di una lunga tradizione filosofica che già dall'antichità vedeva nello studio del linguaggio la chiave di lettura privilegiata per comprendere la natura umana.

A partire dal confronto tra le due cornici epistemologiche dell'universalismo e del relativismo linguistico, e le loro declinazioni negli approcci scientifici del comportamentismo, cognitivismo, innatismo e pragmatismo, abbiamo ricostruito il percorso di graduale emergenza delle dimensioni sociale e culturale del linguaggio.

La sociologia, l'antropologia, la psicologia e l'etnografia hanno dato un contributo fondamentale alla definizione delle lingue come pratica sociale e culturale contestualmente situata: come sintetizza Elinor Ochs⁵⁴⁸ le scienze dell'uomo considerano oggi la socializzazione linguistica il processo attraverso il quale le giovani generazioni acquisiscono progressivamente le coordinate culturali della comunità in cui crescono.

La prospettiva socio-costruttivista e culturale, nata dall'interazionismo simbolico di George Mead, pone le relazioni sociali, mediate dal linguaggio, al centro dei processi di sviluppo, d'identificazione di sé e crescita. Inoltre, la sociolinguistica ha evidenziato come il parlare si configuri come un vero atto sociale, con conseguenze sul modo di essere e percepirsi nel mondo; nell'ambito del processo dello sviluppo della persona, la cui natura è di carattere culturale,⁵⁴⁹ essa attribuisce importanza capitale all'acquisizione dei linguaggi.

Anche in ambito formativo, la presenza delle lingue straniere svolge un ruolo cruciale nelle dinamiche di crescita e definizione di sé: amplificando la competenza comunicativa e dando accesso a scenari culturali altri e diversi da quelli della lingua prima, esse diventano luogo elettivo della costruzione di senso, sia in forma di autoconsapevolezza, come identità personale, che in dimensione relazionale.

Per queste ragioni, il terreno esplorato da questa indagine è quello delle istituzioni formative in Lorena, la scuola elementare in particolare, luogo ove è impartito, su richiesta

⁵⁴⁸ Elinor Ochs, *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, a cura di A. Fasulo, L. Sterponi, Roma, Carocci, 2006.

⁵⁴⁹ Sull'argomento si veda: Barbara Rogoff, *La natura culturale dello sviluppo*, Milano, Cortina, 2004.

degli studenti e delle loro famiglie, l'insegnamento della lingua italiana. La scelta, e le motivazioni su cui si basa, rappresentano gli elementi di interesse prioritario della presente ricerca: la volontà da parte dei soggetti del campione di apprendere l'italiano, a partire dalle loro storie familiari e linguistiche, è dunque indagata per ricondurla a una cornice di senso più ampia che, dalla dimensione individuale, permetta di cogliere il fenomeno nelle sue implicazioni sociali e culturali.

Se la scuola e i percorsi formativi istituzionali rappresentano i luoghi dove si cresce in interazione con altri, interiorizzando, attraverso i significati culturali, le abilità cognitive che costruiscono la mente, imparare un'altra lingua può avere, come afferma Elinor Ochs⁵⁵⁰, il ruolo fondamentale di socializzarsi al linguaggio attraverso un linguaggio. Attraverso la socializzazione linguistica in un'altra lingua, intesa come strumento formativo, e non solo specchio di realtà esistenti in un 'altrove', si offre agli apprendenti l'opportunità di pensare al mondo e a sé stessi in modo diverso, arricchito da un altro punto di vista.

Un'altra lingua straniera, nel nostro caso l'italiano, amplifica dunque le competenze comunicative e permette la condivisione di significati e forme del pensiero prodotti di un sistema storico, sociale e culturale diverso da quello di appartenenza. L'apprendimento rappresenta la progressiva appropriazione di tali significati e la loro reinterpretazione intersoggettiva, in un processo di co-costruzione dialogica di saperi culturalmente, storicamente e contestualmente situati, con ricadute sulla dimensione identitaria dell'apprendente, che diventa più complessa, più ricca e, come vedremo, anche più libera.

Nell'ambito di studi sociolinguistici esiste un'ampia convergenza nel riconoscere un ruolo importante delle lingue in relazione alle dinamiche identitarie, elementi fondanti dell'appartenenza a una comunità sociale e culturale. Investire nell'apprendimento di una lingua straniera è considerato il segnale di una tensione verso un 'altro da sé' che si desidera conoscere e interiorizzare attraverso un processo che mette in gioco le dimensioni profonde dell'identità.

Attraverso i contributi della psicologia sociale è stato anche evidenziato come uno dei tratti caratteristici degli individui nati e cresciuti in realtà culturalmente e linguisticamente plurali, come quello del territorio oggetto di studio della nostra indagine, sia quello dell'ibridazione identitaria, condizione che consente all'individuo di entrare in relazione con

⁵⁵⁰ Ochs, *Language socialization*, cit.

la varietà dell'ambiente esterno, minimizzando l'esperienza del conflitto, delle rotture e del disagio esistenziale attraverso strategie identitarie che attingono alla complessità del patrimonio rappresentazionale presente nell'ambiente, nel nostro caso l'offerta di apprendere l'italiana. In ciò leggiamo una delle ragioni del successo registrato negli ultimi anni dalla lingua di Dante nei percorsi scolastici delle istituzioni lorennesi.

Nella seconda parte del capitolo sono state definite, pur nella difficoltà di tracciarne confini precisi, le nozioni di rappresentazione sociale e linguistica, analizzate con un approccio pluridisciplinare attraverso i contributi della sociologia, della psicologia sociale e della sociolinguistica. Dall'eterogeneità delle definizioni, si può sintetizzare che esse siano un sistema integrato di conoscenze non scientifiche, socialmente costruite e condivise, con la funzione di orientare i comportamenti, facilitando l'intercomprensione e le relazioni all'interno di una comunità.

Diversamente dalle pratiche linguistiche, le rappresentazioni non possono essere osservate direttamente, ma solo inferite attraverso un processo metacognitivo di riflessione. Gli strumenti di indagine a carattere qualitativo adottati nell'ambito dell'indagine sperimentale di questa ricerca, osservazione partecipante, interviste semi-strutturate e disegno riflessivo, hanno permesso di delineare le caratteristiche dell'immaginario linguistico etno-socio-culturale dell'italiano dei soggetti appartenenti al campione, un insieme integrato di conoscenze e giudizi sul sistema linguistico: ne fanno parte, oltre alle conoscenze dei tratti più diffusi del sistema culturale che lo sottende, anche elementi più periferici, legati alle pratiche sociali, agli usi e costumi, alle tradizioni del gruppo, popolo o nazione che lo parla.

Questo immaginario, e le rappresentazioni linguistiche che lo costituiscono, esercita un grande potere euristico, consentendo agli apprendenti di farsi un'idea del grado di facilità/difficoltà che incontreranno, della lontananza/vicinanza dagli schemi interpretativi della propria cultura e, soprattutto, della apprezzabilità sociale dell'idioma oggetto di apprendimento, influenzando il discente in termini di motivazione, apertura e disponibilità a mettersi in gioco. Le rappresentazioni linguistiche intrattengono, infine, relazioni con le dinamiche di potere, come evidenziato dalle analisi di Pierre Bourdieu e Louis-Jean Calvet, sia a livello politico che istituzionale, in quanto la lingua è molto di più che un semplice codice di comunicazione: essa crea, modella e trasmette la realtà e, in società multiculturali, può anche configurarla in termini di conflitto, gerarchizzazione, non riconoscimento di valore e prestigio a lingue altre da quella del gruppo che detiene il potere legittimo.

Indagare le rappresentazioni linguistiche dell'italiano è sembrata la via maestra per accedere all'immaginario di studenti, professori e genitori, allo scopo di cogliere la presenza di dinamiche identitarie, poiché crediamo che, come afferma Jacques Berque, «Une langue ne sert pas à communiquer, elle sert à être».⁵⁵¹

Ispirandoci agli studi di Stephan Schmid sulla diffusione della lingua italiana nei Cantoni centrali della Svizzera, abbiamo adottato la definizione di “italiano-lingua franca”: la nozione di libertà contenuta nel suo etimo del termine *franc*, confortata dagli usi presenti nel linguaggio corrente, costituisce il faro che illumina il fenomeno osservato da questa ricerca e permette di ipotizzare che, in ambito scolastico, in Lorena, la lingua italiana sia vissuta appunto come una nuova lingua franca, attribuendo a questo termine due significati: per i giovani di lontane origini italiane, che la riapprendono come lingua straniera, dopo averne perso l'uso in famiglia, la lingua di Dante si presenta “affrancata” dalle connotazioni negative di lingua della migrazione e si colloca all'interno di un plurilinguismo vissuto armoniosamente, elemento valoriale in termini personali e sociali, un passaporto di prestigio universale.

Per giovani provenienti da altri e più recenti flussi migratori la nostra ipotesi è che la scelta di accostarsi l'italiano sia mossa dal desiderio di ritrovarsi dentro i confini allargati di una lingua franca, intesa come spazio di libertà espressiva, con ricadute sull'autostima che permettano di sentirsi più apprezzati e, in qualche misura, meglio integrati nel contesto sociale francese. Questi bambini, numerosi nei corsi di italiano alla scuola elementare in Lorena, pur possedendo competenze comunicative in francese restano, nella mentalità comune e nel giudizio degli insegnanti, alunni dalle competenze fragili, che faticano a far riconoscere il loro valore scolastico e, conseguentemente, sociale.

Bagnarsi in una lingua di cultura, acquisire un *plus* di classe e prestigio, è interpretato come una strategia identitaria, ove il sentirsi parte di una comunità sovranazionale rappresentata positivamente nell'immaginario collettivo, consente di ‘salire un gradino’ nella scala sociale affrancarsi da potenziali situazioni di marginalizzazione.

In questo senso l'esperienza dell'apprendimento dell'italiano contribuisce a strutturare la condizione di plurilinguismo, definita dal Quadro Comune di Riferimento per le lingue come,

⁵⁵¹ Réflexion du professeur Jacques Berque, lors des Entretiens interdisciplinaires organisés au Collège de France sur le thème de l'arabisation en mai 1977, citato da Gilbert Granduillome, *Langue, identité et culture nationale au Maghreb*, in «Peuple méditerranéens», n° 9, oct-dec 1979, pp. 3-28, p. 2, nota 1.

capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture⁵⁵²

La metafora dell'italiano-lingua franca, mutuata dagli studi di Stephan Schmidt sui destini di questo idioma nei Cantoni centrali della Svizzera germanofona, costituisce dunque la chiave di lettura scelta per l'interpretazione del fenomeno osservato da questa ricerca, strutturata attraverso le scelte metodologiche illustrate nel prossimo capitolo.

⁵⁵² Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002, p. 205.

CAPITOLO TERZO

QUADRO METODOLOGICO

3.1 Il modello di analisi e i suoi presupposti epistemologici

Il metodo è l'arte di porre, in una sequenza corretta,
una successione di passi da compiere per conoscere la realtà
(Logica di Port Royal, Arnaud e Nicole, 1662)

Ogni ricerca ha un obiettivo cognitivo: migliorare, approfondire o articolare la conoscenza intorno ad un fenomeno rispetto al quale si pone una questione. Il metodo può essere descritto come la serie di passi per arrivare a dare una risposta all'interrogativo cognitivo posto, allo scopo di raggiungere una conoscenza «oggettiva, affidabile, verificabile e condivisibile». ⁵⁵³ È dunque lo studio sistematico e critico dell'oggetto osservato: nelle ricerche in ambito naturale esso consiste, da una parte, nella raccolta di dati empirici attraverso un'indagine sul campo, dall'altra nell'analisi rigorosa degli stessi, associando cioè, come enunciato per la prima volta da Galileo Galilei nella famosa lettera a Maria Cristina di Lorena, ⁵⁵⁴ le «sensate esperienze» alle «dimostrazioni necessarie», ossia la sperimentazione alle ipotesi.

Tre secoli dopo Karl Popper ⁵⁵⁵ sostenne che, per onestà intellettuale, nell'ambito delle scienze naturali occorra ammettere che la conoscenza proceda solo per deduzione: enunciò dunque la cosiddetta “teoria del faro”, o del metodo per tentativi ed errori, il quale parte da ipotesi iniziali congetturali, comunque in grado di prevedere conseguenze tangibili, che devono essere messe alla prova. Si tratta del metodo ipotetico-deduttivo, ancora oggi strada maestra della ricerca nell'ambito delle scienze naturali: se un'ipotesi resiste ai tentativi di confutarla per via deduttiva tramite esperimenti è possibile, pur provvisoriamente, ritenerla più valida di altre che non abbiano retto alla prova dei fatti. Secondo questo paradigma di ricerca, la teoria si costruisce all'inizio, non alla fine, del percorso di scoperta perché, con il filosofo e poeta tedesco Friedrich Nietzsche, «I fatti sono stupidi: sono le teorie ad essere intelligenti. E, senza teorie, i fatti restano muti». ⁵⁵⁶

A fronte delle certezze dei protocolli scientifici delle scienze naturali, nell'ambito della ricerca nelle scienze umane il discorso sul metodo è sempre stato molto vivace e controverso,

⁵⁵³ <http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/metodo-scientifico>

⁵⁵⁴ Madre del Granduca di Toscana Cosimo de' Medici, presso la cui corte lavorava come filosofo e matematico. La lettera fu scritta tra il febbraio e il marzo 1615. Per approfondimenti si veda: Galileo Galilei, *Opere*, Edizione Nazionale, a cura di Antonio Favaro, Firenze, Giunti-Barbera, 1968, vol. V, pp. 309-348.

⁵⁵⁵ Karl Raimund Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, Abingdon-on-Thames, Routledge, 1959 [I ed.1934].

⁵⁵⁶ Friedrich Nietzsche, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, Unzeitgemäße Betrachtungen II, Leipzig, Verlag von E. W. Fritsch, 1874, trad. Ferruccio Masini, *Sull'utilità ed il danno della storia per la vita - Considerazioni inattuali*,

<https://fr.scribd.com/doc/108987463/Friedrich-Nietzsche-Considerazioni-Inattuali-II>

principalmente per due motivi: la peculiarità degli oggetti di studio e il fatto che il ricercatore faccia parte della realtà che si propone di studiare.

Alla postura positivista in ambito sociale, ovvero la tendenza di fare del metodo delle scienze naturali la strada maestra di ogni ricerca e applicarlo anche ad ogni ambito degli studi sull'uomo, come la società e la cultura, si contrappose, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, la corrente di pensiero dello Storicismo tedesco. Essa rivendicava la distanza che separa la conoscenza storico-sociale, le scienze dello Spirito, da quella matematico-naturali che si interessano a fenomeni materiali e fisici: affermava che lo scopo della ricerca nell'ambito delle prime non sia lo 'spiegare' delle scienze naturalistiche, ovvero la descrizione delle connessioni tra fatti fino a giungere all'individuazione di principi generali, ma piuttosto il "comprendere", la capacità di far emergere e cogliere il vissuto di altri individui, interpretandolo attraverso il proprio, in un certo senso rivivendolo.

In contrapposizione al paradigma positivista, nel quale i singoli oggetti vengono slegati dalla totalità di cui fanno parte al fine di individuare leggi di regolarità e ripetibilità, le scienze umane e sociali, per loro natura, invitano il ricercatore a cogliere l'oggetto della ricerca nella sua complessità, nelle sue interconnessioni e nel flusso delle sue trasformazioni. Esse si danno lo scopo di approdare a modelli di comprensione umanizzati, che tentino di interpretare la realtà individuale e sociale partendo dall'osservazione dei fenomeni sul terreno nel quale si producono; per fare ciò utilizzano prevalentemente metodi e tecniche qualitative, vivendo a contatto con la realtà indagate e prendendo in conto i significati che gli eventi e oggetti osservati hanno per i loro attori.

Non sono dunque ipotesi predeterminate all'inizio del percorso, ma gli stessi fenomeni che guidano l'interpretazione, attraverso l'emergere di questioni alla quale la ricerca permette di portare elementi di risposta. Tale modo di procedere rende il rigore della metodologia di raccolta dei dati indispensabile alla validità scientifica dell'indagine stessa.

La presa di distanza dal metodo scientifico ipotetico-deduttivo tipico delle cosiddette 'scienze dure'⁵⁵⁷ fa sì che le scienze umane vengono talvolta ancora oggi etichettate con il termine sottilmente dispregiativo di 'scienze molli'. In risposta a ciò, i ricercatori in ambito sociale sintetizzano invece la diversità dei due approcci attraverso gli appellativi 'scienze semplici' e 'complesse', poiché nel primo caso i risultati assumono forme nette e definite, in bianco o nero, mentre nelle seconde, dove la ricerca è prevalentemente di carattere

⁵⁵⁷ Calco dalla lingua inglese *hard sciences*.

qualitativo-interpretativo, si è in grado di cogliere tutte le sfumature del fenomeno studiato, anche quelle invisibili all'osservazione diretta e non misurabili con strumenti quantitativi.

Nelle scienze umane non si opera dunque dallo scopo di restituire una fotografia della realtà, quanto piuttosto nel cercare di fare proprio il senso del fenomeno osservato, le esperienze e i vissuti dei soggetti coinvolti, a partire dal recupero dell'intenzionalità che li muove nel loro agire. Come sostiene Didier de Robillard,⁵⁵⁸ l'approccio ermeneutico che costituisce il terreno su cui si sviluppa la ricerca nelle scienze umane considera che il senso del mondo non preesista all'indagine, ma è il ricercatore che investe gli oggetti e i fenomeni di esso.

Philippe Blanchet sintetizza nei quattro principi dell'umanesimo, intersoggettività, endoreferenzialità ed eterogeneità i pilastri che sorreggono l'epistemologia delle scienze umane, come segue:

Le principe d'humanisme (les humains, individus et/ou groupes, sont considérés comme des sujets autonomes, dignes, respectables, riches de toute leur singularité), le principe d'intersubjectivité (c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux), le principe d'endoreférentialité (compréhension des sujets à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations), le principe d'hétérogénéité (les phénomènes humains et sociaux, les humains, sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe et chaotique, qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégageant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues).⁵⁵⁹

Chi fa ricerca nell'ambito delle scienze umane deve dunque necessariamente porsi in contatto diretto con il fenomeno studiato, condividendo la vita dei suoi attori: è pertanto inevitabile che si crei un rapporto di empatia, immedesimazione e identificazione con la realtà indagata. Per evitare che il punto di vista del ricercatore influenzi negativamente il percorso di ricerca, o addirittura falsifichi i risultati dell'indagine, un'operazione di distanziamento, coscientizzazione ed esplicitazione della postura scientifica è premessa necessaria ad ogni percorso di indagine in ambito sociale, condizione che permette a chi effettua il percorso di indagine e scoperta di vivere la dimensione del coinvolgimento personale con atteggiamento critico. Nel caso di questa ricerca a carattere esplorativo e prevalente matrice qualitativa,

⁵⁵⁸ Cfr. Didier de Robillard (a cura di), *Réflexivité: sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner du sens?*, in «Cahier de sociolinguistique», n° 14, Rennes, PUR, 2009.

⁵⁵⁹ Philippe Blanchet, *Nécessité d'une réflexion épistémologique*, in Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, France. Éditions des Archives Contemporaines, Montréal, Agence universitaire de la francophonie, 2011, p. 16.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>

l'esplicitazione della storia umana e professione di chi scrive e le conseguenti implicazioni di natura personale che potrebbero inficiare il rapporto con l'oggetto di studio sono state disvelate nell'introduzione generale, a conforto di un posizionamento deontologicamente corretto nei confronti del fenomeno che ci si accingeva ad esplorare

Per venire alla definizione dell'impostazione metodologica di questo lavoro, una delle difficoltà maggiori incontrate è stata la definizione del suo ambito specifico di indagine poiché esso si colloca all'incrocio tra più discipline di studio in ambito umanistico: storia delle migrazioni, sociologia, pedagogia, psicolinguistica, didattica delle lingue e, infine, sociolinguistica, nata dall'ibridazione di prospettive di studio lontane fino alla metà del secolo scorso. Pur comprendendo che il punto di vista di quest'ultima scienza dell'uomo avrebbe costituito il riferimento permanente dell'analisi e avrebbe definito i confini epistemologici della ricerca, la composizione del *corpus*, soprattutto nel primo anno di lavoro, è risultata difficile e complessa.

Provvidenziale sotto questo profilo è stato partecipare alla Journée Internationale des Jeunes Chercheurs organizzata dall'Université de Lorraine il 16 giugno 2017 a Metz, dal titolo *Quelles questions pour quelles recherches*, seminario di studio nel quale l'epistemologa Anne-Françoise Schmid ha aperto i lavori con una lezione magistrale dal titolo *Épistémologies des sciences contemporaines*.

Un lungo colloquio personale con la professoressa Schmid al termine alla presentazione ha permesso di affrontare il nodo cruciale dell'impianto epistemologico di questa ricerca e, grazie a questo momento privilegiato, identificare la prospettiva da dare al lavoro mediante il ricorso alle nozioni da lei sviluppate di epistemologia generica, oggetto integratore e matrice dinamica⁵⁶⁰. Secondo l'epistemologa francese esse costituiscono il cardine dei modelli da applicare alle ricerche di oggetti contemporanei complessi, come quello della presente indagine, natura che ne costituisce la ricchezza oltre che la sfida e il pericolo.

Anne-Françoise Schmid problematizza la nascita e la genesi delle scienze come discipline di studio separate da steccati predefiniti e insormontabili, considerandole, invece, percorsi diversi ma non antitetici ed esclusivi per accedere alla conoscenza. La sua posizione è critica nei confronti della postura scientifica che giustifica l'incompatibilità dei concetti e l'incomprensione tra le diverse prospettive di analisi, atteggiamenti che giustificano la

⁵⁶⁰ Si veda: Chrysos Paris, *Autour des travaux d'Anne-Françoise Schmid: le potentiel scientifique d'un courant épistémologique*, in « Natures Sciences Sociétés », vol. 24, 3, 2016, pp. 251-260.

competizione, persino il conflitto, tra metodi quantitativi e qualitativi, fino all'appropriazione esclusiva di alcuni campi di indagine da parte di determinate discipline a detrimento di altre.

Secondo il pensiero della Schmid, invece, l'indagine di oggetti sociali nell'era contemporanea rimette in causa le frontiere tra le discipline. Se l'epistemologia classica di gran parte del XX secolo, partendo dal presupposto che i rapporti tra le scienze e gli oggetti siano stabili, si è concentrata sulla giustificazione di singole teorie e fondamenti disciplinari, parcellizzando la visione del mondo, la ricercatrice francese⁵⁶¹ propone invece di analizzare la realtà a partire da un'epistemologia generica⁵⁶² che permetta l'estrazione del concetto di una disciplina particolare per renderlo appunto generico e utilizzabile anche da altre, aprendo dunque a una pluralità di stili, di punti di vista e luoghi di convergenza che permettano al ricercatore di andare oltre l'opposizione classica tra esperienza e teoria.

Questa epistemologia per delle scienze umane e sociali contemporanee non si appoggia dunque su una sola prospettiva di indagine, ma prevede la costruzione di uno spazio generico aperto e disponibile a ricevere teorie e nozioni di natura eterogenea.

Partendo da questo presupposto, il percorso di indagine proposto da Anne-Françoise Schmid si sviluppa in quattro dimensioni: *la profondeur disciplinaire*, l'approfondimento e l'appropriazione da parte del ricercatore del rigore scientifico intrinseco a ogni disciplina come insieme di teorie e metodi per indagare la realtà; *la largeur épistémologique*, l'ampiezza epistemologica, ovvero la prospettiva di aprirsi a un orizzonte che vada al di là dei confini delle singole discipline; *la mise en rapport disciplinaire*, la ricerca sistematica di luoghi di intersezione e sovrapposizione tra le discipline, e, infine, *la conceptualisation épistémologique*, ovvero la capacità di concettualizzare nuove teorie, ricomponendo frammenti disciplinari resi generici per approdare a nuove prospettive.⁵⁶³

L'idea dei quattro assi di ricerca appena delineati definisce un modello evolutivo che va oltre la rappresentazione classica tridimensionale, concettualizzabile attraverso la rappresentazione di un solido, per introdurre, attraverso la dimensione del tempo, diacronia e dinamismo,

⁵⁶¹ Enrique Sanchez Albarracin, *La philosophie générique au cœur des sciences contemporaines Conférence autour des travaux d'Anne-Françoise Schmid*, Paris, Sep 2014.

<http://cgs-mines-paristech.fr/tmci/conference-autour-des-travaux-danne-francoise-schmid-le-23-septem>.

⁵⁶² Anne-Françoise Schmid, Armand Hatchuel, *On generic Epistemology*, in «Angelaki, Journal of the Theoretical Humanities», vol. 19, 2, 2014, pp. 131-144.

⁵⁶³ Anne-Françoise Schmid, *Conférence: Conférence invitée d'ouverture aux Journées Internationales des Jeunes Chercheurs 2017*, Université de Lorraine, Metz, Île du Saulcy, giugno 2017, https://www.researchgate.net/publication/317637584_Epistemologie_des_sciences_contemporaines

categorie, e presupposti, che consentono di considerare i risultati raggiunti dalla ricerca in modo aperto e disponibile ad accogliere ulteriori contributi.

Il concetto di matrice dinamica⁵⁶⁴ trasforma le discipline in variabili da utilizzare per mettere in gioco i saperi, moltiplicare le prospettive della ricerca e allargare il campo epistemologico in una sorta *d'hypercompatibilité*, compatibilità arricchita, che permette di analizzare gli oggetti complessi contemporanei da più punti di vista. Dal carattere interdisciplinare definito dalla matrice dinamica emerge l'orientamento della ricerca, prospettiva che si definisce in funzione della ricchezza dei contributi delle discipline coinvolte.

Profonda conoscitrice di Henri Poincaré, uno degli ultimi scienziati ‘universali’,⁵⁶⁵ Anne-Françoise Schmid invita a studiare i fenomeni secondo i due principi della non esclusione delle ipotesi in campo e della generosità, presupposti che permettono al ricercatore di allargare lo sguardo a tutti i contributi presenti nell'orizzonte dell'indagine. Invece di scartare a priori prospettive o teorie che possono apparire antitetiche, la prima fase del modello di ricerca proposto dalla Schmid ha lo scopo di attirare verso l'oggetto di studio tutti gli sguardi possibili che ad esso si riferiscono, anche se provenienti da orizzonti disciplinari apparentemente lontani,⁵⁶⁶ in un movimento centripeto che fa convergere verso il fenomeno una pluralità di contributi disciplinari diversi, per dare vita a una dialogo e a un'integrazione delle prospettive; nella seconda fase del processo al ricercatore è richiesto di lavorare sui luoghi di intersezione e contatto tra le teorie e nozioni provenienti dai diversi contributi scientifici allo scopo di ripartire in senso centrifugo, con un'angolazione e una visione nuova, il cui rigore è assicurato dall'essersi appropriata di un *corpus* scientificamente fondato.

Anne-Françoise Schmid propone di sostituire la definizione di oggetti “complessi”, normalmente utilizzata per identificare i fenomeni in ambito umanistico e sociale, con quella di oggetti “integrativi”, prospettiva che segna un fondamentale passaggio di qualità: essa attutisce la connotazione negativa di confusione, dispersione e incomprendimento comunque presenti nella nozione di complessità, per lasciare spazio a una visione di arricchimento e

⁵⁶⁴ Anne Françoise Schmid, Murie Mambriani-Doudet, Armand Hatchuel, *Une nouvelle logique de l'interdisciplinarité*, in «Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales», vol. 7, 1, 2011, pp.105-136.

⁵⁶⁵ Henri Poncarré, matematico, fisico, ingegnere e filosofo, è stato fautore di un metodo scientifico favorevole al lavoro interdisciplinare. Per approfondimenti si veda Anne-Françoise Schmid, *Henri Poincaré, les sciences et la philosophie*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2001.

⁵⁶⁶ Anne-Françoise Schmid lavora in gruppi etici interdisciplinari all'interno dei quali filosofi, musicisti, fisici, biologi, poeti e linguisti, ognuno a partire dalla sua competenza disciplinare, collabora all'analisi d'insieme di un medesimo oggetto di studio.

potenziamento, restituendo il senso del percorso di ricomposizione di frammenti di teorie, resi generici, in una visione originale che vada oltre le frontiere disciplinari.

La presente ricerca porta nelle sue radici la cifra dell'integrazione: nata in co-tutela italo-francese, sviluppatasi grazie all'accompagnamento scientifico e al sostegno umano di due Direttori esperti in sociologia e linguistica, costruita sul terreno della pedagogia e della didattica, discipline cardine della formazione della ricercatrice, essa ha trovato nell'epistemologia generica proposta da Anne Marie Schmidt un modello atto a ricomporre in modo creativo la sua interdisciplinarietà. Attraverso un processo di ricerca aperto a una molteplicità di contributi, che hanno fornito lenti per osservare, e grazie a un percorso d'indagine sul campo, che ha permesso di vivere a contatto diretto con il fenomeno studiato, si è approdati alla chiave di lettura, quella dell'italiano come nuova lingua franca, che da oggetto complesso ha reso il fenomeno studiato integrativo.

Si ripercorrono dunque sinteticamente i riferimenti teorici, i concetti e le nozioni che sono stati fatti convergere sull'oggetto integrativo di questa ricerca, il fenomeno dell'aumento di interesse per la scelta della lingua italiana in ambito scolastico primario in Lorena da parte di un pubblico di bambini solo in parte di origini italiane e le sue ricadute sulla dimensione identitaria degli apprendenti.

Lo sfondo storico-sociale, costruito allo scopo di presentare il terreno e definire il contesto della ricerca, è stato presentato nel primo capitolo del lavoro attraverso i contributi della sociologia delle migrazioni, in particolare quelli sull'emigrazione italiana nel Nord-Est della Francia, soprattutto grazie ai lavori di Piero Galloro (cfr. § 1.2.4). L'impianto categoriale proposto da Massimo Vedovelli (cfr. § 1.3.1) ha permesso di considerare i flussi migratori in uscita dal Belpaese non solo come emblema della sconfitta sociale di un popolo, ma di coglierli nell'ambito di un processo che ha portato elementi di identità ai quattro angoli del pianeta, dotandoli, nell'età contemporanea, del potenziale di aggregare nuovo consenso intorno ai valori dell'italicità. Quest'ultima nozione, messa in valore dalle ricerche di Piero Bassetti (cfr. §. 2.4.1, pp. 187 sgg.), rappresenta un modello culturale e linguistico che esercita il suo fascino non solo su discendenti italiani, ma, come analizzato da questa ricerca, anche su giovani provenienti da altri flussi migratori, in particolare coloro che faticano a smarcarsi dalla morsa di appartenenze culturali e linguistiche svalorizzate sul piano sociale, se non addirittura stigmatizzate, nei paesi di accoglienza.

In un territorio a forte tradizione migratoria come la Lorena, ove la presenza italiana potrebbe sembrare vinta e sciolta nel *creuset français* a causa del processo di assimilazione del secolo scorso che ha determinato anche la non trasmissione generazionale della lingua, la nostra ricerca mostra come l'attrattività del modello italico riemerge nelle giovani generazioni, ben oltre i confini della comunità delle origini, come forma di interesse, fascino e attrazione per la lingua e la cultura del Belpaese. Questa circostanza dà ragione all'affermazione dello storico Reinhart Koselleck, secondo il quale:

Toute mutation historique se nourrit de la vision des vaincus...à court terme il se peut que l'histoire soit faite par les vainqueurs mais à long terme les gains historiques de connaissance proviennent des vaincus.⁵⁶⁷

Sotto il segno della resilienza l'italiano si impone dunque nuovamente in ambito scolastico, fenomeno che questa ricerca si dà lo scopo di analizzare a partire da un contatto diretto con il terreno e la raccolta di dati, a prevalente matrice qualitativa, che permettano di accedere alle rappresentazioni dello stesso dei protagonisti, giovani e adulti.

Nel secondo capitolo dedicato all'approfondimento teorico, attraverso contributi di più discipline, si è creata una convergenza di sguardi finalizzata ad arricchire e integrare le conoscenze sull'oggetto di indagine: le teorie sull'apprendimento linguistico, in particolare delle lingue straniere, hanno permesso di inquadrare il fenomeno sotto il profilo cognitivo, assistendo al graduale emergere, nel corso del XX secolo, della dimensione sociale e culturale del linguaggio.

La prospettiva sociolinguistica, sviluppatasi a partire dal secondo dopoguerra dagli studi di William Labov (cfr. § 2.3) e strutturatasi anche grazie ai contributi delle teorie linguistiche di Michael Bakhtin, sociologiche di Pierre Bourdieu e Louis-Jean Calvet (cfr. § 2.3.1), è venuta in aiuto per collocare le lingue al centro dei sistemi ideologici, facendo loro perdere il carattere di neutralità e mettendone in valore la dimensione glottopolitica.

La psicologia e la psicologia sociale hanno fornito gli strumenti per indagare come l'apprendimento delle lingue, soprattutto in contesti multiculturali, incida sulle dinamiche di strutturazione identitaria. In particolare, la nozione di strategia identitaria, mutuata dagli studi di Carmel Camilleri (cfr. § 2.5), ha offerto una chiave di lettura delle dinamiche evolutive messe in atto nell'incontro con una lingua straniera, esperienza che può svolgere la funzione di collante identitario e facilitatore dei processi di integrazione sociale.

⁵⁶⁷ Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Le Seuil /Gallimard, Hautes études, 1997, p. 45.

Infine, la nozione di rappresentazione, nata in ambito sociologico e poi sviluppata anche in prospettiva sociolinguistica, costituisce un altro faro che ha permesso di indagare il fenomeno osservato, soprattutto in riferimento allo studio dell'immaginario etno-socio-culturale definito da Henri Boyer (cfr. § 2.4.2, pp. 197 sgg.).

Attraverso l'analisi delle rappresentazioni linguistiche dell'italiano presso il campione osservato, del plurilinguismo che le fa da sfondo e delle relazioni interculturali che si sviluppano nel contatto linguistico, la nostra ricerca si iscrive in quadro scientifico di contestualizzazione di uno specifico dispositivo di insegnamento/apprendimento allo scopo di cogliere e comprendere non solo la dimensione dell'investimento identitario degli apprendenti nell'apprendimento di un nuovo idioma di prestigio, ma cogliere anche i significati sociali, culturali e politici che il fenomeno può rappresentare nel territorio della ricerca.

La rilevazione effettuata in un territorio di provincia collocato geograficamente al centro dell'Europa, ha consentito di far emergere dai dati raccolti un'eterogeneità linguistica e culturale fino a pochi anni fa considerata caratteristica delle sole realtà metropolitane, ora invece sempre più diffusa anche in centri di medie e piccole dimensioni. La dimensione fotografata muove dunque, sotto profilo sociologico, nella direzione delle ricerche di Steven Vertovec, sintetizzate dalla nozione di «super-diversity» (cfr. §. 2.3.1, p. 169), e, per gli aspetti linguistici, nel senso di «polyglot repertoire» descritto da Jan Blommaert (cfr. § 2.5, p. 220).

L'interesse primario di questo lavoro è stato quello di definire, sotto il profilo qualitativo, i nuovi significati di questa realtà: la nozione che meglio si è prestata a descrivere, nel segno dell'oggetto integrativo, il senso di ciò che abbiamo osservato e conosciuto attraverso l'indagine sul campo, e trasmettere il sentimento percepito nel contatto con i giovani studenti d'italiano, è la metafora della lingua franca, che designa l'italiano ormai affrancato dalle retaggi del passato migratorio e riscattato anche attraverso un processo di generalizzata integrazione vincente delle comunità italiane all'estero. La nozione di libertà insita nel termine *franc* ha dunque permesso di rileggere tutti i contributi in modo integrato e di dare senso ai frammenti di esperienza individuale emersi dalle testimonianze e dalle osservazioni effettuate. Essa costituirà il *fil rouge* dell'analisi proposta da questa ricerca.

Definito il quadro epistemologico, resta ora da esplicitare il metodo che metterà in azione e relazione le opzioni teoriche enunciate e l'indagine sul campo. La costruzione metodologica ha infatti il compito di organizzare coscientemente l'attività di ricerca, non solo nelle premesse iniziali, ma lungo tutto il percorso dell'indagine. Essa rende leggibile e comprensibile il modo in cui sono cercati, suscitati e organizzati un insieme di dati e come si è scelto di analizzarli attraverso una serie di strumenti pertinenti.

A riguardo dei soggetti del campione, seguendo le indicazioni di Castellotti e Moore, abbiamo fatto la scelta di «faire de la recherche **avec** eux et non **sur** eux»⁵⁶⁸ (in grassetto nel testo originale): ciò ha necessariamente richiesto una postura interpretativa che permettesse di generare e co-costruire gli oggetti da osservare e negoziarne i significati con gli interlocutori stessi.

Il percorso di raccolta dei dati è stato pertanto strutturato in un *continuum* che, partendo dagli strumenti a matrice qualitativa, ha mosso in direzione di quelli a carattere quantitativo: l'osservazione partecipante si è estesa su tutto il tempo della ricerca, costituendo lo sfondo dal quale sono progressivamente emersi gli altri elementi, i dati ottenuti attraverso i protocolli grafici proposti agli alunni, le interviste semi-strutturate agli adulti che li accompagnano nel percorso di apprendimento, i questionari a risposte chiuse rivolti agli insegnanti di italiano, per concludersi con le informazioni a carattere statistico sulle presenze nelle filiere di insegnamento della lingua .

L'interpretazione della dimensione qualitativa del fenomeno, per come emersa dall'analisi dei dati raccolti sul campo, ha dunque permesso di dare senso e comprendere l'aspetto quantitativo dell'oggetto di ricerca stesso, e non il contrario. Attraverso l'indagine delle rappresentazioni dell'italiano presso la popolazione del campione, l'aumento di interesse per l'apprendimento della lingua è stato infatti messo in relazione con strategie e dinamiche identitarie. La lettura incrociata dei dati dell'osservazione partecipante, un'esperienza di conoscenza approfondita di un contesto specifico, e di quelli raccolti attraverso gli strumenti via via più strutturati ha permesso di allargare progressivamente la visione del fenomeno e comprendere le varietà diatopica e diastratica nella quali le iniziative di insegnamento

⁵⁶⁸ Véronique Castellotti, Danielle Moore, *Dessin d'enfants et construction plurilingue, Territoires imagés et parcours imaginés*, in Muriel Molinié (a cura di), *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy-Pontoise, Centre de recherche textes et francophonies, 2009, pp. 45-85, p. 79.
<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642/document>

dell'italiano del territorio osservato si collocano, consentendo di stabilire rimandi e correlazioni tra i dati raccolti e sostenere scientificamente la nostra dimostrazione.

3.2 Condizioni della ricerca e indagine empirica

The essential point is that good research cannot be built on poorly collected data.

(Bill Gillham, *Developing a questionnaire*, London, Continuum, 2000, p. 1.)

Il primo passo di una ricerca nell'ambito delle scienze dell'uomo è la definizione della popolazione e dell'ambito spazio-temporale all'interno del quale è condotta l'indagine, ovvero i limiti entro i quali il fenomeno è stato e interrogato. Poiché questa ricerca è stata realizzata in ambito scolastico, fondamentale è risultato ottenere l'accesso al contesto e alla popolazione da studiare attraverso autorizzazione delle autorità scolastiche.

Gli anni di lavoro della ricercatrice in contatto con l'interfaccia istituzionale scolastica francese della regione prima dell'inizio di questo studio hanno molto facilitato l'accesso al campo: grazie alla presentazione della ricerca da parte del Professor Galloro e l'intercessione dell'ispettrice pedagogica regionale di italiano, Carmelina Boi, già citata nel primo capitolo di questo lavoro (cfr. § 1.3.5), la richiesta di autorizzazione all'effettuazione dell'indagine sul campo inviata alla Rettrice di Nancy-Metz nel mese di settembre 2017 ha ottenuto rapidamente risposta positiva.

Sotto il profilo temporale, tranne per l'osservazione partecipante che ha coperto i tre anni del percorso di ricerca, la somministrazione degli strumenti di raccolta dati si è svolta nel secondo anno di dottorato, dal mese di novembre 2017 al mese di marzo 2018. Essa ha fotografato il fenomeno della presenza della lingua italiana alla scuola primaria per come si presentava durante l'anno scolastico 2017/2018, sia come insegnamento curricolare, in cinque scuole ove studiavano un totale di 899 alunni e operavano 3 insegnanti distaccate dal Ministero degli Affari Esteri italiano, che extracurricolare ove erano stati attivati 102 corsi ELCO con la partecipazione di 1603 alunni e la presenza di 19 insegnanti assunti localmente dall'Associazione PLIC di Metz

Per onestà intellettuale, pare importante menzionare che il progetto iniziale della ricerca prevedeva di coinvolgere nell'indagine, oltre alla scuola elementare, tutti gli altri ordini e gradi dell'insegnamento dell'italiano in Lorena, un campione sperimentale molto più ampio, che comprendeva anche:

1. Gli studenti di italiano della scuola secondaria di primo e secondo grado e i loro professori, ove la lingua di Dante è presente nell'offerta formativa francese all'interno di un ventaglio di scelte possibili (come lingua prima, seconda o terza). Lo studiano circa 13.000 studenti, con la guida di 116 insegnanti;

2. Gli studenti dell'insegnamento terziario dell'Université de Lorraine, nei poli di Metz e Nancy e i loro professori, ove l'italiano è proposto sia nell'ambito di percorso specialistici che come Lingua Straniera Applicata a vocazione commerciale e turistica, a un totale di circa 300 studenti ogni anno.

Gli strumenti di raccolta dati sono in effetti stati somministrati a tutti e tre i segmenti del campione, differenziandoli in base a scelte metodologiche che li rendessero adatti sia alla dimensione del gruppo, che all'età e alle competenze linguistiche degli individui osservati: è stato fatto ricorso sia strumenti più strutturati (questionari a risposta chiusa per il sottoinsieme più numeroso, gli studenti del segmento secondario), che a matrice mista (questionari semi-strutturati con la presenza di domande aperte per i docenti e gli studenti universitari).

Giunti alla fine dell'indagine sul campo, prima dell'inizio dell'analisi dei dati, si è però dovuto prendere atto che la ricchezza del materiale raccolto alla scuola elementare risultasse "necessaria e sufficiente" a fornire risposte alla domanda che sta alla base di questo studio e validarne la dimostrazione.

Necessaria perché la scelta di apprendere l'italiano alla scuola elementare è frutto di scelte libere da parte degli apprendenti, che si accostano alla lingua sulla base del puro desiderio di conoscenza e in modo completamente privo di vincoli imposti dalle istituzioni formative. Neppure le "ricompense" istituzionali, un semplice attestato di frequenza alla fine dell'anno, possono giustificare dal punto di vista utilitaristico e pragmatico tale forma di investimento. Nei settori dell'insegnamento secondario e terziario, invece, l'italiano appare nell'ambito dell'obbligo scolastico come una delle opzioni all'interno di un ventaglio di lingue proposte: la sua scelta non è obbligata, ma si presenta più legata a interessi culturali e/o nell'ottica di uno sbocco professionale, motivazioni che sicuramente rappresentano elementi di interesse scientifico, ma a un livello diverso da quello della scuola primaria che, secondo il nostro modo di vedere, si rivela essere maggiormente predittivo nella rilevazione di dinamiche identitarie profonde.

Sottoposti al vaglio dell'analisi, i dati raccolti alla scuola elementare hanno fatto emergere un investimento profondo a carattere emotivo-affettivo cui nemmeno i bambini stessi riescono sempre a dare voce, ma al quale l'osservazione delle dinamiche sviluppate in classe e gli strumenti di rilevazione grafica hanno dato corpo e colore. Uniti ai dati raccolti attraverso interviste e questionari rivolti agli adulti che li accompagnano nel processo di apprendimento, essi si sono rivelati, a nostro parere, sufficienti a tratteggiare la

rappresentazione dell'italiano, svelandone il potenziale di lingua di contatto e la funzione di collante identitario in situazioni di plurilinguismo, vissuto in molti casi non serenamente, uno spazio di libertà espressiva che ha permesso di conferirle l'appellativo di nuova lingua franca. Il materiale raccolto nei settori dell'insegnamento secondario e terziario resta un patrimonio al quale si metterà mano alla fine di questo lavoro per sviluppare un approfondimento mirato, il naturale seguito di questa ricerca.

3.3 Tecniche di raccolta dei dati

Le tecniche di raccolta sono le procedure mediante le quali si producono i dati che successivamente verranno sottoposti ad analisi allo scopo di far emergere descrizioni e interpretazioni del fenomeno osservato.

La scelta delle tecniche di raccolta dei dati dipende dalla natura del problema cognitivo affrontato, dalle caratteristiche del fenomeno osservato, dalla disponibilità di risorse e anche dalla sensibilità del ricercatore, nella consapevolezza comunque esse comportino necessariamente una semplificazione della realtà: selezionano infatti soltanto alcuni elementi da studiare e concentrano l'attenzione su alcune informazioni, successivamente trattate per dare loro la forma di dati utilizzabili nella successiva analisi.

La grande sfida delle scienze dell'uomo è osservare oggetti poliedrici e cangianti, per loro natura inafferrabili; essi risultano circoscrivibili solo attraverso l'impiego di una pluralità di tecniche che riducano al massimo le zone d'ombra allo scopo di far emergere dai dati gli elementi che l'analisi avrà il compito di interpretare.

Nell'approccio delle scienze umane, della sociolinguistica in particolare, dove i fenomeni precedono la teoria e il percorso della conoscenza procede per interpretazioni all'interno di un percorso a carattere empirico-induttivo, agli albori della nascita della disciplina William Labov⁵⁶⁹ ammoniva i ricercatori ricordando che «Le linguistes ne peuvent plus désormais continuer à produire à la fois la théorie et les faits». Per questo motivo, la metodologica che struttura la raccolta dei dati deve essere rigorosa, nel rispetto di procedure empirico-descrittive e nella preoccupazione di lavorare su un *corpus* integrato di informazioni frutto della convergenza di più tecniche di raccolta, possibilmente sia a carattere quantitativo che qualitativo.

In termini generali, Billiez et Millet⁵⁷⁰ sostengono che la grande differenza tra metodi quantitativi, privilegiati in ambito sociologico, e qualitativi, favoriti in ambito sociolinguistico e psicosociale, si ricompona nella scelta di un approccio misto e multifocale che permetta di approfittare degli apporti di ciascuna delle tecniche di raccolta, avendone preso in conto limiti e rischi, punti di forza e possibile debolezza.

⁵⁶⁹ William Labov, *Sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit, 1976, p. 277.

⁵⁷⁰ Jacqueline Billiez, Agnès Millet, *Représentation sociales: trajets théoriques et méthodologiques* in V. Castellotti, M-A. Mochet, (dir), in «*Les représentations des langues. Références, modèles, données et méthodes*», Paris, Didier, Coll « C.R.E.D.I.F. Essais », 2004, pp. 31-49, p. 38, [www.researchgate.net/publication/265063550 REPRESENTATIONS SOCIALES TRAJETS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES](http://www.researchgate.net/publication/265063550_REPRESENTATIONS_SOCIALES_TRAJETS_THEORIQUES_ET_METHODOLOGIQUES)

Soprattutto nell'ambito delle indagini sulle rappresentazioni, anche Petitjean⁵⁷¹ concorda sul fatto che non esista una metodologia perfetta, capace di estrarre informazioni con una modalità univoca: si tratta, invece, di scegliere un approccio misto, che permetta di allargare lo sguardo nel senso più ampio possibile sul fenomeno osservato,⁵⁷² integrando strumenti di raccolta che permettano di cogliere e approfondire singoli aspetti, in un modello che permetta di «prendre en compte le quantitatif et le qualitatif».⁵⁷³

Nello studio delle rappresentazioni sociali, di cui le rappresentazioni linguistiche costituiscono una categoria specifica, anche Abric⁵⁷⁴ difende un approccio pluri-metodologico che permetta di mettere in evidenza non solo il contenuto ma anche l'organizzazione degli elementi che le compongono, dagli elementi più periferici al nucleo centrale.

Dall'indagine effettuata da Maurer⁵⁷⁵ nel 1999 sui metodi di indagine più frequentemente usati in sociolinguistica nell'ambito specifico dello studio delle rappresentazioni, emerge che il questionario a risposte chiuse sia lo strumento più impiegato. Raramente però esso risulta essere l'unica tecnica utilizzata, perché è quasi sempre accompagnato da interviste ai soggetti del campione. Secondo il ricercatore francese l'integrazione di questionari e interviste, generalmente di tipo semi-direttivo consente di definire un quadro a 360° del fenomeno studiato.

Le scienze che operano sul campo, come la sociolinguistica, devono necessariamente prendere in conto l'eterogeneità e complessità del contesto nel quale il fenomeno studiato si manifesta: nel caso della nostra ricerca, realizzata in situazione di insegnamento/apprendimento, gli alunni, testimoni privilegiati, sono considerati a tutti gli effetti attori sociali, perché la loro esperienza linguistica si iscrive in un quadro che va ben oltre i confini dell'aula.

Le storie familiari, gli ambienti di vita e il contesto sociale dal quale provengono non solo non possono essere ignorati ma, al contrario, costituiscono lo sfondo che permette di dare senso alle loro rappresentazioni linguistiche. Anche gli altri soggetti coinvolti dal presente studio, quali gli insegnanti, i direttori di scuola e i genitori, giocano un ruolo importante nella definizione del fenomeno dell'aumento di interesse per la lingua italiana e le nuove funzioni

⁵⁷¹ Petitjean, *Représentations*, cit., p. 111.

⁵⁷² Ivi, p. 109.

⁵⁷³ Billiez et Millet, *Représentations sociales*, cit., p. 9.

⁵⁷⁴ Jean-Claude Abric, *Méthodologie de recueil des représentations sociales*, in J-C. Abric (a cura di), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presse Universitaire de France, 1994, p. 79.

⁵⁷⁵ Bruno Maurer, *Quels méthodes d'enquête sont effectivement employés aujourd'hui en sociolinguistique*, in Calvet J-L., Dumont P. (a cura di), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan, 1999, pp. 167-181.

che essa può svolgere nelle dinamiche di crescita, identificazione e integrazione sociale: ciò in un tessuto di interazioni, reciproche influenze e tensioni le cui dinamiche necessitano di essere lette su una pluralità di livelli, sul piano sociale come quello delle politiche linguistiche (nel nostro caso sia italiane che francesi), comunque da interpretare nel più vasto contesto delle ideologie e valori nel quale si realizzano.

La complessità del fenomeno richiede dunque scelte metodologiche che permettano di interpretarla come una ricchezza, raccogliendo dati significativi attraverso l'utilizzo di strumenti di indagine opportuni.

Per tutte le ragioni sopra richiamate, e anche al fine di dissipare il sospetto che i dati ottenuti siano determinati più dalle tecniche di rilevazione impiegate che dal fenomeno studiato, nell'ambito di questa indagine sono state utilizzate più strumenti di raccolta, strutturando un protocollo di ricerca integrata di tipo misto, quantitativo e qualitativo, allo scopo di cogliere tutte le sfaccettature dell'oggetto osservato, confidando poi all'analisi il compito di tirare le fila, stabilire connessioni ed elaborare interpretazioni.

Nella seconda fase del processo, che ha lo scopo di 'far parlare' le informazioni raccolte, abbiamo cercato di non procedere a semplici operazioni sommatorie o deduttive rispetto ai dati emersi, ma a vera e propria interpretazione, attraverso l'inferenza e la riflessività, alla ricerca di cornici di senso che ricomponessero sia la pluralità che la differente natura dei dati raccolti. Si è trattato dunque di comprendere, dare senso e valore, non spiegare attraverso leggi generali miranti a enunciare verità scientifiche, ma permettendo ai dati e alle osservazioni di prevalere sui principi e le costruzioni teoriche, che, come afferma Kerbrat-Orecchioni «doivent être mise au service des données empiriques et non l'inverse».⁵⁷⁶

⁵⁷⁶ Catherine Kerbrat-Orecchioni, *La notion d'interaction en linguistique: origine, apports, bilan*, in «Langue française», La linguistique comme discipline en France, sous la direction de Jean-Louis Chiss et Christian Puech, n° 117, 1998. pp. 51-67, p. 58, www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_117_1_6241

3.4 Quali strumenti di raccolta dati, per quale sottoinsieme del campione e perché

Come sintetizza Giancarlo Gasperoni,⁵⁷⁷ nella globalità delle scienze dell'uomo i processi di raccolta dei dati possono essere classificati in base al loro livello di strutturazione, ponendo a un estremo del *continuum* quelle che vedono l'intervento diretto del ricercatore, che modifica la realtà provocando addirittura effetti che in un quadro di vita normale non si realizzerebbero, e, all'estremo opposto, quelle che non alterano la realtà osservata ma si limitano a registrarla. Afferiscono alla prima categoria le tecniche di indagine strutturata quali questionari, interviste e sondaggi, alla seconda le tecniche di osservazione mutate dell'antropologia e dell'etnografia, che al loro volta possono essere dirette, indirette o partecipate.

In considerazione della varietà della popolazione coinvolta nella presente indagine e tenendo conto di criteri di pertinenza ed economicità di risorse e di tempo, sono state effettuate scelte specifiche rispetto agli strumenti di raccolta dati da utilizzare per ogni segmento del campione, cercando di volta in volta i più adatti alla tipologia dei soggetti coinvolti. Il protocollo di rilevazione è qui di seguito essere rappresentato per cerchi concentrici, partendo dal livello centrale più puntuale e approfondito, per svilupparsi progressivamente in dimensione sempre più ampie:

- presso la scuola Louis Pergaud, situata in un quartiere periferico della città di Metz, è stata effettuata un'osservazione partecipante/ partecipazione osservante che si è svolta durante tre anni di lavoro della ricercatrice come insegnante di italiano;
- le rappresentazioni della lingua italiana degli alunni di questa scuola, situata in città, e della scuola Joliot Curie di Homécourt, collocata geograficamente in un contesto rurale, sono state raccolte attraverso due protocolli a matrice grafica, il ritratto delle lingue e il disegno riflessivo;
- lo strumento dell'intervista semi-direttiva è stato utilizzato per raccogliere opinioni e rappresentazioni dei genitori, insegnanti e direttori di queste due scuole, considerate significative per la diversità dei contesti nei quali si situano;
- allargando lo sguardo sull'intero territorio della regione, lo strumento dell'intervista semi-direttiva è stato utilizzato per raccogliere opinioni e rappresentazioni di direttori di scuole rappresentative di ogni zona della Lorena, contesti urbani, periferici e rurali;

⁵⁷⁷ Cfr. Piernigorgio Corbetta, Giancarlo Gasperoni e Maurizio Pisati, *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 2001.

- le opinioni, atteggiamenti e rappresentazioni degli insegnanti di italiano operanti nei corsi di tutta la regione, sia integrati che ELCO, sono state raccolti mediante la somministrazione on-line di un questionario a risposte chiuse;
- gli alunni di 27 corsi della regione sono stati coinvolti nell'indagine attraverso un questionario a risposta aperta che prevedeva anche una restituzione a carattere grafico;
- infine, attraverso le banche dati delle *Inspections Académiques* locali e dell'Ufficio scolastico del Consolato generale d'Italia a Metz sono stati raccolti dati statistici sulla presenza di studenti nelle filiere di studio dell'italiano, dalla scuola elementare al liceo, sull'arco temporale degli ultimi dieci anni.

Seguendo nell'organizzazione del protocollo di indagine il percorso tracciato da Philippe Blanchet,⁵⁷⁸ è stata seguita una sequenza di utilizzo degli strumenti di rilevazione dati che, partendo dal più qualitativo e meno strutturato, l'osservazione partecipante, ha poi proposto strumenti semidirettivi (elaborati grafici e interviste), per concludersi con quelli a matrice direttiva (questionari e dati statistici). L'osservazione sul campo ha dunque permesso di far emergere dall'esperienza di condivisione dialogante con alunni, genitori e insegnanti sia e grandi tematiche da esplorare che gli argomenti specifici da approfondire, piste che gli altri strumenti più strutturati hanno avuto il compito di interrogare, definire, e dettagliare.

Le interviste semi-strutturate con i genitori degli alunni che hanno partecipato alle rilevazioni a matrice grafica hanno permesso non solo di incrociare i dati ma anche di conoscere in modo approfondito il contesto nel quale è maturata la scelta di accostarsi all'apprendimento della lingua italiana, metterla in relazione o meno con le origini familiari e coglierla nella prospettiva dell'investimento per lo sviluppo e il benessere socio-cognitivo e identitario dei bambini.

Le interviste semi-strutturate con gli insegnanti hanno permesso di far emergere l'atteggiamento e le risposte del sistema formativo alla presenza dell'insegnamento dell'italiano. Hanno inoltre consentito di registrare i giudizi di valore sull'incidenza di questo insegnamento nell'ambito del percorso formativo degli alunni e di accedere alle rappresentazioni dei docenti sulle lingua e cultura italiane, anche a partire dalle loro storie personali ed esperienze di vita in relazione all'Italia.

⁵⁷⁸ Blanchet, Chardenet, *Guide*, cit.

La dimensione flessibile e aperta dell'intervista semi-strutturata ha consentito agli adulti coinvolti nell'indagine di far emergere le proprie biografie linguistiche, svelando aspetti del nucleo centrale delle rappresentazioni etnosocioculturali dell'italiano.

I colloqui semi-strutturati con i direttori di scuola hanno perseguito il triplice scopo di cogliere le loro rappresentazioni linguistiche individuali, di inquadrare il fenomeno dell'insegnamento dell'italiano attraverso il punto di vista di soggetti preposti al governo delle scuole, capaci dunque di coglierne l'impatto sull'intera struttura e, infine, restituire la percezione di come la presenza della lingua del Belpaese sia vissuta dagli altri attori del contesto. La collocazione delle istituzioni coinvolte nella rilevazione in contesti geograficamente, socio economicamente e culturalmente diversi, ha permesso di accedere a una visione a 360° del fenomeno sul territorio della ricerca e di registrare una ricca varietà di atteggiamenti nei confronti dell'italiano.

L'analisi incrociata dei dati emersi ha permesso di evidenziare similitudini e stabilire corrispondenze tra le testimonianze rese dai diversi segmenti del campione, permettendo di aprire la strada all'interpretazione del fenomeno del successo dell'italiano in chiave identitaria, come nuova lingua franca.

Per raccogliere dati presso i docenti che operano nei corsi di lingua e cultura italiana e tratteggiare le loro rappresentazioni attraverso il filtro di categorie predefinite è stato invece utilizzato un questionario con quesiti a scelta multipla. Questo tipo di indagine più strutturata e mediata è servita a confrontare i dati a matrice qualitativa raccolti attraverso le interazioni dirette utilizzate con gli altri segmenti del campione.

La cornice conclusiva dell'analisi del fenomeno è stata costruita attraverso l'utilizzo di uno strumento di rilevazione a carattere puramente quantitativo, ovvero dati statistici sulle presenze di studenti che scelgono di apprendere l'italiano all'interno del sistema scolastico francese in Lorena, dalla scuola elementare al liceo, su un arco temporale di dieci anni.

I diversi strumenti di raccolta dati utilizzati verranno ora presentati in una sequenza che li ordina seguendo il protocollo applicato nell'indagine, partendo da quelli a matrice qualitativa e interpretativa, per giungere a quelli a carattere strutturato e quantitativo.

3.4.1 Osservazione partecipante

L'osservazione partecipante è un metodo sviluppato nell'ambito dell'etnologia e costituisce la base delle ricerche a carattere qualitativo di tipo empirico-induttivo.

Una prima sistematizzazione dei principi di questo strumento si trova nell'introduzione all'opera *Argonauti del Pacifico occidentale* di Bronislaw Malinowski,⁵⁷⁹ ricerca antropologica effettuata presso le società primitive della Nuova Guinea, esperienza che capovolse la mentalità dell'epoca affermando la necessità di cogliere, conoscere e indagare il punto di vista interno e la cultura di individui che fino a quel momento erano considerarli semplicemente "selvaggi".

Negli anni Venti e Trenta, la scuola sociologica di Chicago, soprattutto grazie ai lavori di Robert Ezra Park, riprese lo stesso metodo per lo studio della società urbana americana, in particolare nello studio di fenomeni di devianza e marginalità e nel secondo dopoguerra la sociolinguistica interazionale di John Gumperz⁵⁸⁰ ripropose l'osservazione partecipante come strumento imprescindibile della ricerca in contesti sociali.

Becker e Geer offrono una definizione chiara di cosa significhi osservazione partecipante:

By participant observation we mean that method in which the observer participates in the daily life of the people under study, either openly in the role of researcher or covertly in some disguised role, observing things that happen, listening to what is said, and questioning people, over some length of time.⁵⁸¹

Come sintetizza efficacemente Giovanni Semi, durante l'osservazione partecipante il ricercatore «*Vive con e vive come*»⁵⁸² (in italico nel testo), immergendosi in maniera diretta nell'ambiente ove si realizza il fenomeno da osservare, allo scopo di instaurare un rapporto di interazione con i suoi membri e osservare direttamente i comportamenti per cercare di comprenderne le motivazioni.⁵⁸³ Il ricercatore condivide dunque la quotidianità delle persone osservate per accedere alla loro visione del mondo: il suo obiettivo è descrivere il fenomeno dal punto di vista dei protagonisti.

⁵⁷⁹ Bronislaw Malinowski, *Argonauti del Pacifico occidentale*, Roma, Newton Compton, 1973 [I ed. 1922].

⁵⁸⁰ John Gumperz, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Éditions de Minuit, 1989, pp.112 e 162.

⁵⁸¹ Howard Becker and Blanche Geer, *Participant Observation and Interviewing: A Comparison*, in «Human Organization», vol. 16, n° 3, 1957, pp. 28-32, p. 28,

<https://doi.org/10.17730/humo.16.3.k687822132323013>

⁵⁸² Giovanni Semi, *L'osservazione partecipante - Una guida pratica*, coll. Itinerari, Bologna, Il Mulino, 2010, p. 55,

<http://scienze politiche.unical.it/bacheca/archivio/materiale/542/Metodi%20della%20ricerca%20sociale/Semi,%20L'osservazione%20partecipante.pdf>

⁵⁸³ Piergiorgio Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999, p. 368.

Coinvolgimento personale e immedesimazione, rischi maggiori di invalidazione nell'uso di altri strumenti di raccolta dati, sono invece nell'osservazione partecipante punti di forza: non solo non vanno evitati, ma esercitati scientemente.

A seconda nel grado di partecipazione del ricercatore, si è soliti distinguere tra osservazione partecipante, con un grado minore di coinvolgimento del ricercatore, e partecipazione osservante, caratterizzata un livello alto di interazione con il contesto⁵⁸⁴. Nel caso della nostra indagine, effettuata a scuola attraverso la “copertura” del ruolo di insegnante, i due piani si sono spesso alternati e sovrapposti: partecipazione osservante nello svolgimento delle attività di classe e nel contatto con gli alunni e nei momenti informali con i colleghi, osservazione partecipante nelle situazioni di vita quotidiana all'interno dell'istituzione, riunioni presenza a eventi significativi della vita dell'istituzione, quali feste, manifestazioni sportive e culturali.

Il percorso di realizzazione di questa metodologia di indagine non è schematizzabile in fasi separate e distinte perché l'osservazione e la raccolta dei dati avvengono sincronicamente e le elaborazioni delle stesse seguono la sensibilità e le scelte del ricercatore.

Poiché non è comunque possibile osservare tutto, l'osservazione partecipante è comunque selettiva, ovvero il ricercatore sceglie ove concentrare il suo sguardo. Come scrivono Lofland e Lofland, il ricercatore seleziona gli oggetti di osservazione, decide che cosa chiedere e forgia i suoi interessi nel corso della ricerca stessa.⁵⁸⁵

Le implicazioni di carattere etico, che peraltro investono tutti gli strumenti di indagine sul campo, impongono ai ricercatori che scelgono di utilizzare l'osservazione partecipante come strumento di raccolta dati di fornire ragioni credibili e oneste della propria presenza nel contesto ove si realizza. Nel caso del nostro lavoro, dopo aver ottenuto le autorizzazioni ad effettuare la ricerca da parte della Direttrice di Nancy-Metz, il protocollo d'indagine è stato presentato e condiviso con la direttrice e il consiglio della scuola Louis Pergaud ove l'osservazione partecipante si è svolta. Ciò senza peraltro esplicitare in modo troppo preciso l'oggetto di interesse che la ricerca intendeva mettere sotto osservazione allo scopo di non inquinare il terreno provocando comportamenti riferibili all'effetto Hawthorne,⁵⁸⁶ secondo il

⁵⁸⁴ Philippe Blanchet, *Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. L'observation participante*, in Blanchet, Chardenet, *Guide*, cit., pp. 73-77, p.74.

⁵⁸⁵ Cfr. John Lofland, Lyn Lofland, *Analyzing Social Settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA, Wadsworth Publishing Company, 1995, p. 381.

⁵⁸⁶ Rilevato per la prima volta da Elton Mayo, nella famosa indagine realizzata presso le Officine Hawthorne dello stabilimento della Western Electric Company situate in un sobborgo di Chicago.

quale individui che si sentono osservati si comportano diversamente da come agirebbero normalmente, magari manifestando un atteggiamento più favorevole nei confronti del fenomeno studiato di quanto effettivamente sia.

Il disvelamento delle ragioni della ricerca è stato comunque progressivo, fornendo maggiori elementi di conoscenza del progetto nel momento in cui la ricercatrice è scesa sullo stesso terreno con altri strumenti di rilevazione, quali le interviste semi-strutturate rivolte ai genitori e agli insegnanti, dispositivi, come l'osservazione partecipante, rigorosamente coperti dalla garanzia dell'anonimato per la totalità dei soggetti coinvolti.

Poter indagare dall'interno le situazioni, come lo farebbe un soggetto appartenente al gruppo, ha presentato il vantaggio di ridurre al massimo gli effetti del paradosso dell'osservatore, che inevitabilmente modifica con la sola presenza le pratiche che intende osservare. Svolgere il ruolo di insegnante di italiano ha dunque permesso di accedere a un universo difficilmente accessibile dall'esterno, quale la quotidianità di una scuola elementare.

Una difficoltà legata allo strumento dell'osservazione partecipante, ancor più della partecipazione osservante, è quella della registrazione dei dati relativi al fenomeno osservato per la sincronicità dei momenti della rilevazione e della raccolta e della registrazione. Il modo che abbiamo ritenuto più efficace per non perdere la ricchezza dell'esperienza vissuta è stato quello di prendere appunti "a caldo", subito dopo la fine delle lezioni, e raccogliarli in un resoconto giornaliero, facendo attenzione a distinguere la descrizione dalle interpretazioni, sia quelle della ricercatrice che quelle registrate attraverso le azioni e le testimonianze dei soggetti osservati. Le successive fasi di selezione e classificazione del materiale raccolto in categorie e temi ha permesso di costruire la trama della restituzione.

L'esperienza di tre anni di lavoro alla scuola di Borny ha permesso di conoscere un universo sociolinguistico variegato, specchio, in ambito formativo, della condizione di *super-diversity*, che Steven Vertovec e Jan Blommaert proiettano in un futuro prossimo sull'intero continente europeo, non solo in riferimento alle realtà metropolitane ma anche a contesti urbani di piccole e medie dimensioni come Metz. La scelta di questa scuola per l'osservazione partecipante, un'istituzione situata in un quartiere periferico e multietnico della città, è anche legata alla sua collocazione urbana.

La città, come scrive Jean-Louis Calvert,

fonctionne comme un révélateur de la gestion in vivo du plurilinguisme, elle nous donne une idée de la future linguistique du pays, nous montre les langues qui s'imposent et celles qui risquent de disparaître.⁵⁸⁷

Anche Piero Trifone, rifacendosi alla storia delle città italiane, già dal Trecento «affollato crocevia di persone e discorsi»,⁵⁸⁸ realtà all'interno della quale è nata e si è sviluppata la cultura del Belpaese, riconosce alle realtà urbane il ruolo di «capitali della varietà linguistica».⁵⁸⁹

Aver verificato, già all'inizio dell'attività nel mese di settembre 2016, che le ragioni della richiesta di apprendere l'italiano degli alunni della scuola non potevano essere ricondotte, almeno per la stragrande maggioranza dei casi, alle origini familiari, ha invitato ad approfondire l'analisi attraverso un percorso di osservazione in primo luogo dei bambini, poi dei genitori e degli operatori della scuola, scommettendo sul fatto che l'esperienza del contatto diretto e prolungato con l'ambiente avrebbe fatto emergere dati significativi circa il fenomeno che questa ricerca intende indagare.

Le partecipazione osservante/osservazione partecipante effettuate hanno permesso di accedere a una dimensione di conoscenza qualitativa approfondita, ma limitata al singolo contesto studiato. Per poter accedere a forme di generalizzazione significative e rappresentative del fenomeno osservato, lo strumento è stato integrato, comparato e sottoposto a controllo incrociato con altri tipi di indagine più direttivi e strutturati.

3.4.2 Strumenti di indagine a matrice grafica

Con due gruppi di alunni frequentanti contesti scolastici differenti sul territorio della regione, sono stati utilizzati protocolli di raccolta dati a matrice grafica, strumenti indiretti utili a esplorare le rappresentazioni linguistiche in relazione alla dimensione identitaria.

⁵⁸⁷ Jean Louis Calvet, *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Petite Bibliothèque Payot, Poche, (1994), 2011, p. 11.

⁵⁸⁸ Piero Trifone, *Le città, capitali della varietà linguistica*, in Claudio Marazzini (a cura di), *Italia dei territori e Italia del futuro. Varietà e mutamento nello spazio linguistico italiano*, Ministero degli Affari Esteri e Accademia della Crusca, 2012, pp. 151-175, pp. 151, 154.

⁵⁸⁹ *Ibidem*.

Queste tecniche prevedono di fornire ai bambini uno stimolo, spesso in forma di domanda, chiedendo loro di rappresentare graficamente il proprio pensiero e vissuto. Al termine della produzione, il ricercatore ha il compito di aiutare il bambino a verbalizzare, illustrare e raccontare, cosa ha disegnato (o colorato) nell'ambito di una conversazione che metta al centro la produzione grafica e la utilizzi come luogo di costruzione condivisa di significati.

Come osserva Muriel Molinié,⁵⁹⁰ la forza dello strumento nasce dalla combinazione di disegno e riflessione, un dispositivo funzionale ad accedere alle rappresentazioni degli alunni che, attraverso la verbalizzazione nell'ambito di un dialogo, pervengono a una co-costruzione di senso che da soli non sarebbero stati in grado di produrre, ossia frutto dell'interazione. Attraverso le domande del ricercatore, il bambino viene accompagnato nella riflessione per giungere alla coscientizzazione e condivisione delle sue concezioni sulle lingue in generale, sul suo repertorio in particolare, sia in forma autobiografica che descrittiva.

Come nel caso dell'intervista, anche utilizzando la tecnica del disegno riflessivo il ricercatore rinuncia a un ruolo neutro per entrare attivamente nella scena del dialogo, luogo dove si dà forma e parola alle rappresentazioni linguistiche.⁵⁹¹ La sua posizione è, però, meno dominante perché i bambini, attraverso la loro produzione che campeggia al centro della scena, sentono di essere i veri protagonisti dell'interazione. L'intervistatore si pone in posizione di ascolto dichiaratamente non valutativo: il suo ruolo è quello di porre domande che incoraggino il bambino a esprimere i pensieri e le emozioni che accompagnano l'attività grafica, senza esprimere considerazioni o giudizi e manifestando un atteggiamento comprensivo, nel senso del *cum*-prendere, accogliere e apprezzare tutto ciò che il bambino dice, aiutandolo a seguire il libero corso delle associazioni che l'attività stimola.

Che l'interazione si svolga attraverso un dialogo con domande e risposte, con un autocommento da parte de bambino di quello che sta disegnando e colorando o, infine, attraverso il dettato all'adulto, essa si definisce in uno scenario di ricerca che mette al centro i punti di vista dei giovani interlocutori, accreditando valore alle loro concezioni del mondo in quanto forme legittime di conoscenza e agire comunicativo. Il disegno è dunque un processo rappresentazionale il cui prodotto è una forma di testo, e allo stesso tempo uno strumento che definisce il contesto nel quale il bambino si situa: attraverso il disvelamento del suo repertorio

⁵⁹⁰ Muriel Molinié. *Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF), France, Encrages-Belles Lettres, 2009, p.18.

<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642/document>

⁵⁹¹ Fabienne Leconte, *Quand le dessin fait discours: enquête auprès des adolescent nouvellement arrivées en France sur leur vécu en langue*, in Molinié, *Le dessin*, cit., p. 113.

linguistico e dei suoi modi di comunicare non solo definisce l'autore, ma anche le comunità linguistiche alla quale appartiene e alle quali i linguaggi posseduti danno accesso.

Per i bambini il disegno è un'attività familiare e rassicurante che fa parte sia del quotidiano scolastico che di quello intimo e personale. Pur richiedendo impegno cognitivo, è un compito nel quale si sentono a loro agio e padroneggiano anche meglio dell'adulto che, avendone generalmente perso la pratica, lo guarda con una sorta di rispetto, anche ammirazione, riconoscendogli uno statuto espressivo legittimo. In tutta la fase della prima e seconda infanzia, di norma fino alla fine della scuola elementare, i bambini mostrano grande impegno nel disegnare, attitudine che implica necessariamente una postura riflessiva a carattere sia cognitivo che emotivo, dimensioni che il dialogo co-costruito ha il compito di rendere coscienti e dare forma.

Quando il disegno è eseguito per qualcuno, su una richiesta specifica come nel caso di questa indagine, esso diventa uno strumento per comunicare, ovvero un'attività nella quale il bambino tiene necessariamente in conto la presenza del suo interlocutore. Il disegno "su richiesta", con una consegna specifica, contiene dunque le concezioni, le credenze e i valori di chi lo ha prodotto ma riflette anche, almeno in parte, quelle di colui al quale è destinato. In questo senso assolve alla funzione comunicativa, che, attraverso la verbalizzazione, diventa esplicita.

Come riferiscono Maureen Kendrick Roberta McKay,

Drawing is one of children's many representational tools. It is a form of iconic representation that reflects the distinctive features of the represented experience (Bruner, 1964), a graphic image that represents what children know, not what they see (Piaget, 1969), and a graphic speech that conceptualizes an internal representation of story (Vygotsky, 1978).⁵⁹²

Lev Vygotsky attira l'attenzione sull'importanza del disegno e la sua verbalizzazione nello sviluppo cognitivo in generale, del linguaggio in particolare, e lo considera un'attività attraverso la quale i bambini mettono all'opera l'immaginazione, potente motore dell'apprendimento.⁵⁹³

Più scienze umane, dalla psicologia all'antropologia, ricorrono al disegno per comprendere come i bambini, e talvolta anche gli adulti, concepiscano sé stessi, il mondo e le relazioni. Già dal 1920 i pionieri della psicanalisi di matrice freudiana, che considera il

⁵⁹² Maureen Kendrick, Roberta McKay, *Uncovering Literacy Narratives through Children's Drawings*, in «Canadian Journal of Education», n° 27, 2002, pp. 45-60, p. 46.

<file:///C:/Users/pc/Desktop/2822-Article%20Text-10356-1-10-20170227.pdf>

⁵⁹³ Cfr. Lev Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978, p. 129.

disegno come un'estensione del sogno, utilizzavano questo strumento come base per costruire interpretazioni delle dimensioni non presenti alla coscienza⁵⁹⁴ e lo utilizzavano nell'ambito del dialogo clinico come elemento significativo della relazione terapeutica.

Nell'ambito dello studio delle rappresentazioni linguistiche dei bambini, a partire dagli anni Novanta, il disegno riflessivo è stato utilizzato in alcune esperienze pilota realizzate in Svizzera e Francia a livello di scuola dell'infanzia e materna. In particolare, Jaqueline Billez ha utilizzato il disegno, sia in forma di ritratto/autoritratto che di illustrazione della classe come contesto di apprendimento, per studiare gli effetti dei dispositivi di insegnamento delle lingue straniere nell'ambito del dossier ELCO, dispositivo del quale anche questa ricerca si interessa. Analizzando la postura e le espressioni dei personaggi rappresentati nei disegni, la disposizione degli spazi, la presenza di materiali e lo spazio occupato dai soggetti rappresentati, la ricercatrice ha operato una distinzione tra classi ove erano presenti relazioni affettive con l'insegnante e tra gli alunni, e altre caratterizzate da isolamento e chiusura. Le conclusioni alle quali la Billez è giunta, attraverso l'analisi dei materiali grafici raccolti nell'ambito di esperienze di insegnamento dell'arabo in scuole svizzere e francesi, è che i corsi ELCO realizzati oltre l'orario scolastico non favorissero l'integrazione degli alunni stranieri,⁵⁹⁵ ma, al contrario, peggiorassero la loro condizione di isolamento e marginalizzazione.

Sempre a partire dagli anni Novanta, nell'ambito di ricerche in ambito scolastico primario sull'identità linguistica attraverso lo studio delle rappresentazioni, Véronique Castellotti e Danièle Moore⁵⁹⁶ hanno sviluppato dispositivi di indagine multiforme che combinavano la produzione iconica e discorsiva.

I protocolli sono stati utilizzati in scuole francesi e svizzere, in classi bilingui e no. Anche in queste ricerche il disegno è utilizzato per il suo potenziale di valorizzare il punto di vista interno, emico, che è possibile far emergere grazie alla costruzione di un dialogo collaborativo tra intervistato e intervistatore. Piuttosto che lo studio semiotico, Castellotti e Moore mettono particolarmente in valore la prospettiva interazionale e la verbalizzazione della riflessione che emerge dal dialogo bambino-ricercatore: la presenza della produzione grafica rende il

⁵⁹⁴ Per approfondimenti si vedano:

- Sophie Morgenstein, *Psychanalyse infantile. Symbolisme et valeur clinique des créations imaginives chez l'enfant*, Paris, Denoël, 1928;

- Sophie Morgenstein, *Un cas de mutisme psychogène*, in «Revue Française de Psychanalyse», tome 3, 1, 1927, pp. 492-514.

⁵⁹⁵ Cfr. Jacqueline Billez, *Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire*, in «Lidil», n° 2, Les langues migrantes: un défi à l'école française, 1989, pp. 17-50.

⁵⁹⁶ Castellotti, Moore, *Dessin d'enfant*, cit.

bambino protagonista e sancisce la legittimità della sua parola, collocando l'intervistatore in posizione di ascolto e supporto alla negoziazione dei significati.

In Italia, Graziella Favaro ha utilizzato strumenti grafici per la rappresentazione del bilinguismo in classi della provincia di Treviso a composizione multietnica di scuole, invitando a disegnare e raccontare cosa succeda

quando a causa del viaggio di migrazione, una nuova lingua entra a far parte del patrimonio linguistico dei bambini? Quali rapporti profondi – di concorrenza, conflitto, complementarità, integrazione – si stabiliscono tra i due codici, tra i diversi significati e i significanti? E se la lingua madre diventa improvvisamente muta perché le parole “volano via” e una nuova lingua sostituisce quella originaria, quali cambiamenti e perdite si verificano nella vita emotiva dei bambini venuti da lontano.⁵⁹⁷

Senza stimoli predefiniti, ma solo chiedendo di rappresentare iconicamente le lingue parlate e conosciute, la direttrice del centro COME di Milano ha ottenuto significative produzioni grafiche che hanno permesso ai bambini di far emergere le biografie linguistiche.

Anche le ricerche in ambito plurilingue canadese di Elatiana Razafimandimbimanana valorizzano il disegno come atto riflessivo in quanto:

Le sujet-dessinateur s'[y] engage dans un processus de sélection (thèmes, angles de vue, techniques graphiques, finalités), d'organisation (mise en priorité) et de positionnement (choisir et assumer ses choix).⁵⁹⁸

A partire dagli anni 2000, il pedagogo e linguista austriaco Hans-Jürgen Krumm,⁵⁹⁹ ha effettuato indagini sul plurilinguismo infantile utilizzando lo strumento del ritratto delle lingue. Si tratta di una silhouette umana bianca, dalle fattezze di un bambino, che si chiede agli alunni di riempire utilizzando colori diversi per rappresentare le lingue presenti nel loro repertorio. Oltre a valorizzare la presenza di più idiomi, che rende i disegni più vivaci, lo strumento ha lo scopo di rivelare le identità linguistiche nascoste e le rappresentazioni soggettive sulle stesse (ampiezza degli spazi dedicati a ogni lingua, parti del corpo coinvolte, codice colore scelto, vicinanza/lontananza e compenetrazione dei diversi colori), tutto ciò senza che il bambino debba necessariamente fornire spiegazioni sulla configurazione

⁵⁹⁷ Graziella Favaro, *Il bilinguismo disegnato*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2013, pp. 114-127, p. 114.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123/3313>

⁵⁹⁸ Elatiana Razafimandimbimanana, *Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal: une démarche altéro-réflexive*, in Molinié, *Le dessin réflexif*, cit., p. 144.

⁵⁹⁹ Hans-Jürgen Krumm, *Plurilinguisme et subjectivité: «Portraits de langues» par les enfants plurilingues*, in Geneviève Zarate, D Lévy, C Kramersch, (a cura di), *Précis du plurilinguisme e de la pluriculturalité*, Edition des Archives Contemporaines, Paris, 2008, pp. 109-112, p. 111.

<https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf>

Per approfondimenti si veda anche la ricerca di Ursula Neumann, *Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen*, in «Die Grundschulzeitschrift, Heft» n° 43, 1999.

linguistica familiare, sulle competenze reali nelle differenti lingue e la frequenza di uso delle stesse, per concentrarsi solo sul compito di rappresentare sé stesso, ovvero restituire l'immagine che si è costruito della sua identità linguistica.

Come osserva Krumm, è spesso la prima lingua che occupa lo spazio centrale, rappresentata in colori caldi e situata nella regione del cuore. Nel caso della ricerca condotta su bambini italiani di prima generazione in Germania,⁶⁰⁰ le testimonianze raccolte attraverso l'utilizzo del ritratto delle lingue indicavano come luogo elettivo della collocazione dell'italiano il ventre, come recita il titolo del lavoro, e come colore scelto per la rappresentazione dell'idioma delle origini il giallo, che il ricercatore associa alla nostalgia per il sole e il calore del Paese delle origini. Il ventre continua dunque a "parlare italiano", come recita il titolo della ricerca, perché le tradizioni culinarie hanno da sempre accompagnato le migrazioni, ma nei nuovi contesti di vita, primo fra tutti la scuola, i figli di coloro che hanno lasciato la penisola devono esprimersi attraverso altri codici.

Il ricercatore austriaco parte dalla considerazione che i bambini prendano molto precocemente coscienza del loro plurilinguismo e altrettanto rapidamente comprendano che negli ambienti in cui vivono, scuola e spazi pubblici, questa dimensione non sia sempre valorizzata. Secondo le sue conclusioni, i rimandi dell'ambiente convincono i giovani che sia meglio non manifestare il proprio pluringuismo, ma utilizzare esclusivamente la lingua dominante.⁶⁰¹ Il ritratto delle lingue, rivelando il repertorio individuale anche nelle sue componenti nascoste, svolge una funzione di ricomposizione identitaria: invita i bambini a ricondurre la pluralità delle competenze linguistiche possedute all'interno della stessa sagoma, permettendo non solo di visualizzare gli idiomi che coabitano all'interno della stessa persona, ma, attraverso la riflessione, verbalizzare la relazione che li unisce/divide, i rapporti di forza e le reciproche influenze.

A partire dalle ricerche effettuate attraverso lo strumento ideato da Krumm e valorizzandone la multimodalità, ovvero la capacità di combinare rappresentazione grafica e riflessione, dagli anni Duemila il gruppo di ricerca *Spracherleben*, coordinato da Brigitta

⁶⁰⁰ Cfr. Hans-Jürgen Krumm, «*Mein Bauch ist italienisch ...*» *Kinder sprechen über Sprachen*, in Nicole Baumgarten et alii. (eds.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, n° 8, (2/3), 2003, pp. 1-5, pp. 2 sgg., <https://tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/538/514>

⁶⁰¹ Per approfondimenti si veda: Hans-Jürgen Krumm, *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Sprachlichkeit*, Vien, Eviva, 2001.

Busch⁶⁰² presso l'Istituto di Linguistica dell'Università di Vienna, ha effettuato ricerche empiriche focalizzate sull'esplorazione del repertorio plurilingue di individui adulti in situazione di plurilinguismo. Secondo il modello viennese, gli elaborati prodotti dai soggetti sottoposti a indagine non riportano un'oggettiva ricostruzione delle biografie linguistiche, dei percorsi personali di acquisizione dei diversi idiomi e nemmeno degli usi reali delle lingue presenti, ma piuttosto una selezione, interpretazione e valutazione che l'individuo ha operato sul suo plurilinguismo,⁶⁰³ ovvero la sua rappresentazione.

Secondo la ricercatrice austriaca, l'analisi congiunta delle informazioni di carattere visivo e delle riflessioni a carattere narrativo permette di inferire le concettualizzazioni attraverso le quali il soggetto interpreta il proprio repertorio linguistico, ove, «Meaning is created through both modes; one is neither the translation nor simply the illustration of the other».⁶⁰⁴ La visione globale e sincretica offerta dal disegno si combina con la struttura lineare e diacronica della narrazione mettendo in evidenza il significato che gli individui attribuiscono alle proprie pratiche linguistiche, permettendo, attraverso il dialogo, di far emergere quali siano le esperienze di vita soggiacenti alle costruzioni di senso.⁶⁰⁵

Lo strumento del ritratto linguistico è stato utilizzato da Edith Cognigni in una ricerca sperimentale realizzata in Italia, nell'anno scolastico 2011/2012, in due scuole primarie in Trentino-Alto-Adige e nelle Marche, contesti caratterizzati in diversa misura dalla presenza di un'elevata percentuale di bambini di origine straniera e/o alunni plurilingui per storia familiare e per le condizioni sociolinguistiche delle zone in cui sono ubicate.

La ricerca conferma che il ritratto linguistico permette di accedere alle rappresentazioni linguistico-culturali degli alunni, rendendo il vissuto plurilingue più consapevole sia in funzione sociale che identitaria. La ricercatrice italiana segnala inoltre che l'esperienza della verbalizzazione e condivisione da parte del bambino della propria dimensione linguistica plurale sostiene non solo le dinamiche di identificazione, crescita e sviluppo ma facilita anche processo di integrazione nel contesto della classe perché permette che «l'affettività linguistica e le emozioni dell'apprendente siano parte integrante e stimolo all'apprendimento»⁶⁰⁶.

⁶⁰² Brigitta Busch, *Language biographies for multilingual learning: Linguistic and educational consideration*, in B. Busch, A. Jardine, and A. Tjoutuku (eds): *Language Biographies for Multilingual Learning*. PRAESA Occasional Papers, n° 24, 2006, pp. 5-17, <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>

⁶⁰³ Busch, *The linguistic repertorie*, cit., p. 9.

⁶⁰⁴ Ivi, p. 16.

⁶⁰⁵ Ivi, p. 17.

⁶⁰⁶ Edith Cognigni, *Le autobiografie linguistiche a scuola, tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue*, in «CROSSROADS: Languages in (E)motion», 2014, p. 12,

Ispirandoci al percorso utilizzato nell'ambito del protocollo di ricerca italiano e soprattutto accogliendo le raccomandazioni della ricercatrice, per l'interpretazione degli elaborati grafici prodotti nell'ambito della nostra indagine abbiamo fatto riferimento alla simbologia dei colori basata su studi di araldica, semiotica e psicologia dell'età evolutiva in prospettiva transculturale.⁶⁰⁷

Basandosi dunque sui protocolli sperimentali appena illustrati, nell'ambito della presente ricerca sono stati proposti a gruppi scelti di alunni dei corsi di lingua e cultura italiana due strumenti di indagine a matrice grafica finalizzati, da un lato, a definire la rappresentazione dell'italiano in relazione al repertorio linguistico posseduto e, dall'altro, a ottenere dati sul processo di apprendimento per come esso è percepito e vissuto dai bambini stessi.

In primo luogo, è stato proposto lo strumento del ritratto delle lingue, la silhouette di Krumm, modificata⁶⁰⁸ secondo il protocollo elaborato nella citata ricerca realizzata in Italia, con sagome in postura dinamica nelle due varianti di genere, affinché bambini e bambine si identificassero maggiormente nel personaggio da colorare. Attraverso l'uso di questo strumento di rilevazione abbiamo potuto constatare che biografie migratorie o post-migratorie di individui giovani, come i bambini della scuola elementare, contengono una varietà linguistica difficilmente manifesta a un'analisi superficiale, perché gli idiomi sono utilizzati in funzione dei diversi contesti di comunicazione, in modo frammentato e separato sia temporalmente che spazialmente. Se nello spazio esterno all'individuo la gestione sociale del plurilinguismo è configurata in forma di regole, esplicite e implicite, che legittimano o meno i differenti idiomi, dando ordine ai discorsi e generando rappresentazioni che si ancorano alle ideologie dominanti, all'interno degli individui, anche giovani, un'attività permanente di rielaborazione del repertorio delle lingue possedute cerca di definirne una configurazione dinamica alla ricerca di un equilibrio sostenibile, ricomponendolo in una percezione di sé non frantumata. Il ritratto linguistico fornisce una restituzione iconica del processo di tale elaborazione, che afferisce alla dinamica di costruzione identitaria, offrendo, attraverso la riflessione e la verbalizzazione, la possibilità di esplorarla sia a livello cognitivo che emozionale.

https://www.academia.edu/38047598/LE_AUTOBIOGRAFIE_LINGUISTICHE_A_SCUOLA_TRA_PLURILINGUISMO_E_AFFETTIVITÀ_DAL_RITRATTO_AL_RACCONTO DELLE LINGUE

⁶⁰⁷ Ivi, p. 7.

⁶⁰⁸ Nel protocollo di indagine del ricercatore austriaco la sagoma del bambino di colorare si presentava estremamente stilizzata e statica.

Il secondo strumento a matrice grafica utilizzato si è ispirato al protocollo ideato da Véronique Castellotti e Danièle Moore,⁶⁰⁹ opportunamente modificato per centrare l'attenzione sulla lingua italiana. A partire dalla produzione grafica, abbiamo chiesto ai bambini di esplicitare il ruolo, le funzioni e il valore della presenza dell'italiano nella loro esperienza di vita, non tanto nella dimensione della pratica della lingua, per la quasi totalità del campione limitata all'esperienza dell'aula, ma soprattutto in funzione della percezione di sé, dell'autostima e della valorizzazione personale, sia all'interno della dimensione scolastica che in relazione all'ambiente esterno.

L'analisi incrociata delle produzioni grafiche e delle narrazioni ha permesso di accedere alla rappresentazione linguistica dei bambini, facendo emergere emozioni, sentimenti, giudizi e aspettative. Il focus sull'italiano ha anche consentito di visualizzare e verbalizzare il patrimonio delle altre lingue presente e di riflettere sul processo di integrazione delle componenti dei repertori individuali.

La combinazione dei due strumenti, disegno riflessivo e ritratto delle lingue, è parsa opportuna per cercare di ottenere dati e informazioni non solo più ricche, ma anche afferenti a differenti dimensioni rappresentative: mentre il protocollo ideato da Castellotti e Moore chiede di rappresentare ciò che succede nella testa dei bambini, rivelandosi attento all'aspetto cognitivo e intellettuale, il ritratto delle lingue di Krumm permette di accedere anche agli aspetti emotivi e affettivi attraverso l'utilizzo del corpo nella sua interezza.

La dimensione fisica del linguaggio, che investe la totalità della persona, si ritrova nella nozione di *habitus* linguistico di Pierre Bourdieu, più volte richiamata nel capitolo teorico di questa ricerca, e, ancor prima nell'approccio fenomenologico di Maurice Merleau-Ponty's⁶¹⁰, che sottolinea il ruolo fondamentale del *corps-vivant*, soggettività che elabora attivamente gli stimoli che percepisce, e, in relazione al linguaggio, mette in gioco la globalità delle persona nella dimensione biologica.

Il rimando che il ricercatore può fornire agli alunni durante e dopo la somministrazione degli strumenti a matrice grafica illustrati è quello della valorizzazione del repertorio linguistico individuale e della rassicurazione circa la sua legittimità, ovvero del fatto che esso

⁶⁰⁹ Véronique Castellotti, Danièle Moore, *Dessin d'enfant et construction plurilingue*, in Muriel Molinié, *Le dessin réflexif*, cit., p.55.

Per approfondimenti si veda anche la ricerca di Hèlene Trocmé Fabre, *La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, in «Revue de phonétique appliquée», nn° 61-63, 1982, pp. 253-267.

⁶¹⁰ Si veda: Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 2009 [I ed.1945].

costituisca un capitale e uno spazio di potenzialità che, come analizza Julia Kristeva,⁶¹¹ evolve e si trasforma animato dall'immaginazione e dal desiderio. È l'idea di repertorio linguistico come «struttura ipotetica»⁶¹² di Brigitta Busch (cfr. § 2.5, p. 230) e del dinamismo, sia cognitivo che emozionale, che attraversa l'esperienza dell'interazione linguistica; esso è inscritto nella memoria fisica, nel corpo, e pur portando tracce delle memorie familiari e delle ideologie dominanti della società in cui il soggetto vive, è il risultato di un'elaborazione personale e creativa, del quale il soggetto rimane autore e protagonista attivo. L'ingresso di una nuova lingua nel repertorio individuale può rivelarsi una realtà generativa capace di esercitare la funzione il collante di esperienze di vita potenzialmente frantumate in caleidoscopi multiculturali: la motivazione dei parlanti all'appropriazione di un nuovo idioma come l'italiano, e la conseguente rielaborazione del repertorio personale, rappresenta dunque un investimento nella propria realizzazione esistenziale e identitaria da un lato, e del suo riflesso sociale dall'altro.

Le attività a matrice grafica proposte agli alunni della scuola elementare nell'ambito del protocollo sperimentale di questo lavoro hanno fatto registrare contemporaneamente partecipazione entusiastica e grande impegno. La centralità della produzione grafica, la valorizzazione dell'oralità e la dimensione non valutativa del compito hanno fatto interpretare l'esperienza come un gioco serio vissuto all'insegna della piacevolezza.

I momenti della somministrazione del protocollo e delle interazioni con gli alunni hanno rappresentato per la ricercatrice esperienze di grande ricchezza. Resteranno emozioni difficili da raccontare, momenti di *insigh* frutto dell'alchimia dei gesti e degli sguardi, dei balbettamenti legati alla difficoltà degli alunni di trovare le parole giuste per spiegare e delle dita puntate sui colori del disegno per meglio far comprendere a chi ascoltava. Ci sono stati momenti di allegria, come anche altri di malcelata tristezza, situazioni che hanno lasciato trasparire una sofferenza interiore e la difficoltà nell'elaborare e restituire un'immagine di sé percepita come fragile o inadeguata. Trascrivere tutto è stato impossibile, ma molti dei disegni raccolti parlano da soli.

⁶¹¹ Julia Kristeva, *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art*, New York, Columbia University Press, 1980.

⁶¹² Cfr. Brigitta Buch, *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*, in «Working papers in Urban Language and Literacies», n° 236, 2018, https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch18_The_language_portrait_copy.pdf

3.4.3 Interviste semi-direttive

L'entretien dans les sciences sociales est un paradoxe : outil irrecevable du point de vue de l'idéal scientifique, il s'avère irremplaçable pour accéder à des connaissances dont l'intérêt est manifeste. Qu'il soit centré sur la personne ou sur le contenu, qu'il soit non directif ou clinique, l'entretien est, avec le questionnaire, une technique d'investigation fondamentale.⁶¹³

Nell'ambito delle scienze della materia, che indagano oggetti e fenomeni naturali attraverso misurazione quantitative, l'intervista non è considerata uno strumento scientifico. Rappresenta invece la strada maestra per scienze umane, la sociolinguistica in particolare, che studiano fenomeni non indagabili al di fuori della mediazione della parola e della produzione discorsiva, come le rappresentazioni. Queste ultime possono anche essere osservate nelle pratiche reali, ma, come evidenzia Jacques Bres, «le corpus est coûteux à constituer si on observe les interactions verbales sans les provoquer».⁶¹⁴ Intervistare è dunque considerato il modo più efficace per suscitare relazioni verbali convergenti e mirate sul tema da indagare, allo scopo di massimizzare i dati raccolti, minimizzando i costi in termini di tempo e risorse.

Anche nell'ambito delle scienze sociali, la legittimità di questo strumento non è però sempre stata unanimemente accettata, suscitando reticenze e critiche per il ruolo dell'intervistatore come potenziale influenzatore in grado di alterare la qualità dei dati raccolti. La ricchezza qualitativa del materiale al quale dà accesso può infatti essere letta solo nell'ambito della dimensione discorsiva che la produce, condizione che, secondo Léger et Florand⁶¹⁵ rende complessa l'analisi dei dati e l'accesso diretto ai contenuti, esponendola alle interpretazioni soggettive del ricercatore. Anche Bernard Py sostiene che,

Les contenus de nos pensées sont construits dans et par le discours ; le passage par les mots laisse des traces qui ne sauraient être négligées.⁶¹⁶

Se si considera però, come confermano gli studi di Nicole Gueunier⁶¹⁷ e Bernard Py (cfr § 2.4.2 p. 192) che le rappresentazioni linguistiche non siano preesistenti alla coscienza degli intervistati ma si costruiscano proprio nel tessuto dell'attività linguistica e nell'ambito dialogico seguendo il filo dell'interazione, manifestandosi dunque solo attraverso un discorso

⁶¹³ Alain Blanchet *et alii*, *L'entretien dans les sciences sociales*, Quatrième de couverture, Paris, Dunod, 1985.

⁶¹⁴ Jacques Bres, *L'entretien et ses techniques*, in Jean-Louis Calvet, Pierre Dumont Pierre (a cura di), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1999, pp. 61-75, p. 61.

⁶¹⁵ Cfr. Jean-Michel Leger, Marie-France Florand. *L'analyse de contenu: deux méthodes, deux résultats?* in Alain Blanchet, *L'entretien dans les sciences sociales, l'écoute, le sens et la parole*, Dunod, 1985, pp.149-183.

⁶¹⁶ Py, *Représentations*, cit., p. 15.

⁶¹⁷ Nicole Gueunier, *Attitudes and representations in sociolinguistics: theories and practice*, in «International Journal of the Sociology of Language», 2003, pp. 41-62, <https://doi.org/10.1515/ijsl.2003.020>

co-costruito, nell'ambito di una stimolazione che permetta loro di emergere dalla dimensione inconsapevole dei soggetti, esse resterebbero inaccessibili al di fuori di questo quadro. In questo senso si può affermare, con Petitjean,⁶¹⁸ che, al contrario di introdurre devianza nei dati, l'intervista costituisca la strada maestra per accedere alle rappresentazioni in quanto conoscenze di tipo sociale. Le critiche sulla validità dello strumento non ne invalidano comunque la pertinenza ma invitano piuttosto a integrarlo con altri tipi di raccolta dei dati.

Differente dall'uso terapeutico, ove la libertà di parola è chiave di accesso alla dimensione inconscia del paziente, ma anche dalle normali conversazioni della vita quotidiana, costruite sulla spontanea relazione verbale tra i parlanti, l'intervista si caratterizza per una struttura comunque formale, la finalizzazione a ottenere informazioni su un fenomeno dato, i ruoli distinti e asimmetrici di intervistato e intervistatore e la presenza di uno strumento che permetta di conservare la memoria dello scambio.⁶¹⁹ Considerata da Pierre Moscovici⁶²⁰ via maestra per accedere a dati e informazioni di carattere qualitativo, è lo strumento di raccolta dati più utilizzato non solo in ambito sociolinguistico ma anche in ricerche di psicologia sociale

Le interviste possono essere classificate in base al loro livello di strutturazione: da quelle costituite in modo rigido, che ripropongono in un contesto di oralità l'impostazione del questionario a risposte chiuse, a quelle semi-strutturate o interattive, che prevedono una sequenza di domande in forma di canovaccio e una logica discorsiva da seguire ma lasciano all'intervistatore il compito di gestire creativamente il dialogo, a quelle non direttive⁶²¹ nelle quali il ricercatore si pone in dimensione di puro ascolto e lascia libero spazio alla libertà espressiva dell'intervistato.

Nel caso della presente ricerca, è stata fatta la scelta di utilizzare l'intervista semi-strutturata: la nostra idea non era infatti quella di neutralizzare il ruolo della ricercatrice, sia nascondendolo dietro la direttività dei questionari che facendolo sparire nel silenzio dell'intervista non direttiva: al contrario, in ragione della tipologia degli intervistati, un campione di adulti, insegnanti, direttori di scuola e genitori, abbiamo scelto di giocare un

⁶¹⁸ Petitjean, *Plurilinguisme*, cit., p. 116.

⁶¹⁹ Cfr. Bres, *L'entretien*, cit.

⁶²⁰ Moscovici, *La Psychanalyse*, cit.

⁶²¹ L'intervista non direttiva, che vede i suoi fondamenti teorici nella corrente della psicologia umanista di Carl Rogers si è sviluppata nel secondo dopoguerra, in contrapposizione all'impianto psicoanalitico classico di matrice freudiana: il compito del terapeuta risiede nel favorire la libera espressione dell'emotività del paziente sostenendolo, senza influenzarlo, nell'autonomo processo di comprensione della propria realtà psichica. Nell'ambito della relazione clinica, costruita su relazioni interpersonali paritarie, fondate sulla neutralità e l'empatia, il terapeuta ha infatti il compito di fungere da specchio dei vissuti e delle emozioni del paziente, che attraverso questo rimando può renderle progressivamente presenti alla coscienza.

ruolo attivo e, come scrive Maurer,⁶²² entrare sulla scena e cooperare alla co-costruzione della narrazione. Come precedentemente illustrato, con il pubblico dei più giovani sono invece state scelte tecniche di raccolta dei dati meno invasive per evitare che il rapporto diretto con la ricercatrice, manifestamente asimmetrico, alterasse il quadro delle possibili risposte nel senso dell'acquiescenza.

Nell'ambito dei colloqui è stata comunque prestata grande attenzione a mantenere una posizione neutrale, coscienti di chiedere agli intervistati di esprimere idee e valutazioni sulla lingua italiana a una ricercatrice che apparteneva a questa cultura e, soprattutto, svolgeva il ruolo professionale di insegnante.

La scelta dell'intervista semi-strutturata, che, pur seguendo una trama preorganizzata lascia ampio spazio sia all'intervistato di esprimere le sue opinioni che all'intervistatore nel decidere di approfondire determinati argomenti o operare deviazioni al percorso per seguire il libero gioco delle associazioni, si è rivelata essere lo strumento adatto a raccogliere in un tempo relativamente breve una massa significativa di dati rilevanti ai fini della successiva analisi. Dopo averne testate alcune nella fase iniziale dell'indagine, è invece sembrato inopportuno optare per interviste non direttive: dopo uno stimolo iniziale, esse lasciano l'intervistato solo sull'arena, affidandogli il compito di gestire autonomamente la comunicazione in un contesto che diventa quasi innaturale. Abbiamo constatato che l'intervista completamente non strutturata può creare silenzi e imbarazzo, evocare scenari clinici poco adatti al contesto della presente ricerca e portare molto lontano dal focus di interesse del protocollo stesso.

Un passaggio cruciale nella validazione dello strumento dell'intervista è la scelta del campione, ovvero dei criteri di rappresentatività delle persone intervistate. Il numero delle interviste da effettuare dipende infatti, almeno teoricamente, dal grado di eterogeneità della popolazione da osservare ma spesso, nella pratica, è determinato dall'effettiva raggiungibilità delle persone-bersaglio, oltre che dal tempo e dalle risorse che la ricerca mette a disposizione. Piuttosto che di rappresentatività, Guy Michelat et Michel Simon⁶²³ preferiscono introdurre il principio di differenziazione, secondo il quale è opportuno riunire nel campione individui che presentano situazioni e posizioni potenzialmente molto diversificate nell'ambito della popolazione studiata. Come riferisce Sophie Duchesne,⁶²⁴ se il campione è accuratamente

⁶²² Maurer, *Quels méthodes*, cit., p.18.

⁶²³ Sulla questione del campionamento, si veda l'opera classica di Guy Michelat, Michel Simon, *Classe, religion et comportement politique*, Paris, Presses de la F.N.S.P. et Editions sociales, 1977.

⁶²⁴ Sophie Duchesne, *Pratique de l'entretien dit "non-directif"*, in Myriam Bachir, *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, Paris, PUF, 2000, pp. 9-30,

scelto, dopo una trentina di interviste le informazioni risultano ridonanti e non mettono più in discussione la macrostruttura dei dati raccolti. Lo stesso Pierre Bourdieu,⁶²⁵ nell'illustrare il potenziale predittivo di un campione ben scelto, evoca lo stupore degli studenti dei suoi corsi nell'apprendere che le opinioni di solo una quarantina di individui possano essere rappresentative di una popolazione di milioni di persone.

Nel caso della presente ricerca lo strumento dell'intervista semi-direttiva è stato utilizzato con tre categorie di testimoni: i direttori di scuola (13), gli insegnanti (5) e i genitori degli alunni (27) seguendo tre trame semi-strutturate diverse costruite con la supervisione del Professor Piero Galloro e ideate in modo tale da avere punti di convergenza che permettessero il confronto tra le opinioni e rappresentazioni dei diversi gruppi di intervistati.

Nella scelta dei direttori di scuola sono stati utilizzati i criteri della territorialità e della complessità socioeconomico-culturale del contesto in cui le scuole si collocano, selezionando istituzioni situate nei tre dipartimenti della regione, in ambienti sia urbani che rurali, quartieri della periferia dei centri maggiori ove si concentrano problemi di carattere sociale, e zone residenziali. Ciò allo scopo di estendere lo sguardo a tutta la varietà diastratica presente nella realtà dell'insegnamento dell'italiano in Lorena e coglierla in modo sincretico attraverso le testimonianze di coloro che sono preposti alla gestione e organizzazione delle strutture che lo ospitano. Le interviste sono state realizzate telefonicamente, e registrate attraverso l'applicazione Audacity.

Cinque insegnanti della scuola Louis Pergaud di Borny-Metz hanno partecipato a interviste approfondite sull'immagine dell'italiano per come percepito presso la loro istituzione dopo due anni di presenza dei corsi. Attraverso il loro contributo è stato possibile cogliere l'impatto di questo insegnamento anche oltre i confini dell'aula e accedere alla rappresentazione collettiva della lingua oggetto della nostra indagine presso la popolazione della scuola.

Per le interviste ai genitori sono state scelte due istituzioni nella quali sono presenti modelli organizzativi diversi dell'insegnamento dell'italiano: corsi ELCO alla Louis Pergaud anche sede dell'osservazione partecipante, e corsi integrati alla Joliot Curie di Homécourt, in contesto di villaggio rurale, entrambe scuole ove gli alunni hanno partecipato alle esperienze del disegno riflessivo e del ritratto delle lingue. Intervistare genitori di alunni cui erano stati somministrati gli strumenti di rilevazione grafica ha permesso di incrociare i dati e operare

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841927/document>, p. 3.

⁶²⁵ Pierre Bourdieu, *La misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil, 1993, p. 912.

confronti tra le rappresentazioni di adulti e bambini. Le interviste sono state effettuate in presenza, presso le scuole e le risposte sono state trascritte in diretta attraverso appunti stilati dalla ricercatrice con la collaborazione attiva degli intervistati stessi.

3.4.4 Questionari a risposte chiuse e aperte

Secondo la definizione di James Dean Brown,

Questionnaires are written instruments that present respondents with a serie of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answer.⁶²⁶

Essi possono essere utilizzati sia per analisi di tipo quantitativo, mediante l'utilizzo di quesiti chiusi che utilizzano categorie, modelli di risposta e scale di valutazione precedentemente definiti dal ricercatore, o per la raccolta di informazioni qualitative a natura esplorativa, mediante quesiti a risposte aperte che consentono all'informatore di esprimere in autonomia un pensiero personale.

Nell'ambito della presente indagine entrambe le tipologie di questionario sono state utilizzate: la prima rivolta agli insegnanti di italiano dei Corsi di Lingua e Cultura italiana della regione; la seconda, in forma di una semplice domanda aperta, ha raggiunto quasi il 30% degli alunni che hanno seguito detti corsi nell'anno scolastico 2017/2018.

Nelle indagini di tipo interrogativo, Willem Doise⁶²⁷ osserva che la sociologia e la psicologia sociale tendono a privilegiare lo strumento del questionario strutturato con quesiti a scelta multipla o scale di misurazione, la cui forza riposa sulla dimensione quantitativa oltre che sulla possibilità di standardizzare i risultati e limitare il rischio del peso della soggettività del ricercatore. Esso si caratterizza per possibilità di utilizzo su larga scala, per l'estrema versatilità e ottimo rapporto costi-benefici in termini di tempo e risorse.

Esiste un'ampia letteratura, sviluppata soprattutto in ambiente britannico e statunitense, sulla metodologia della ricerca tramite l'uso di questionari sul tema dell'apprendimento di una lingua straniera o seconda: il lavori di Bill Gillham⁶²⁸ e di di Zoltàn Dornyei⁶²⁹ sulla

⁶²⁶ James Dean Brown, *Using surveys in language programs*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 6

⁶²⁷ Cfr. Willem Doise, Alain Clémence, Fabio Lorenzi-Cioldi, *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, 1992.

⁶²⁸ Bill Gillham, *Developing a questionnaire*, London, Continuum International Publishing Group, 2000

costruzione, somministrazione e analisi di questionari sulla motivazione allo studio di una lingua straniera e di Clément and Baker⁶³⁰ sulla costruzione di scale di misurazione dell'intensità della motivazione legata all'apprendimento della lingua seconda sono stati riferimenti costanti nella predisposizione degli strumenti utilizzati nell'ambito di questa ricerca. Il carattere pragmatico e la ricca presenza di esempi nei lavori sopra citati hanno permesso di progettare i nostri materiali sulla base di criteri funzionali a validarne al massimo l'efficacia, sia nella costruzione che nella procedura di somministrazione.

I questionari, oltre a consentire di raccogliere dati classificatori circa la popolazione appartenente al campione, permettono di esplorare attitudini, opinioni, credenze, interessi, valori e rappresentazioni: proprio per indagare questo ultimo aspetto sono stati utilizzati nell'ambito del nostro lavoro. Come però ricordano Moser e Kalton,⁶³¹ la distanza che separa chi ha concepito l'indagine da chi risponde alle domande, senza che sia possibile apportare ulteriori spiegazioni, verifiche o correzioni, rende necessaria la semplificazione dei quesiti posti, condizione che rende questo strumento inadatto ad addentrarsi in profondità nell'indagine di un argomento dato. La natura stessa del questionario, che richiede al compilatore un impegno temporale circoscritto e un coinvolgimento in qualche modo superficiale, indipendentemente dalla creatività con cui possono essere formulate le domande/affermazioni stimolo, rende infatti limitata la possibilità di accedere a descrizioni qualitative, ricche e approfondite del fenomeno oggetto dello studio, alla raccolta delle quali risultano più adatti altri strumenti, quali, ad esempio, i questionari a risposte aperte o le interviste.

Nonostante i limiti sopra richiamati, il questionario a risposte chiuse è considerato strumento utile a definire una griglia a maglie larghe di analisi del terreno, capace di far emergere tendenze ed evidenziare aspetti del fenomeno osservato sui quali maggiormente si concentrano le risposte del campione.

⁶²⁹ Zoltàn Dornyei, *Questionnaires in Second Language Research - Construction, Administration and Processing*, London, Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

Si veda anche: Zoltàn Dornyei, *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*, Malden Mass, Blackwell Publishing, 2003.

⁶³⁰ Richard Clémens, Susan C. Baker, *Measuring social aspects of L2 acquisition and use: Scale characteristics and administration*, in «Research Bulletin» n° 1, Ottawa, University of Ottawa, 2001.

https://www.researchgate.net/publication/216308585_Measuring_social_aspects_of_L2_acquisition_and_use_Scale_characteristics_and_administration

⁶³¹ Cfr. Claus Adolf Moser, Graham Kalton, *Survey methods in social investigation*, London, Heinemann, 1971.

Sebbene Dornyei⁶³² indichi che la presenza di una parte di risposte aperte possa giocare un ruolo importante nel questionario strutturato, come sottolineano Sudman e Bradburn⁶³³ risulta poco opportuno sollecitare risposte lunghe, circostanza che potrebbe addirittura suscitare l'effetto di rifiuto alla compilazione dell'intero documento. Va inoltre tenuta in considerazione la difficoltà di codificazione delle risposte aperte, che possono presentare un ventaglio estremamente ampio di opzioni. Per queste ragioni, le risposte aperte non appaiono nel nostro questionario rivolto agli insegnanti di italiano, strumento costruito allo scopo di restituire una rappresentazione della lingua dai contorni netti, a integrazione, completamento e anche riscontro dei dati raccolti con altri strumenti a matrice qualitativa.

Le ricerche di de Leeuw & de Heer⁶³⁴ hanno evidenziato e misurato il fenomeno di crescente mortalità nelle percentuali di risposta a questionari strutturati, tendenza che si è manifestata in ambito internazionale a partire dagli anni Novanta, circostanza imputabile, secondo i ricercatori, a fenomeni di diffusa saturazione nei confronti dei sondaggi. La stessa analisi segnala anche l'aumento della presenza di dati poco accurati, potenzialmente non utilizzabili, sia dovuta a errate interpretazioni dei quesiti posti che a espressa volontà di non esprimere opinioni veritiere. Anche Dorney⁶³⁵ e Brown⁶³⁶ confermano che, nell'ambito di ricerche condotte tramite somministrazione di questionari distribuiti indirettamente, ad esempio via posta, anche elettronica, a una popolazione che non ha manifestato la volontà di partecipare all'indagine, l'auto-selezione è inevitabile perché raramente esistono le condizioni per rendere la obbligatoria compilazione. Per ridurre gli effetti di mortalità nelle risposte e l'impatto di differenze culturali e linguistiche sui risultati dell'indagine, soprattutto nell'ambito di ricerche internazionali e transculturali, Brislin⁶³⁷ e Smith⁶³⁸ sottolineano l'importanza l'utilizzo di buone pratiche, alla cui letteratura gli strumenti di questa ricerca si sono ispirati, quali, ad esempio, una lettera di invito a partecipare all'indagine, scritta con

⁶³² Dornyei, *Questionnaires*, cit., p.14.

⁶³³ Cfr. Seymour Sudman, Norman M. Bradburn, *Asking questions: a practical guide to questionnaires design*, San Francisco, Calif., Jossey-Bass Publishers, 1983.

⁶³⁴ Edith D. de Leeuw, Wim de Heer, *Trends in household survey nonresponse: A longitudinal and international comparison*, in R. Groves, D. Dillman, J. Eltinge & R. Little (eds.) *Survey non-response*, New York, Wiley, 2002, pp. 41-54.

www.researchgate.net/publication/284051397_Trends_in_Household_Survey_Nonresponse_A_Longitudinal_and_International_Comparison

⁶³⁵ Dornyei, *Questionnaires*, cit., p.75.

⁶³⁶ Brown, *Using surveys*, cit., p.85.

⁶³⁷ Cfr. Richard W. Brislin, *The wording and translation of research instruments*, in W.J. Lonner & J.W. Berry (eds.), *Field methods in cross-cultural research*, Newbury Park, CA, Sage, 1986, pp. 137-164.

⁶³⁸ Tom W. Smith, *Developing comparable questions in cross-national surveys*, in J.A. Harkness, F.J.R. van de Vijver & P.P. Mohler (Eds.), *Cross-cultural survey methods*, Hoboken, N.J., Wiley Interscience, 2003, pp. 69-92.

grande attenzione al tono, al registro e al linguaggio, per creare un impatto favorevole nei compilatori, nel nostro caso insegnanti di italiano.

La lingua utilizzata dai questionari di questa ricerca è il francese⁶³⁹ allo scopo di mettere maggiormente a loro agio gli intervistati prevalentemente francofoni: poiché non si tratta della lingua prima della ricercatrice, le domande sono state sottoposte a più letture di controllo da parte di locutori nativi, oltre che alla supervisione del professor Piero Galloro, direttore della tesi per parte francese. Per cercare di suscitare interesse e sostenere la motivazione, seguendo le indicazioni di Dornyei,⁶⁴⁰ particolare attenzione è stata prestata alla formulazione del primo *item*, che si è cercato di rendere il più accattivante possibile allo scopo di catturare l'attenzione del compilatore e suscitare il desiderio di partecipare all'indagine in modo attivo e sincero. Sempre allo scopo di evitare impatti negativi, risposte falsate o mancanza di partecipazione, basandoci sugli studi di Brace⁶⁴¹ che hanno messo in luce l'importanza del linguaggio nella costruzione delle domande, abbiamo cercato, da un lato, di sintonizzarsi sul registro degli informatori e, dall'altro, di utilizzare formule di cortesia che esprimano considerazione nei confronti delle loro opinioni e veicolino l'idea che l'intervistatrice li accrediti di competenza sul tema del questionario.

Come dimostrano gli studi di Schumann and Presser,⁶⁴² l'ordine dei quesiti e la successione logica delle domande sono suscettibili di influire o potenzialmente alterare i dati raccolti; pertanto, allo scopo di aumentare la percentuale di risposte contenenti dati di qualità utili all'analisi e permettere ai soggetti coinvolti di seguire un filo conduttore nell'esplorazione delle varie aree di contenuto del questionario, come suggerisce Dornyei⁶⁴³ ciascuna di esse è stata proposta attraverso almeno tre o quattro quesiti. Inoltre, seguendo l'avviso di Andrews,⁶⁴⁴ gruppi di domande relative allo stesso argomento sono stati fatti precedere da un'introduzione più estesa, corredata da un'esemplificazione della compilazione.

⁶³⁹ Calvet, Dumont, *L'enquête*, cit., p. 20.

⁶⁴⁰ Dornyei, *Questionnaires*, cit., p.132.

⁶⁴¹ Ian Brace, *Questionnaire design. How to plan, structure and write survey material for effective market research*. London, Kogan Page, 2004.

⁶⁴² Howard Schumann, Stanley Presser, *Attitude measurement and the gun control paradox*, in « Public Opinion Quarterly », n° 41, 1996, pp. 427-39.

⁶⁴³ Dornyei, cit., p. 83.

⁶⁴⁴ Frank M. Andrews, *Construct validity and error components of survey measures: A structural modeling approach*, in «Public Opinion Quarterly», n° 48, 2, 1984, pp. 409-442.

Come indicano Dillmann,⁶⁴⁵ Fink⁶⁴⁶ e Foddy⁶⁴⁷ i quesiti sono stati formulati nel modo più breve possibile. Le domande che riguardano le questioni centrali della ricerca, destinate a fornire le risposte considerate più salienti per gli interessi della ricerca, sono state proposte in termini più estesi per indurre negli informatori l'idea che l'argomento sia importante e richieda maggiore impegno. Ciò seguendo comunque l'avviso di Oksenberg and Cannell⁶⁴⁸ e Jabine⁶⁴⁹ che raccomandano di non superare le venti parole per ogni quesito.

Il livello di complessità grammaticale delle domande del questionario è stato ridotto al minimo, utilizzando forme attive piuttosto che passive ed evitando formulazioni di senso negativo che, come osservano Belson⁶⁵⁰ e Foddy⁶⁵¹, risultano essere di più difficile comprensione e possono indurre in errore interpretativi. Abbiamo inoltre ripetuto nomi piuttosto usare pronomi, scelto terminologia specifica piuttosto che generica ed evitato domande ipotetiche o riferimenti vaghi. Tutto ciò per minimizzare l'impegno cognitivo e permettere ai compilatori di focalizzare l'attenzione sulle risposte piuttosto che alla decodifica delle domande.

La questione della apprezzabilità sociale, definita da Holtgraves come

a tendency to respond in self-report items in a manner that makes the respondent look good rather than to respond in an accurate and truthful manner,⁶⁵²

è il fenomeno che induce i soggetti ai quali è chiesto di partecipare a un'indagine a scegliere opzioni che si considerano guardate con favore e accreditate di prestigio nell'ambito sociale degli informatori. Per aggirare il problema, nel nostro questionario, come anche nelle interviste utilizzate nel protocollo di indagine, abbiamo seguito una delle strategie suggerita da Brace,⁶⁵³ ovvero l'utilizzo di domande indirette, quesiti che chiedono agli informatori di

⁶⁴⁵ Don A. Dillman, *Mail and Internet surveys. The tailored design method*. New York, John Wiley & Sons, Inc, 2000.

⁶⁴⁶ Arlene Fink, *How to ask survey questions*, Thousand Oaks, Cal. London, Sage, 2003.

⁶⁴⁷ William Foddy, *Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2003.

⁶⁴⁸ Lois Oksenberg, Charles Cannell, *Some factors underlying the validity of response in self report*, in «Bulletin of the International Statistical Institute», n° 47, 1977, pp. 325-346, p. 432.

⁶⁴⁹ Thomas B. Jabine, *Reporting chronic conditions in the National Health Interview Survey: a review of tendencies from evaluation studies and methodological test*, *Vital and Health Statistics*, Series n° 2, 105, Washington, DC, Government Printing Office, 1987.

⁶⁵⁰ Walter A. Belson, *The design and understanding of survey questions*, England, Gower, Aldershot, 1981.

⁶⁵¹ Foddy, *Constructing questions*, cit.

⁶⁵² Thomas Holtgraves, *Social desirability and self-reports: Testing models of socially desirable responding*, in «Personality and Social Psychology Bulletin», n° 30, 2, 2004, pp. 161-172, p. 161.

⁶⁵³ Brace, *Questionnaire design*, cit.

riferire cosa altri pensino circa l'argomento indagato, situazione che permette una maggiore libertà espressiva attraverso la proiezione della propria opinione su altri.

Particolare attenzione è stata prestata anche al fenomeno dell'acquiescenza, analizzato nello specifico da Robinson, Shaver e Wrightsman,⁶⁵⁴ ovvero la generalizzata tendenza degli informatori ad essere compiacenti rispetto a ciò che intuiscono essere la posizione del ricercatore, evitando comunque di fornire risposte marcatamente negative. Nel caso della presente indagine il questionario a risposte chiuse, che attraverso opzioni predefinite non chiede all'informatore di esporsi in prima persona attraverso un pensiero personale, è sembrato essere lo strumento più adatto da proporre agli insegnanti di italiano, formalmente colleghi della ricercatrice, a conoscenza, però, del precedente ruolo di dirigente scolastica, circostanza che avrebbero potuto metterli in difficoltà davanti alla richiesta di manifestare in modo più libero e diretto i propri punti di vista.

Per aggirare infine l'effetto-alone, che vede le persone inclini a generalizzare, non discriminando i singoli dettagli del fenomeno oggetto di indagine e considerarlo invece globalmente, come un tutt'uno, in modo positivo o negativo,⁶⁵⁵ sono state introdotte domande specifiche che indagano i diversi aspetti, invitando gli informatori ad esprimere tutta la gamma delle rappresentazioni, opinioni e attitudini rispetto all'argomento dato.

Seguendo una delle raccomandazioni maggiormente presente negli studi sulla costruzione di questionari, quella che riguarda l'attenzione all'uso degli avverbi di frequenza,⁶⁵⁶ la cui vaghezza può indurre in interpretazioni molto differenziate,⁶⁵⁷ nel nostro questionario a risposta chiusa sono state utilizzate, per la loro semplicità, versatilità e affidabilità, le scale di Likert, dal nome dell'inventore dello strumento Rensis Likert,⁶⁵⁸ che lo ha presentato la prima volta in un famoso articolo nel 1932. Esso prevede una serie di affermazioni rispetto alle quali agli informatori è chiesto di manifestare il grado di accordo/disaccordo, posizionandosi lungo

⁶⁵⁴ Cfr. John P. Robinson, Philip R. Shaver, and Lawrence S. Wrightsman, *Criteria for scale selection and evaluation*, in John P. Robinson, Philip R. Shaver, and Lawrence S. Wrightsman (Eds) *Measures of personality and social psychological attitudes*, San Diego (CA), Academic Press, pp. 1-16, p. 8.

<https://pdfs.semanticscholar.org/9026/9d4a3d4dac389987f69822675ed3c3e100ff.pdf>

⁶⁵⁵ Sull'argomento si veda: Petra Lietz, *Questionnaire Design in Attitude and Opinion Research: Current State of an Art*, in «Priorisierung in der Medizin», FOR 655, n° 13, 2008,

www.researchgate.net/publication/265285941_Questionnaire_Design_in_Attitude_and_Opinion_Research_Current_State_of_an_Art

⁶⁵⁶ Cfr. Schwarz Grayson & Knäuper, *Formal features of rating scales and the interpretation of question meaning*, in «International Journal of Public Opinion Research», n° 10, 2, 1988, pp. 177-183.

⁶⁵⁷ Si veda: I. Krumpa, H. Rauhut., D. Böhr & E. Naumann, E., *Wie wahrscheinlich ist, wahrscheinlich?*, in «Methoden – Daten – Analysen», n° 2, 1, 2008, pp. 3-27.

⁶⁵⁸ Rensis Likert, *A technique for the measurement of attitudes*, Ph. D. Columbia University, New York, The Science Press, 1932,

https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf

una scala. Il modello iniziale proposto da Likert prevedeva una scala su cinque livelli, ma nell'ambito della discussione metodologica sull'impiego di questo strumento, anche scale numericamente più estese sono state introdotte, con opinioni diverse in ambito scientifico sulla lunghezza ideale.⁶⁵⁹

L'importanza dell'ancoraggio verbale o numerico agli estremi della scala è considerato un elemento importante e più ricerche segnalano la necessità che sia menzionato esplicitamente per permettere agli informatori di orientare le scelte lungo l'intervallo⁶⁶⁰. Acceso rimane però il dibattito in ambito sociometrico sulla scelta del numero pari o dispari degli intervalli da proporre: secondo gli studi di Nunnally e Bernstein⁶⁶¹ e O'Muircheartaigh⁶⁶² l'introduzione o assenza di una posizione centrale neutra, che permette agli informatori di non fornire una vera risposta, sembra non incidere in modo importante sulla validità ed efficacia della scala. Dorney⁶⁶³ si esprime invece a favore della scala a intervalli pari che non offre questa possibilità. In accordo con quest'ultima posizione, le scale di Likert utilizzate nel questionario di questa ricerca sono bipolari a sei punti, marcate agli estremi con riferimenti verbali, allo scopo di non ottenere risposte neutre e, al contrario, "obbligare" i compilatori a un posizionamento, anche minimo, in senso positivo o negativo.

Sotto il profilo della forma, anche l'impostazione grafica e all'aspetto estetico del questionario rivestono grande importanza: seguendo le raccomandazioni degli studi sopra citati, sono state evitate pagine troppo dense, distribuendo armoniosamente gli elementi di testo allo scopo di presentare un lavoro arioso e piacevole all'impatto visivo. Tutto ciò al fine di ridurre gli effetti di fatica e aumentare le possibilità che l'intero questionario fosse compilato, rispettando il tempo massimo di compilazione che, come suggerisce Zoltán Dorneyi, non dovrebbe comunque superare i trenta minuti.⁶⁶⁴

Prima della somministrazione, il questionario è stato testato con volontari appartenenti alla categoria degli informatori del campione. I colloqui che hanno seguito la fase di pre-testing hanno permesso di mettere in luce le criticità dello strumento e ricalibrare la

⁶⁵⁹ Per una rassegna della discussione in ambito metodologico si veda: Lietz, *Questionnaire Design*, cit., p. 10-11

⁶⁶⁰ Colm O'Muircheartaigh, George Gaskell, Daniel B. Wright, *Weighing anchors: Verbal and numeric labels for response scales*, in «Journal of Official Statistics», n° 11, 3, 1995, pp. 295-307, p. 301, <https://www.scb.se/contentassets/ca21efb41fee47d293bbec5bf7be7fb3/weighing-anchors-verbal-and-numeric-labels-for-response-scales.pdf>

⁶⁶¹ Jun Nunnally, Ira Bernstein, *Psychometric theory* (3rd ed.), New York, McGraw-Hill, 1994.

⁶⁶² Colm O'Muircheartaigh, John A. Krosnick, Armen Helic, *Middle alternatives, acquiescence, and the quality of questionnaire data*. Unpublished manuscript, 2000, <https://ideas.repec.org/s/har/wpaper.html>>Working Papers

⁶⁶³ Dorneyi, *Questionnaires*, cit., p. 38.

⁶⁶⁴ Dorneyi, *Questionnaires*, cit., p. 18.

formulazione di alcuni quesiti rendendoli meno diretti e invasivi, per favorire il ritorno di risposte non difensive; hanno inoltre permesso, grazie ai suggerimenti ottenuti, di introdurre nel questionario informazioni rassicuranti rispetto alle finalità dell'indagine, esplicitando meglio lo scopo di tratteggiare il fenomeno dell'interesse per la lingua italiana senza che ciò comportasse un giudizio sulla *performance* dei docenti o sulle loro scelte pedagogico-didattiche.

Infine, come suggerito da Converse & Presser⁶⁶⁵ e Oppenheim,⁶⁶⁶ le domande demografiche sono state collocate in appendice al questionario, allo scopo di non trasmettere all'informatore il messaggio che questi dati avessero lo scopo di schedarlo in anticipo o identificarlo, con possibili ricadute sulle successive risposte.

Oltre agli aspetti di contenuto, la letteratura relativa all'utilizzo di questionari nella ricerca in ambito scolastico invita a prestare particolare attenzione alle procedure di somministrazione degli strumenti, processo non neutro ma che, al contrario, è suscettibile di condizionare la qualità delle informazioni raccolte. Secondo Gillham,⁶⁶⁷ la lettera di presentazione incide in modo importante sulle percentuali di ritorno di questionari compilati: essa sopperisce alla mancanza di contatto diretto tra il ricercatore e gli informatori e ha lo scopo di creare un clima di collaborazione e fiducia. La nostra lettera di presentazione ha sinteticamente ma chiaramente illustrato lo scopo della ricerca, cercando di convincere gli insegnanti del potenziale significato dei risultati che intendeva perseguire e del valore dell'indagine anche in termini di miglioramento delle azioni di promozione della lingua italiana; ha inoltre fornito spiegazioni sul perché i soggetti coinvolti siano stati selezionati per la partecipazione alla ricerca e ha messo l'accento sull'importanza delle loro opinioni. Ha infine fornito garanzie circa il trattamento confidenziale delle risposte, indicato la tempistica e la modalità di restituzione del documento e manifestato la disponibilità della ricercatrice nel caso fossero sorte domande o questioni rispetto alla compilazione.

Nella lettera di presentazione non sono mancati riferimenti alle due Università (de Lorraine e di Milano) sedi del dottorato, atenei il cui prestigio dal punto di vista scientifico costituisce un elemento di forza suscettibile di accreditare migliore accoglienza al questionario e convincere un più alto numero di potenziali compilatori alla partecipazione effettiva.

⁶⁶⁵ Jane M. Converse, Stanley Presser, *Survey questions. Handcrafting the standard questionnaire*, London, Sage, 1986.

⁶⁶⁶ Bram Oppenheim, *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*, London, Pinter Publishers, 1992.

⁶⁶⁷ Gillham, *Developing a questionnaire*, cit., p. 38.

Oltre al questionario a risposte chiuse rivolto agli insegnanti, nel protocollo di indagine abbiamo introdotto anche un semplice questionario a risposte aperte destinato agli alunni dei corsi di italiano, bambini di 6/11 anni. Questo secondo strumento ha raggiunto un numero significativo di quasi 500 alunni frequentanti, nell'anno 2017/2018, corsi collocati in tutte le zone della regione. Avendone dovuto affidare la somministrazione agli insegnanti, per l'impossibilità materiale di raggiungere tutti i punti di erogazione del servizio, l'attenzione prestata alla predisposizione metodologicamente corretta del documento è stata ancora maggiore, compito nel quale la letteratura in materia ci ha molto sostenute.

Nelle ricerche effettuate in ambito educativo, la somministrazione guidata per gruppi è considerata da Dornyei⁶⁶⁸ la modalità che permette di ottenere migliori risultati: oltre a garantire il ritorno quantitativo in termini di compilazione, permette di verificare che gli informatori lavorino individualmente. Abbiamo chiesto di operare di questo senso agli insegnanti che hanno somministrato alle classi il questionario, indicando di riservare almeno una ventina di minuti alla compilazione.

Dornyei⁶⁶⁹ sintetizza i punti di forza e debolezza del questionario a risposte aperte: essendo proposto in forma scritta, l'apertura delle domande è in qualche modo relativa, perché comunque limitata dallo spazio riservato alle risposte, che implicitamente trasmette al compilatore il *format* entro il quale deve articolare il suo discorso. Nella sua predisposizione, va inoltre considerato il tempo suscettibile di essere realisticamente dedicato compilazione, condizione che impone scelte rispetto al numero dei quesiti ragionevolmente proponibili.

Nonostante esista un'ampia letteratura sulle tecniche di costruzione di questionari a risposte aperte, non si può affermare che esistano regole teoriche cogenti sulla formulazione dei quesiti; Moser e Kalton⁶⁷⁰ ricordano l'importanza di una fase di pre-test dello strumento, Hoppenheim⁶⁷¹ sottolinea il ruolo dell'intuizione del ricercatore nel cogliere gli aspetti salienti e le parole "giuste" da introdurre nei quesiti; Bradburn, Sudman e Wansink⁶⁷² invitano a forme ragionate di plagio, ovvero al riutilizzo, in tutto o in parte, di domande già prodotte in

⁶⁶⁸ Dornyei, *Questionnaires*, cit., p. 49.

⁶⁶⁹ Ivi, p. 47.

⁶⁷⁰ Si veda: Claus Adolf Moser, Graham Kalton, *Survey methods in social investigation*, London, Heinemann Educational, 1971, p. 350.

⁶⁷¹ Cfr. Oppenheim, *Questionnaire design*, cit., p. 180.

⁶⁷² Norman Bradburn, Seymour Sudman, Brian Wansink, *Asking questions. The definitive Guide to Questionnaire design. For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*, Revised Edition, San Francisco CA, Jossey-Bass, 2004, p. 315,

<http://www.epiheirimatikotita.gr/elibrary/marketresearch/Asking%20Questions%20-%20The%20Definitive%20Guide%20to%20Questionnaire%20Design.%20For%20Market%20Research,%20Political%20Polls,%20And%20Social%20And%20Health%20Questionnaires.pdf>

altre ricerche che abbiano prodotto informazioni ricche ed interessanti, anche allo scopo di poter procedere a confronti.

Nella formulazione dei quesiti, tenendo presente la massima di Brown⁶⁷³ «Short questions are good questions», abbiamo contenuto al massimo la lunghezza della frase stimolo, usando un linguaggio che, come suggeriscono Converse e Presser⁶⁷⁴, si presenti in modo semplice e naturale, ma allo stesso tempo significativo e interessante, perché, come ricorda Oppenheim⁶⁷⁵ la domanda deve suscitare o richiamare l'attenzione degli informatori. Abbiamo dunque optato per la frase aperta «L'italien pour moi est...» che si è sembrata la più adatta ad aprire a un ampio ventaglio di risposte.

Per l'esperienza che abbiamo potuto effettuare personalmente durante la fase della somministrazione del questionario agli alunni dei nostri corsi, ancorché molto semplice per struttura, lo strumento ha richiesto notevole impegno ai giovani compilatori, sia in termini di fatica cognitiva, per formulare frasi in risposta agli stimoli posti (invece che scegliere tra opzioni date come nel caso di questionari a risposte predefinite), che emotivi, nell'esprimersi, raccontare e descrivere il vissuto personale nei confronti dell'italiano. La riflessività che la lingua scritta necessariamente implica agisce, infatti, da un lato sull'approfondimento e possibile accesso a una sorta di intimità dell'intervistato ma, dall'altro, soprattutto in ambiente scolastico, evoca forma di controllo sui contenuti e sulla formulazione delle risposte. Per evitare che la rilevazione assumesse i tratti del «compito», agli insegnanti-somministratori è stato raccomandato di specificare bene agli alunni la non obbligatorietà di partecipare alla compilazione del questionario e, soprattutto, insistere sulla dimensione non valutativa della proposta.

La ricchezza dei dati raccolti attraverso il semplice strumento illustrato ha permesso di far emergere in modo significativo e articolato la rappresentazione dell'italiano presso il pubblico degli alunni dei corsi, consentendo anche, grazie alla copertura di tutte le zone della regione, di cogliere aspetti diversi della stessa in funzione dei differenti contesti socioeconomici e culturali da un lato, dell'appartenenza o meno a origini italiane dall'altro.

⁶⁷³ Brown, *Using surveys*, cit., p. 45.

⁶⁷⁴ Converse, Presser, *Survey questions*, cit., p. 10.

⁶⁷⁵ Oppenheim, *Questionnaire design*, cit., p. 178.

3.4.5 Dati statistici

L'ultimo strumento di rilevazione utilizzato nell'ambito dell'indagine sul campo ha previsto di focalizzare l'attenzione sull'aspetto puramente quantitativo del fenomeno osservato, ovvero l'aumento di presenze nelle filiere di insegnamento dell'italiano.

Il quadro statistico è servito a tracciare la macro-dimensione del fenomeno e a coglierne la diacronia, dati che hanno acquisito significato e valore attraverso l'interpretazione delle informazioni a matrice qualitativa precedentemente raccolte. La misurazione delle presenze nelle filiere di insegnamento dell'italiano ha costituito, dunque, il punto di arrivo della nostra indagine, ma il senso della ricerca è stato colto durante il percorso che ha progressivamente fatto emergere significati e valori, tratteggiando lo sfondo sul quale ricondurre in maniera significativa i dati numerici.

Per quanto riguarda il settore della scuola elementare, la fonte dei dati è stato l'archivio statistico sulle presenze nei Corsi di Lingua e Cultura italiana in Lorena degli ultimi dieci anni dell'Ufficio scolastico del Consolato Generale d'Italia a Metz. Per cogliere l'aspetto dell'evoluzione del fenomeno nei diversi gradi del sistema di istruzione, la raccolta di dati è stata allargata al settore della scuola secondaria superiore di primo e secondo grado, utilizzando informazioni provenienti dalle *Directions des Services Départementaux de l'Education Nationale*, dei quattro dipartimenti della regione Lorena.

Le informazioni raccolte sono stati inizialmente scorporate per settore e tipologia di intervento didattico, per poi essere messe a confronto in prospettiva longitudinale, permettendo non solo di ottenere un quadro significativo della dimensione evolutiva del fenomeno studiato, ma anche di inferire aspetti di disomogeneità e non perfetto raccordo delle politiche scolastiche italiane e francesi, rivelando, dunque, situazioni suscettibili di riflessione nei risvolti non solo pedagogico-didattici, ma anche della progettazione sociale in relazione alle dinamiche di integrazione.

Queste considerazioni sono approfondite e argomentate nel capitolo dedicato alle conclusioni.

3.5 Trattamento dei dati e modello di analisi

L'analisi dei dati rappresenta il momento della ricerca nel quale si ordinano, selezionano, elaborano, scompongono e confrontano i dati raccolti al fine di evidenziare elementi ricorrenti e tendenze assemblabili in un modello, un'idea o una chiave di lettura che permetta di interpretare il fenomeno studiato.

In ambito di studi sociolinguistici, due vie maestre si aprono davanti al ricercatore: quella dell'analisi dei contenuti e quella dell'analisi del discorso. La prima descrive il contenuto manifesto della comunicazione,⁶⁷⁶ focalizzandosi sugli enunciati dei soggetti interrogati, che vengono presi come tali e fatti risalire a categorie e descrittori determinati dal ricercatore. La seconda, considerando il discorso stesso fonte di informazione, è attenta a mettere in evidenza, attraverso il materiale linguistico, lessicale, sintattico e testuale prodotto dai soggetti interrogati, la costruzione di categorie, gerarchie e argomentazioni. Non limitandosi al piano semantico e manifesto del testo ma comprendendo, anzi privilegiando, contenuti impliciti e sensi che si determinano nelle relazioni tra testo e contesto, l'analisi del discorso ha lo scopo di far emergere ciò che i parlanti pensano, nel nostro caso, delle lingue in generale, del loro repertorio in particolare, in un'interpretazione di carattere metalinguistico.

Il modello di analisi utilizzato in questa indagine sperimentale può definirsi misto in quanto, pur rimanendo attento ai contenuti emersi dai diversi strumenti di rilevazione utilizzati, in ragione dell'approccio qualitativo della maggioranza degli stessi, ha anche focalizzato l'attenzione sulle produzioni linguistiche dei soggetti osservati, utilizzandole come strumenti per andare oltre la pura dimensione semantica. Ha dunque cercato di mettere in valore, da un lato, la prospettiva interazionale, dall'altro, di dare forma anche a tutto il "non detto", comunque registrato durante l'osservazione partecipante, presente nella simbologia delle elaborazioni grafiche degli alunni e nei discorsi degli adulti cui le interviste con la ricercatrice hanno dato voce.

Applicata alla nostra ricerca, l'analisi del discorso non ha avuto lo scopo di identificare le regolarità dell'interazione e della sua strutturazione, quanto piuttosto quello di mettere in luce e far emergere dalle narrazioni e risposte degli intervistati aspetti di implicazione identitaria connessi alla stima e alla valorizzazione di sé cui l'esperienza di apprendimento dell'italiano, in senso linguistico ma anche socioculturale, ha dato accesso o di cui è stata attivatrice.

⁶⁷⁶ Bernard Barelson, *Content Analysis in Communication Research*, Glencoe, The Free Press, 1952, p. 18.

L'interpretazione che abbiamo dato del fenomeno studiato, una cornice di senso che tiene insieme i dati raccolti sul campo, si è costruita nella zona di intersezione tra diverse prospettive di analisi, del contenuto e del discorso, qualitativa e quantitativa: dall'incrocio di questi sguardi è emersa la funzione di strategia identitaria nella scelta di accostarsi alla lingua di Dante da parte di una popolazione giovane, dai trascorsi migratori, che vive in un contesto multiculturale francese attraversato da tensioni sociali.

Per visualizzare e schematizzare il nostro approccio metodologico utilizziamo l'immagine della clessidra, suggerita da Philippe Blanchet:⁶⁷⁷ il processo parte dal globale, un'ampia gamma di dati e informazioni qualitativamente ricchi raccolti attraverso l'osservazione partecipante e gli strumenti di rilevazione a matrice grafica, e muove verso l'analitico passando attraverso le interviste semi-direttive, i questionari e infine i dati statistici. La sintesi interpretativa che emerge dal trattamento dei dati e la loro analisi, il collo di bottiglia, apre nuovamente l'orizzonte a ulteriori approfondimenti e nuove indagini.

Nella prima fase del processo di trattamento dei dati ci siamo occupati selezionare una serie di momenti significativi dei tre anni dell'osservazione partecipante allo scopo di ricostruire la trama del percorso di conoscenza effettuato e fornire una restituzione dettagliata e significativa del microcosmo nel quale abbiamo vissuto, a contatto con il fenomeno osservato. Segue l'analisi interpretativa degli elaborati grafici: essi hanno permesso di accedere alle rappresentazioni linguistiche dei bambini che, mettendosi in gioco e condividendone la dimensione intima, hanno rivelato la posizione dell'italiano nei loro repertori linguistici, svelato i meccanismi del loro modo di apprendere e condiviso il loro benessere/difficoltà nella gestione del plurilinguismo.

A questo primo asse verticale, che in maniera puntuale (una scuola) e profonda (il disvelamento delle storie linguistiche di un gruppo di bambini) comincia a tracciare le coordinate del fenomeno delle rappresentazioni della lingua italiana, si incrocia la dimensione orizzontale, che, per cerchi concentri, allarga lo sguardo al vasto terreno della ricerca.

Un primo livello di analisi è effettuato grazie alle testimonianze di genitori e insegnanti che osservano l'insegnamento/apprendimento in modo diretto e ravvicinato, accanto ai bambini. Un distanziamento maggiore è quello costituito dal punto di vista di direttori di scuole collocate in contesti geograficamente e socio culturalmente diversi, che hanno

⁶⁷⁷ Philippe Blanchet, *Linguistique de terrain. Une approche empirico-inductive « qualitative »*, in *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique*, Rennes, Presses universitaires, 2000, pp. 28-45, p. 41.

permesso di spaziare sull'intera ampiezza della regione, in parallelo con quello degli insegnanti di italiano che abbraccia, anche in ottica professionale, tutte le esperienze di insegnamento realizzate a livello primario in Lorena.

Dall'incontro/confronto tra le dimensioni orizzontale e verticale emerge un quadro ricco e complesso del fenomeno della scelta dell'apprendimento della lingua italiana, frutto dell'integrazione del sentito degli alunni, della dimensione affettiva e proiettiva dei genitori, di quella pedagogico-didattica e professionale degli insegnanti e, infine dell'approccio istituzionale dei direttori di scuola.

Tracciate ascissa e coordinata, la dimensione diacronica del fenomeno, ovvero l'asse del tempo, è fornita dalle statistiche raccolte interrogando le banche dati sulle presenze di studenti di italiano nel sistema di istruzione del territorio osservato, in una serie storica che comprende gli ultimi dieci anni.

Riprendendo l'approccio epistemologico di Anne Marie Schmid illustrato in apertura di questo capitolo, l'oggetto integrativo tridimensionale ottenuto, analizzato attraverso sguardi disciplinari multipli e modellizzato attraverso l'elaborazione di informazioni a carattere qualitativo e quantitativo raccolte sul campo, si rivela pronto per l'apertura alla quarta dimensione, quella dell'interpretazione del rapporto che le rappresentazioni emergenti intrattengono con la dimensione identitaria degli apprendenti.

Come detto, la chiave di lettura offerta da questa ricerca è di matrice linguistico-poetica, e si riassume nella nozione di italiano-nuova lingua franca, utilizzando una suggestione che viene dall'epoca rinascimentale, un tempo di apertura, scambi e contatti tra idiomi e culture, terreno su cui arte e scienza hanno conosciuto grande sviluppo. Nel tempo presente, caratterizzato, invece, dalla presenza di muri, fratture sociali e orizzonti a tinte fosche, la nozione di lingua franca può tornare, a nostro avviso, di attualità ed essere adatta a rappresentare il desiderio di accostarsi a una lingua minoritaria come l'italiano, dotata di potenziale culturale e prestigio sociale, mossi da una dinamica che tenda a costruire, o ritrovare, una dimensione identitaria più ricca, più integrata e conseguentemente più apprezzata nell'ambiente in cui si vive, perché come ricorda Kaufmann, «La reconnaissance et l'estime de soi régissent l'ensemble du processus identitaire».⁶⁷⁸

⁶⁷⁸ Jean-Claude Kaufmann, *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*, Paris, Colin, 2004, p. 192.

Questa intuizione, che ha progressivamente preso forma attraverso interpretazione dei dati forniti dall'indagine sul campo, mantiene comunque la dimensione di sintesi dinamica, nel senso dell'apertura a ulteriori sviluppi, confronti e verifiche in altri contesti.

3.6 Conclusioni

In questo capitolo dedicato all'impianto metodologico della ricerca sono stati presentati gli strumenti utilizzati nell'ambito dell'indagine sul campo, in una sequenza che li ordina partendo da quelli a matrice qualitativa per terminare con quelli destinati a raccogliere dati a carattere quantitativo. Usando la metafora del cercatore d'oro, possiamo dire di aver utilizzato setacci e griglie dalle maglie a calibro differenziato per far emergere dal terreno informazioni diverse per natura e composizione; una volta "ripulite" e trasformate in dati, metaforicamente pepite del prezioso metallo, sono state confrontate e comparate nel processo di analisi, non allo scopo di fonderli in una amalgama indifferenziata, ma piuttosto di ricomporli in un quadro che riveli il senso del fenomeno osservato, valorizzando i singoli apporti interpretativi.

Lo studio dei fenomeni contemporanei nel loro contesto di vita reale obbliga a confrontarsi con il fatto che i limiti di demarcazione tra l'oggetto e l'ambiente in cui esiste e vive siano sfumati; come osserva Mucchielli, al ricercatore è chiesto di agire per

*Dégager des processus récurrents pour graduellement recouper les données obtenues et évoluer vers la formulation d'une théorie.*⁶⁷⁹

Secondo una logica qualitativa, gli individui e i gruppi che abbiamo osservato e interrogato non sono stati ridotti a variabili, ma compresi, "cum-presi", presi insieme al contesto nel quale li abbiamo conosciuti. Questo sfondo ci ha accompagnati durante tutto il percorso di analisi, permettendo di cogliere sia la dimensione presente, il "qui ed ora" dell'osservazione partecipante, sia lo sviluppo diacronico del fenomeno: il passato, attraverso le storie che hanno svelato il repertorio linguistico dei protagonisti, ma anche il futuro, le proiezioni e le aspettative sull'investimento fatto attraverso la scelta di apprendere la lingua italiana.

Poiché abbiamo rinunciato a un ruolo neutro e siamo entrati direttamente sulla scena dell'interazione dialogica, abbiamo vegliato a rimanere vigili nei confronti degli effetti che la nostra presenza ha prodotto sui soggetti coinvolti nell'indagine, facendo attenzione a prendendo in conto le ricadute della nostra presenza nell'interpretazioni dei dati raccolti. Abbiamo osservato e registrato comportamenti, interrogato e ascoltato testimonianze di persone piccole e grandi a partire dai loro sistemi di riferimento, considerando i diversi punti di vista e cercando di comprendere i significati che essi attribuiscono al mondo che li circonda senza "mettere in avanti" le nostre convinzioni, prospettive e valori.

⁶⁷⁹ Alex Mucchielli (a cura di), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 78.

Difendiamo la validità della nostro percorso di indagine perché, condividendo con gli individui dei diversi sottogruppi del nostro campione un tempo relativamente lungo di esperienze della vita quotidiana, abbiamo ottenuto dati non filtrati e non già concettualizzati, ovvero pronti per essere ridotti e classificati attraverso un'unica scala di misura; essi hanno invece richiesto che costruissimo, intorno a loro, la rete delle connessioni e dei significati che ci ha permesso di cogliere ritorni, rimandi, similitudini e simmetrie. Ciò è stato possibile ancorandoci alle conoscenze del contesto storico e sociologico del territorio oggetto di indagine, illustrate nel primo capitolo di questo lavoro, e dei contributi teorici interdisciplinari che abbiamo presentato nel secondo. Sia in termini di svolgimento della ricerca, che di metodo di indagine e trattamento delle informazioni, i dati hanno, comunque, assunto una posizione sovraordinata rispetto alla costruzione intellettuale, in quanto le teorie, nozioni e procedure sono state messe a servizio dell'interpretazione del fenomeno osservato e non viceversa.

Alle critiche e accuse di debolezza scientifica generalmente mosse ai metodi di indagine induttivo-qualitativi, che stigmatizzano la loro mancanza di rigore analitico nel definire causalità e classificazioni dei fenomeni studiati, l'eccessivo peso della soggettività e la molteplicità delle conclusioni possibili, pur riferendoci all'ambito ristretto della nostra esperienza di ricerca, si può rispondere che la metodologia utilizzata è parsa l'unica adatta a indagare il fenomeno complesso al centro dell'indagine, un oggetto di studio dalle sfaccettature linguistiche, sociali e identitarie che difficilmente avrebbe potuto essere studiate con in modo deduttivo e attraverso l'approccio delle scienze classiche e positiviste.

Inoltre, in funzione di una possibile comparazione dei risultati ottenuti, nell'ambito della nostra indagine sono stati utilizzati anche strumenti messi a punto da altri ricercatori, opportunamente adattati ai contesti e agli scopi del presente lavoro, permettendoci di beneficiare dell'esperienza e della validazione ottenuta in altri studi sulle rappresentazioni linguistiche in ambito scolastico.

Infine, la consapevolezza della complessità del nostro oggetto di studio ci ha fatto comprendere che, nell'utilizzo delle diverse tecniche di raccolta dati, non solo il percorso predefinito, ma anche dall'intuizione sarebbe stata nostra guida, permettendoci di adeguare al contesto e alle situazioni nelle quali ci siamo trovati immersi i modi di fare e di essere in comunicazione. Abbiamo dunque costruito la nostra metodologia in modo rigoroso ma flessibile, ricalibrandola ogni giorno in funzione del terreno che si presentava alla nostra osservazione.

Pur avendo applicato alla nostra ricerca un metodo induttivo, riteniamo che utilizzare questo approccio scientifico in modo esclusivo sia impossibile perché, una volta tirate le conclusioni dell'analisi di un fenomeno, si è naturalmente portati a proiettarle in termini di ipotesi e teorie su altri casi, cercando sullo stesso terreno, o in campi prossimi, situazioni comparabili.

Si tratta di ciò che intendiamo fare con i dati raccolti sulle rappresentazioni dell'italiano nei settori della scuola superiore e dell'università, l'analisi dei quali abbiamo scelto di non includere in questa ricerca, materiale che ci proponiamo di studiare in un futuro prossimo, anche alla luce dei risultati della presente ricerca. Ciò non allo scopo di generalizzare, ma di rendere trasferibili i risultati ai quali siamo approdati, processo che contribuisce a confermare la validità di una ricerca qualitativa, che, in caso contrario, resterebbe chiusa nella gabbia della sua dimensione micro-sociolinguistica. Conciliare invece i dati macro-sociolinguistici con quelli estratti da un contesto specifico, ovvero cercare di stabilire legami e connessioni tra le strategie individuali e le regole generali conferisce al percorso una visione sistemica globale che può renderlo interessante e predittivo.

Il fenomeno che abbiamo osservato è stato considerato degno di interesse proprio per il suo potenziale predittivo: l'emergenza di dinamiche identitarie giovanili rilevabili attraverso la scelta di apprendere una lingua straniera non maggioritaria in un contesto di provincia, all'interno di un tessuto sociale variegato per la stratificazione di flussi migratori passati e recenti, potrebbe essere il segnale della progressiva diffusione, anche al di fuori delle grandi aggregazioni urbane, di fenomeni sociali, oltre che linguistici, cui le politiche scolastiche, e le politiche *tout court*, non dovrebbero restare indifferenti.

Nelle conclusioni della ricerca, alla luce dell'analisi dei dati raccolti, si approfondirà il pensiero precedentemente enunciato, che costituisce la prospettiva di più ampio respiro di questa indagine, afflato che la attraversa costituendone l'asse etico e politico.

QUARTO CAPITOLO

ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

4.1. Introduzione

In questa parte della tesi verranno presentati i dati emersi dal lavoro di ricerca empirica, raccolti attraverso l'indagine effettuata su campo, con l'obiettivo di definire, attraverso un processo di analisi e confronto fra le testimonianze dei protagonisti della ricerca (alunni, insegnanti, genitori e capi d'istituto della scuola elementare), le rappresentazioni della lingua italiana in Lorena. L'incrocio con variabili significative permetterà di definire il ruolo dell'italiano nell'esperienza di vita degli apprendenti, consentendo anche di elaborare riflessioni sul contesto scolastico e sociale nel quale il fenomeno è stato osservato.

Seguendo il percorso indicato nel capitolo metodologico, l'analisi partirà dalla presentazione e discussione dei dati qualitativi frutto dell'osservazione partecipante effettuata presso una scuola primaria di Metz, esperienza che ha messo in diretto contatto con il fenomeno studiato. Saranno in seguito presentati e discussi i dati raccolti attraverso tre strumenti di rilevazione a carattere grafico somministrati ad alunni della scuola elementare allo scopo di mettere in evidenza le rappresentazioni della lingua italiana in rapporto agli altri idiomi presenti nel repertorio.

Si procederà poi all'analisi e interpretazione dei dati emersi dalle interviste semi-direttive a genitori, insegnanti e direttrici/direttori di scuole elementari, testimonianze che arricchiranno il quadro con il "sentito" degli adulti rispetto alla presenza dell'italiano nel percorso scolastico di alunni.

Seguirà la riflessione sui dati raccolti attraverso questionari a risposte chiuse rivolte ai docenti di italiano della regione: essi restituiranno un quadro dai contorni netti della rappresentazione della lingua italiana da parte di coloro che la insegnano, unita alle loro percezioni circa il sentito degli utenti dei corsi e le loro famiglie.

Per ultime, le statistiche sulle presenze di alunni che apprendono l'italiano in tutto il percorso di studi dell'obbligo, dalla scuola elementare alla secondaria di secondo grado, forniranno la cornice quantitativa del fenomeno osservato: oltre ai dati raccolti in modo puntuale nell'anno scolastico 2017/2018, una fotografia del tempo presente della ricerca, sarà presentata, in modo diacronico, l'evoluzione dell'insegnamento negli ultimi dieci anni nel territorio dell'indagine.

4.2. Presentazione delle indagini condotte alla scuola elementare

Il triennio in cui si è svolta la ricerca si è caratterizzato per un'intensa attività sul campo, prevalentemente realizzata nel ruolo di insegnante di italiano alla scuola elementare, esperienza che costituisce il cuore di questa tesi.

L'accesso al settore iniziale dell'istruzione ci ha permesso di vivere a contatto con una popolazione giovane, consentendoci di cogliere gli atteggiamenti e le rappresentazioni della lingua italiana al loro nascere. Inoltre, il rapporto quotidiano con i genitori degli alunni e un livello basso di formalità nei rapporti con insegnanti e direttori, hanno reso relativamente semplice coinvolgere anche questi soggetti nell'indagine, permettendoci di rilevare la dimensione rappresentazionale dell'italiano sia dell'intero gruppo familiare che del personale della scuola, raccogliendo dunque i punti di vista dei diversi gli attori presenti sul campo.

Per comprendere nell'analisi tutti gli aspetti del fenomeno studiato, è stata fatta la scelta di sottoporre a osservazione i differenti modelli organizzativi dell'insegnamento dell'italiano presenti in Lorena, nella varietà della loro collocazione geografica e socio-culturale sul territorio: abbiamo pertanto lavorato in qualità di insegnante sia in corsi integrati, realizzati durante l'orario scolastico, che differiti, collocati dopo la fine delle lezioni, in scuole di città (quartieri periferici e centrali), zone di insegnamento prioritario, villaggi a dimensione rurale di piccole e medie dimensioni.

Nel corso del triennio, è stata dunque svolta attività di insegnamento/osservazione in 13 corsi, ospitati in 9 scuole dei dipartimenti della Moselle e della Meurthe e Moselle:

Ecole "Les Ecartés" - Maizières-lès-Metz - Moselle, corso differito, un anno di attività;

Ecole "Briex" - Maizières -lès-Metz - Moselle, corso differito; un anno di attività;

Ecole "Louis Pergaud" - Borny, Metz - Moselle, tre corsi differiti; tre anni di attività

Ecole "Bellecroix" - Metz - Moselle, due corsi differiti; un anno di attività;

Ecole "De la Seille" - Metz - Moselle, corso differito, un anno di attività;

Ecole "Plantières" - Metz - Moselle, due corsi differiti, un anno di attività;

Ecole "Joliot Curie" Homécourt, Meurthe et Moselle, due corsi integrati, un anno di attività;

Ecole "Du Moulin" - Rombas - Moselle, corso differito, un anno di attività;

Ecole “Au fil de l’eau” - Ay-sur-Moselle - Moselle, corso differito, un anno di attività.

Considerato che i corsi ELCO prevedono una lezione settimanale della durata di un’ora, per un pacchetto complessivo di circa 35 ore annuali di insegnamento, e i corsi integrati due lezioni di 45 minuti ciascuna, per circa 50 ore annuali di lezione, nel triennio sono state effettuate circa 430 di osservazione.

Localizzazione delle scuole situate in villaggi a Nord di Metz



Localizzazione scuole situate in quartieri di Metz



Tutte i corsi nelle quali è stata svolta osservazione partecipante si sono presentati eterogenei per età (alunni dai 6 agli 11 anni), gruppi-classe che partivano da un minimo di 12 studenti, fino ad arrivare a un massimo di 25. La competenza comunicativa in lingua italiana si è presentata ovunque a livello di debuttanti assoluti, anche se, in alcune scuole, qualche bambino avesse frequentato precedentemente corsi di italiano o fosse di origini italiane.

4.2.1 Osservazione partecipante, partecipazione osservante

È solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui.
Che sia ricco o povero importa meno.

(Don Lorenzo Milani, *Lettera a una Professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1996, p. 96.)

Di tutte le esperienze di lavoro in classe in qualità di insegnante, quella che è parsa più ricca e significativa, anche per la durata continuativa di tre anni, è stata realizzata presso la scuola Louis Pergaud di Metz. Si utilizzerà dunque il materiale raccolto presso questa istituzione per addentrarsi in un'analisi approfondita, completando il quadro con la descrizione e il racconto di momenti significativi vissuti e osservati in altre scuole.

Sotto il profilo metodologico, la presenza a scuola in qualità di insegnante ha alternato momenti di osservazione partecipante ad altri, complessivamente più prolungati, di partecipazione osservante. Da un lato, infatti, sotto la copertura del ruolo di docente di italiano, abbiamo potuto osservare le pratiche, i comportamenti, gli atteggiamenti e le relazioni di adulti e bambini sia durante le attività didattiche che nei momenti informali quali l'uscita da scuola, la ricreazione in compagnia dei colleghi francesi, le manifestazioni culturali e sportive; dall'altro, durante lo svolgimento del corso di italiano il ruolo di insegnante ha preso il sopravvento, rendendo chi osservava anche attrice, addirittura protagonista. I due registri si sono costantemente accavallati e sovrapposti, abituandoci a osservare anche il nostro lavoro con occhi più critici, e misurando gli effetti delle azioni svolte in classe anche grazie al confronto delle reazioni degli alunni delle diverse scuole.

Per non alterare il quadro di naturalità, e anche per la difficoltà nell'ottenere autorizzazioni, non sono stati introdotti in classe strumenti invasivi, quali telecamere o registratori: la memoria è stata conservata grazie a un diario, frutto di appunti quotidiani, trascritti subito dopo ogni permanenza a scuola per non perderne la memoria, nel quale sono state riportate descrizioni e impressioni delle situazioni vissute o osservate.

La scelta di una scuola del quartiere di Borny, alla periferia di Metz, per l'osservazione partecipante approfondita e continuativa non è stata casuale.

La città Metz, capoluogo del dipartimento della Mosella, è un centro urbano di 150.000 abitanti; possiede un centro storico di grande interesse storico e architettonico che porta le tracce delle origini romane e di una ricca storia medievale. Oltre l'anello della tangenziale che delimita il nucleo cittadino, si è sviluppata, dagli anni Settanta, un'ampia zona periferica a edilizia sociale, caratterizzata anche da una forte presenza commerciale.



Il quartiere di Borny,⁶⁸¹ pur appartenendo alla categoria delle periferie urbane sviluppatesi negli anni del boom edilizio ed economico, ha una storia abitativa antica, attestata dal ritrovamento di resti di un insediamento gallo-romano del X secolo. Annesso alla città di Metz nel 1961, in ragione della grande superficie edificabile presente sul suo territorio, è stato scelto in quegli anni per la costruzione di una ZUP, *Zone d'Urbanization Prioritaire*, destinata ad accogliere gli imponenti flussi migratori in arrivo nella regione, prevalentemente provenienti dalle ex colonie francesi. La creazione di una nuova parte del quartiere, con forme tipiche dell'edilizia popolare degli anni Settanta, ha quasi fagocitato il vecchio borgo, rappresentando all'epoca uno dei grandi investimenti della città di Metz. L'area è stata più

⁶⁸⁰<https://www.google.com/maps/place/Metz/@49.1048,6.1613882,13z/data=!4m5!3m4!1s0x4794dc1b6074b6a9:0x596be4b635bba669!8m2!3d49.1193089!4d6.1757156>

⁶⁸¹ La storia medioevale vede questo piccolo borgo rurale identificarsi come feudo di Metz, all'epoca città vivace e importante, sia dal punto di vista politico che commerciale. Borny seguì, durante i secoli, le sorti della città capoluogo del dipartimento della Mosella, con annessioni ripetute all'impero prima prussiano, poi germanico; le tracce storiche di questi passaggi di dominazione che si ritrovano, ad esempio, nella sanguinosa battaglia di Borny del 14 agosto 1870,⁶⁸¹ vinta dai Francesi, senza che ciò avesse influenza sulla seguente annessione tedesca, che durò fino alla Prima Guerra Mondiale.

recentemente completata dall'edificazione di una vasta zona a dominante attività terziaria, industriale e commerciale, denominata *Tecnopole*, che ingloba il polo fieristico della città e vede anche la presenza di alcuni dipartimenti dell'Université de Lorraine.

Per descrivere la condizione attuale del quartiere, pare interessante citare la definizione che ne dà il sito on line *Tout Metz, actualité régionale et agenda*, pagina web ufficiale del Comune di Metz:

Aujourd'hui, le quartier souffre néanmoins **d'une image relativement négative** [grassetto nel testo] : déclarée Zone d'Enseignement Prioritaire et Zone Urbaine Sensible, on y compte une très forte précarité, un fort taux de chômage (env. 30% en 2010), une forte densité de population en situation fragile.

La délinquance et la violence en résultent, et naît le cliché d'une **banlieue terrible**. [grassetto nel testo]

Il ne faut pas pour autant sous-estimer la qualité d'un quartier réputé pour le dynamisme de sa vie associative, qui s'est construit sur la valeur de la rencontre entre les hommes et entre les cultures.⁶⁸²

Le parole in grassetto riassumono in modo inequivocabile la percezione che il solo nome Borny evoca per gli abitanti del territorio: un luogo da evitare. È interessante rilevare la "sincerità" di questo sito pubblico nel riportare la rappresentazione sociale del quartiere, un'immagine negativa parzialmente riscattata solo nella chiusa che, evocando la configurazione multietnica della popolazione, la interpretata in senso dinamico e arricchente, come luogo di incontro delle diversità.

Negli otto anni di permanenza a Metz, chi scrive ha vissuto nel cuore della città medioevale, ambiente storico e turistico dalle caratteristiche opposte a quelle al quartiere di Borny, che si trova a soli quattro chilometri di distanza. Quando nel 2016, all'inizio del dottorato, si è presentata l'occasione di lavorare nella scuola situata al centro del quartiere per la richiesta di due nuovi corsi di italiano, la proposta è stata immediatamente accolta, da un lato quasi come una sfida, dall'altro fiduciose che l'esperienza ci avrebbe rivelato aspetti significativi del fenomeno che ci accingevamo a studiare.

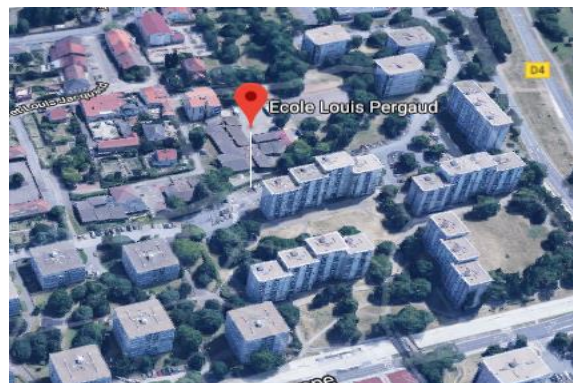
Al termine dei tre anni di lavoro sul campo, possiamo affermare che la ricchezza del contatto quotidiano con bambini, insegnanti e genitori è andata ben oltre le aspettative: ha permesso di osservare dall'interno il funzionamento di una scuola francese in relazione allo spazio riservato alle lingue "degli altri", l'italiano in particolare, in un contesto ove convivono

⁶⁸² Tout Metz, actualité régionale et agenda, <https://tout-metz.com/?s=borny>

giovani dalle origini familiari e culturali molto diverse. Attraverso il lavoro in classe, è stato possibile cogliere come bambini di 6/11 anni costruiscano la loro rappresentazione l'italiano (lingua e cultura), universo di senso che già posseggono in forma di conoscenza stereotipata assorbita attraverso l'ambiente, un immaginario a tal punto forte e carico di significati da portarli a frequentare un corso collocato oltre l'orario ordinario delle lezioni.

Attraverso la narrazione di alcuni episodi significativi, si cercherà di restituire lo spirito del luogo, ovvero descrivere sia l'atmosfera respirata nelle classi che le reazioni suscitate dall'esperienza del contatto con la lingua italiana, non solo da parte degli alunni, comunque attori principali, ma anche del corpo docente, dei genitori e della direttrice. In un gioco di rimandi, seguendo un percorso di libere associazioni, anche episodi significativi vissuti e registrati presso altre scuole del campione completeranno il quadro dell'osservazione partecipante/partecipazione osservante effettuate.

La scuola Louis Pergaud è un piccolo edificio di un solo piano, circondato da costruzioni a torre, i classici "casermoni" che definiscono il paesaggio urbano tipico delle periferie di città.



Accoglie 9 classi, di cui una riservata ad alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e/o bisogni educativi speciali, per un totale, ogni anno, di circa 220 alunni.

Nell'anno scolastico 2016/2017 hanno partecipato ai corsi di italiano 32 alunni, divisi in due gruppi; nel 2017/2018 i gruppi sono saliti a tre, per un totale di 43 alunni; nel 2018/2019 gli alunni iscritti sono aumentati ancora, fino a raggiungere la quota di 51, raccogliendo anche qualche bambino proveniente dalla vicina scuola elementare Jules Verne.

⁶⁸³ www.google.com/maps/place/Ecole+Louis+Pergaud/@49.1088383,6.2204276,523m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x4794ddd07c498779:0x3c91f4613e3fa991!8m2!3d49.1089055!4d6.2226005

La restituzione dell'esperienza vissuta prosegue ora in prima persona, trascrivendo, in modo riflessivo, la trama degli episodi significativi registrati e dei ricordi collezionati durante le permanenze a scuola, materiale preziosamente conservato attraverso gli appunti di quello che ho soprannominato "Il diario della maestrà".

Nei tre anni di insegnamento, a partire dalla metà del mese di settembre e fino alla fine del mese di giugno, mi sono presentata a scuola con almeno un quarto d'ora di anticipo rispetto all'inizio delle lezioni, non solo per preparare il materiale necessario al corso, ma soprattutto per trascorrere qualche minuto nell'aula riservata ai docenti: in questi brevi ma significativi intervalli di tempo, ho colto ogni l'occasione per entrare in relazione con gli insegnanti della scuola, anche solo scambiando qualche parola con loro su argomenti di attualità o rispondendo alle loro curiosità sull'Italia, ad esempio sulle ricette dei piatti tipici o sui luoghi di interesse turistico più rinomati. Ciò ha reso la mia presenza familiare, permettendomi di essere considerata quasi una collega: grazie alla disponibilità al dialogo guadagnata attraverso brevi scambi informali, ho potuto ottenere da loro preziose informazioni sui miei alunni, soprattutto sotto i profili delle storie familiari e del modo in cui si comportavano in classe, conoscenze che mi hanno molto aiutata nella gestione dei gruppi.

Al suono della campanella che annunciava il termine delle lezioni ordinarie, mi sono sempre collocata in prossimità della porta d'uscita dell'edificio, nel luogo dove sfilano le classi in procinto di lasciare la scuola, per recuperare i miei alunni. Per invitarli a uscire dal gruppo e raggiungermi, ho cominciato a rivolgermi a loro in italiano, con un "buongiorno", sollecitazione che ha ottenuto da subito risposta positiva da parte dei bambini. Il nostro modo di salutarci è diventato a poco a poco virale: anche altri alunni che non frequentavano il corso hanno cominciato a salutarmi in italiano, e con loro anche le mamme fuori dalla scuola, e le maestre. La consuetudine della mia presenza nello stesso luogo è diventata un appuntamento fisso per tutta la scuola:

«Ah, oui, il y a l'italien aujourd'hui... Voilà la Maestrà...Buongiorno!».

Con l'autorizzazione della direttrice ho appeso la scritta "Buongiorno!" nel luogo del saluto, a marcare di italianità il paesaggio linguistico della scuola, anche fuori dai confini dell'aula dove si svolgevano le lezioni.

Prima dell'inizio della lezione, agli alunni è concesso un tempo di ricreazione di dieci minuti, da trascorrere nel cortile della scuola, "con ogni tipo di tempo", come impongono i

regolamenti delle scuole francesi. Si è trattato di un momento prezioso, sia per entrare a far parte a tutti gli effetti del gruppo degli insegnanti che insieme a me vigilavano gli alunni, accreditando agli occhi degli alunni la posizione di vera maestra, che per osservarli in azione, nel gioco, nella relazione tra loro e con gli adulti.

La cultura pedagogica italiana dalla quale provengo mi ha portata a cogliere, anche in queste situazioni informali, la grande distanza psicologica e prossemica che impronta i modi di gestire la relazione educativa nelle scuole francese: anche gli alunni delle prime classi si rivolgono alle maestre usando la forma di cortesia, il *Vous*, e il contatto fisico tra adulti e bambini è quasi inesistente, anzi, al contrario, ho osservato forme di quasi evitamento. I bambini cercano invece molto questa dimensione e, pur nel rispetto dei regolamenti francesi, non mi sono mai negata a un abbraccio, soprattutto da parte delle bambine, al momento dei saluti all'arrivo e all'uscita dal corso.

Nonostante le otto ore di lezione precedenti, gli alunni iscritti ai corsi di italiano si sono sempre presentati all'appuntamento settimanale in ottima forma, vivaci e allegri, desiderosi di cominciare l'attività. Al suono della campanella che annunciava la fine della ricreazione, mentre i bambini trattenuti a scuola per attività di sostegno o recupero si recavano a passi piuttosto lenti verso le rispettive classi, gli alunni di italiano sono sempre arrivati in classe correndo, al punto da dovermi mettere davanti alla porta per evitare incidenti o colluttazioni. In queste circostanze, i commenti delle insegnanti sono spesso suonati tipo:

«Ils ont l'air de bien s'amuser avec vous...».

Ogni anno, durante le prime settimane di attività, più volte è capitato che la direttrice bussasse alla porta della classe per introdurre genitori che chiedevano, in ritardo, di accogliere i figli al corso di italiano. Anche se le classi erano già numerose ed eterogenee, ho sempre fatto la scelta di accettare tutte le richieste. In particolare, è vivo il ricordo dell'arrivo della mamma di B. all'epoca in seconda elementare. La signora, velata, ha spiegato:

«Madame, je l'ai inscrit au cours d'arabe, mais il veut pas y aller... il veut faire italien...»

«Tu veux faire l'italien... ? C'est vrai?» ho chiesto rivolgendomi al bambino.

B. ha annuito, muovendo più volte la testa dall'alto al basso, con un sorriso che non ammetteva risposte negative. Da quel giorno, e per i tre anni successivi, B., alunno brillante, ha frequentato con impeccabile assiduità il corso di italiano.

Lo spazio messo a disposizione per il corso di italiano nella scuola di Borny era un'aula multifunzionale, utilizzata anche per altre attività a gruppi, l'insegnamento della religione, dell'arabo e del turco. Mi è spesso capitato di incrociare il collega turco, che lavorava con una piccola classe di 6/7 alunni. Vedendo il numero importante dei bambini che invece partecipavano al corso di italiano, si è più volte rivolto a me chiedendomi:

«Madame, comment ça se fait que vous avez tellement d'élèves ? Dans cette école il n'y a pas de familles italiennes...»

«Je me le demande moi aussi, Monsieur...» è stata la mia risposta sincera, accompagnata da un'espressione interrogativa, ma sorridente.

L'utilizzatore principale dell'aula di italiano, che ho incontrato a ogni lezione, e con il quale sono entrata in confidenza, era un maestro che operava nella scuola per la realizzazione del progetto *Plus de maîtres que de classes*⁶⁸⁴, una risorsa aggiuntiva all'organico della scuola dedicata al supporto all'insegnamento attraverso attività di laboratorio. L'aula di italiano era il suo *atelier*, laboratorio dove realizza con gli alunni attività di giardinaggio, montaggio di dispositivi elettrici ed esperimenti scientifici.

Prima dell'inizio della lezione di italiano abbiamo, quasi ogni settimana, lavorato insieme per riorganizzare l'aula, spazzando la terra, togliendo dai banchi gli oggetti costruiti dagli alunni, spostando lavagne ed elementi di arredo. Durante questi momenti, abbiamo avuto occasione di parlare dei bambini, delle loro storie personali e familiari, dell'organizzazione della scuola, tutte informazioni preziose che mi hanno consentito di comprendere meglio il contesto nel quale operavo.

Il maestro si è spesso trattenuto in classe durante il tempo della lezione, apparentemente per ultimare il riordino dei suoi materiali e per dedicarsi ad attività varie, quali bagnare le piantine della sua serra o compilare documenti. Le prime volte mi sono sentita un po' in imbarazzo per questa presenza e ho anche pensato che si trattasse di una forma di controllo, magari addirittura richiesto dalla direttrice della scuola. Con il tempo, invece, mi sono resa conto che il maestro si tratteneva volentieri in classe. La sua è diventata una presenza normale, talvolta protratta per tutto il tempo della lezione, sempre attenta alle mie parole, che accompagnava con gesti e alle quali annuiva in forma di assenso, anche se occupato in altre attività. Addirittura, dopo le prime lezioni, da osservatore passivo, il maestro è diventato interlocutore e, in più circostanze, è intervenuto per mettere a confronto la lingua italiana e il

⁶⁸⁴ <https://www.education.gouv.fr/cid81467/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes.html>

francese, facendo paragoni e portando esempi di traduzione che aiutavano i bambini a comprendere meglio. Immaneabilmente, nel momento in cui decideva di partire, salutava tutti con un incerto «Arrrrivederci», al quale i bambini rispondevano in coro «Arrivederci, maestro!».

Come anche gli altri insegnanti, il maestro conosceva tutti gli alunni della scuola: uno degli aspetti di maggiore distanza tra il modello francese e italiano è infatti quello della presa in carico collettiva, a rotazione, di tutti gli alunni da parte del gruppo degli insegnanti. Oltralpe gli insegnanti si specializzano nel programma nella stessa annualità del percorso della scuola elementare, condizione che comporta, per gli alunni, il cambiamento di maestra/maestro ogni anno. Anche i gruppi classe vengono costantemente rimaneggiati, favorendo l'organizzazione di classi miste che riuniscono alunni di due anni scolastici consecutivi, calibrate su livelli di competenza ma anche costruite allo scopo di gestire meglio i problemi di comportamento.

Osservando dall'esterno questo modello organizzativo, si potrebbe affermare che la continuità non ne rappresenti un valore, né nel rapporto adulti/bambini, né all'interno del gruppo classe. Personalmente ricordo l'impressione forte, non necessariamente positiva, che mi fece l'affermazione di una delle maestre dei miei figli, all'arrivo nella prima classe elementare francese. Per rassicurarmi rispetto alle sue competenze didattiche, mi disse sorridendo che si accingeva a ripetere per la 23esima volta la stessa classe...

Dopo tre anni di lavoro a stretto contatto con il sistema educativo francese, ho attenuato l'accezione negativa del mio giudizio iniziale, rivalutando l'aspetto della presa in carico collettiva degli alunni, che ha l'effetto di rinsaldare i rapporti di collaborazione tra colleghi, dimensione difficile da realizzare nel sistema delle classi italiane, spesso chiuse nel rapporto esclusivo che si crea nel tempo tra docente e bambini.

I corsi di italiano introducono nel modello organizzativo francese l'elemento della continuità perché i gruppi lavorano con le stesse *maestrà* per più anni consecutivi, a volte per l'intero percorso della scuola elementare. Sotto questo profilo, trasmettono un tratto tipico della cultura pedagogica italiana, attenta alla costruzione di un rapporto di prossimità tra scuola, alunni e famiglie, anche connotato in senso affettivo.

Sotto il profilo metodologico-didattico, le lezioni di italiano impartite nei tre anni di lavoro a Borny, e anche nelle altre scuole, sono state impostate seguendo una sequenza di attività in forma di routine.

Facendo attenzione a suddividere i meno di sessanta minuti di corso tra le quattro attività di ascolto, parola, lettura e scrittura, con netta prevalenza delle prime due, ogni lezione partiva dal rituale dei saluti, seguiti da una canzone per “scaldare” la voce, la scrittura della data, le domande sul tempo atmosferico e lo stato d’animo dei bambini, tutte attività alle quali gli alunni si sono sempre dimostrati desiderosi di prendere parte.

Il desiderio di prendere la parola è stato una delle costanti che ho osservato in tutti i gruppi con i quali ho lavorato. Nelle prime lezioni, ho incontrato qualche difficoltà nella gestione dell'accavallamento degli interventi, anche come segno della non abitudine dei bambini a partecipare a conversazioni di gruppo, attendere i turni di parola e ascoltare gli altri senza perdere la concentrazione. Durante gli otto anni di permanenza in Lorena, e ancora prima in Svizzera, nel tempo trascorso a scuola, sia per incontrare i direttori che per svolgere visite ispettive, sin dal primo momento sono rimasta stupita dal silenzio che regnava nelle classi e negli spazi comuni. Gli insegnanti francesi e svizzeri hanno l’abitudine di lavorare lasciando aperta la porta dell’aula. Camminando lungo i corridoi, si potrebbe pensare che la scuola sia deserta... gli alunni sono infatti quasi sempre impegnati in attività di scrittura o di ascolto silenzioso dell’insegnante che spiega.

Sin dall’inizio dell’attività di insegnamento sono rimasta piacevolmente colpita dal rilevare, invece, una postura attiva durante il corso di italiano, atteggiamento nel quale riconoscevo a stento gli alunni che spesso mi era capitato di osservare durante il lavoro con le maestre francesi, bambini che parlavano solo se interrogati, a fatica, con un’aria sempre molto intimidita. Credo che una delle chiavi del successo dei corsi di italiano sia proprio l’accesso alla parola, a parole nuove di una lingua sconosciuta.

Come ricorda Sobrero, anche il Quadro Comune Europeo assegna

all’interazione un posto assolutamente centrale. [...] La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei allo scambio linguistico, all’interazione, alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, alla negoziazione di punti di vista [...] È nell’interazione che si sviluppa l’identità linguistica di ogni soggetto e si creano le premesse per elaborare significati accettati dall’intera comunità.⁶⁸⁵

⁶⁸⁵ Alberto. A. Sobrero, *L’oralità a scuola, da Platone al Portfolio Europeo delle Lingue*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2010, pp. 297-308, p. 307.

Anche nella pratica di una lingua straniera, per ciò che ho potuto osservare, i bambini non hanno mai mostrato vergogna o inibizione nel riprodurre suoni mai uditi prima e ad esercitarsi nell'articolare le vocali, ad esempio per imparare a pronunciare l'ultima lettera delle parole, che in francese è muta. Al contrario, nei gruppi con i quali ho lavorato, gli alunni chiedevano in continuazione di parlare, si proponevano per la lettura, ponevano domande e, una costante di ogni lezione, insistevano per cantare tutte le canzoni apprese.

Grazie all'esperienza personale, ho compreso meglio il significato delle osservazioni che spesso mi erano state rivolte negli anni precedenti dai direttori delle scuole che ospitavano corsi di italiano rispetto al fatto che «Les enfants parlent tout le temps...» e ci fosse troppo rumore nelle aule, circostanze che, nel sistema francese, sono interpretate come incapacità dell'insegnante di gestire la classe.

In effetti, nelle prime settimane di lavoro anch'io ho dovuto trovare l'equilibrio fra una partecipazione attiva, utile all'apprendimento, e il bisogno di parlare, talvolta a sproposito, dei bambini, utilizzato talvolta solo come un modo per segnalare la loro presenza. Alunni non abituati a partecipare a conversazioni di gruppo rischiano, infatti, di lasciarsi andare a un'euforia comunicativa che si trasforma in confusione, se solo intuiscono che il controllo dell'adulto è meno stretto, circostanza che ha rischiato di verificarsi nei miei corsi.

Per ristabilire la giusta misura tra entusiasmo e ordine nello svolgimento della lezione, ho dovuto procedere a una lenta ma costante azione di impostazione delle regole della conversazione, attività alla quale sono stati dedicati di norma i primi minuti di ogni lezione: nell'ambito della conversazione collettiva, partendo da stimoli estemporanei (il tempo meteorologico, un compleanno o il racconto di un evento occorso) ogni occasione era buona per puntualizzare le regole di gestione dei turni di parola, premessa indispensabile alla costruzione di un dialogo utile non solo all'introduzioni di concetti e nozioni, ma anche alla strutturazione di dinamiche positive nel gruppo.

Spesso l'interesse degli spunti emersi durante il dialogo iniziale e le curiosità espresse dei bambini hanno completamente cambiato il piano dell'attività prevista per la lezione, flessibilità alla quale ho dovuto abituarli per mantenere alto il livello di attenzione e partecipazione delle classi.

Per educare a parlare insieme, rispettando gli altri, ho introdotto il canto⁶⁸⁶, attività utilizzata in modo sistematico più volte durante le lezioni: oltre che in modo rituale all'inizio e alla fine del corso, per ogni argomento affrontato ho proposto ai bambini canzoni e filastrocche in musica che aiutassero a memorizzare strutture e vocabolario.

Ho sempre fatto la scelta di distribuire ai bambini i testi delle canzoni fotocopiati per non costringerli a trascriverli, non solo allo scopo di risparmiare tempo, ma soprattutto per presentare loro un testo pulito, che aiutasse nella lettura e nell'abbinamento fonema/morfema. Inoltre, sono state quasi esclusivamente proposte canzoni presenti sul web, che i bambini potevano ritrovare a casa, piuttosto che brani contenuti nei CD allegati ai libri di testo, la cui fruizione è necessariamente limitata al tempo dell'aula.

Ho misurato l'effetto virale di questa scelta sentendo le mamme canticchiare le melodie delle canzoni italiane insegnate durante il corso. Vedendomi passare prima o dopo la fine delle lezioni, scuotevano sorridendo la testa, talvolta alzando le mani al cielo, con espressioni simili a: «À la maison, on en peut plus... »

Le canzoni apprese durante l'anno sono sempre state presentate al pubblico delle scuole in occasione di feste e/o manifestazioni, operazione promozionale dall'impatto positivo sulle iscrizioni ai corsi dell'anno successivo.

Particolarmente toccante è stato il modo con cui è stato accolto l'insegnamento dell'inno nazionale italiano, presentato in occasione della festa nazionale del 2 giugno. Facendo il confronto con *La Marseillaise*, e i bambini hanno subito notato e messo in evidenza che mentre nell'inno francese si parla di *enfants de la Patrie*, nell'inno italiano ci si riferisce ai fratelli.

«C'est mieux...» hanno commentato gli alunni. «Ici c'est comme entre enfants et parents ; chez vous... vous êtes tous des frères... »

Vederli cantare in piedi, seri, con la mano sul cuore, «comme les joueurs de foot», mi ha provocato un'emozione fortissima.

Maestrà... Vous pleurez... ?»

⁶⁸⁶ Rispetto all'uso delle canzoni nella didattica, dell'italiano in particolare, Elisabetta Mauroni mette in evidenza la valenza di strumento facilitatore degli apprendimenti «additandone il carattere di attività particolarmente efficace e “consonante” con una prospettiva umanistico-affettiva, comunicativa, nonché socio-costruttivista». Per approfondimenti si veda: Elisabetta Mauroni, *Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico*, in «Italiano LinguaDue», n°1, 2011, pp. 397-438, p. 397, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1242/1454>

«Un po'... Ma perché sono contenta... »

«Ah, bon..., tutto bene?» mi hanno chiesto, metà in francese e metà in italiano, imitandomi in un'espressione che usavo spesso.

«Sì, sì tutto bene, bambini».

Come si vedrà nel successivo paragrafo, l'inno nazionale, come anche la bandiera italiana, sono risultati essere elementi chiave della rappresentazione dell'italiano e dell'Italia, riferimenti importanti in consonanza con gli interessi dei bambini ma anche con le loro emozioni, come si può leggere in uno dei bigliettini consegnatomi da due alunne della scuola di Maizières-les-Metz alla fine del primo anno di lezione:



Ciò che le bambine hanno chiamato 'leggende', sono le tradizioni popolari, le favole e racconti dei modi di vivere in Italia, che hanno rappresentato il filo conduttore della programmazione seguita: mantenendo alto il livello curiosità e interesse, la loro presentazione ha sempre riscosso grande successo. Esse non solo hanno fornito agli alunni un apporto culturale, ma, allo stesso tempo, hanno arricchito il loro repertorio linguistico di espressioni e vocabolario.

Nel corso delle lezioni, in modo sistematico sono stati fatti riferimenti all'etimo delle parole italiane e alla loro radice latina, abituando i bambini all'idea che una lingua madre comune sia all'origine del francese e dell'italiano e invitandoli a mettere in azione la fantasia e l'intuizione per leggere dietro le parole trasparenti. Parallelamente, in termini culturali è

stata messa in valore la presenza romana nel territorio, presentando la regione nella quale vivevano come luogo di incontro di popoli in tutte le epoche storiche, anche quella contemporanea, come mostrava la composizione multietnica delle classi. Su questo argomento, ho intenzionalmente evocato la mia condizione personale di emigrante, una persona che viene da un altro paese, affermazione che ha suscitato una reazione emotiva e anche difensiva da parte dei bambini.

«Vous n'êtes pas une 'migrante', vous êtes une Maestrà!» è stata la loro replica immediata.

Ho risposto lentamente in italiano, facendo come sempre attenzione ad utilizzare il massimo numero possibile di parole trasparenti e accompagnando le frasi con gesti mimici per facilitare l'intercomprensione:

«Io ho lasciato l'Italia, mon Pays, ma ho portato con me la lingua, l'italiano, che vi insegno. C'est ma plus grande richesse... ma, anche voi parlate tante lingue... il francese, un po' di inglese, un po' di italiano... e poi?»

Constatando che fosse difficile per gli alunni far emergere, nell'ambito di una conversazione collettiva, le altre lingue presenti nel repertorio familiare, ho proposto, a Borny e anche nelle altre scuole ove ho operato, l'attività del ritratto delle lingue, i cui dati sono presentati nel successivo paragrafo. Oltre che alla raccolta di informazioni, l'attività ha avuto lo scopo di valorizzare le lingue nascoste degli alunni e, più in generale, il plurilinguismo, trasmettendo il messaggio che esso sia una delle chiavi di successo della vita, in senso umano, sociale, culturale e anche professionale.

Per mettere la lingua in movimento e consolidare le strutture linguistiche presentate, molto spesso nell'ambito delle lezioni sono state proposte attività di teatro: con il supporto di storie contenute in fumetti italiani appartenenti alle collezioni dei miei figli, insieme agli alunni ho costruito trame di dialoghi semplici, che i bambini facevano poi a gara nel recitare. Anche i più timidi si sono gradualmente lasciati trascinare sulla scena, magari con piccole parti, o anche senza parlare, ma partecipando al movimento e interagendo in modo adeguato.

Sono stata più volte sorpresa dalla capacità dei bambini di riutilizzare le strutture linguistiche apprese in modo creativo. A titolo di esempio, cito un episodio occorso durante una lezione nella quale si parlava del cibo e dei piatti italiani.

Si chiedeva ai bambini di utilizzare le espressioni “Mi piace...; non mi piace...” seguite da alimenti a loro scelta. Mi sono subito accorta che un gruppetto di ragazzini seduti agli ultimi banchi ridacchiava e, quando è arrivato il loro turno, A., il più vivace, ha detto:

«Mi piace... la maestra», provocando l'ilarità generale.

«Dunque mi vuoi mangiare?» ho riposto in italiano, restando al gioco.

A. è diventato rosso per l'imbarazzo.

«Non.... non, Madame...» ha ripreso in francese.

«Tranquillo.... non c'è problema..... ho capito che era un complimento, vero?»

«Sì, maestra...»

L'argomento del cibo italiano ha raccolto entusiastici consensi e partecipazione, in parte perché tema vicino agli interessi primari dei bambini, ma anche perché rappresentava un universo in parte noto: gli alunni già conoscevano molti piatti della cucina italiana (tra i più gettonati: pizza, pasta, lasagne, gnocchi, gelato, nutella e bolognese) e li pronunciavano immancabilmente accompagnati da gesti che imitavano l'azione di mangiare, come massaggiarsi lo stomaco in segno di gradimento e mostrando che le sole parole relative ai cibi italiani provocavano l'acquolina in bocca.

La terminologia relativa all'alimentazione del Belpaese ha sempre provocato risposte che hanno messo in gioco il corpo: la rappresentazione di parole riferite al cibo ha rivelato la sua presenza non solo in termini cognitivi o emotivo-affettivi, ma anche fisici, come elementi 'incorporati', che i bambini consideravano parte del loro patrimonio di conoscenze. I dati raccolti attraverso il questionario a risposta aperta “L'italien pour moi est...” (cfr. §. 4.2.2) mostrano che il cibo è uno degli elementi maggiormente rappresentati, confermando che sia una delle strade privilegiate di accesso e appropriazione dell'universo di senso dell'italicità. Inoltre, proprio perché l'alimentazione è un vettore potente della cultura di un popolo, in esso si manifestano anche valori, tradizioni e regole che stabiliscono usi o divieti.

In più occasioni durante l'anno scolastico, ho portato in classe prodotti alimentari italiani quali, ad esempio, il panettone a Natale, il carbone dolce per la festa della Befana, merenda con pane e Nutella per festeggiare il compleanno della “maestra” e, sempre, caramelle come premio ai vincitori dei giochi all'ordine del giorno in ogni lezione. All'apparizione del cibo, puntuale arrivava, da parte degli alunni di fede musulmana, la domanda sulla presenza di gelatina di maiale nell'alimento, circostanza che mi ha permesso, ogni volta, di far notare ai

bambini come esistano differenze nelle norme alimentari e che non tutti mangiamo le stesse cose.

«Sapete che in Italia si mangia la carne di cavallo?»

«Quoi? Ça se mange pas le cheval!!!» protestavano i bambini

«Ma sì... e in Cina si mangiano cani e gatti... »

«AHHHH... pas possible!!!»

Dopo aver controllato la lista degli ingredienti dei cibi italiani che portavo in classe, accuratamente preselezionati per evitare problemi, tutti gli alunni si tranquillizzavano, e accettavano volentieri di assaggiare.

Queste precauzioni non hanno comunque evitato almeno un incidente, del quale sono venuta al corrente attraverso la direttrice di una delle scuole in cui lavoravo: un giorno mi ha interpellata perché il padre di un alunno del corso di italiano si era rivolto a lei in modo aggressivo per chiederle di intervenire punendo o addirittura denunciando un bambino che, durante il corso, a mia insaputa, sottovoce, aveva pronunciato un commento discriminatorio, considerato dal padre un'offesa razzista, («Tu ne mange pas le porc, alors tu es un sale arabe»), in reazione alla domanda di un compagno sulla famosa gelatina di maiale.

Mi sono dichiarata disponibile a incontrare personalmente il genitore, cosa che alla fine non è stata necessaria perché la direttrice ha risolto autonomamente la questione, ma l'episodio è stato comunque il segnale di una reattività molto alta su quelli che in Francia attualmente vengono considerati temi sensibili, dimensioni di potenziale conflitto sociale dalle quali nemmeno i bambini sono esclusi.

Attraverso le reazioni dei bambini, accompagnate da ampi gesti ed espressioni di disgusto, o viceversa, gradimento, in relazioni alle abitudini alimentari ho potuto constatare che il tema delle differenze culturali, spesso interpretato come questione prettamente intellettuale, passi invece sempre dal corpo: è lì che si giocano norme e divieti rispetto a ciò che si può introdurre o no, le parti che si possono toccare e quelle che è concesso scoprire e mostrare. A partire dal bagaglio culturale familiare, i bambini ne sono consapevoli e si mostrano attentissimi ai codici della comunicazione mediati, appunto, attraverso il corpo.

Ho notato, ad esempio, come i bambini fossero sempre molto attirati dagli accessori del mio abbigliamento quali scarpe, borse e vestiti, rispetto ai quali mi chiedevano spesso, quasi in senso di conferma, se fossero oggetti italiani. Alla mia risposta positiva commentavano:

«C'est beau ça... Mi piace!»

Proprio per marcare la differenza culturale legata alla mia provenienza e veicolare attraverso il corpo elementi della cultura del mio paese, ho sempre fatto molta attenzione all'abbigliamento, scegliendo capi e accessori rigorosamente italiani. Non è mancata lezione nella quale non ricevevo almeno un complimento, da alunni, anche non frequentanti il corso di italiano, che mi si accostavano per dirmi:

«Vous êtes belle, Madame... »,

o colleghi, che mi chiedevano con ammirazione se avessi acquistato i vari oggetti a «Milan», città emblema della moda *Made in Italy*, argomento rispetto al quale soprattutto le maestre si mostravano sensibili.

Osservando le reazioni di bambini e adulti, insegnanti e genitori, ho osservato che anche il mio abbigliamento era un elemento non influente dell'aura che attirava attenzione verso il corso di italiano, attribuendogli un prestigio che, in qualche modo, riverberava anche sugli alunni che lo frequentavano.

Durante i tre anni di lavoro a scuola, il rapporto con i genitori è sempre stato molto sereno, improntato a rispetto, ma connotato di calore umano. Molto spesso, vedendomi passare, all'entrata e uscita dalla scuola, madri e padri di alunni mi si avvicinavano per chiedere notizie dei progressi dei figli:

«Madame, Comment va-t-il en italien ? Est-ce qu'il se porte bien?»

Alle mie risposte, quasi sempre positive, esprimevano talvolta incredulità, comunque sempre accompagnata da soddisfazione e ringraziamenti.

Ho registrato anche alcuni incontri toccanti, come quello con la mamma di A. Nel mese di maggio 2018, in occasione della festa della Mamma, avevo proposto ai bambini di imparare una poesia breve, facile da recitare per la presenza di rime baciata.



La settimana seguente la ricorrenza, la mamma di A., un ragazzino di 10 anni di origini algerine dal comportamento estremamente vivace, mi attendeva all'entrata della scuola. Un grazioso velo chiaro in testa, la giovane signora mi ha avvicinata con garbo.

«Bonjour, vous êtes la prof. d'italien ? Puis-je vous dire un mot, Madame?»

«Bonjour, bien sûr, Madame... »

«Vous avez appris une poésie aux enfants... sur la Mamma?»

«Oui, c'est ça, la semaine passée... »

«Eh... ben... je voulais vous dire que.... A. m'a dit la poésie. C'est la première fois depuis des années qu'il m'appelle Mamma, car il ne veut pas le dire en français, ni en arabe. En italien.... ça lui va bien... »

«Ce que vous dites me touche beaucoup, Madame, grazie ! C'est merci en italien... »

«Je le sais. A. m'a appris... »

Nei confronti di una parola fortemente intrisa di affettività come 'mamma', l'italiano ha dunque fornito ad A. una via d'uscita, una 'zona franca' che gli ha permesso di sottrarsi dalla morsa tra il francese e l'arabo, lingue che evidentemente il bambino non trovava adeguate, né l'una né l'altra, ad esprimere i suoi sentimenti. L'apprezzamento della mamma è stato altrettanto significativo. L'italiano le ha permesso di riallacciare le fila del rapporto con il figlio, cosa rispetto alla quale è stata a tal punto riconoscente da voler venire a riferirmelo.

In modo inaspettato, ho spesso ricevuto piccoli regali, quali fiori alla fine dell'anno scolastico e dolci tradizionali alla fine del Ramadan, «Pour vos enfants, Madame... »

La mamma di K., un bambino di origine turca, un Natale mi ha offerto una bellissima composizione di rami di vischio argentati in segno di ringraziamento. Mentre il bambino si nascondeva vergognoso dietro le sue gambe, la signora mi ha detto:

«K. adore l'italien...Il a voulu choisir ça pour vous», porgendomi il regalo.

«È vero, K.?»

«Oui.... Sì!»

«Je suis très heureuse de ce que vous me dites, Merci... une question: K. aime bien l'italien car vous avez de la famille en Italie?»

«Non, Madame... Mais il aime beaucoup de même. Il adore venir au cours d'italien... »

Alla fine dei corsi, è talvolta capitato che i genitori fossero in ritardo e i bambini restassero soli ad aspettarli vicino al cancello della scuola. Il regolamento francese prevede che, una volta accompagnati all'uscita all'orario comunicato alle famiglie, i bambini non siano più sotto la responsabilità dell'istituzione e possano essere lasciati da soli ad attendere i genitori. Personalmente, non ho mai avuto il cuore di applicare la regola e mi sono sempre trattenuta con gli alunni in attesa dell'arrivo famigliari ritardatari, magari chiamandoli al telefono grazie alle coordinate scritte nei diari. Arrivando trafelata, un giorno la mamma di L. mi ha coperta di ringraziamenti, aggiungendo:

«Vous êtes vraiment une maman italienne... ici c'est différent... milles mercis!!!»

Il mio status di insegnante esterna, pur garantendomi considerazione e rispetto da parte delle famiglie, ha consentito che si instaurassero con i genitori rapporti più confidenziali di quelle che li ho osservati intrattenere con le maestre francesi.

Soprattutto le relazioni di padri e madri di origini straniere mi sono parse orientate in modo molto asimmetrico a favore della scuola e caratterizzate da atteggiamenti di sottomissione psicologica e culturale da parte di questi ultimi. Li ho spesso osservati in difficoltà nel dialogo con le insegnanti, che si risolveva in un quasi monologo per l'incapacità dei genitori di far valere le loro ragioni, circostanza a volte anche legata a difficoltà nell'esprimersi in francese. Su questo argomento pare significativo raccontare un episodio occorso in relazione alla frequenza del corso d'italiano da parte di una bambina di origini kosovare.

S., 7 anni, giudicata dalla maestra francese «Très lente et passive, avec encore plein de difficultés avec la langue française», ha invece da subito dimostrato di partecipare attivamente

e con piacere alle attività proposte durante il corso d'italiano, prendendo sovente la parola e riuscendo a seguire senza problemi il percorso proposto alla classe.

Giunti quasi alla fine dell'anno scolastico, un giorno degli inizi del mese di giugno 2018,⁶⁸⁷ il papà di S. mi attendeva all'entrata della scuola. Esprimendosi in un francese stentato, è riuscito a dirmi che:

«La maitresse ne veut plus que S. vienne au cours d'italien, car elle a des problèmes en français... »

«Je sais et je comprends, Monsieur. Mais en italien elle n'as pas du tout de problèmes. J'ai l'impression qu'elle aime bien... en plus, elle a appris plein de chose et ça serait dommage de lui faire quitter le cours... »

Il papà annuiva, ma nello stesso tempo allargava le braccia in segno di impotenza davanti al destino ineluttabile che sembravano aver tracciato le parole della maestra francese.

«La maîtresse dit qu'elle se confond... » cercava di scusarsi. «Je suis vraiment désolé, Madame... »

Vedendoci parlare, l'insegnante di classe, una signora dai tratti somatici orientali, probabilmente di origine vietnamita, ci ha raggiunti e si è inserita nella conversazione:

«Bonjour, Madame. NOUS avons convenu, avec le papa, que S. doit se concentrer sur la langue française. C'est mieux qu'elle quitte l'italien... »

Davanti agli occhi sconsolati del papà ho provato a obiettare, sottolineando i progressi della bambina, il fatto che l'insegnamento dell'italiano si limitasse a una sola ora alla settimana, oltretutto collocata dopo le lezioni, ribadendo che non vedevo come ciò avrebbe potuto nuocere all'apprendimento della lingua francese.

Ho tentato anche di difendere il principio secondo il quale le interferenze non rappresentino fenomeni negativi, sostenendo che i bambini riconoscono e separano i codici delle lingue presenti nel repertorio, senza che l'insegnamento plurilingue influenzi negativamente l'apprendimento di alcuna di esse. Ma la presenza della maestra che continuava a scuotere la testa ha avuto la meglio.

⁶⁸⁷ Le lezioni, nel sistema scolastico francesi, terminano alla fine della prima settimana del mese di luglio.

Sempre scusandosi, il papà ha confermato la richiesta di interrompere la frequenza del corso di italiano.

Lontani dall'insegnante, alla fine del colloquio, ho quasi dovuto consolarlo, perché mi sembrava preso in una morsa tra quello che avrebbe trovato giusto e il punto di vista ufficiale della scuola, al quale, sia per sudditanza culturale, che per mancanza di strumentalità linguistica, non riusciva ad opporsi. S. ha lasciato il corso la settimana stessa.

Negli ultimi mesi di lezione di quell'anno e all'inizio del successivo, l'ho spesso osservata passare davanti a me nel percorso verso l'uscita della scuola, cogliendola mentre spiava di nascosto i compagni che mi si avvicinavano. Per un lungo periodo non ha osato alzare lo sguardo da terra, cercando di mimetizzarsi nel gruppo. Un giorno ci siamo incontrate in un corridoio, un frontale inevitabile.

«Buongiorno S.», le ho detto sorridendo in italiano.

Pianissimo ha sussurrato lo stesso saluto, pronunciato correttamente.

Il giudizio di valore attribuito dalle maestre rispetto alla partecipazione al corso di italiano e, più in generale, l'ordine di priorità attribuito dalla scuola francese rispetto all'importanza delle materie di studio, che vede l'apprendimento della lingua locale al primo e indiscusso posto, è un dato di fatto con il quale mi sono spesso confrontata nei tre anni della ricerca, anche in una scuola all'avanguardia sotto il profilo dell'integrazione, come quella di Borny. Oltre alla collocazione dei corsi ELCO oltre il tempo scuola ordinario, che già indica chiaramente il loro ruolo subalterno, in questa fascia oraria essi sono anche messi in competizione con altre attività organizzate dalle scuole, come il recupero effettuato dalle stesse maestre, sempre dedicato alla letto-scrittura del francese, il doposcuola e altri dispositivi di aiuto i compiti offerti dalle municipalità.

Nonostante i testi normativi prevedano che:

Les élèves inscrits à l'ELCO ne sont pas autorisés à participer aux activités périscolaires ni aux APC⁶⁸⁸ se déroulant pendant les cours ELCO,⁶⁸⁹

è capitato più volte che i miei alunni fossero “prelevati” dalle loro maestre per periodi di uno o due mesi per svolgere le attività di recupero in francese.

⁶⁸⁸ *Activités Pédagogiques Complémentaires*, svolte dalle insegnanti di classe come forma di recupero.

⁶⁸⁹ Note de service DGESCO n° 2015-0089,

https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/note_service_sept_2015pdf.pdf

Esemplare è stato il caso che ha coinvolto, sempre alla scuola di Borny, un alunno molto piccolo, I., di origine algerina, bambino che, a detta della maestra, incontrava molte difficoltà in francese.

Iscritto al corso di italiano, I. partecipava invece senza problemi alle attività, si dimostrava interessato, riusciva a seguire e si mostrava contento. Mi chiedeva spesso:

«J'ai bien fait, maestrà?»

e ai miei rimandi positivi, «Sì, bravo!», si mostrava stupito, quasi incredulo, perché probabilmente rare erano le occasioni nelle quali in classe riusciva a essere gratificato per il suo lavoro.

Giunti a metà dell'anno scolastico, mi è stato comunicato, dalla sua maestra, che I. non avrebbe più potuto seguire l'insegnamento dell'italiano perché l'aiuto ai compiti, impartito da una studentessa, era stato spostato proprio in orario coincidente con il corso. Ho cercato di replicare, argomentando che il bambino era assistito nei compiti di francese per quattro giorni alla settimana: almeno un giorno avrebbe potuto essere dedicato ad apprendere un'altra lingua, attività nella quale si impegnava, non incontrava difficoltà e riusciva a ottenere buoni risultati.

Davanti all'inflessibilità della maestra, ho proposto di spostare I. in un altro gruppo, con bambini un po' più grandi, pur di non perderlo.

«Mais il n'arrivera jamais à suivre, Madame!» ha opposto l'insegnante con aria sicura.

«Vous n'avez pas à vous inquiéter, Madame... I. se débrouillera, je m'en occupe».

«Si vous le pensez bien... mais sachez que je vais le prendre moi-même en soutien les lundis. Il devra en tout cas quitter le cours d'italien pendant des périodes, car il faut qu'il travaille à l'écrit en français... »

«Donc, si je comprends bien, apprendre une autre langue avec une locutrice native compte moins que faire les devoirs avec une étudiante... compte moins que le soutien... même s'il s'agit d'une seule heure par semaine... ?» ho chiesto allora in modo provocatorio.

«NOUS, on fait notre travail, Madame, c'est comme ça... » è stata la conclusione categorica dell'insegnante.

Mentre in altre circostanze simili avevo sempre cercato di essere accomodante, trovando soluzioni di compromesso con le maestre, accettando assenze temporanee purché non troppo

prolungate, in questa circostanza ho deciso di segnalare il mio disappunto alla direttrice della scuola.

È opportuno ricordare che, nella scuola elementare francese, il ruolo di direttore di scuola elementare, spesso insegnante a metà tempo, non è sovraordinato rispetto a quello degli altri docenti: ha il compito di gestire i rapporti con l'amministrazione e gli ispettori, veri organi decisionali a livello della scuola primaria, e di occuparsi delle relazioni con l'ambiente esterno; nei confronti di coloro che definisce 'colleghi', non esercita ruoli di controllo o indirizzo, ma di semplice coordinamento.

Alla segnalazione dell'incidente diplomatico occorso in merito alla frequenza del corso di italiano, la direttrice mi ha assicurato che avrebbe parlato alla maestra di I., per convincerla a scendere a più miti consigli.

All'inizio della lezione successiva, l'insegnante incriminata ha accompagnato I., in lacrime, nell'aula di italiano. La maestra mi ha spiegato con tono secco e distaccato di aver parlato con la direttrice e i genitori, e che, pur non essendo personalmente d'accordo, il bambino avrebbe potuto continuare a frequentare il corso nel nuovo gruppo, da me proposto, di alunni più grandi.

I. era però in uno stato di stress totale. Piangeva e continuava a ripetere:

«Je dois faire les devoirs... je veux faire les devoirs... je ne peux pas venir en italien... »

Pur di non contraddire la maestra, il povero bambino si arrampicava sui vetri inventando una serie di problemi ostativi alla frequenza del corso, quali il fatto che i suoi genitori non avessero capito a che ora venire a prenderlo, che non fosse possibile avvertirli perché il numero di telefono in possesso della scuola era sbagliato... non senza qualche fatica, sono riuscita a rassicurarlo rispetto al fatto che la sua famiglia sarebbe stata avvertita della partecipazione all'attività, ma soprattutto a dirgli che non volevo in alcun modo che piangesse a causa dell'italiano: il corso aveva lo scopo di far felici i bambini insegnando un'altra lingua, non certo metterli in difficoltà. Ho aggiunto anche che se pensava di sentirsi più tranquillo a fare i compiti, avrei capito e lo avrei riportato subito dalla sua maestra.

A quel punto il bambino ha scosso la testa in senso negativo, facendomi capire che voleva restare.

«D'accordo, allora prendi il quaderno... »

Ho cambiato programma rispetto all'attività prevista e ho proposto alla classe di giocare alla tombola dei vestiti, un'attività ludica per fissare il vocabolario appena appreso. Il cielo ha voluto che proprio I. vincessesse la partita e potesse pescare una caramella dalla calza della Befana, oggetto magico sempre presente nella mia cartella a partire dal mese di gennaio di ogni anno, fino a completo esaurimento dei suoi doni. Il piccolo era raggianti.

All'uscita del corso, però, i genitori non erano venuti a prenderlo. Lo sguardo di I. era nuovamente terrorizzato. D'accordo con la direttrice, ho detto al bambino che sarebbe rimasto in classe con il secondo gruppo, formato da alunni più grandi, fino a quando mamma o papà fossero venuti a recuperarlo a scuola. Nel percorso per ritornare verso l'aula, il bambino ha messo la sua mano nella mia. Una manina piccolissima...

Quando la mamma ha bussato alla porta, circa mezz'ora dopo, I. era tranquillo. Mentre confermavo alla signora il nuovo giorno di corso e l'orario, ha preparato in fretta la cartella e, uscendo, mi ha fatto un sorriso.

«A lunedì, allora... »

Ha annuito e mi ha detto correttamente

«Arrivederci, maestra!»

Anche un altro episodio, avvenuto questa volta presso la scuola di Plantières, sempre nella cintura urbana di Metz, mi ha fatto riflettere sulla considerazione che viene attribuita dalle insegnanti francesi alle attività di insegnamento delle lingue straniere, soprattutto se impartito da soggetti esterni all'istituzione.

È stata la reazione di una maestra alla richiesta di prestarmi un pezzetto di gesso, perché nell'aula di italiano era finito.

«MADAME, je ne vois pas pourquoi devrais-je vous donner la craie de ma classe... Qui êtes-vous? La commune nous attribue une somme pour acheter le matériel pour nos élèves. VOUS devriez apporter votre matériel de chez VOUS!»

Cercando di mantenere la calma, ho ricordato all'insegnante che mi vedeva passare davanti alla sua aula dall'inizio dell'anno scolastico, che ero la *professeure* di italiano, attività alla quale partecipavano anche alunni della sua classe. Ho attirato la sua attenzione sul fatto che il dispositivo ELCO facesse parte a tutti gli effetti dei programmi dell'*Education Nationale Française*, sottolineando che i regolamenti prevedevano la messa a disposizione delle

attrezzature e del materiale per la realizzazione di tale insegnamento. Ho concluso, un po' ironicamente, che, in cambio di un gessetto, lo Stato italiano regalava agli alunni dell'école de la République française un corso gestito personale madrelingua, come la sottoscritta.

«Je ne suis pas tenue à être au courant de tout ça... personne ne m'a prévenue, donc je ne vous donnerai RIEN!» è stata la risposta piccata dell'insegnante.

Ho ringraziato, aggiungendo solo che avrei chiesto all'ispettore di zona di provvedere a informare meglio il personale della scuola... a queste parole, la maestra si è precipitata verso l'armadio e mi ha offerto tutta la scatola dei gessetti. Ne ho preso uno solo, che non ho mancato di restituire alla fine della lezione, lasciandolo sulla cattedra dell'insegnante accompagnato da un bigliettino di ringraziamento. In italiano.

La mattina seguente ho telefonato alla direttrice, non per lamentarmi dell'accaduto, ma semplicemente per metterla al corrente del fatto che una certa mancanza di informazione sui corsi ELCO regnasse presso i docenti della sua istituzione. La risposta della direttrice, che mi conosceva anche per il mio precedente ruolo di dirigente scolastica, mi ha lasciata ancora più perplessa:

«Je suis désolée, Madame Bonetti! Mais il faut que vous compreniez... tout ça nous tombe dessus... nous n'avons jamais donné l'accord pour cette activité, elle nous a été imposée... »

Ho spiegato con calma che l'insegnamento ELCO è un dispositivo esistente da più di quarant'anni in base alla normativa francese. Nulla era imposto da parte italiana: l'attività era organizzata dalle istituzioni scolastiche dipartimentali locali su richiesta delle famiglie, che risultavano essere particolarmente numerose presso la sua scuola, ove da anni erano attivi due corsi.

«Vous devriez venir nous expliquer tout ça, Madame Bonetti! Il faut qu'on se cale une petite heure... vous venez ici et vous m'éclairiez tout... »

Anche se la prima reazione davanti alla manifesta ignoranza non solo dell'insegnante ma anche della direttrice, non in senso dispregiativo, ma come mancanza di conoscenza, mi aveva fatto pensare di contattare veramente l'ispettore di zona, a mente fredda ho invece deciso di preparare una sintesi dei testi normativi francesi relativi che presentasse in modo schematico e chiaro il dossier ELCO e le procedure da seguire per la sua attivazione, e l'ho consegnato alla direttrice, manifestando la disponibilità a discuterne, se lo avesse ritenuto opportuno.

Non mi è arrivata nessuna richiesta di approfondire la questione. Da quel giorno, la maestra con la quale avevo avuto la discussione mi ha salutata a fatica... Ma il gesso è sempre stato presente nell'aula di italiano.

Episodi come quelli occorsi presso le scuole di Borny e Plantières potrebbero essere interpretati nel quadro di una diffusa mancanza di interesse nei confronti del dispositivo ELCO da parte di insegnanti, direttori di scuola, talvolta anche ispettori francesi.

A mio parere c'è, però, altro. Essi manifestano un abito mentale che si potrebbe definire 'culturalmente etnocentrico', ossia improntato alla volontà di non attribuire valore e senso a insegnamenti che non solo non gravitano intorno alla lingua francese, ma siano addirittura impartiti da insegnanti stranieri. Ho interpretato questi atteggiamenti come una reazione di arroccamento e difesa da parte delle istituzioni locali, posizione che si concretizza nella fatica a condividere con partners esterni, provenienti da culture altre, almeno una piccola e residuale parte del progetto formativo della scuola.

In risposta a questo atteggiamento di chiusura, che si concretizza in piccoli ma continui atti di boicottaggio delle iniziative di insegnamento, esperienze che mi sono state riferite anche dagli altri docenti impegnati nell'attività, fin dagli anni di direzione dell'ufficio scolastico del Consolato generale d'Italia a Metz, per marcare istituzionalmente la presenza della nostra lingua nell'offerta formativa delle scuole, ho insistito con gli insegnanti d'italiano affinché compilassero i documenti di valutazione periodica e finale, e con i direttori di scuola per ottenere che li consegnassero alle famiglie attraverso canali ufficiali.

Questa procedura, che permette alla valutazione dei corsi ELCO di figurare insieme a quella delle altre discipline di studio, accreditandola di valore agli occhi di alunni e genitori, è prevista dai testi normativi francesi,⁶⁹⁰ ma risulta essere adempimento ampiamente disatteso. Creare consuetudine a questa apparentemente normale pratica ha richiesto anni di negoziato, da un lato per convincere gli insegnanti di italiano dell'importanza anche simbolica dell'atto, che, certo, prevedeva un lavoro aggiuntivo, ma garantiva alla lingua italiana lo statuto di disciplina di studio a tutti gli effetti; dall'altro, per ottenere la collaborazione di insegnanti e direttori francesi affinché i documenti fossero "materialmente" inseriti nei dossiers di valutazione ufficiale. Se dopo quasi dieci anni di lavoro in un buon numero di scuole la pratica è diventata prassi, in altre le insegnanti di italiano riferiscono ancora di dover consegnare personalmente la valutazione agli alunni perché la scuola si rifiuta di farlo, con

⁶⁹⁰ Note de service n° 2015-0089 de la Direction générale de l'enseignement scolaire du 23.09.2015, DGESCO (A1-1).

effetti di marginalizzazione dell'insegnamento e sottovalutazione del documento da parte delle famiglie.

Anche la partecipazione degli insegnanti ELCO ai *Conseils d'école*,⁶⁹¹ esplicitamente prevista dai testi normativi, rimane lettera morta nella stragrande maggioranza delle istituzioni. L'unica scuola, tra quelle in cui ho lavorato, che mi ha sempre invitato alle riunioni è stata quella di Borny.

Un punto dell'ordine del giorno è puntualmente stato dedicato alla trattazione dell'ELCO, come si può vedere dalla convocazione che si riporta:

J'ai l'honneur de vous inviter à participer au Conseil d'Ecole.

LIEU

Ecole Élémentaire Louis Pergaud ; salle des maîtres

date	Mardi 20 mars 2018	Horaires	17h00 – 19h00
-------------	---------------------------	-----------------	---------------

Ordre du jour

1. Bilan des actions pédagogiques du premier trimestre
2. Manifestation du 2nd trimestre : le CROSS
3. Projets d'actions pédagogiques
4. Projet RAP
- 5. ELCO**
6. Inscriptions des CM2 en 6^{ème} par voie informatique
7. Exercices de sécurité
8. Liaison périscolaire / école
9. Rythmes scolaires
10. Lecture des réponses de la mairie (conseil d'école du 1^{er} trimestre)
11. Demandes matérielles à la mairie

Vous souhaitez aborder un sujet ... Merci de me faire parvenir avant la réunion, la (les) question(s) posée(s).

Ho partecipato alle riunioni tre volte all'anno, unica insegnante ELCO presente, nonostante anche i maestri di turco e arabo fossero sempre invitati.

⁶⁹¹ Organo collegiale che assomiglia al Consiglio di Istituto italiano, e vede la presenza di tutti gli insegnanti della scuola e rappresentanti dei genitori, eletti ogni anno. A livello di scuola elementare, l'organo si occupa solo di questioni pedagogico-didattiche.

Essere presente ai *Conseils* mi ha permesso non solo di osservare le dinamiche delle relazioni direttrice-docenti-genitori, ma anche di conoscere i progetti e le attività della scuola; tutte le volte si è presentata l'occasione (festa della scuola, *cross*⁶⁹² o *kermesse* di fine anno), ho sempre offerto la mia collaborazione, proponendo di inserire negli eventi una presenza italiana, un canto o una recita.

Le riunioni alle quali ho partecipato si sono svolte in clima informale e disteso: bevande e dolcetti, sia portati dai genitori che offerti dalla scuola, sono sempre stati presenti al centro del tavolo intorno al quale sedevano, presentati da un cartellino che indicava il ruolo, i docenti, i rappresentanti dei genitori e i collaboratori esterni che, a vario titolo, collaboravano per la realizzazione dei progetti della scuola. L'aspetto che più mi ha colpito di questi incontri è stato il doppio registro della comunicazione: a fronte dell'atmosfera quasi amichevole del setting, che avrebbe lasciato supporre l'instaurarsi di un dialogo tra i presenti, la comunicazione si muoveva invece in modo quasi esclusivamente unidirezionale, ovvero, come in un copione fisso, la direttrice faceva scorrere i punti all'ordine del giorno e informava i rappresentanti dei genitori, sia personalmente che dando la parola a docenti interni ed esterni, circa le iniziative in corso o che la scuola avrebbe messo in cantiere nel periodo. Informava, appunto, in modo cordiale e simpatico, introducendo anche battute che suscitavano l'ilarità generale, ma non impostando mai il discorso in forma di dialogo.

Non ho potuto fare a meno di osservare che i rappresentanti dei genitori si presentavano alle riunioni muniti di quaderno, pronti a scrivere più che a parlare, immagine che mi ha ricordato i loro figli.

Nessun punto all'ordine era formalmente messo ai voti, nemmeno quando si trattava di progetti che coinvolgevano gli alunni in esperienze fuori dalla scuola, quali uscite didattiche e gite. Un rapido giro di sguardo che circolarmente percorreva l'arco della platea, cogliendo i cenni del capo degli astanti, sempre assenzienti, permetteva alla direttrice di concludere che l'iniziativa fosse approvata.

Quando arrivava il mio turno di prendere la parola, dopo un breve presentazione del lavoro svolto, ho sempre posto domande per sapere cosa pensassero i genitori della presenza dell'italiano a scuola, chiedendo anche di riferirmi cosa avessero sentito dire, anche fuori dalla scuola, dai bambini e le famiglie del mio modo di lavorare. In risposta ho sempre ricevuto grandi sorrisi da parte dei rappresentanti dei genitori, tutti di origine araba, senza riuscire a ottenere più che brevi espressioni di apprezzamento.

⁶⁹² Una corsa cronometrata a ostacoli, lungo un percorso che esce dalla scuola e attraversa il quartiere.

«N'insistez plus, Madame Bonetti... ils sont contents», concludeva pragmaticamente la direttrice.

L'esperienza di questi momenti istituzionali, lontana anni luce dai ricordi delle battaglie, dibattiti e confronti sostenuti in sede di Consigli di Istituto in Italia mi ha fatto ancora una volta misurare la distanza che separa i modi di 'fare scuola' francesi e italiani, modelli non solo diversi nella gestione della relazione pedagogica, ma anche nell'impostazione delle relazioni istituzionali e degli assetti organizzativi, sia nella dimensione 'micro' delle singole scuole, che in quella 'macro' dell'intero sistema dell'istruzione. Pur geograficamente vicini, sono dunque realtà formative sotto molti aspetti lontane, condizione con la quale chi attraversa le frontiere deve necessariamente confrontarsi, soprattutto quando si trova ad insegnare le proprie lingua e cultura.

Nei tre anni di insegnamento, copertura del mio ruolo di osservatrice, ho vissuto anche momenti di tensione e difficoltà nella gestione del comportamento di alcuni alunni.

All'inizio dell'anno scolastico 2018/2019, nella scuola di Borny, in un gruppo di debuttanti assoluti sono stati inseriti tre ragazzini grandi, dell'ultimo anno del ciclo elementare, tutti di origine algerina. Il loro comportamento in classe si è subito mostrato inadeguato, con interventi fuori luogo, nessuna attenzione ai contenuti del corso e disturbo alla classe, che già si presentava numerosa e molto eterogenea per età.

«Pourquoi venez-vous en italien si vous n'avez aucune envie d'apprendre? Allez plutôt jouer dehors... » ho suggerito più di una volta.

«NON! NON! Madame j'aime bien l'italien, je veux l'apprendre... », rispondevano ridacchiando.

«Per apprendere è necessario ASCOLTARE» ribadivo, utilizzando parole trasparenti e toccandomi le orecchie.

«Ouais... mais moi j'écoute... ascoltare... » ripetevano, scimiottando i miei gesti.

Dopo qualche settimana di fatica e quasi nessun risultato, due dei tre ragazzini non si sono più presentati alle lezioni. Ho saputo dal maestro che condivideva con me l'aula che erano stati espulsi dalla scuola. Era la prima volta che mi capitava di constatare l'applicazione di una sanzione disciplinare così grave, soprattutto a livello di scuola elementare.

«Et... ils sont allés où?» ho chiesto.

«Dans une autre école» ha tagliato corto l'insegnante.

L'ultimo membro del trio era rimasto, però. E faceva per tre...

M. non mi permetteva di lavorare con la classe: gran parte del tempo della lezione doveva essere dedicato al suo contenimento, un paio di volte anche fisico, per convincerlo a restare almeno seduto al suo posto. Alla metà del mese di novembre la situazione era diventata a tal punto insostenibile che ho deciso di espellerlo dal gruppo.

Ne ho informato la direttrice, che ha convenuto fosse la cosa giusta da fare. Le ho chiesto di poter comunicare personalmente la decisione al ragazzino:

«M. ce n'est plus possible de continuer comme ça... tu n'as vraiment pas envie de t'engager... et, de plus, tu ne laisses pas travailler les autres».

Mentre scrivevo sul diario la comunicazione ai genitori, M. mi guardava senza parlare.

Come se nulla fosse successo, però, la settimana successiva, il bambino si è presentato ugualmente davanti all'aula all'ora di inizio del corso.

«Je veux revenir, maîtresse... »

«Maestra... »

«Ah, oui... Maestra»

«T'as fait signer à la maison le mot que j'ai écrit sur ton carnet de communication?»

«Ehmmm... non... »

«Eh... ben, il faut que tu fasses signer le mot e que tes parents viennent me voir. Si tu veux revenir, il faut que tu t'engages devant d'eux et moi-même à bien travailler en italien. Sinon tu ne pourras pas revenir».

«D'accord, ça marche» ha risposto il bambino, girando sui tacchi.

Pensavo con ciò di averlo convinto ad abbandonare definitivamente il proposito di seguire il corso. Ma mi sbagliavo.

La settimana successiva, M. mi attendeva all'ingresso della scuola con la madre, una signora velata, ma con il viso scoperto. Parlava un francese molto incerto e il bambino ha tradotto in arabo le mie parole.

«Tu ne changes pas les mots, hen?» l'ho minacciato, tra il serio e il faceto.

Aiutandomi con i gesti, ho fatto capire alla mamma che ero disponibile ad accettare nuovamente M. al corso, ma solo a patto che si comportasse bene. La madre si è rivolta al bambino con fare accigliato e gli ha detto qualcosa che lui ha ascoltato con attenzione, guardandola in viso, cosa che mi colpì, perché il suo sguardo tendeva sempre a essere sfuggente. Alla fine, ha annuito.

La madre mi ha rivolto la parola in francese, esprimendosi con grande difficoltà:

«Madame... M. sage... s'il vous plait... »

«D'accord, Madame... je vais essayer de le reprendre en cours, mais à la conditions qu'il soit VRAIMENT sage... »

«Merci, Madame... » accompagnando le parole con un grande sorriso appoggiando la mano destra sul cuore.

M. ha ripreso a frequentare il corso di italiano il giorno stesso.

Gli ho assegnato un posto al primo banco, cosa che non gli è piaciuta molto, perché la sua preferenza era per i banchi dell'ultima fila, dove si sentiva più libero di agire. Stava per mettersi nuovamente a discutere, quando con un dito gli ho indicato la porta.

Si è riseduto, e, anche se non ha dato l'impressione di partecipare molto alla lezione, è stato tranquillo per tutta la durata del corso, rispondendo in modo adeguato alle domande, e riuscendo a completare il piccolo lavoro assegnato allo scritto.

Da quel giorno M. non è mai stato assente. Devo ammettere che ci sono stati giorni nei quali mi ha dato ancora filo da torcere, ma, complessivamente, la situazione è stata gestibile.

Il bambino ha partecipato all'attività del ritratto delle lingue, la sagoma da riempire di colori che simbolizzino le lingue presenti nel repertorio individuale, protocollo che si illustrerà nel paragrafo seguente. All'interno della sagoma che serviva a rappresentare il repertorio linguistico ha indicato la presenza del francese, dell'inglese e dell'italiano. Gli ho domandato:

«Mais je t'ai entendu parler très bien une autre langue... »

«Pas vrai!»

«Mais si! Avec ta maman... »

«Moi? Pas possible! Je ne parle pas arabe!!!» ha risposto piccato, agitando le mani per esprimere negazione.

«Ah bon... puis-je écrire ça dans la légende?»

«Si vous voulez... t'écris "On ne parle pas arabe"»



Il giorno del mio compleanno, come ormai consuetudine dal primo anno di insegnamento, ho offerto ai bambini una merenda a base di pane e Nutella, un pretesto per cantare la canzone di rito e mostrare come si fanno gli auguri in Italia, tirando le orecchie e contando gli anni. Nel caso del mio compleanno l'esercizio di andare oltre cinquanta è stato anche utile anche per l'apprendimento dei numeri oltre la decina...

Dopo aver cantato in italiano, era mia abitudine chiedere ai bambini se fossero capaci di farmi gli auguri in altre lingue. Di solito cantavano la canzone degli auguri in inglese, ma quel giorno, nel gruppo di M. una bambina ha proposto di cantare anche in arabo. Ho accettato entusiasticamente e, quando è partito il coro, ho osservato che il bambino, dall'ultimo banco, cantava a squarciagola. Quando si è accorto che lo guardavo, ha alzato le sopracciglia in un'espressione buffa, allargando le braccia come per ammettere che lo avevo colto in castagna. Ma in modo divertito.

Sono anche stata messa duramente alla prova nella gestione di due corsi integrati, in ognuno dei quali era inserito un alunno che in Italia sarebbe stato definito dai 'bisogni educativi speciali'.

Nella prima classe, un gruppo eterogeneo di 15 bambini dalla prima alla terza elementare, era presente un bambino di lontane origini italiane, considerato da tutta la scuola una specie di "pecora nera". In ogni litigio, contestazione, episodio di colluttazione e aggressione, D. era il protagonista assoluto.

Man mano che trascorrevano i mesi dell'anno, la maestra della classe francese nella quale era inserito aveva l'aria sempre più stanca e provata... un giorno mi ha confessato che il fine settimana non le bastava più per riprendersi, tanto era pesante la gestione di una mattinata di scuola quando D. era «en pleine forme» e impediva all'intera classe di lavorare con interventi continui, lanci di oggetti, provocazioni e strilli, che disturbavano e destabilizzavano insegnante e compagni.

Mi ha confessato che non vedeva l'ora che l'anno finisse, per "laisser porter le chapeau"⁶⁹³ alla collega della classe superiore.

Durante le ore di classe D., o piuttosto la maestra, beneficiava della presenza di un educatore, un signore di mezza età dall'aspetto fisico imponente, che ho visto intervenire un paio di volte trascinando il bambino fuori dalla classe, quando la situazione diventava davvero ingestibile. Poiché la presenza dell'assistente non era prevista durante le ore del corso di italiano, gli avevo chiesto la cortesia di accompagnare il gruppo nel quale D. era inserito nel percorso dalla classe all'aula di italiano, tragitto composto da due rampe di scale e un lungo corridoio, un invito a nozze per il bambino: corse, spintoni e sgambetti erano sempre all'ordine del giorno.

Durante la lezione di italiano, D. non perdeva occasione per dare spettacolo, circostanza che richiedeva un autocontrollo costante per non lasciarmi trascinare dalle continue provocazioni... le due lezioni settimanali di quarantacinque minuti equivalevano, in termini di fatica psicologica, a due giorni di lavoro.

Al di là dei comportamenti disturbati e provocatori, D. manifestava vivacità intellettuale fuori dal comune, velocità nella comprensione, capacità di fare collegamenti e un bagaglio di conoscenze più ampio di quello dei suoi coetanei. Era anche estremamente perfezionista, e i suoi lavori sul quaderno, che era sempre il primo a consegnare, erano ben eseguiti, oltre che esteticamente molto curati.

⁶⁹³ Passare la patata bollente.

Dopo alcuni mesi di osservazione, nei quali avevo cercato disperatamente di trovare il modo per comunicare in modo normale con il bambino, senza doverlo contenere, talvolta anche fisicamente, sforzandomi di comprendere quale fosse l'aggancio per riuscire a modificarne il comportamento disadattivo, D. stesso mi ha 'buttato in faccia' la soluzione, durante un momento di accesa discussione sulla sua ennesima intemperanza:

«JE M'ENNUIE, je m'ennuie de partout, avec cette bande de nulls!»

«C'est vrai? Penses-tu être capable de faire des choses plus difficiles?»

«Mais... bien sûr!»

«D'accordo ... À partir de la prochaine fois je te donnerai le travail des plus grands»

Un'espressione incredula, ma anche incuriosita è apparsa sul volto del bambino.

«Et vous pouvez parler en italien tout le temps avec moi... je comprends tout... je peux même traduire pour les autres!»

«Ottima idea... allora comincio subito».

Da quel giorno D. è diventato il mio segretario particolare. A ogni lezione preparavo per lui un'attività a parte, che svolgeva da solo mentre procedevo, finalmente senza continue interruzioni, con la lezione prevista per il resto della classe. Poiché il bambino finiva i lavori assegnati con una velocità sorprendente, dovevo sempre arrivare in classe munita di una varietà di materiali pronti per non lasciargli nemmeno un attimo di tempo libero, di energia non impegnata, che, ormai avevo capito, si sarebbe sfogata negativamente in azioni di disturbo.

Mentre per gli altri alunni era necessario intercalare espressioni in francese, a D. mi rivolgevo solo in italiano, parlando alla velocità di una conversazione tra madrelingua. Pur non essendo in grado di rispondermi, mi rendevo conto che arrivava a comprendere il senso delle frasi: per mostrare che comunque controllava perfettamente la situazione, rispondeva ripetendo espressioni conosciute, quali "Va bene", "d'accordo" e "ho capito", fiero di mostrare ai compagni che solo lui riusciva a parlare in italiano con la maestra.

Tornando a casa, mi è spesso capitato di trovare nella borsa bigliettini che D. infilava di nascosto:



Ritraendosi come un judoka, D. affermava il fatto di sentirsi più forte, più grande, più intelligente, più veloce dei compagni con cui si trovava a condividere il percorso scolastico: non riuscire ad adeguarsi a un ritmo più lento del suo rendeva incontenibile ed esplosivo il potenziale importante di cui era senza dubbio dotato.

Ho provato a parlare con la maestra francese, raccontandole quale strategia utilizzassi per lavorare con il bambino, ovvero impegnarlo in ogni minuto del suo tempo in un'attività difficile, anche un po' al di sopra del suo livello di competenza, per non permettergli di disperdere in modo distruttivo l'energia intellettuale ed emozionale.

«C'est facile pour vous... vous ne l'avez qu'une heure et demi par semaine... » è stata la risposta dell'insegnante, tra l'ironico e lo sconcolato.

Mi ha detto anche che mi sconsigliava di continuare in quella direzione perché temeva che, attraverso le gratificazioni, il bambino consolidasse la sua idea di essere superiore agli altri, condizione che la scuola non poteva accettare.

«Mais il est différent... il faut prendre en compte ça...» ho provato a obiettare. La maestra non mi ha risposto, ma mi ha fatto capire di non essere d'accordo.

Poco prima della fine dell'anno, ho appreso dalla direttrice che i genitori di D. avevano finalmente acconsentito al fatto che iniziasse una terapia farmacologica. Non mi sono premessa di esprimere la mia opinione, che sarebbe sicuramente stata colta nel senso già espresso dalla

maestra di classe. Ma la notizia che agli adulti della scuola avevano accolto con sollievo, a me è parsa invece una grande sconfitta pedagogica, didattica e anche umana.

Nella stessa scuola, ma nel gruppo dei bambini più grandi di quarta e quinta elementare, era inserito T., un altro ragazzino che mi ha dato filo da torcere per tutto l'anno.

Durante le lezioni, T. pretendeva attenzioni esclusive e costanti: voleva prendere la parola in continuazione, senza lasciare spazio ai compagni, non accettava di non essere scelto per piccoli incarichi (scrivere la data o distribuire fogli alla classe), esplose in crisi di rabbia incontenibili nel caso non risultasse vincitore dei giochi proposti alla classe o non ottenesse la parte del protagonista nelle recite.

Poche settimane dopo l'inizio della scuola, la direttrice mi ha comunicato che la madre di T. aveva chiesto di incontrarmi, perché il bambino aveva riferito a casa di essere stato trattato a male parole dall'insegnante di italiano. Ho accettato di incontrare la signora, chiedendo che T. fosse presente.

Nell'ambito del colloquio, messo davanti alla descrizione fedele dei comportamenti adottati in classe, il bambino si è prodotto in una crisi isterica di dimensioni spettacolari, alla fine della quale è uscito dall'aula sbattendo la porta, lasciando con ciò chiaramente intendere alla signora cosa succedesse effettivamente durante il corso di italiano.

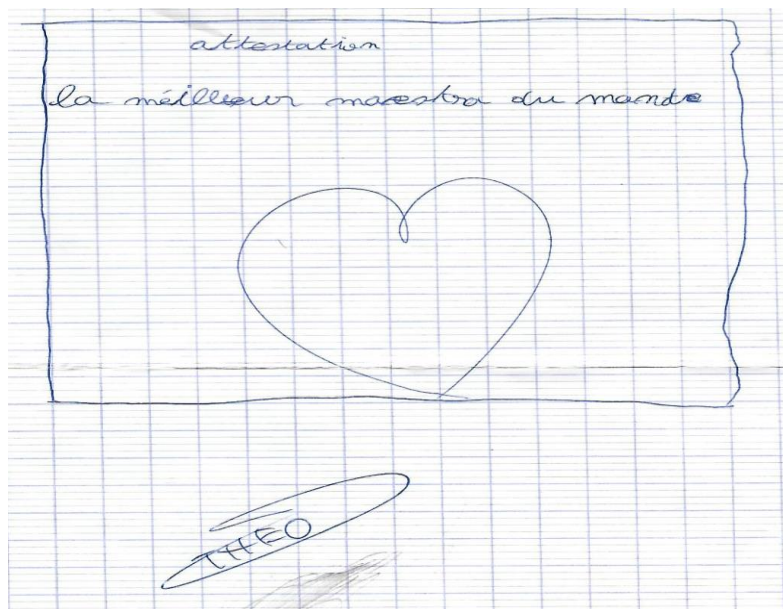
Davanti all'evidenza, la mamma ha abbandonato l'atteggiamento aggressivo con il quale si era presentata all'incontro e mi ha raccontato una difficile situazione familiare. Sono riuscita a rassicurarla circa il fatto di aver compreso che il bisogno di protagonismo del bambino fosse la manifestazione di una richiesta di aiuto, che avrei fatto il possibile per accogliere, chiedendo comunque il rispetto delle regole minime di convivenza con il gruppo.

Prima di concludere il colloquio, non senza una certa fatica, siamo riuscite a far rientrare T. nell'aula e terminare la conversazione a tre, lasciandoci con il proposito di rivederci dopo qualche mese per verificare l'andamento della situazione.

Da quel giorno, ho adottato una sorta di "terapia a scalare": per un paio di settimane ho sempre dato la parola per primo a T., chiedendogli di svolgere i piccoli compiti di aiuto alla maestra e riservandogli tutte le attenzioni possibili. Ho poi iniziato a rivolgergli la parola per secondo, e condividere qualche compito con altri compagni. Poi per terzo... molto lentamente, ma con una progressione costante, nel corso delle lezioni il comportamento di T. è diventato più tollerante nei confronti dei turni di attesa, dello spazio di parola degli altri alunni e delle piccole frustrazioni del non essere sempre scelto per ruoli e incarichi.

Nel secondo colloquio ho fatto i complimenti al bambino per i suoi progressi, non solo in italiano, ma soprattutto... nella vita.

T. ha estratto dalla tasca un biglietto stropicciato, che mi ha consegnato:



Nei tre anni di presenza sul terreno, attraverso il canale aperto dal lavoro sulla lingua, nelle classi sono “successe tante cose”: l’osservazione partecipante/partecipazione osservante hanno permesso di vivere dall’interno, sulla mia pelle, da un alto l’esperienza dell’insegnamento dell’italiano e dall’altro la condivisione con gli alunni del percorso di apprendimento. L’immedesimazione nella situazione è stata così forte che mi è sembrato di riapprendere la mia lingua, attraverso il filtro del vissuto degli alunni.

Percepire il loro modo di intendere l’italiano, accedere alle loro rappresentazioni, vedere l’italiano con altri occhi, ha innescato un processo di cambiamento della mia visione di madrelingua, che è uscita trasformata dall’esperienza, oltre che consolidata nell’idea che l’accesso a questo idioma possa rappresentare un momento evolutivo non solo sotto il profilo linguistico ma anche quello identitario e sociale. Per mettere in valore queste dimensioni dell’apprendimento, nel lavoro di classe, con i bambini, ho introdotto la pratica dell’intercomprensione,⁶⁹⁴ il dialogo tra persone di lingue diverse nel quale ciascuno si esprime nel suo idioma riuscendo comunque a comprendersi, condizione possibile tra lingue

⁶⁹⁴ Per approfondimenti si veda: Michel Candelier, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Arthur Noguero, Anna Schröder-Sura, Con la collaborazione di Muriel Molinié, *Il CARAP, un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle risorse e alle culture. Competenze e risorse*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2013, pp.1-124, p. 7,

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3117/3309>

della stessa famiglia, come il francese e l'italiano. Questo esercizio ha allenato gli alunni all'esercizio della metacomprensione, a cogliere il tutto piuttosto che le parti, stimolando contemporaneamente la memorizzazione di termini ed espressioni della lingua bersaglio che venivano inseriti, come pezzi di un mosaico, nelle frasi della lingua madre, rendendoli particolarmente fieri per la sensazione di riuscire gestire lo scambio comunicativo.

Cercare di rendere gli alunni consapevoli delle loro strategie di apprendimento, attirando la l'attenzione sugli errori e facendo comprendere la ragione per cui si erano prodotti, generalmente applicando le regole della lingua prima alla seconda, e fornire aiuto nelle tecniche di acquisizione del vocabolario e delle strutture dell'italiano è la sintesi del lavoro metodologico svolto in classe.

Anche grazie al buon clima di classe, alle attività ludiche e alla circolarità della comunicazione, ritengo che i bambini con i quali ho lavorato abbiano, da un lato, ottenuto risultati lusinghieri sotto il profilo degli apprendimenti, dall'altro amplificato le competenze comunicative in senso lato, rinforzato la percezione positiva di sé e l'integrazione nel gruppo. Osservandoli al lavoro, ho notato che, a livello rappresentazionale, l'apprezzamento nei confronti della lingua e del paese che la esprime aumentano in funzione della diminuzione delle difficoltà nel comprendere e riuscire a comunicare, constatazione effettuata anche da Cain e De Pietro (vd. § 2.4.2, p. 202).

Lo scopo della mia attività di insegnamento è stato dunque quello di rendere facile l'accesso alla lingua italiana, termine trasparente che è stato ripetuto moltissime volte nel corso delle lezioni, immancabilmente alla presentazione di ogni nuova struttura. Il vissuto personale negativo e le difficoltà di apprendimento giocano infatti un ruolo nefasto nella strutturazione degli atteggiamenti e nella creazione delle rappresentazioni linguistiche, rischiando, per l'impressione di trovarsi davanti a un compito troppo difficile, di creare come sostiene Py (cfr. § 2.4.2, p. 203), blocchi che possono accompagnare gli studenti durante tutto il percorso formativo e oltre. Inoltre, il lavoro svolto nelle classi ha sempre cercato di stabilire legami tra l'italiano e le altre lingue conosciute e studiate dagli alunni per trasmettere il messaggio che la condizione di plurilinguismo, pur nella sua complessità, rappresenti una ricchezza da custodire e da coltivare, in contrapposizione alle idee di separazione/competizione tra le lingue e la paura delle interferenze.

Ritengo che il plurilinguismo, possa essere interpretato in almeno due modi differenti: da un lato può essere considerato in termini utilitaristici, come l'acquisizione di competenze comunicative di tipo pratico in un'altra lingua; dall'altro può essere inteso in termini educativi, come modo per diffondere valori umani e per consolidare la struttura identitaria

mediante identificazione in modelli plurali, chiave di accesso privilegiata alla socializzazione e a una più riuscita integrazione. Al primo orizzonte si sono ispirate le prime teorie sull'apprendimento linguistico, dal comportamentismo, al cognitivismo, al pragmatismo (cfr. §§ 2.2.1-4); al secondo le prospettive post-cognitiviste, costruttivismo, contestualismo e culturalismo (cfr. § 2.2.5), e soprattutto l'analisi sociolinguistica (cfr. § 2.3). Le due visioni non sono necessariamente antitetiche, ma in questi anni di lavoro a contatto con i bambini mi sono convinta che la seconda sia prioritaria rispetto alla prima, che ne discende poi come una naturale conseguenza.

Preparare lo spirito, lavorare in termini di apertura culturale e sociale, nella considerazione che apprendere l'italiano, una lingua adottiva per molti, possa rappresentare la scoperta di un modo diverso di vedere sé stessi e il mondo, è stato il filo conduttore che ha marcato l'attività condotta nelle nove scuole del campione. Essere curiosi e aperti al mondo è la base della costruzione della competenza interculturale che, riprendendo il pensiero di Paolo Balboni,⁶⁹⁵ non può essere insegnata... si può però insegnare ai bambini a riconoscerla, come anche a essere avvertiti nei confronti del suo contrario: essa si ritrova nell'apertura a conoscere altri modi di vivere, divenendo progressivamente capaci di tollerare e rispettare le differenze, anche accettando che altri modelli culturali possano essere migliori del nostro.

L'apprendimento di una lingua straniera è un processo che si realizza in modo naturale quando ci si trova in situazione d'immersione nell'ambiente ove l'idioma è parlato; istituzionalizzando l'esperienza, la scuola, in tutti i gradi ma sicuramente a livello del ciclo primario, ha il compito di creare le condizioni affinché, in un quadro artificiale, gli alunni vivano situazioni che rimandano agli usi e ai contesti reali, perché solo in questo modo diventa significativo apprendere.

Durante anni di lavoro di lavoro nelle scuole francesi, nella consapevolezza che un'altra realtà linguistica non possa essere vissuta ma solo simbolicamente rappresentata, ho cercato di renderla reale attraverso l'esperienza di momenti "veri". A questo proposito cito un espediente didattico che ho spesso utilizzato durante i corsi: in occasione del compleanno di persone della mia famiglia residenti in Italia, ho effettuato videotelefonate dalla classe, proponendo ai bambini di fare gli auguri, cantare la canzone e tirare le orecchie "a distanza", contando ritualmente gli anni compiuti. Ottenere risposte da qualcuno che da lontano parlava loro in italiano, riuscire a comprendere e sentirsi compresi, ha creato negli alunni una vera

⁶⁹⁵ Paolo Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Libreria, 2007.

euforia, la conferma che quello che avevano appreso fosse ‘vero’, che potesse essere realmente utilizzato per comunicare.

Queste esperienze hanno lasciato nei bambini tracce significative e permanenti, come mi ha dimostrato un episodio occorso alla fine dell’anno scolastico 2018/2019.

Uscendo da una delle scuole della città di Metz alla fine di un corso, sono stata piacevolmente sorpresa di trovare ad aspettarmi un ragazzino che aveva frequentato le lezioni negli anni precedenti. Gli ho rivolto la parola in italiano, con semplici formule di saluto usate infinite volte durante in classe. In modo imbarazzato, il ragazzino ha risposto in francese, lingua alla quale è subito passata anche chi scrive per non accrescere la sensazione di disagio.

Dopo una serie di convenevoli sull’andamento degli studi al *collège*, è arrivato il momento per l’adolescente di svelare la ragione che lo aveva portato davanti alla scuola elementare, non casualmente alla fine del corso di italiano.

«Hier c’était mon anniversaire... je suis venu me faire tirer les oreilles par Vous... »

La tradizione italiana di festeggiare i compleanni tirando le orecchie e contando gli anni era rimasta a tal punto impressa nel ragazzino da farlo tornare, anche se ormai grande, un *collegien*, dalla maestra delle elementari per ripetere la cerimonia. Le parole che avrebbero dovuto accompagnare i gesti, però, canzone degli auguri, domande sull’età e gli stessi i numeri, tutto risultava cancellato nella sua memoria. Con grande sforzo, è riuscito a completare la sequenza con il numero incriminato: dodici! Per premiare la fatica, le orecchie del preadolescente, ormai alto quasi quanto la *maestrà*, sono state tirate con grande reciproca soddisfazione.

Se la cultura non si riferisce solo al patrimonio storico e artistico di un popolo, ma anche ai modi di vivere, le tradizioni, le credenze e i gesti ritualizzati nei quali si riconoscono le persone che ne fanno parte, (cfr. nota 497, p. 214) farsi festeggiare “in italiano” ha fornito un’eccellente testimonianza di come questo tipo di apprendimento sia stato incorporato nella struttura identitaria, che comprende la consapevolezza di chi e come si è, ma anche il desiderio di chi e come si vorrebbe essere. Il protagonista di questo episodio ha deciso di essere, in un giorno importante come quello del compleanno, anche italiano, pur avendo dimenticato, come scriverebbe Marie Cardinal «le parole per dirlo».⁶⁹⁶


⁶⁹⁶ Marie Cardinal, *Le parole per dirlo*, Milano, Bompiani, 2001.

Dopo aver cercato di restituire, illustrare, descrivere e raccontare l'esperienza di osservazione partecipante/partecipazione osservante attraverso una necessaria selezione degli episodi significativi vissuti, si passa ora alla presentazione e analisi dei dati rilevati attraverso tre strumenti a matrice grafica: un questionario a risposta aperta, il ritratto delle lingue e il disegno riflessivo, strumenti ispirati alle ricerche di cui si è dato conto nel terzo capitolo della tesi, (cfr. §§ 3.4.1-4).


Per ognuno dei protocolli, è inizialmente presentato lo strumento utilizzato e il campione coinvolto. Visto il numero importante di informazioni raccolte, dopo una illustrazione generale dei dati emersi, si presentano analisi più approfondite elaborate incrociando le variabili considerate significative. I risultati sono presentati in forma di grafici, utilizzando di volta in volta schemi che rendano di facile l'interpretazione i dati, le similitudini e le differenze rilevate.

4.2.2 L'italien pour moi est...

Il documento-stimolo utilizzato proponeva ai bambini una domanda aperta, offrendo la possibilità di rispondere verbalmente, utilizzando le linee tracciate, e/o graficamente, riempiendo l'ampio spazio lasciato bianco al centro del documento, comunque esprimendosi liberamente in un gioco di associazioni.

 UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales
- EA 3478 -



L'italien pour moi est
(Tu es libre de t'exprimer comme tu aimes mieux, paroles, phrases, dessins, ...)

.....
.....
.....
.....

Mi chiamo....., abito a
.....
e ho anni.

Grazie per aver partecipato!

Chiara Bonetti

Page 1 sur 1

Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales
Université de Lorraine - UFR Sciences Humaines et Sociales
Ile du Saulcy, BP 30309, 57006 Metz cedex
<http://www.212a.univ-metz.fr> - Contact : bonetti.chiara7@gmail.com

Lo strumento di rilevazione è stato somministrato direttamente dalla ricercatrice in due scuole, Louis Pergaud, Borny - Metz, corsi ELCO differiti, e Joliot Curie Homécourt, corsi integrati e, grazie alla collaborazione degli insegnanti di italiano della regione, in altre 25 scuole primarie nelle quali erano presenti corsi ELCO differiti, coprendo omogeneamente il

territorio della Lorena. La somministrazione non diretta ha avuto il vantaggio di limitare il rischio che i risultati fossero influenzati dalla presenza della ricercatrice in classe.

Si riporta il messaggio inviato il 10 aprile 2018 nel quale si chiedeva collaborazione dei colleghi:

Cara Collega, Caro Collega

spero di trovarvi in ottima forma in questo incerto inizio di primavera...

Vi disturbo per chiedervi di aiutarmi a raccogliere dati per la mia ricerca dottorale sull'italiano in Lorena. Si tratta di somministrare agli alunni dei vostri corsi un semplice questionario che contiene una sola domanda aperta, "L'italien pour moi est...".

L'ho proposto ai bambini dei miei corsi, e le risposte sono state sorprendenti, in alcuni casi anche commoventi. Vi chiedo la cortesia di sottoporlo ai vostri alunni, presentandolo come un gioco serio, non obbligatorio e, ovviamente, non valutato, affinché si sentano liberi di esprimersi sinceramente.

Vi rassicuro... la somministrazione non richiederà molto tempo: circa venti minuti, anche meno.

In occasione della riunione di fine anno potrei raccogliere i documenti compilati e, se lo vorrete, raccontarvi il mio percorso di ricerca, all'interno del quale il vostro contributo è molto importante.

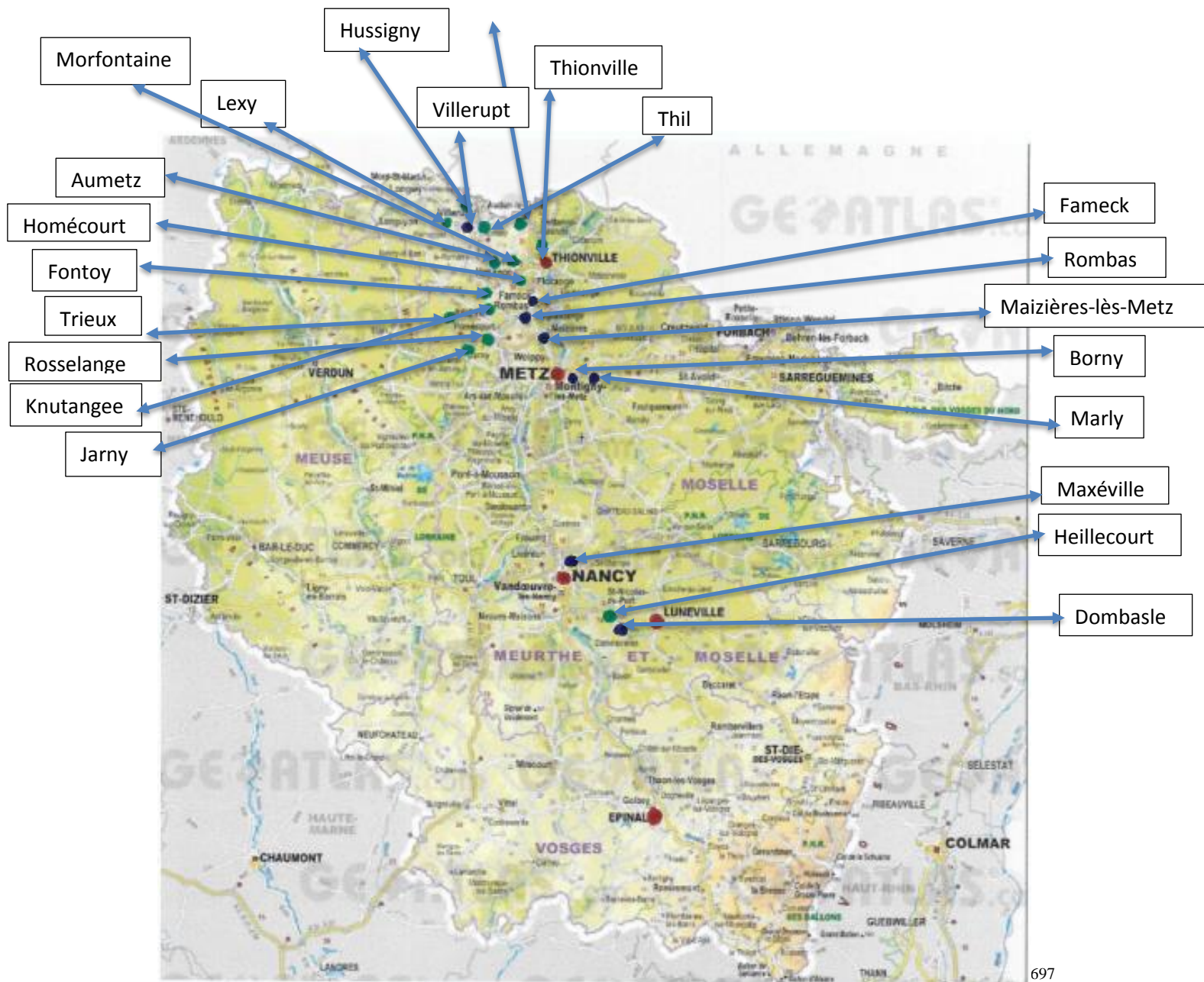
La ricerca è stata autorizzata dalla Rettrice di Nancy-Metz, ma nel caso i direttori, direttrici o insegnanti francesi avessero domande o dubbi, possono contattarmi utilizzando le coordinate in calce al documento.

Vi ringrazio anticipatamente per l'aiuto e resto a disposizione per ogni eventuale questione o approfondimento..

Un caro saluto a tutte/tutti,

Chiara Bonetti

Si riportano sulla cartina geografica della Lorena le localizzazioni delle 27 scuole che hanno partecipato all'indagine.



Sono stati raccolti dati in scuole collocate nei **cinque centri urbani** più popolosi della regione (in rosso sulla cartina) ovvero, partendo da Nord: Thionville (41.083 abitanti), Metz (114.241 abitanti), Nancy (104.321 abitanti), Lunéville (19.325 abitanti) e infine Epinal (32.006).⁶⁹⁷

Sono poi presenti nel campione **cittadine di piccole dimensioni** (in blu sulla cartina): Villerupt (9.430 abitanti), Rombas (9904 abitanti), Fameck (14.136 abitanti), Maizières-lès-

⁶⁹⁷ <https://www.actualitix.com/carte-lorraine.html>

⁶⁹⁸ Tutti i dati relativi alla popolazione residente nelle località citate si riferiscono al censimento INSEE 2014, <https://www.insee.fr/fr/information/2008354>

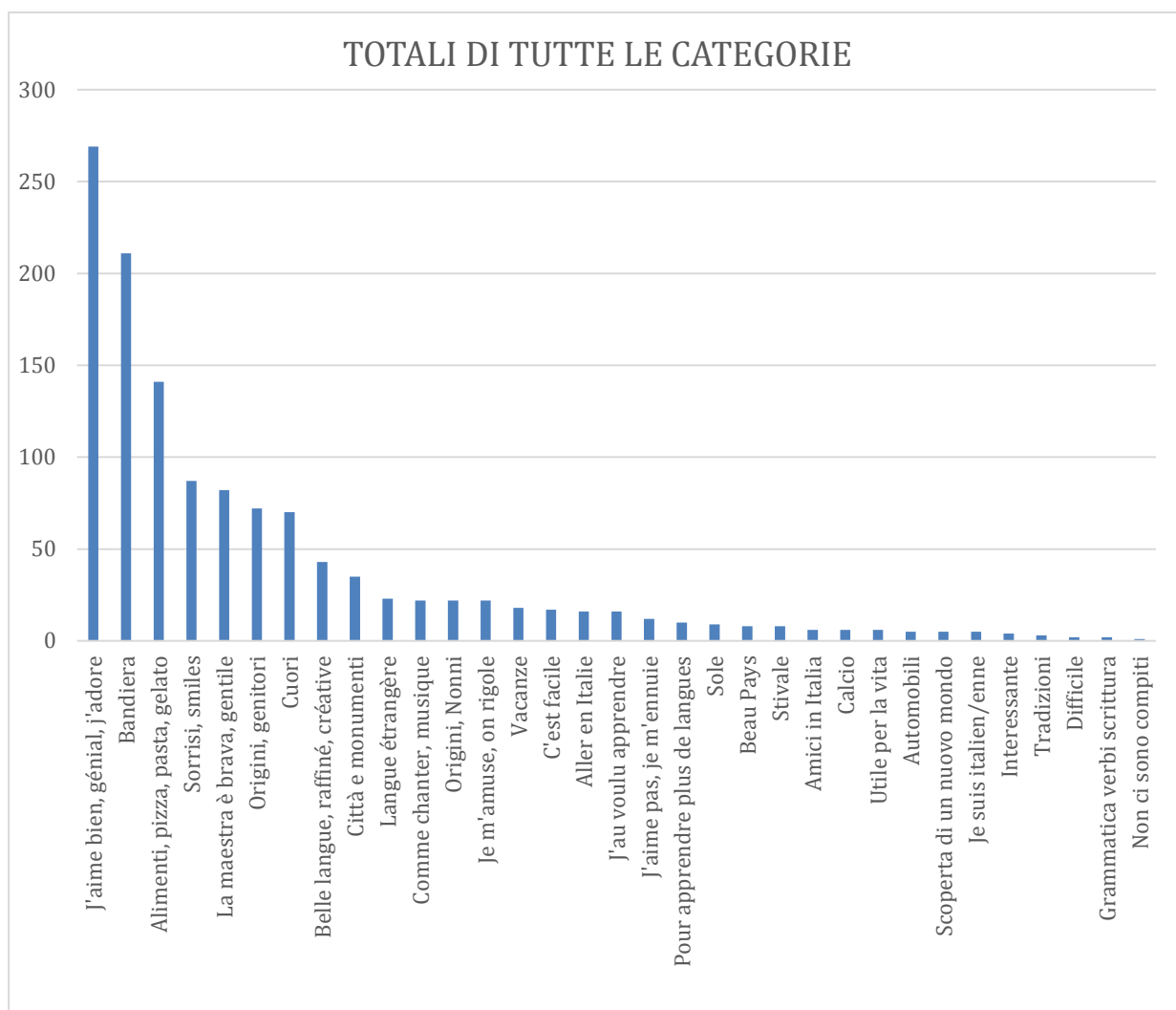
Metz (11.066 abitanti), Borny, popoloso quartiere di Metz (17.104 abitanti), Marly (9.848 abitanti), Maxéville (9.936 abitanti) e Dombasle (9.904 abitanti).

Infine, hanno partecipato alla rilevazione scuole situate in **centri di piccole dimensioni** (in verde sulla cartina): Lexy (3.474 abitanti), Audun le Roman (2.462 abitanti), Audun le Tiche (6.691 abitanti), Fontoy (2.987 abitanti), Thil (1.687 abitanti), Aumetz (2.30 abitanti), Trieux (2.485 abitanti), Hussigny (3.532 abitanti), Morfontaine (1.101 abitanti), Knutange (3.214 abitanti), Rosselange (2.821 abitanti), Homécourt (6.143 abitanti), Jarny (8.358 abitanti) e Heillecourt (5.517 abitanti).

Sono stati raccolti in tutto 484 documenti compilati. Se si considera che nell'anno scolastico 2017/2018 hanno frequentato i corsi ELCO di italiano 1589 alunni,⁶⁹⁹ il campione rappresenta il 30,4% del totale.

Seguendo l'invito contenuto nella consegna, i bambini si sono espressi attraverso parole, frasi o elementi iconici, per un totale di 1.258 segni significativi, raggruppati inizialmente in 33 categorie per cogliere l'intero ventaglio delle rappresentazioni presenti nel campione.

⁶⁹⁹ Dato dell'Ufficio scolastico operante presso il Consolato generale d'Italia a Metz.



Da una prima analisi della totalità del materiale, le categorie più presenti in assoluto sono:

1) L'apprezzamento per:

a) la lingua (bella, musicale e raffinata);

b) la cultura (ricca, interessante e antica);

con un totale di 269 riferimenti (21% del campione).

Si riporta un breve sintesi di risposte significative:

L., di 10 anni, dice di studiare l'italiano, una bellissima lingua (una langue très très très belle) per andare a Roma, quando sarà grande:

L'italien pour moi est

(Tu es libre de t'exprimer comme tu aimes mieux, paroles, phrases, dessins, ...)

une langue magnifique. Je l'étudie car quand je serai grande j'aimerais aller à Rome car c'est une ville très ancienne. La langue italienne est vraiment une langue très très très belle. Je suis très contente de faire cette langue magnifique qui est l'italien. Merci à nos professeurs d'italien. Merci Madame Palermo et Madame Corfino! Je suis très contente de faire de l'italien avec vous! ♥

D., 11 anni, sostiene che l'italiano sia la lingua più bella, e l'Italia il più bel paese al mondo:

L'italien pour moi est

(Tu es libre de t'exprimer comme tu aimes mieux, paroles, phrases, dessins, ...)

Pour moi l'italien c'est la plus belle langue du monde et le pays le plus beau du monde.

O., 8 anni, adora l'italiano, che definisce *cool*:

L'italien pour moi est *l'ame*

(Tu es libre de t'exprimer comme tu aimes mieux, paroles, phrases, dessins, ...)

L'italien j'adore c'est trop cool c'est ma langue préférée.

M., 9 anni, trova che l'italiano sia una lingua romantica e musicale:

L'italien pour moi est

(Tu es libre de t'exprimer comme tu aimes mieux, paroles, phrases, dessins, ...)

La langue de l'amour, du chant,
du romantisme et aussi parce que
j'aime l'Italie et ses chansons

2) La bandiera italiana: 211 riferimenti (17% del campione).

E., 7 anni, disegna due bambini allegri, vestiti di colori italiani, con una bandiera in mano. L'apprezzamento per l'Italia è espresso in inglese, usando un sovracodice: l'abbinamento dei due idiomi indica che l'italiano convive armonicamente con l'altra lingua straniera studiata.



S., 8 anni, guarda il mondo “all’italiana” attraverso una maschera dai colori della bandiera. Al posto degli occhi disegna un girotondo di bambini, trasmettendo una visione positiva di armonia e amicizia.



E., 7 anni, identifica sé stesso come italiano attraverso la bandiera:



3) **Simboli di carattere affettivo (cuori e sorrisi): 157 riferimenti (12% del campione).**

C., 10 anni, disegna un grande cuore che contiene un'espressione di amore incondizionato per l'Italia, che rappresenta la sua passione, le emozioni, le origini... tutto:



S., 8 anni, disegna cuori grandi e piccoli, accompagnati da elementi della tradizione e della cucina italiana:



4) Piatti tipici italiani, gastronomia: 141 riferimenti (11% del campione).

M., 8 anni, disegna un cuoco nell'atto di presentare pasta, pizza e gelato, la triade dei prodotti culinari italiani più amati dai bambini:



M., 10 anni, conferma:

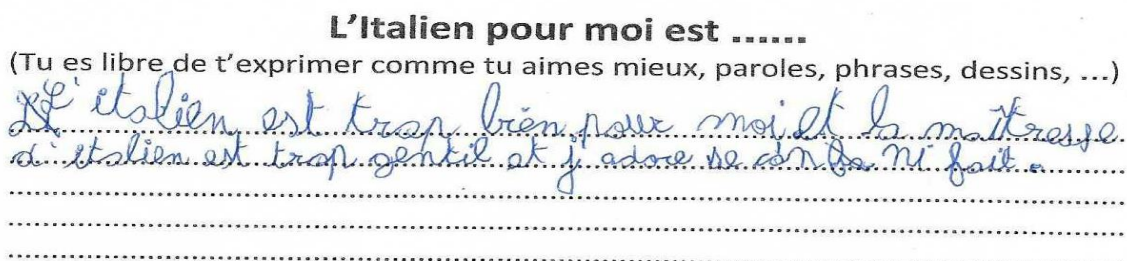


- 5) La maestra, sia illustrata che descritta, sempre accompagnata da aggettivi positivi, e il gradimento per la partecipazione al corso di italiano (mi diverto, si ride e si gioca): 104 riferimenti (8% del campione).

N., 6 anni, dichiara il suo amore per l'italiano e disegna una maestra sorridente davanti a un gruppo di alunni felici, non seduti ai banchi ma in fila indiana, impegnati in un gioco di movimento. Il messaggio scritto non lascia dubbi circa i sentimenti del bambino nei confronti dell'italiano.



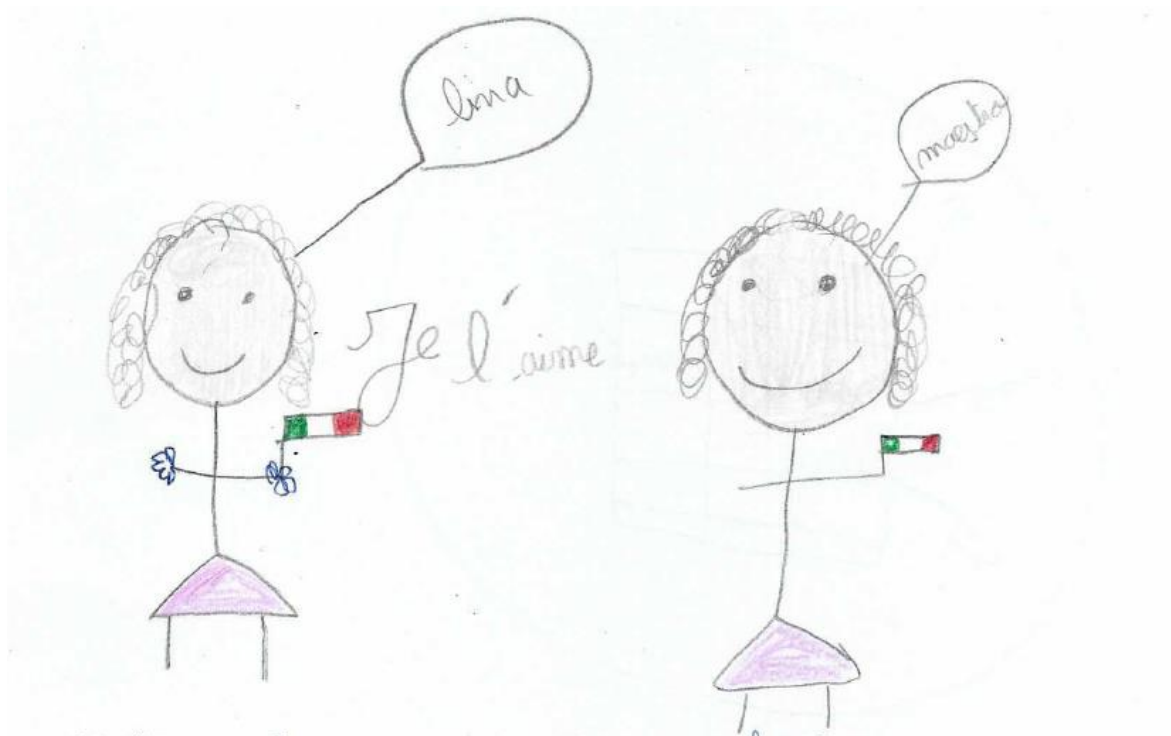
E., 7 anni, trova che la maestra d'italiano sia molto gentile e dichiara di adorare il lavoro che propone in classe:



L., 9 anni, disegna una maestra sorridente e due bambine che parlano, a indicare che nel corso di italiano la comunicazione è presente e attiva:



L., 9 anni, esprime una dichiarazione d'affetto rivolta alla maestra. Insegnante e alunna tengono in mano una bandiera tricolore, a indicare che il sentimento che le unisce passa attraverso la comunicazione in italiano:



6) La famiglia, le origini, i genitori, i nonni, gli amici in Italia: 98 riferimenti (7% del campione).

L., 10 anni, definisce i suoi nonni «dei veri italiani»: la loro presenza rende la lingua italiana importante, ne fa l'idioma preferito, che L. comprende e parla:

L'italien pour moi est

(Tu es libre de t'exprimer comme tu aimes mieux, paroles, phrases, dessins, ...)

L'italien pour moi c'est important
car mon nonna et ma nonna sont
des vrais italiens ils sont nés là bas.
L'italien c'est ma langue préférée
j'aime à le comprendre et à le parler.

Anche J., 11 anni, studia l'italiano per poter parlare con il nonno, riconoscibile per la calvizie, vestito con i colori della bandiera:

L'italien pour moi est

(Tu es libre de t'exprimer comme tu aimes mieux, paroles, phrases, dessins, ...)

Mon grand père est Italien donc
je voulais apprendre l'italien pour lui
parler



Il papà di F., 9 anni, è calabrese. Nel definire precisamente le origini regionali, F. lascia trasparire una forma di orgoglio delle radici:

L'Italian pour moi est
(Tu es libre de t'exprimer comme tu aimes mieux, paroles, phrases, dessins, ...)

mon papa est italien plus précisément calabrais
et j'adore l'Italie

A., 9 anni, studia l'italiano «per il piacere» e per poter comunicare con una parte della famiglia residente in Italia:


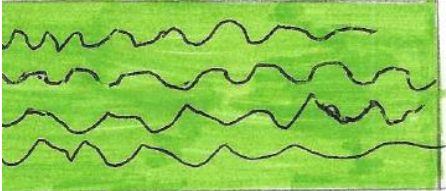
L'Italian pour moi est
(Tu es libre de t'exprimer comme tu aimes mieux, paroles, phrases, dessins, ...)

Ba, moi je fais de l'italien pour le plaisir, ça m'occupe un peu, et c'est aussi un peu pour la famille parce que j'ai de la famille en Italie donc comme ça quand je vais en Italie je pourrais parler avec eux.

Y., 10 anni, adora l'italiano. Riferisce che durante il corso si canta, si balla, si ride, ci si diverte (ripete questo verbo due volte), sottolineando che si tratti di un divertimento non fine a sé stesso, ma utile all'apprendimento. Descrive un ambiente collaborativo, dove si lavora insieme, si fa tutto insieme, sotto la regia di una maestra gentile:

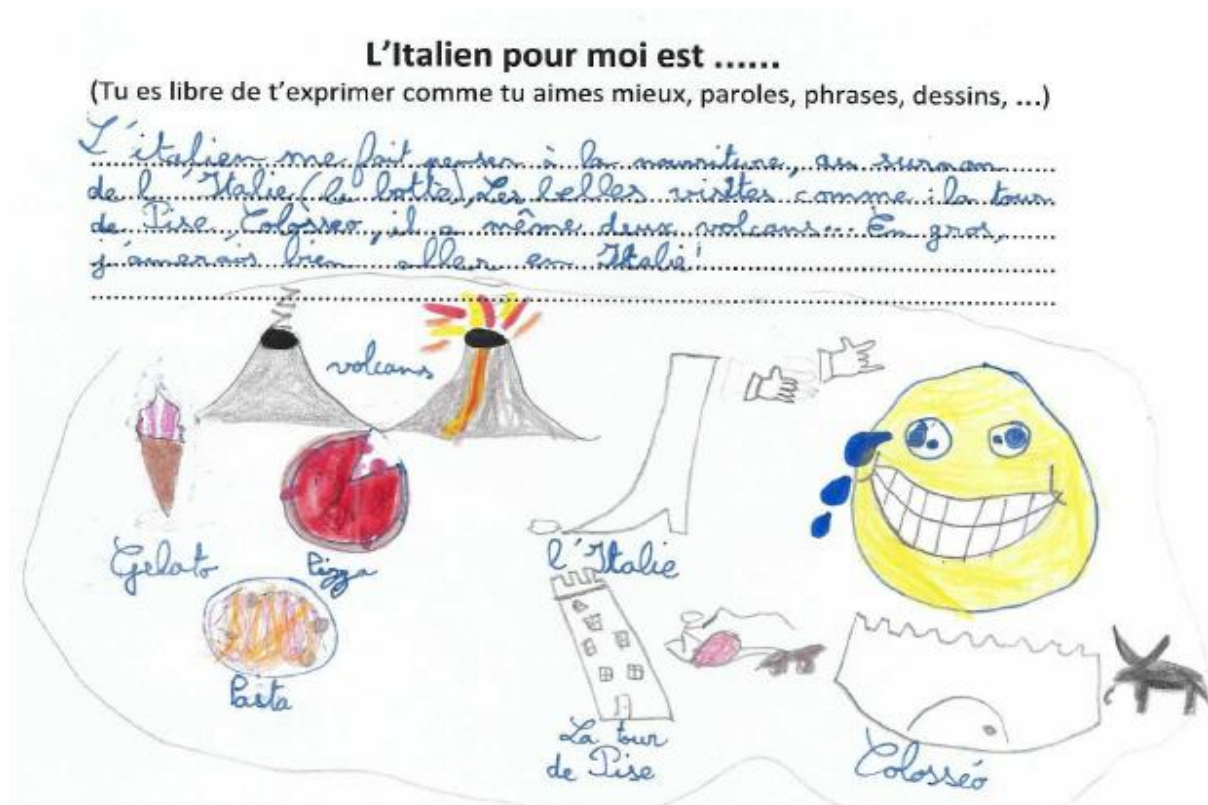
L'italien pour moi est super bien!
(Tu es libre de t'exprimer comme tu aimes mieux, paroles, phrases, dessins, ...)

J'adore l'italien. La maîtresse est super gentille. On chante, on danse, on rigole, on s'amuse, on travaille ensemble, on fait tout ensemble. On apprend aussi amusant et ensemble aussi, en comprenant. J'ai adoré cette année magnifique. J'espère que il en aura # l'année prochaine.



7) **Le città italiane, i monumenti, il paesaggio: 35 riferimenti (3% del campione).**

C., 10 anni, esprime il desiderio di andare a visitare l'Italia: disegna alcuni monumenti celebri, vulcani attivi e spenti, lo stivale, i piatti tipici e segni della tradizione/superstizione (le corna):



T., 10 anni, disegna la Torre di Pisa circondata da cuori e simboli dell'Italia:



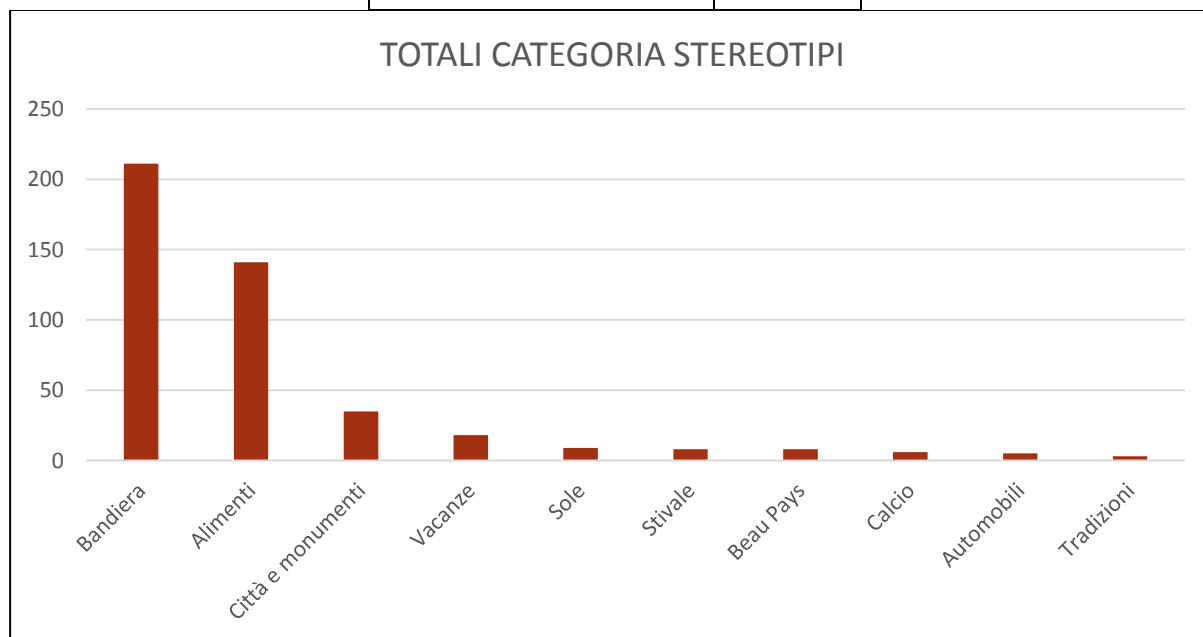
Le categorie sopra citate coprono l'82% degli elementi rilevati. Il restante 18% si suddivide in una varietà di riferimenti, sia di carattere simbolico-stereotipato, che affettivo, che di valore e giudizio sulla lingua italiana.

Per facilitare l'analisi, i 33 indicatori specifici sopra identificati sono stati raggruppati in tre macro-categorie:

1) Stereotipi dell'iconografia italiana.

Sono stati raggruppati in questa categoria tutti gli elementi che rinviano a un'immagine classica, simbolica, iconica e stereotipata dell'Italia.

STEREOTIPI	TOTALI
Bandiera	221
Alimenti	141
Città e monumenti	25
Vacanze	18
Sole	9
Stivale	8
Beau Pays	8
Calcio	6
Automobili	5
Tradizioni	2
TOTALE	444



Alcuni simboli, palinsesti verbali (cfr. p. 198), come la bandiera, sono molto utilizzati nell'ambito dell'insegnamento; altri rinviano all'immaginario universalmente diffuso dell'Italia, il paese della buona alimentazione, del sole e delle vacanze.

La bandiera italiana appare come uno degli stereotipi più potenti, che permette ai bambini di rappresentare in modo diretto, intuitivo e anche marcato di nazionalismo il sentimento di appartenenza, reale o simbolica, all'Italia. La giovane età degli apprendenti e la mancanza di riferimenti culturali più elaborati rende comprensibile il ricorso a questo simbolo che abbraccia la globalità dell'universo indagato (Paese, lingua e cultura), in modo stereotipato, ma sicuramente efficace.

Gli alimenti, i piatti tipici e la gastronomia costituiscono un altro elemento importante della rappresentazione dell'Italia, legato ai bisogni primari. Poiché il numero dei riferimenti (141) rappresenta quasi il doppio di quelli che indicano origini italiane (72, si veda il grafico della pagina successiva), se ne deduce che l'apprezzamento per l'alimentazione vada ben oltre la dimensione familiare e sia anche legato alla frequentazione di luoghi di ristorazione italiana, ben presenti nella regione, alla presenza di prodotti di consumo nella grande distribuzione e a viaggi/vacanze in Italia.

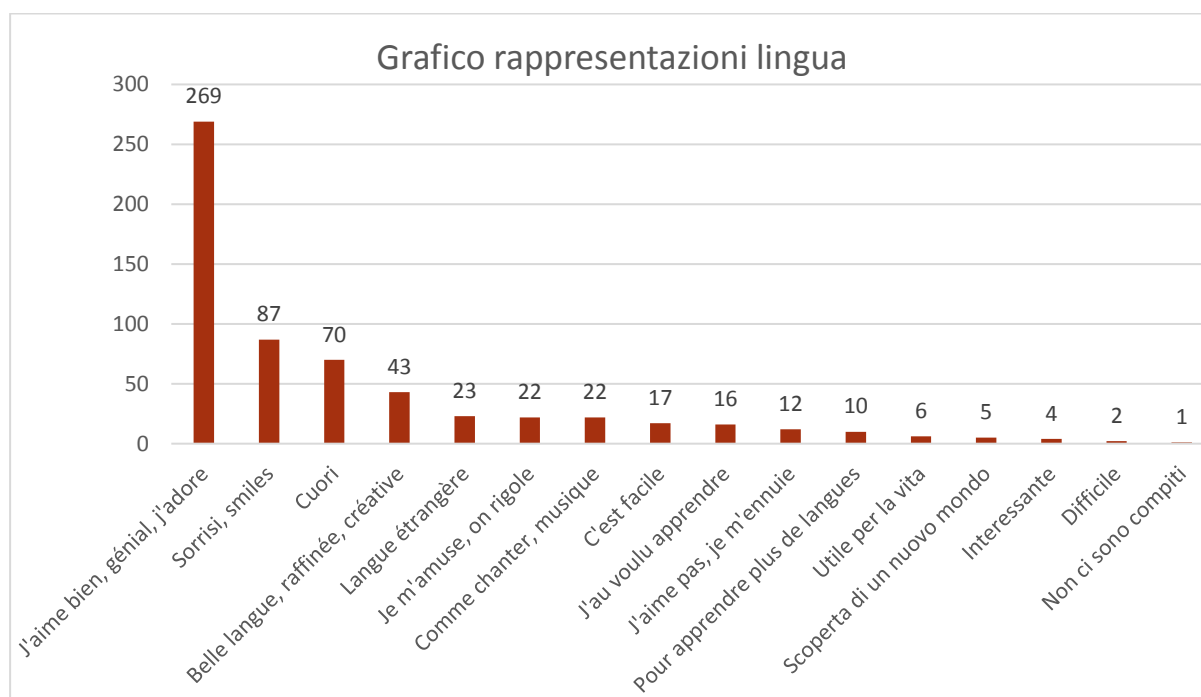
Il riferimento a città, monumenti e attrazioni turistiche si colloca al terzo posto, quasi esclusivamente limitato alle città di Roma e Pisa, al Colosseo e alla torre pendente. Sono quasi assenti riferimenti regionali specifici, anche da parte di alunni che si definiscono di origini italiane, come se il Paese fosse considerato come un tutt'uno.

Gli elementi a carattere edonistico e ricreativo (sole, vacanze, calcio e automobili) raggiungono complessivamente la percentuale dell'8%, e indicano che nella rappresentazione dei bambini l'Italia appare come luogo del tempo libero, della spensieratezza, quasi un paradiso. Sono completamente assenti riferimenti negativi (ad esempio quelli classici riferiti all'Italia, quali mafia, crisi e disoccupazione), come se questi elementi ben presenti nell'immaginario collettivo di pubblici più adulti, non abbiano intaccato a rappresentazione patinata dell'Italia restituita dai bambini.

2) Rappresentazioni della lingua, percezioni e giudizi di valore.

Sono stati raggruppate in questa categoria le espressioni e gli elementi grafici che esprimono giudizi e sentimenti nei confronti dell'italiano.

RAPPRESENTAZIONI LINGUA	TOTALI
J'aime bien, génial, j'adore	269
Sorrisi, smiles	87
Cuori	70
Belle langue, raffiné, créative	43
Langue étrangère	23
Je m'amuse, on rigole	22
Comme chanter, musique	22
C'est facile	17
J'ai voulu apprendre	16
Je n'aime pas, je m'ennuie	12
Pour apprendre plus de langues	10
Utile per la vita	6
Scoperta di un nuovo mondo	5
Interessante	4
Difficile	2
Non ci sono compiti	1
Totale	609



Il riferimento più rappresentato, a carattere emotivo-affettivo, trasmette il gradimento per l'apprendimento della lingua italiana, indicando che l'esperienza scolastica è considerata molto positivamente. Se si raggruppano in un'unica categoria le espressioni «J'aime bien», i cuori e sorrisi, la piacevolezza e il divertimento, la facilità e l'assenza di compiti, si arriva a 460 riferimenti, il 76% del totale per questa categoria, un numero molto elevato se si considera che 484 alunni hanno partecipato al sondaggio.

La lingua è descritta attraverso aggettivi quali «raffinata, creativa e musicale», espressi dal 13% del campione. Aspetti più utilitaristici, pratici e razionali (lingua utile, interessante, scoperta di un nuovo mondo e positività del conoscere più lingue) sono presenti nella percentuale del 5% del campione, in modo nettamente inferiore ai riferimenti di carattere emotivo-affettivo.

Sedici alunni (il 3%) hanno voluto sottolineare la scelta personale, la volontà di partecipare al corso di italiano, dato confermato anche dalle interviste ai genitori (cfr. § 4.2.5).

È presente anche una piccola percentuale di giudizi negativi sulla lingua, considerata «difficile», e sul corso di italiano, «mi annoio», per un totale di 14 riferimenti, meno del 3% del totale.

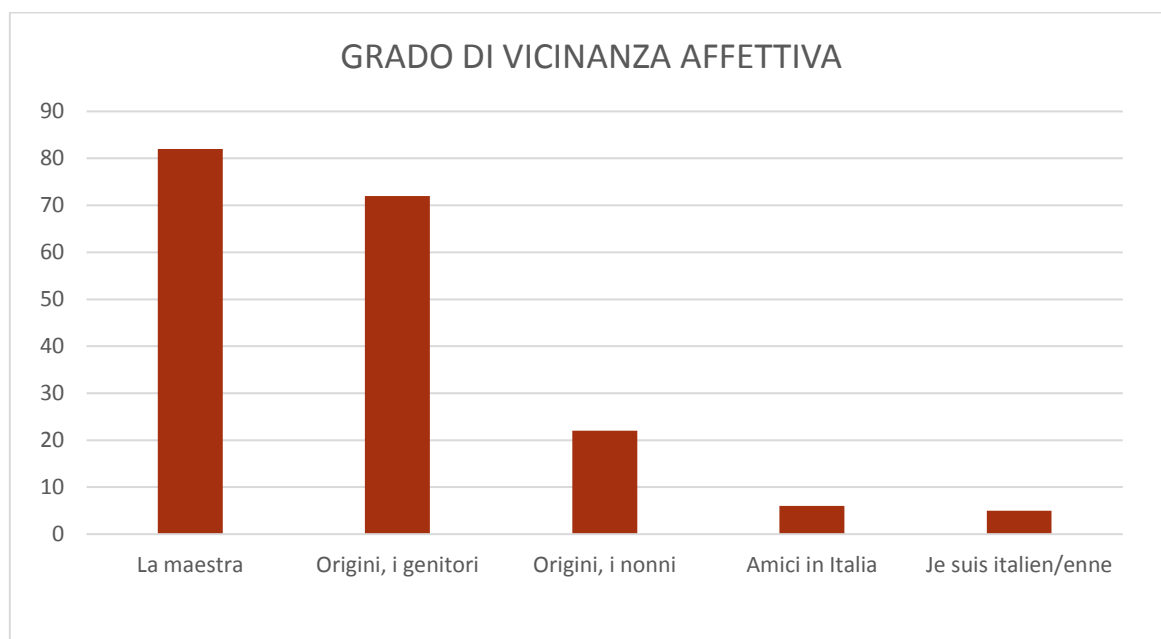
L'italiano è definito «lingua straniera» da 23 alunni, il 5% del campione. In effetti, per la quasi totalità degli alunni che frequentano i corsi ELCO l'italiano si presenta come una vera e propria lingua straniera, e i casi di bambini italofoeni sono più unici che rari. Se si interpreta questo aggettivo nel senso emotivo di distanza, allontanamento ed estraneità, è interessante notare che solo una parte residuale del campione definisce in questo senso l'italiano; il restante 95% considera, invece, la lingua di Dante una presenza familiare e vicina, non straniera.

Emerge dagli elementi presenti in questa categoria una rappresentazione molto positiva della lingua italiana, prevalentemente connotata in termini affettivi, ma con la presenza di riferimenti a giudizi razionali, uniti alla sensibilità per la dimensione arricchente del plurilinguismo.

3) Rapporti di vicinanza affettiva con persone significative.

Questo terzo raggruppamento comprende i riferimenti alla vicinanza affettiva, ovvero le persone che veicolano la lingua, presenze fondamentali in tutte le età della vita, ma ancora più significative nel caso di apprendenti giovani.

GRADO DI VICINANZA AFFETTIVA	TOTALI
La maestra	82
Origini, i genitori	72
Origini, i nonni	22
Amici in Italia	6
Je suis italien/enne	5
TOTALE	187



Le alunne e gli alunni che si definiscono italiane/i rappresentano meno dell'1% del campione. Per il restante 99% del campione il contatto con la lingua è mediato dalla maestra (44% di questa categoria, 17 % della totalità del campione), dalle origini familiari di prima generazione, i genitori (38% di questa categoria, 15% della totalità del campione), e seconda

generazione, i nonni (12% di questa categoria, 5% della totalità del campione); in misura minore da amici in Italia (3% di questa categoria, 1% sulla totalità del campione).

Complessivamente, le origini italiane (prima e seconda generazione) rappresentano il 49% di questa categoria, il 19% della totalità del campione, superando di poco il ruolo dell'insegnante, che diventa un riferimento affettivo a quasi pari importanza. Questo dato conferma la **presenza di una percentuale rilevante di alunni che si accostano all'apprendimento della lingua italiana pur non avendo origini familiari nella penisola.**

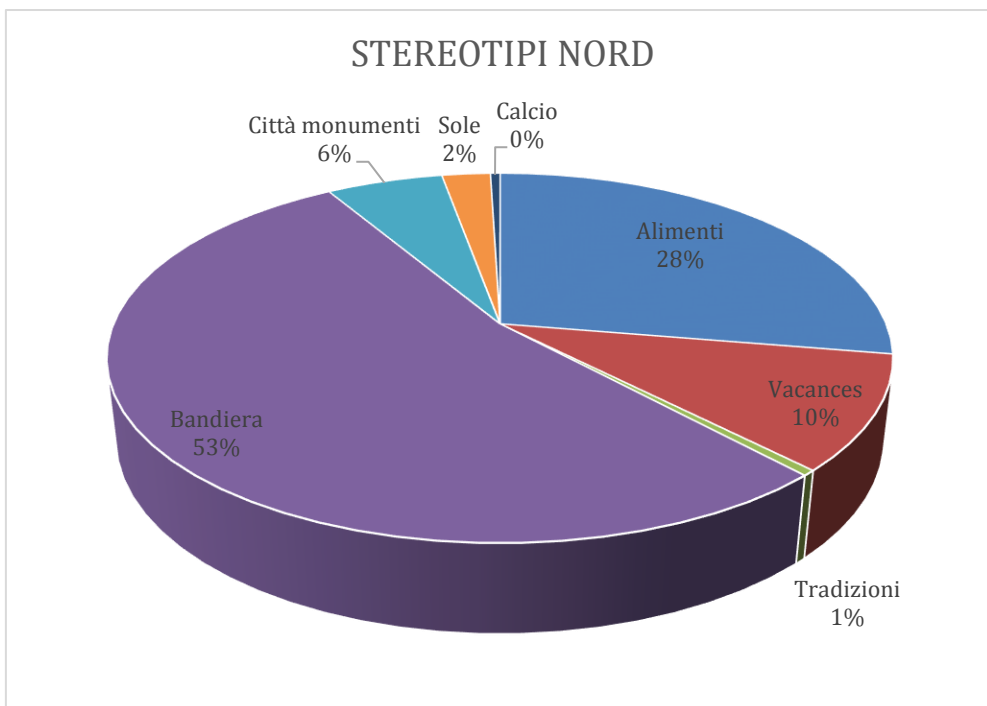
Per approfondire il livello di analisi dei dati raccolti e verificare se le macrocategorie sopra illustrate si presentino in modo omogeneo sul territorio, i risultati ottenuti sono stati incrociati

1. con la variabile geografica:
 - Nord della Lorena - zona della maggiore concentrazione di popolazione di origine italiana per la presenza fino agli anni Settanta delle attività estrattive e della siderurgia;
 - Centro della Lorena - intorno alla città di Metz;
 - Sud della regione, da Nancy a Epinal.

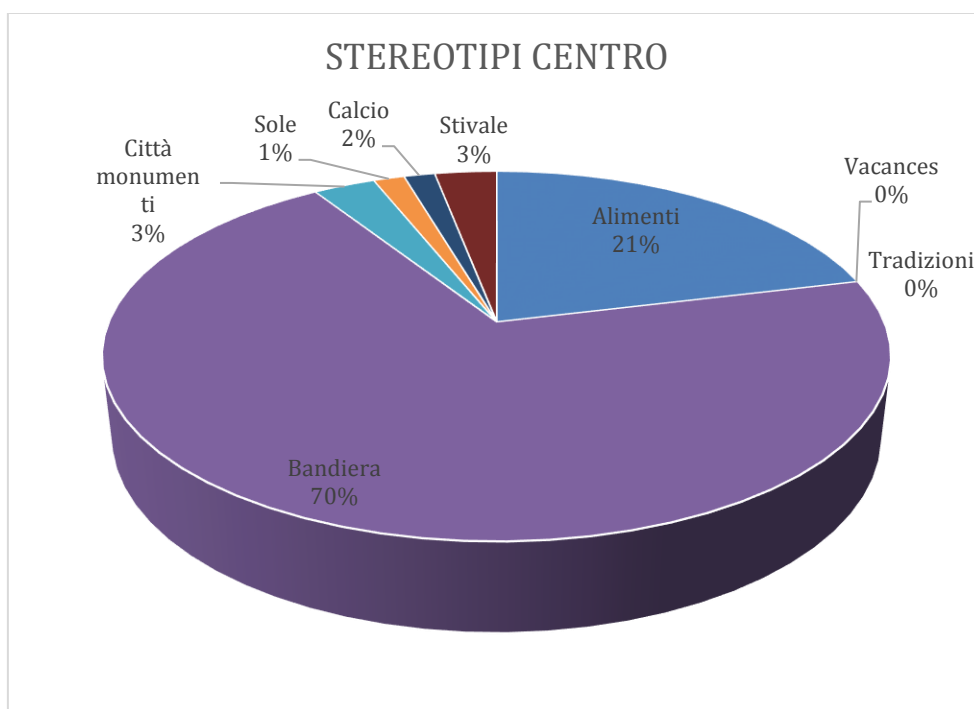
2. con le aggregazioni urbane di città/villaggio:
 - le 5 città di Thionville, Metz, Nancy, Lunéville, Epinal;
 - i villaggi di medie e piccole dimensioni.

Per quanto riguarda gli stereotipi, simboli della cultura, della tradizione e dell'iconografia italiana, a Nord, anche se la presenza della bandiera italiana raccoglie il 53% dei consensi, il restante 47% vede percentuali significative della cucina (28%), dei viaggi e vacanze in Italia (21%), dei monumenti e città (12%) e di elementi della tradizione e della vita quotidiana in Italia, come il calcio.

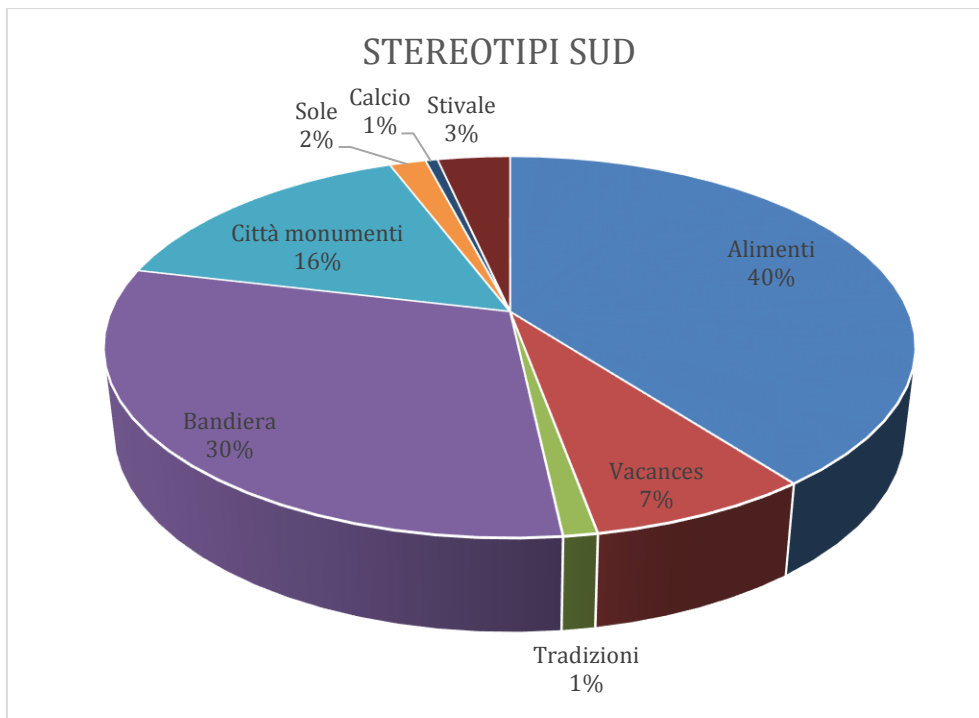
Questa composizione ricca e varia dei riferimenti culturali lascia supporre che i bambini abbiano conoscenze relative alla lingua e cultura italiane acquisite anche al di fuori dei corsi.



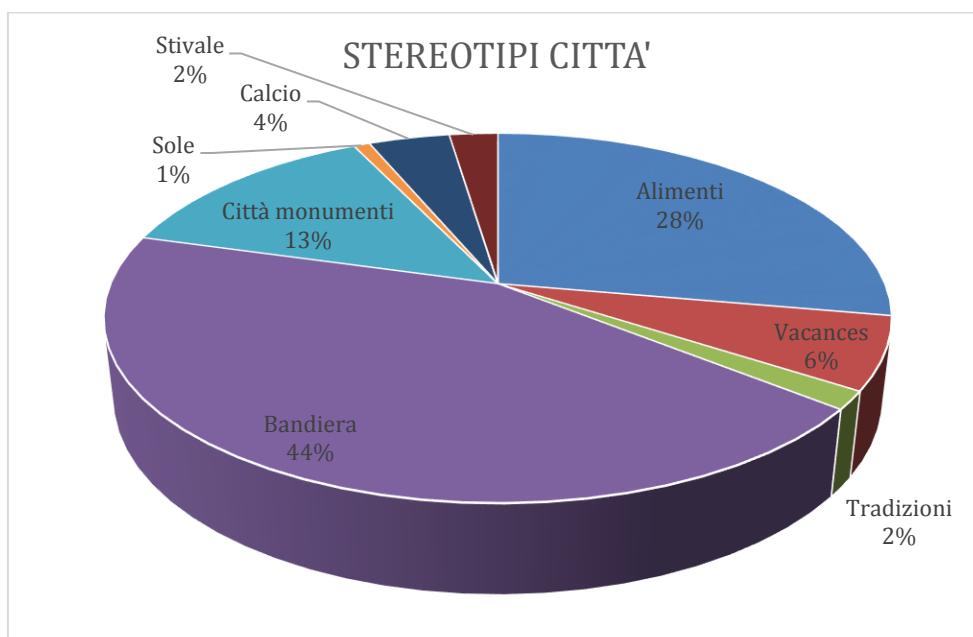
Al Centro della Lorena, lo stereotipo della bandiera risulta essere assolutamente maggioritario (70%), seguito dagli alimenti (21%), mentre poca rilevanza hanno gli altri elementi. Mancano completamente riferimenti ai viaggi e alle vacanze in Italia, suggerendo con ciò che la conoscenza dell'Italia passi esclusivamente attraverso l'apprendimento scolastico.

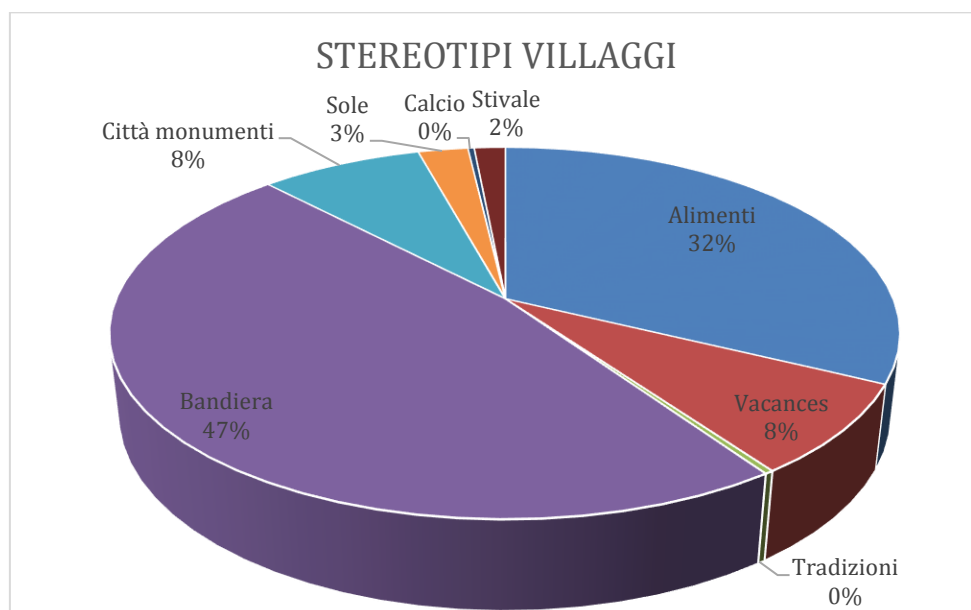


Al Sud della regione la distribuzione delle scelte si presenta più equilibrata, con gli alimenti in prima posizione (40%), seguiti dalla bandiera (30%) e una buona presenza di viaggi/vacanze e monumenti/città (complessivamente 23%). Ciò induce a ritenere che la presenza nei corsi di una popolazione mista, solo in parte di origini italiane.



Le realtà urbane e quelle di villaggio non presentano invece differenze significative, mostrando una distribuzione degli stereotipi quasi identica.

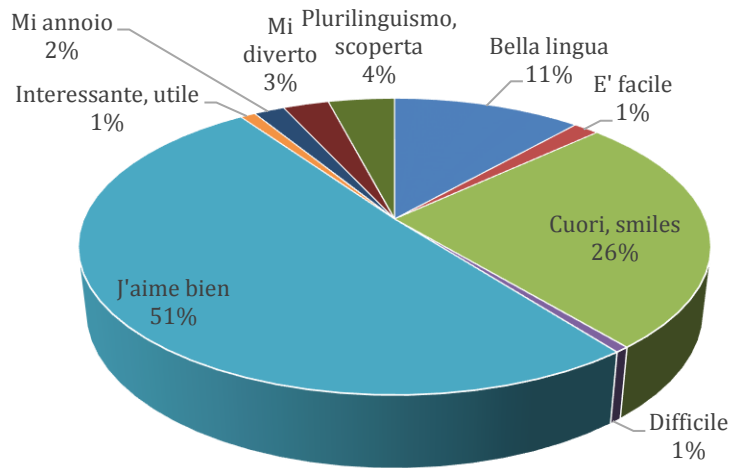




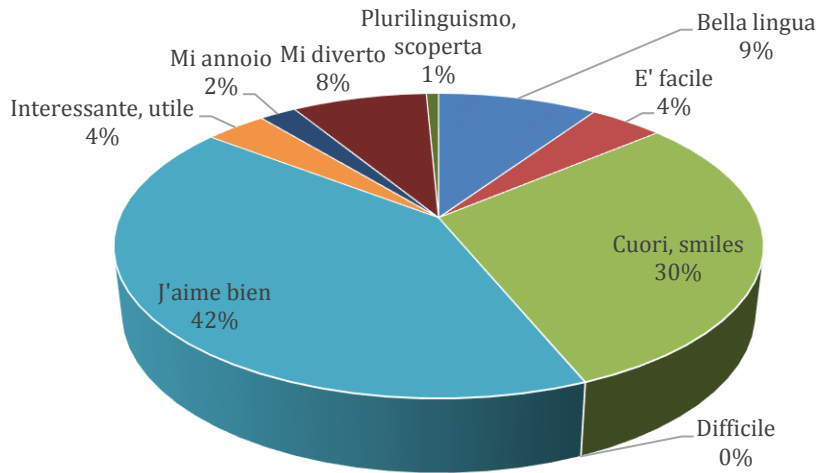
La collocazione geografica incide dunque in modo maggiore rispetto a quella dell'aggregazione urbana o rurale sulla distribuzione delle rappresentazioni della lingua legate a stereotipi.

Per quanto concerne **le rappresentazioni della lingua, i sentimenti, le percezioni e i giudizi di valore non si rilevano differenze significative tra i dati delle tre zone geografiche** della regione, con il 50% del campione coperto dall'apprezzamento per l'apprendimento dell'italiano, circa il 25% interessato da elementi affettivi (cuori, smiles), e il restante 25% distribuito tra le altre categorie, con una prevalenza per le qualità di raffinatezza e metodicità della lingua.

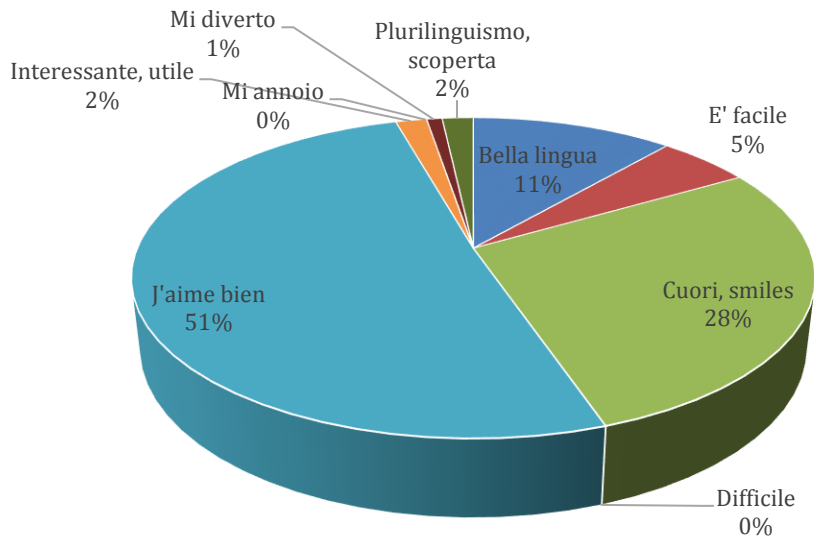
RAPPRESENTAZIONI LINGUA ITALIANA NORD



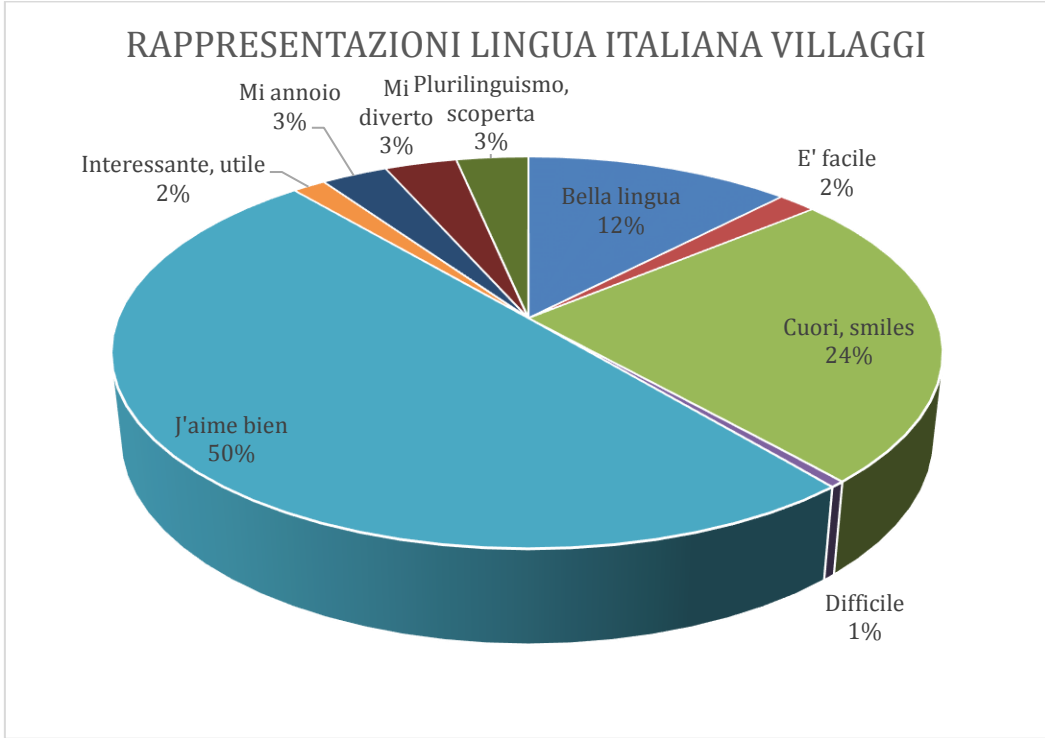
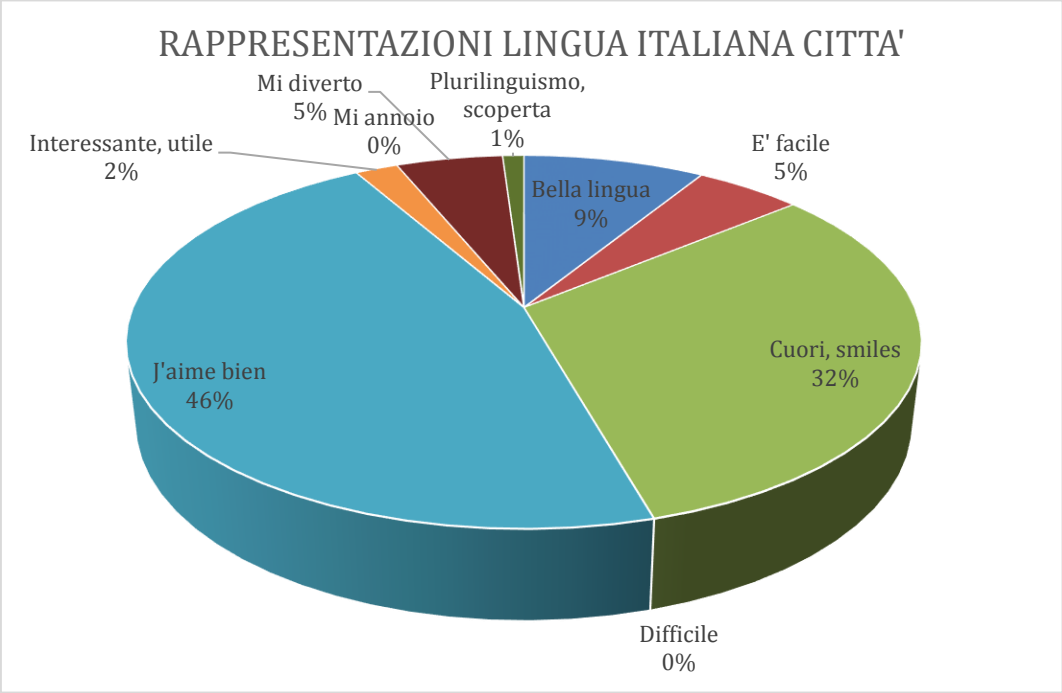
RAPPRESENTAZIONI LINGUA ITALIANA CENTRO



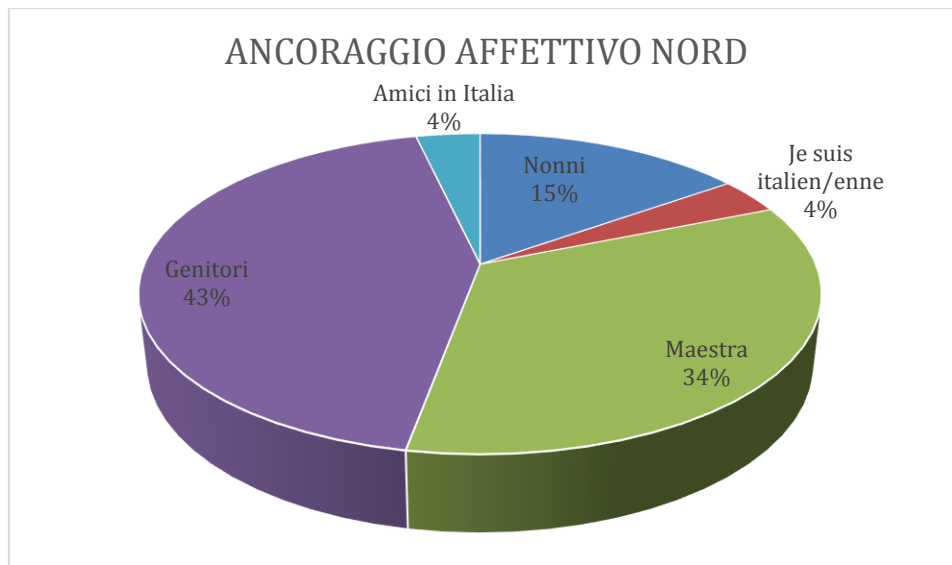
RAPPRESENTAZIONI LINGUA ITALIANA SUD



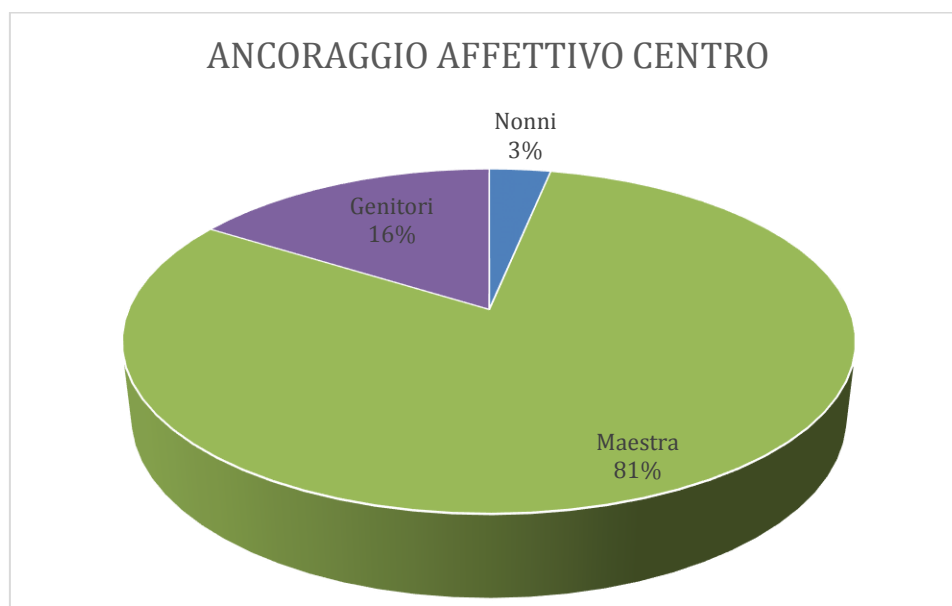
Quasi identiche percentuali si registrano anche incrociando i dati con la variabile delle aggregazioni urbane e rurali, a significare che la **rappresentazione della lingua italiana, per come rilevata all'interno dei corsi, si presenti in modo omogeneo nelle varie realtà della regione a prescindere dal contesto nel quale viene insegnata.**



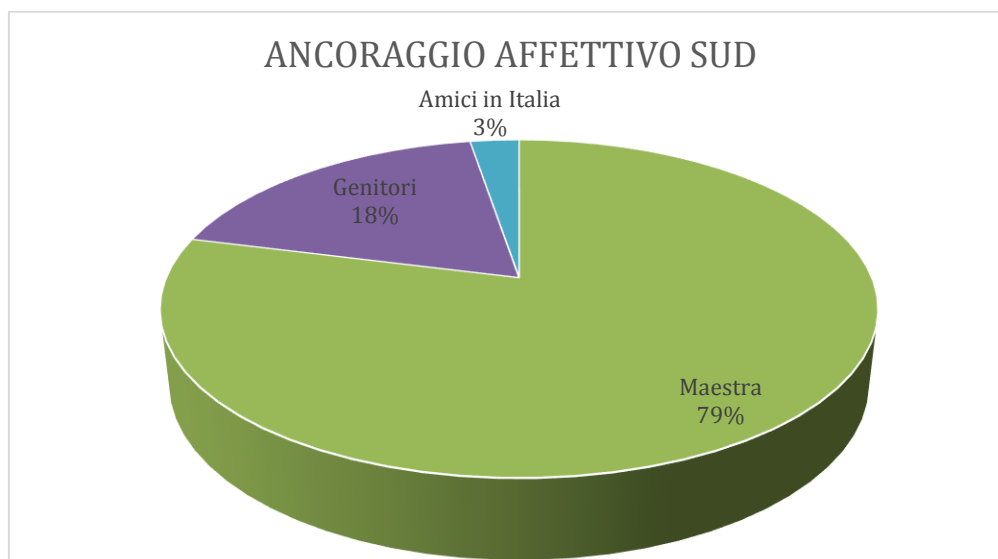
Per quanto riguarda la terza macro-categoria, quella dell'**ancoraggio affettivo**, la variabile geografica mette in evidenza che al Nord, zona tipica dell'emigrazione italiana del secolo scorso, i bambini segnalano in percentuale importante la presenza delle origini familiari: genitori (43%) e nonni (15%) per un totale del 58%, più della metà del campione, cui si aggiungono legami con l'Italia attraverso gli amici (4%). La scelta della maestra si attesta al 34%. Solo al Nord della regione è presente una piccola quota di bambine/i (4%) che si definisce italiano/a.



Al Centro la quota ampiamente maggioritaria del rapporto affettivo è legata alla presenza della maestra (81%), mentre il restante 19% si suddivide tra genitori (16%) e i nonni (3%).



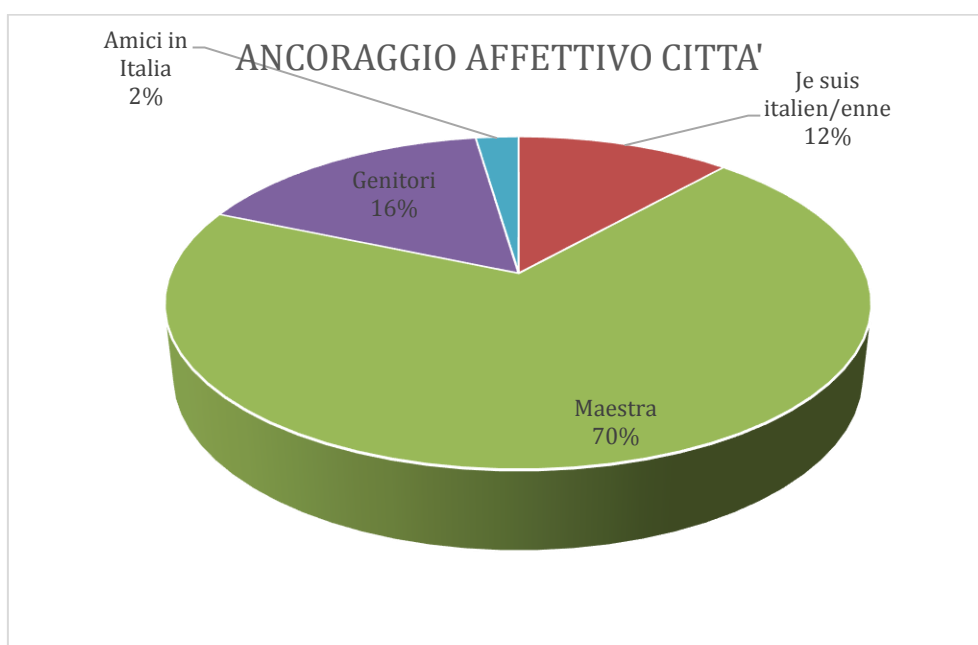
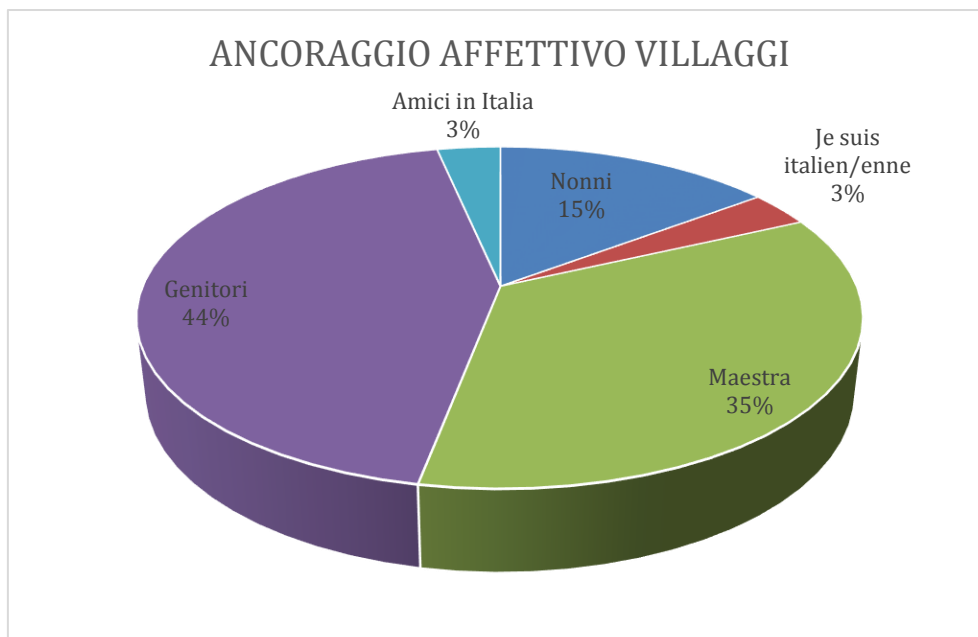
Anche al Sud della regione la presenza affettiva della maestra è il dato prevalente (79%), seguita dai genitori (18%), e dagli amici in Italia (3%). Sono assenti le categorie dei nonni e dei bambini che si definiscono italiani.



Da confronto dei dati nei tre settori si può concludere che la popolazione scolastica del Nord della regione sia ancora prevalentemente di origine italiana (62%) e che il legame affettivo con la lingua e la cultura passi attraverso i legami familiari oltre che, in misura molto minore, i contatti con la famiglia allargata e amici in Italia; al Centro e al Sud, invece, le origini italiane si attestano intorno al 20% e il ruolo dell'ancoraggio affettivo con la lingua viene svolto quasi esclusivamente dall'insegnante.

La variazione delle caratteristiche della popolazione in funzione della collocazione geografica è confermata nell'incrocio dei dati con le aggregazioni urbane e rurali.

I villaggi presentano percentuali di risposte che si avvicinano molto a quelle rilevate nella parte settentrionale della regione, mostrando la forte presenza delle origini familiari di prima e seconda generazione. Simmetricamente, i dati delle città riflettono percentuali rilevate al Centro e al Sud del territorio, con netta prevalenza del ruolo affettivo dell'insegnante.



Il confronto fra ambienti cittadini e di villaggio mette in evidenza un altro dato interessante: mentre nei villaggi pochi bambini si definiscono italiani (3%), nella città la percentuale sale al 12% a indicare la presenza di arrivi recenti, famiglie che si installano appunto nei centri urbani, a differenza dei flussi migratori italiani del secolo scorso, richiamati nelle vallate del Nord della regione dall'attività estrattiva e siderurgica.

Dall'analisi dei dati raccolti attraverso la domanda aperta "L'italien pour moi est..." emerge **una rappresentazione della lingua italiana marcata in senso positiva**. Il nucleo centrale della rappresentazione etno-socioculturale, come da definizione di Henri Boyer (Cfr, § 2.4.2, p. 197) è costituito da **elementi stereotipati**, altamente simbolici del Paese, legati all'immaginario patrimoniale e nazionale, come, ad esempio, la bandiera.

Seguono emblemi classici dell'italicità: il cibo, le città e i monumenti. In percentuale minore appaiono nella rilevazione anche riferimenti legati alla dimensione edonistico-ricreativa, quali viaggi, vacanze e sole.

Per quanto riguarda la **rappresentazione della lingua, grande valore è attribuito alla bellezza e musicalità dell'idioma**, che risulta appreso in situazione ludica, coinvolgente, suscitando la **partecipazione emotivo-affettiva degli apprendenti**. Sono presenti, ma in misura minore, giudizi razionali e utilitaristici circa la spendibilità dell'italiano per il proseguimento degli studi e il futuro lavorativo, uniti, a un atteggiamento positivo di apertura e valorizzazione del plurilinguismo.

Il profilo sociodemografico degli apprendenti è definito dai riferimenti alle origini: mentre **nella zona Nord della regione è ancora maggioritaria la presenza di alunni dai genitori e nonni italiani**, legati al Belpaese anche da amicizie e famiglia allargata, **nella parte centrale e meridionale della Lorena, ove si situano i centri urbani, la popolazione ha origini eterogenee e il legame affettivo con la lingua italiana è garantito dall'insegnante**.

4.2.3 Il ritratto delle lingue

The more languages you know, the more of a person you are
(Proverbio slovacco)⁷⁰⁰

Attraverso la richiesta di colorare in tinte diverse, una per ogni lingua parlata e/o conosciuta, le parti del corpo di una sagoma bianca, lo strumento di rilevazione del ritratto delle lingue (cfr. § 4.2.3) ha permesso di visualizzare il repertorio linguistico per come percepito dai soggetti sottoposti a indagine. L'interpretazione simbolica della scelta dei colori, delle parti del corpo coinvolte, dell'ampiezza delle campiture e la loro vicinanza/lontananza, ha offerto informazioni sulla rappresentazione del patrimonio comunicativo dei soggetti, permettendo di accedere anche a contenuti non presenti alla loro coscienza, che l'elaborato ha restituito come un'immagine riflessa in uno specchio. Il dialogo che ha seguito la produzione dell'elaborato ha consentito di ricostruire i significati che esso veicola attraverso una co-costruzione di senso tra bambino e ricercatrice.

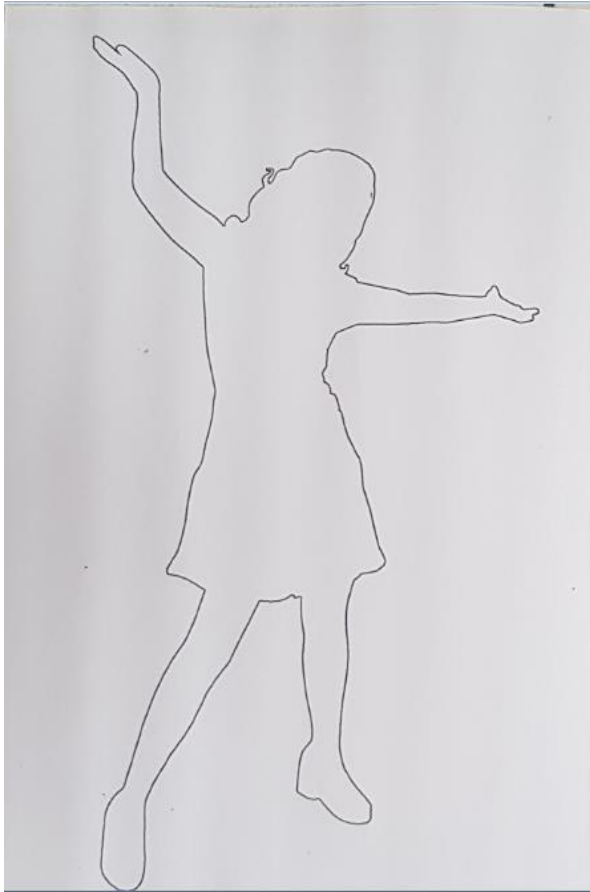
Lo strumento è stato somministrato agli alunni di sei scuole, due situate in contesti di villaggio (Rombas e Ay-sur-Moselle), caratterizzati per la presenza di un'utenza di livello socioeconomico-culturale medio alto, e quattro collocate della città di Metz, una in una zona residenziale (Plantières), e tre situate in quartieri multietnici ad alta incidenza di disagio sociale (Bellecroix, De la Seille, e Borny).

Sono stati raccolti in tutto 112 elaborati.

Il documento presentato ai bambini è un foglio formato A3, piegato in due: sulla facciata di destra è disegnata una silhouette in postura dinamica, maschile o femminile, mentre su quella di sinistra è proposto ai bambini di spiegare l'abbinamento dei colori scelti per ogni lingua rappresentata attraverso una legenda.

In calce, si chiede di indicare nome ed età in italiano, compito che tutti i bambini sono stati in grado di portare a termine senza chiedere spiegazioni supplementari.

⁷⁰⁰ Commissione Europea, *New Framework Strategy for Multilingualism*, Bruxelles, 2005, p. 2, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF>



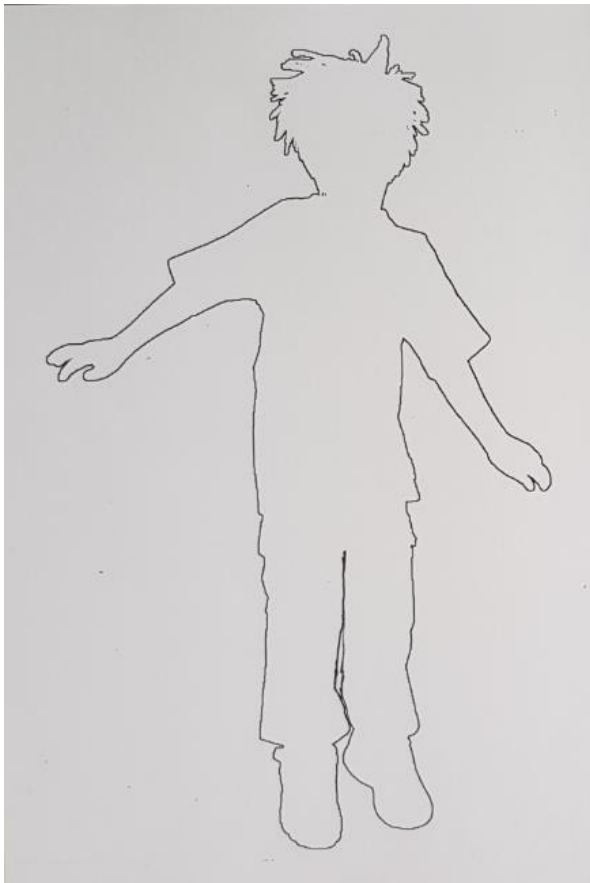
Moi, mes langues, en couleurs
Io, le mie lingue, a colori

Légende

Legenda

-
-
-
-
-
-
-

Mi chiamo....., ho.....anni



Moi, mes langues, en couleurs
Io, le mie lingue, a colori

Légende

Legenda

-
-
-
-
-
-
-

Mi chiamo....., ho.....anni

Il protocollo di somministrazione ha previsto una fase iniziale nella quale è stato spiegato alle classi il compito da svolgere, prima in italiano e poi in francese per assicurare la perfetta comprensione della consegna, lasciando ampio spazio alle domande degli alunni. È stato anche annunciato che, alla fine del lavoro, la maestra avrebbe posto qualche domanda a ogni bambino.

L'attività ha impegnato i bambini per un'ora circa: dieci minuti per la distribuzione dei documenti e le spiegazioni, venti per l'esecuzione del lavoro e trenta per la discussione degli elaborati.

Si presentano i documenti più significativi, ai quali, seguendo le indicazioni di altri ricercatori che hanno utilizzato lo stesso strumento (cfr. § 3.4.2), si applica dapprima una lettura della simbologia dei colori, seguita dall'analisi delle parti del corpo coinvolte dalla presenza delle lingue (più ampie/limitate, centrali o periferiche, emozionalmente, sensorialmente o intellettualmente connotate). Si riportano anche riflessioni significative espresse dai bambini, sia contenute nella legenda dell'elaborato, che in forma di trascrizione della conversazione effettuata con la ricercatrice.

Dal punto di vista scientifico, i colori non esistono in sé e per sé, come oggetti, ma sono l'effetto della percezione visiva basata sulla frequenza delle onde elettromagnetiche che colpiscono l'occhio. Sono dunque sensazioni che si producono a livello del cervello a partire dalla stimolazione cui sono sottoposti i coni e bastoncelli contenuti nella retina, i quali, attraverso movimenti vibratorii, inviano informazioni all'encefalo che le elabora provocando risposte sia cognitive che emozionali.

I limiti imposti dai confini di questa ricerca non hanno consentito di approfondire in modo sistematico la simbologia dei colori, ma, come altri ricercatori sopra richiamati riteniamo che essi costituiscano un'importante chiave di lettura per intuire e comprendere «l'intensità della vita affettiva dell'apprendente le cui lingue sono necessariamente veicolo e specchio».⁷⁰¹ Per questo motivo ci siamo ispirati alle più conosciute teorie e quadri interpretativi elaborati per l'analisi dell'uso del colore, che brevemente richiamiamo.

Le ricerche di Michel Pastoureau,⁷⁰² esperto in araldica e simbologia dei colori, mettono in evidenza come la dimensione cromatica, al di là dell'essere il fenomeno ottico messo in

⁷⁰¹ Cognigni, *Le autobiografie*, cit., p. 7.

⁷⁰² Michel Pastoureau, Dominique Simonnet, *Le Petit Livre des couleurs*, Paris, Panama, 2005.

luce dalla fisica attraverso il prisma di Isaac Newton, sia eminentemente un fenomeno sociale, un linguaggio, un codice e l'espressione simbolica di valori. Secondo lo studioso francese, fin dalla preistoria l'uomo ha dato immagine alle sue emozioni, paure e credenze attraverso l'uso del colore; anche oggi essi veicolano contenuti e messaggi il cui portato spesso non è presente a livello della coscienza, ma agisce come forma di metalinguaggio.

Sebbene la simbologia dei colori sia fortemente connotata in senso culturale e pertanto non univoca, una serie di elementi ricorrenti sull'uso delle tinte si ritrovano sia in contesti storici che artistici. L'espressione pittorica e l'utilizzo del colore da parte dei bambini, spesso associati alla dimensione espressiva dell'uomo agli albori della storia, sono considerati dalla psicanalisi junghiana⁷⁰³ canali che danno accesso alla dimensione archetipica, l'inconscio collettivo che costituirebbe lo sfondo sul quale gli individui elaborano la loro percezione del mondo, le rappresentazioni, i modelli di comportamento, i giudizi e l'orientamento nei confronti della realtà esterna.

Ricordiamo brevemente gli altri contributi scientifici ai quali abbiamo attinto per interpretare gli elaborati prodotti dai bambini del nostro campione: la teoria dei colori di Johann Wolfgang von Goethe,⁷⁰⁴ che li vede collocati in uno spettro interno del quale le tinte sono collegate in rapporti di complementarità e opposizione, l'opera mistico-filosofica di Wassily Kandinsky⁷⁰⁵ che fornisce un'interpretazione dell'uso cromatico in ambito artistico e i test inventati da Max Lüscher⁷⁰⁶ nel 1947, che offrono chiavi di lettura per la comprensione della vita psichica dei più giovani, utilizzando le forme e il colore anche in considerazione del fatto che essi non abbiano molta familiarità con il linguaggio scritto.

Si presentano e analizzano di seguito alcuni dei ritratti delle lingue parsi particolarmente significativi.

⁷⁰³ Per approfondimenti si veda Carl Gustav Jung, *Tipi psicologici (Psychologische Typen)*, trad. di Cesare Musatti, Roma, Astrolabio, 1948.

Carl Gustav Jung, *Il Libro Rosso*. Torino, Bollati Boringhieri, 2010.

⁷⁰⁴ Johann Wolfgang von Goethe, *La Teoria dei colori*, a cura di Renato Troncon, introduzione di Giulio Carlo Argan, Milano, Il Saggiatore, 1973, 2013 [I ed. Tubinga, 1810].

⁷⁰⁵ Wassily Kandinsky, *Lo spirituale nell'arte*, a cura di E. Pontiggia Milano, Edizioni SE, 2005 [I ed. 1910].

⁷⁰⁶ Per approfondimenti si veda: Max Lüscher, *Psychologie der Farben. Einführung in den psychosomatischen Farbtest*, Basel, Switzerland, Bâle, Test-Verlag, 1949.

Max Lüscher, *Der Lüscher-Test. Persönlichkeitsbeurteilung durch Farbwahl*, Rowohlt, Reinbek, 1985, <http://www.luscher-color.com/>



E., 7 anni, di origini sud asiatiche, colora gran parte del corpo in rosso e, nella legenda, scrive che questa tinta rappresenta l'idioma "chakma" che la bambina segnala essere la sua lingua materna; viso e gambe appaiono invece in blu, colore attribuito al francese. Gli occhi dell'immagine sono rossi, mentre il cuore si presenta diviso tra i due colori, che appaiono anche sulla bocca, a simboleggiare che la bambina parla le due lingue. Sul lato destro della bocca si vede un piccolo tratto arancione, che, come da legenda, rappresenta l'italiano.

Alle domande sul significato dei colori scelti, E. risponde che ha colorato il corpo in rosso, lingua *chakma*, perché con le braccia «Je fais des calins à ma maman», fa delle coccole alla sua mamma, che non comprende il francese. Quest'ultima è, invece, la lingua che la bambina utilizza per parlare alla maestra: riferisce di aver colorato le gambe in blu perché le usa per andare a scuola.

«Et l'italien?» chiedo.

«Un tout petit peu sur la bouche car je parle avec vous... mais je ne sais pas trop... ».

Al rosso, colore caldo, usato per la lingua materna, espressione degli affetti e della dimensione familiare, si contrappone il blu, colore freddo, utilizzato dalla bambina per identificare la lingua della comunicazione scolastica.

Il viso del ritratto sembra coperto da una maschera blu, quasi posticcia, attraverso la quale si intravedono occhi rossi, colore della lingua materna e della vera identità della bambina. Anche il resto della testa, sede del pensiero, è di colore rosso, lasciando intendere che E. elabori la realtà a partire dal suo codice linguistico primario.

Il cuore è diviso a metà, in modo netto, come se le due parti fossero a malapena giustapposte. Vicine ma separate, come le due identità linguistiche della bambina.

L'italiano trova il suo piccolo spazio di rappresentazione nella zona delle labbra, una minuscola lingua che esce dalla bocca, quasi uno sberleffo. Pur nella sua dimensione limitata, esso rappresenta l'elemento terzo che rende dinamico il confronto fra le due lingue forti del repertorio. Secondo la nostra interpretazione, rappresenta quasi una via d'uscita alla contrapposizione tra rosso e blu che "spacca" in due in cuore della bambina, confronto che però non indica una delle due lingue come vincente e cristallizza il ritratto in un'immagine dove la vera identità linguistica di E. rimane nascosta dietro la maschera della lingua dominante, il francese.

Al momento della partecipazione alla rilevazione, la bambina frequentava la seconda classe della scuola elementare, e come tutti i suoi compagni studiava da due anni l'inglese per un'ora e mezza la settimana. Questa lingua non appare, però, nel ritratto, permettendoci di affermare che E. non ne abbia interiorizzato ed elaborato la presenza. L'italiano, che invece studiava da soli 4 mesi per una sola ora alla settimana, ha invece trovato uno spazio, anche se piccolo, proprio sulla bocca, in connessione simbolica con l'atto del comunicare, segnalando che la bambina lo ha integrato nel suo repertorio linguistico.

Un altro esempio di corpo/cuore bicolore si ritrova nel ritratto di G., 8 anni, di origini italiane, che la bambina ha voluto ricordare nella legenda. Il corpo, il cuore, gli occhi e la bocca della sagoma sono suddivisi in modo quasi simmetrico tra la lingua italiana (verde) e il francese (azzurro). Le orecchie sono azzurre, permettendoci di inferire che la lingua prevalente dell'ascolto sia il francese, non solo a scuola, ma anche a casa nonostante le radici italiane; bocca e occhi sono invece equamente suddivisi tra i due idiomi, perché, secondo la

testimonianza resa dalla bambina in una sorta di interlingua, tutti gli anni va in vacanza in Italia per trascorrere del tempo «avec la... famiglia».

L'inglese (arancione), lingua studiata a scuola, appare in una zona interna del cervello; ciò trasmette il messaggio che sia presente in forma di elaborazione cognitiva, che resta però priva di ricadute esterne, perché non investe gli organi di senso e della comunicazione.



Nella legenda, G. indica l'italiano in prima posizione e lo accompagna con una dichiarazione identitaria e affettiva molto esplicita: «Je suis italienne l'Italie c'est la vie»; nei confronti del francese riferisce invece che si tratti della lingua che si parla a scuola, dell'inglese riferisce che si apprende, sempre a scuola.

Le tre affermazioni esprimono chiaramente la composizione del repertorio linguistico della bambina, che si potrebbe visualizzare per cerchi concentrici che, a partire dal nucleo centrale, definiscono la gradazione dell'intensità di adesione identitaria alle tre lingue presenti: dall'identificazione e coinvolgimento affettivo forte per l'italiano, alla presa d'atto che il francese sia la lingua ufficiale della comunicazione nella realtà esterna alla famiglia, alla

conoscenza scolastica dell'inglese nella dimensione più periferica. A conferma di ciò, in riferimento alla prima lingua la bambina utilizza la prima persona singolare "Je", per le altre due la forma impersonale.

A., 7 anni, di origini algerine, presenta nel suo ritratto quattro lingue: verde (arabo) e francese (blu) coprono a strisce di colore alternate tutta la superficie delle parti 'vestite' del corpo; scarpe e capelli sono marroni (inglese), mentre la parte "viva" della silhouette, il viso, le braccia, le gambe e la pelle sono colorate in rosa, tinta che rappresenta l'italiano.

Una piccola bocca blu galleggia in posizione eccentrica, quasi una smorfia, malgrado abbia la forma di un sorriso seducente: segnala che l'unica lingua della comunicazione verbale della bambina sia il francese.

Mancano nel ritratto gli altri organi di senso, occhi e orecchie, presenti invece nella maggioranza dei disegni raccolti. Anche il cuore, altro elemento molto rappresentato, è assente, nascosto dal vestito, come se A. vivesse le lingue presenti nel suo repertorio in modo anaffettivo, condizione solo mitigata dal colore caldo, rosa, della pelle, attribuito alla lingua italiana.

La lingua inglese (in marrone) è presente nelle parti periferiche e quasi accessorie del corpo, capelli, scarpe, a indicare che il livello di integrazione, pur esistente, è debole.



La prima immagine che ha evocato il vestito a strisce arabo-francese di questo ritratto è quella di una tenuta da carcerato: la rigidità delle linee e la netta separazione degli spazi, esprimono, a nostro avviso, la cifra dell'incomunicabilità tra le due lingue dominanti della famiglia e della scuola, quasi forzate a stare vicine, ma lontane dal compenetrarsi. L'uscita da questa morsa è rappresentata dal rosa della pelle, associato all'italiano, che dà al ritratto un aspetto umano. Anche se in realtà l'italiano è lingua nettamente minoritaria rispetto alle altre presenti nel repertorio linguistico della bambina, il colore caldo e l'ampia superficie del corpo vivo sul quale appare gli conferiscono un ruolo da protagonista.

Z., 7 anni, presenta un ritratto linguistico equilibrato, quasi simmetrico. Francese (azzurro) e tedesco (giallo) dividono longitudinalmente il corpo; la testa ripropone la stessa separazione, ma questa volta tra l'italiano (verde) e la lingua materna. Alla lingua di Dante è riservata anche la parte centrale del tronco, unica superficie monocolora presente nel ritratto. Mentre la bocca si divide tra francese e tedesco, occhi e cuore sono consacrati alle due lingue dello studio.



Il francese non appare nel cuore di Z. e nemmeno in quello di suo fratello gemello T., (sotto), che lo colora tutto in giallo, tinta che rappresenta il tedesco.



Moi, mes langues, en couleurs
Io, le mie lingue, a colori

Légende

Legenda

italien j'aime l'italien parce que sa me rend heureux

allemand sa me rend heureux

français parce que je sais compter

français j'aime le français parce que c'est ma langue

Mi chiamo *Amathic*....., ho7.....anni

T. introduce anche una quarta lingua, l'inglese, rappresentato dal colore arancione, che appare come una macchia nella testa (come nel precedente ritratto di G.) e sulle braccia. In effetti, l'inglese non fa parte delle lingue studiate a scuola: nella legenda, il bambino specifica di saper solo contare, delimitando lo spazio che questo idioma occupa nel suo repertorio.

È interessante notare che, delle due lingue dello studio, tedesco e l'italiano, che appaiono nelle prime posizioni della legenda, T. scrive che lo rendono felice; del francese (azzurro) invece scrive «J'aime parce que c'est ma langue», come se fosse una circostanza inevitabile, che non lo rende necessariamente contento, condizione confermata anche dall'assenza della lingua prima nella zona del cuore.

Una disposizione armonica dei colori appare nella silhouette di A., 9 anni, di origini italiane, con zone di colore alternate che lasciano ampio spazio alle lingue di studio.

I quattro idiomi presenti nella legenda sono nell'ordine: l'italiano (azzurro), il francese (rosso), l'inglese (verde) e il tedesco (giallo). Esse appaiono allineate sulla bocca e nella zona del cervello, area dell'elaborazione cognitiva e della memoria, molto sviluppata nel ritratto, a indicare l'importanza che il bambino attribuisce alle facoltà superiori.

A. disegna un occhio rosso (francese) e uno azzurro (italiano), come se guardasse al mondo attraverso le lenti di questi due idiomi.



Sull'unico orecchio è invece rappresentato il francese, presumibilmente la lingua alla quale il bambino è maggiormente esposto, sia in famiglia che a scuola. Le mani, luogo del contatto con il mondo esterno, sono l'altra zona del corpo nella quale tutte le lingue sono rappresentate, suggerendo che A. le considera uno strumento per agire sulla realtà esterna e nel mondo. La simmetria linguistica testa/mani indica che le conoscenze teoriche dei quattro idiomi si sono trasformate in competenza, ovvero che il bambino si considera capace di 'fare con le lingue' e utilizzarle per scopi pratici.

Il cuore si colloca in una zona colorata in rosso, tinta calda attribuita al francese, segnale di investimento affettivo prioritario; essa si estende a tutto il torace, un ampio spazio che, anche per le dimensioni, rafforza la centralità della lingua materna nella rappresentazione del bambino.

Il cuore è diviso in tre sezioni: la metà destra è ancora occupata dal francese, la sinistra si divide tra l'inglese e l'italiano mentre il tedesco (giallo), che copre percentualmente la superficie minore del corpo, appare come un puntino minuscolo, trasmettendo con ciò l'idea che l'investimento affettivo nei confronti di questa lingua sia forte sotto il profilo cognitivo, ma meno importante affettivamente.

Molto simile a quello appena presentato è il ritratto delle lingue di M., 9 anni, di origini turche.



Nell'elaborato sono presenti cinque lingue: M. attribuisce alla lingua materna, il turco, il codice colore rosso che, come nel disegno precedente, copre la zona del torace e circonda un

cuore diviso in tre parti: metà dedicata alla lingua materna, l'altra metà divisa tra francese, lingua seconda (azzurro) e italiano (verde).

Sulla bocca e nella zona del cervello, insieme ai tre idiomi citati appaiono anche l'inglese (viola) e il tedesco (giallo), restituendo la rappresentazione di un repertorio comunicativo molto ampio. Il tedesco, lingua prima insegnata nella scuola di M. appare anche nella zona delle orecchie. L'unico organo di senso monocoloro del ritratto è quello della vista, che M. colora in rosso, dettaglio che ci permette di inferire che il bambino veda il mondo attraverso gli occhi della lingua prima, il turco.

M. frequenta il corso di italiano insieme alla sorella maggiore, B. di 10 anni.



Dopo la consegna della sagoma bianca e la spiegazione della consegna, i due bambini, che dall'inizio dell'anno si erano rivelati particolarmente vivaci intellettualmente, hanno espresso ad alta voce l'ipotesi che, essendo fratelli, avrebbero prodotto elaborati identici. La sfida è

stata prontamente accolta, ed è stato chiesto loro di darsi le spalle durante la produzione del disegno, per confrontare i risultati solo alla fine.

Grande è stata la loro sorpresa nel constatare l'apparente differenza dei due elaborati. A un'analisi più dettagliata, effettuata coinvolgendo tutta la classe, gli elementi di similitudine dei due ritratti sono emersi grazie alle osservazioni dei bambini stessi.

Fratello e sorella hanno rappresentato le stesse cinque lingue. Entrambi hanno assegnato alla lingua materna, il turco, il codice-colore rosso, e al francese, lingua seconda, il blu/azzurro. In entrambi i ritratti il rosso della lingua materna circonda il cuore, che, nel caso della bambina, contiene cinque lingue, nel bambino, più giovane di età, solo tre.

Più lingue accostate sono presenti nelle zone della bocca, orecchie e cervello dei fratelli e, nel ritratto della bambina, anche sulle mani e piedi. L'italiano, in verde per il bambino, viola per la bambina, è in entrambi i ritratti rappresentato su superfici ridotte, ma appare negli organi di senso e della comunicazione, bene integrato alle altre lingue. Si noti che verde e viola sono colori secondari complementari, effetto della mescolanza del blu, che entrambi i fratelli hanno attribuito alla lingua francese, rispettivamente con il giallo e il rosso, i due colori primari caldi.

Alla fine della discussione, che ha impegnato l'intero gruppo per più di 20 minuti, facendo addirittura ritardare la fine della lezione, i volti di fratello e sorella erano raggianti. B. ha concluso:

«Nous sommes différents, mais au même temps, nous sommes égaux... C'est l'épreuve que nous sommes frère et sœur!»

La bambina ha manifestato fiero disappunto all'idea di separarsi dai due ritratti per consegnarli alla maestra... Siamo riuscite ad ottenerli in prestito per una settimana, con la promessa di restituirli agli autori.

Un altro esempio di cuore, bocca, cervello e cuore multicolore, rappresentazione di un plurilinguismo bene integrato sia affettivamente che cognitivamente, è quello offerto dal ritratto di S. 10 anni, di origini algerine.



Il codice colore rosso è attribuito all'italiano; la lingua materna, l'arabo, è rappresentata dal verde, mentre il francese appare in blu/azzurro. S. ha disegnato un occhio verde e l'altro blu, a indicare la sua visione culturalmente e linguisticamente binoculare del mondo.

Francese, arabo, italiano e inglese, idiomi amati (cuore), conosciuti (testa), parlati (bocca) e agiti (mano) sono messi ulteriormente in valore dalla presenza di quattro stelle disegnate sulla gonna della bambina, lasciando intendere che la bambina considera le lingue punti di forza e di prestigio della sua identità.

L'idioma cui è riservata superficie minore, e una zona periferica del corpo, il piede, è il tedesco (in arancione), al quale non è nemmeno conferita l'onorificenza della stella, a significare un investimento minore.

Un'altra categoria di ritratti presenta cuori disegnati a strati concentrici, come nel caso di I. 7 anni, di origini tunisine.

Nella zona più centrale dell'organo è presente la lingua prima, il tunisino appunto, alla quale la bambina attribuisce il codice-colore rosso. Procedendo verso l'esterno, a indicare la progressione del distanziamento affettivo, ma forse anche l'ordine temporale con il quale le lingue si sono manifestate nella vita di I., si incontrano il francese (azzurro), l'inglese (verde), l'italiano (viola). Al momento della realizzazione del ritratto, I. studiava l'italiano da soli cinque mesi, l'inglese da un anno e mezzo.



La parte centrale della bocca è riservata alla lingua materna, completata lateralmente, in un grande sorriso, dal francese e inglese. Negli occhi si ritrova l'italiano, insieme alle due lingue forti della scuola e della famiglia, come a indicare che la bambina abbia cominciato a vedere e scoprire un nuovo mondo attraverso la lingua italiana, idioma che però non ritiene di possedere in misura tale da consentirle parlarlo.

Alcuni ritratti presentano di una pluralità di cuori, uno per ogni lingua. Questa configurazione suggerisce l'idea di un repertorio plurilinguismo non integrato, ovvero che ogni idioma, pur investito affettivamente, sia presente in modo separato dal resto del patrimonio linguistico, che risulta dunque costruito "a compartimenti stagni".


Il ritratto di J. 7 anni, di origini armene, presenta sette cuori. Alla lingua materna, l'armeno, codice-colore arancione, è dedicato il cuore più grande; seguono il francese (blu), il russo (rosa), l'inglese (rosso), l'italiano (verde), e il tedesco, rappresentato da due piccoli cuori neri. I sette organi sono contenuti in una striscia verde, colore dell'italiano, come se questa lingua costituisse il tessuto connettivo che permette loro di stare insieme, se non integrati, almeno vicini.



Oltre che nella legenda, J. trascrive i nomi delle lingue nella zona della gonna. Si noti che l'unico termine ortograficamente corretto è quello riferito all'italiano.

Anche K., di 9 anni, di origini kosovare, disegna tre cuori, uno dedicato all'italiano (verde) il secondo all'albanese (rosso), che nella legenda dice di aver studiato, e il terzo al kosovaro, la lingua materna. Il francese (blu) appare solo nella zona superiore della testa, si direbbe nei capelli/cervello, e in una striscia che attraversa longitudinalmente il corpo, separando le due lingue che la bambina dichiara di studiare, italiano e albanese, presenti anche nella zona della bocca. La sovraesposizione delle lingue dell'apprendimento rispetto al francese e alla lingua materna appare anche nella legenda, ove il kosovaro è collocato in penultima posizione, dopo il francese.

La rappresentazione linguistica della bambina appare gravata da una complessa forma di gerarchizzazione e separazione tra gli idiomi: il ritratto trasmette l'idea di un plurilinguismo di difficile gestione, condizione che traspare anche dall'espressione perplessa disegnata sul volto.



Moi, mes langues, en couleurs
Io, le mie lingue, a colori

Légende
Legenda

- Albanais, je l'aime par ce que je suis et j'ai beaucoup de coeur pour ce pays.
- Italie j'aime par ce que j'aimais beaucoup aller. Maestra chiara.
- Français le français si le connais parce que je vis en français.
- Kosovo j'aime beaucoup parce que ça vient aussi de mon pays.
- l'Anglais j'aime par ce que j'aimais à l'école.
- _____

Mi chiamo...K., ho...9...anni

La mancanza di riferimenti affettivi e sensoriali riferiti al francese, lingua seconda per K., rimpiazzata nel cuore e sulla bocca da una lingua straniera, l'italiano, che la bambina, al tempo della realizzazione del ritratto, studiava solo da pochi mesi, anche se «J'en fais beaucoup avec Maestra chiara», indica che il rapporto con la lingua locale, che peraltro la bambina parla perfettamente, non sia vissuto in modo sereno: sempre nella legenda, per il francese la bambina non usa il verbo 'amare, presente nella descrizione delle altre quattro lingue, ma dice che lo conosce perché vive in Francia, come se fosse una naturale, o inevitabile, conseguenza dell'essersi trasferita in questo paese con la famiglia.

Un'ultima categoria di bambine/i disegna cuori monocolori, anche se nel resto del corpo sono presenti più lingue.

O., 10 anni, di origini polacche, copre completamente il corpo con le lingue conosciute: polacco (arancione), francese (verde), inglese (giallo), italiano (viola) e tedesco (rosa), riservando comunque un cuore di grandi dimensioni alla lingua materna. La lingua seconda e le lingue straniere studiate condividono in modo quasi egualitario la superficie del corpo, segnalando che la bambina non attribuisca al francese un ruolo di supremazia cognitiva, né affettiva sulle altre presenti nel suo repertorio.



E., 10 anni, sceglie per il francese, lingua materna, il rosso, e per le due lingue che studia a scuola, italiano e inglese, rispettivamente l'azzurro e il viola, aggiungendo all'immagine una serie di dettagli e spiegazioni.



La lingua prima è presente sul viso, in una parte del ventre accompagnata da indicazioni di piatti tipici, e nel cuore, monocoloro e sfavillante di energia, accompagnata da didascalie che hanno lo scopo di attirare l'attenzione dell'osservatore sulle origini della bambina e sul suo forte sentimento di appartenenza, quasi in senso nazionalistico, al paese delle origini. L'investimento identitario profondo è sottolineato anche dal disegno delle radici che escono dai piedi, accompagnate da una legenda specifica finalizzata a togliere ogni dubbio rispetto all'interpretazione del loro significato.

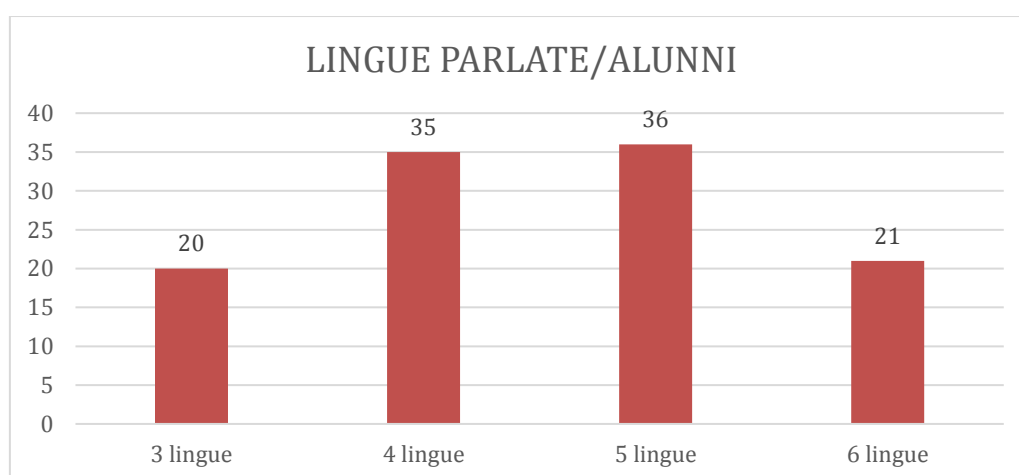
L'italiano è presente nella zona del ventre, con termini che evocano cibi tipici, sui piedi, attraverso i quali la bambina indica l'esperienza di viaggi in Italia, e nel cervello, vicino al quale appare un riferimento preciso al giorno della lezione nella scuola. Il tempo presente delle didascalie (io viaggio, io apprendo l'italiano il martedì) indica in valore del "qui ed ora" attribuito dalla bambina all'esperienza linguistica, rappresentata attraverso una fotografia del repertorio nel momento della rilevazione

L'inglese (viola) è presente solo in una metà del cervello, nettamente separato dall'italiano da una scriminatura: E. spiega che lo studia a scuola e la sera con il papà. Il francese non appare nella zona della testa, riservata dalla bambina alle lingue dello studio, come se l'idioma materno non necessitasse di elaborazione cognitiva, ma fosse letteralmente 'incorporato' e presente nel repertorio come una componente fisica.

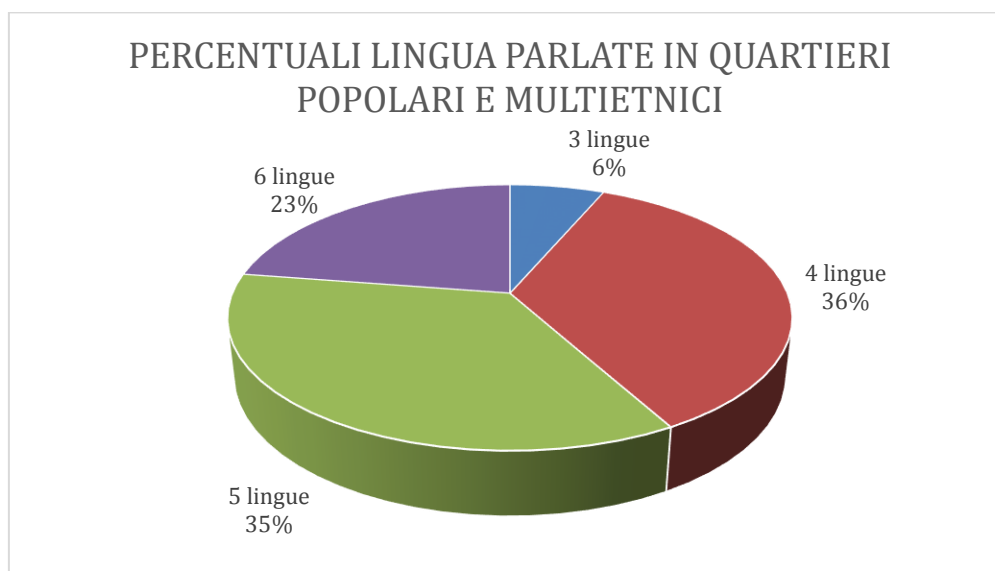
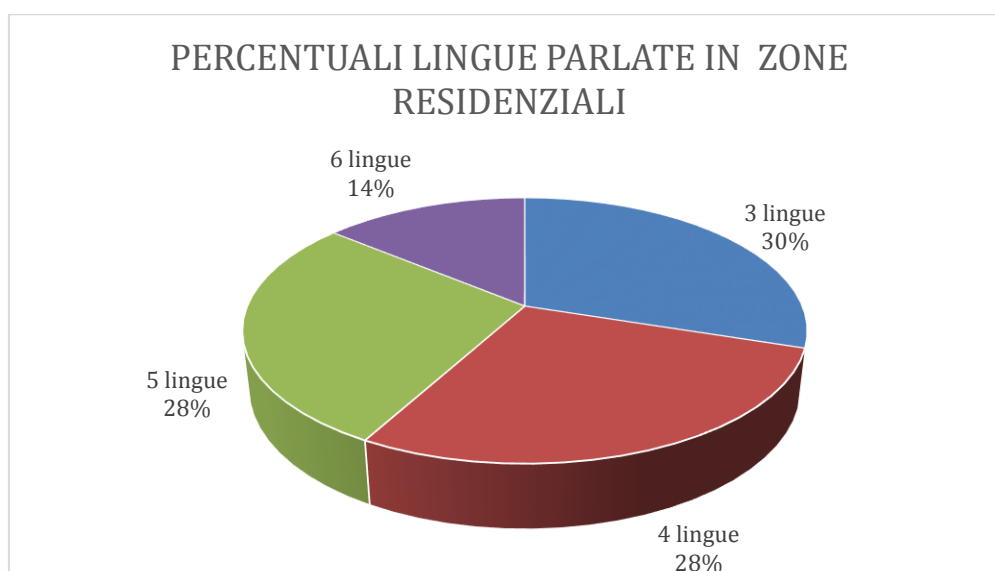
La dimensione dell'emotività (rosso colore caldo, cuore sfavillante) è messa in gioco solo in relazione alla lingua materna, mentre gli idiomi dello studio restano confinati all'aspetto cognitivo-razionale (studio) o a dimensioni ludico/edonistiche (turismo, alimentazione).

Dopo aver presentato una seppur limitata rassegna di elaborati allo scopo di restituire la ricchezza di informazioni che lo strumento ha permesso di rilevare, si procede ora all'analisi comparativa delle categorie di elementi emersi, incrociandole con alcuni variabili significative, quali il numero di lingue presenti negli elaborati, i colori dominanti utilizzati per i vari idiomi e la scelta delle parti del corpo come mezzo per rappresentare il ruolo e la funzione delle lingue.

Il numero di lingue presenti nel repertorio di ciascuno dei 112 alunni che hanno partecipato alla rilevazione si presenta come segue:

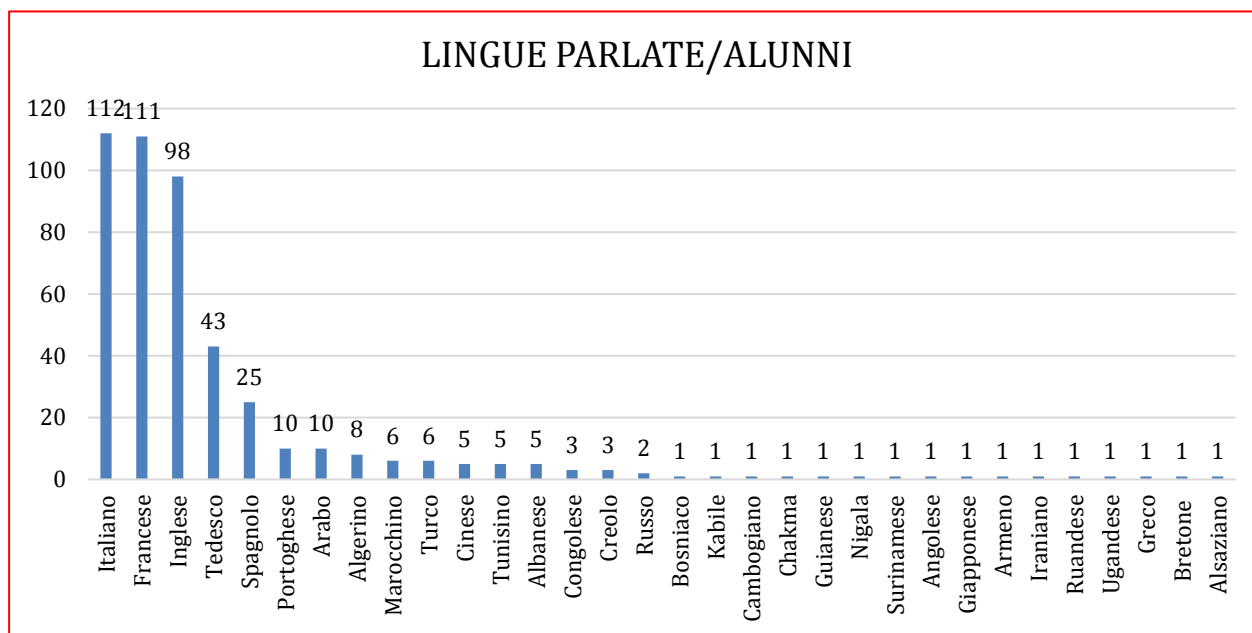


Scorporando il dato tra le scuole collocate in zone residenziali (Ay-sur-Moselle, Rombas, Planitères) e quelle situate in **quartieri popolari e multietnici** (Borny, De la Seille, Bellecroix), si può notare che nel secondo gruppo **aumenta la percentuale di alunni che parlano 5 e 6 lingue**, complessivamente il 58%, contro il 42% delle aree a più alto tenore socioculturale ed economico.



Il numero di tre corrisponde all'idioma materno e alle due lingue studiate a scuola (inglese/tedesco e italiano). Arricchiscono e rendono più complesso il repertorio degli alunni che vivono in quartieri multietnici della periferia della città di Metz le lingue delle origini familiari.

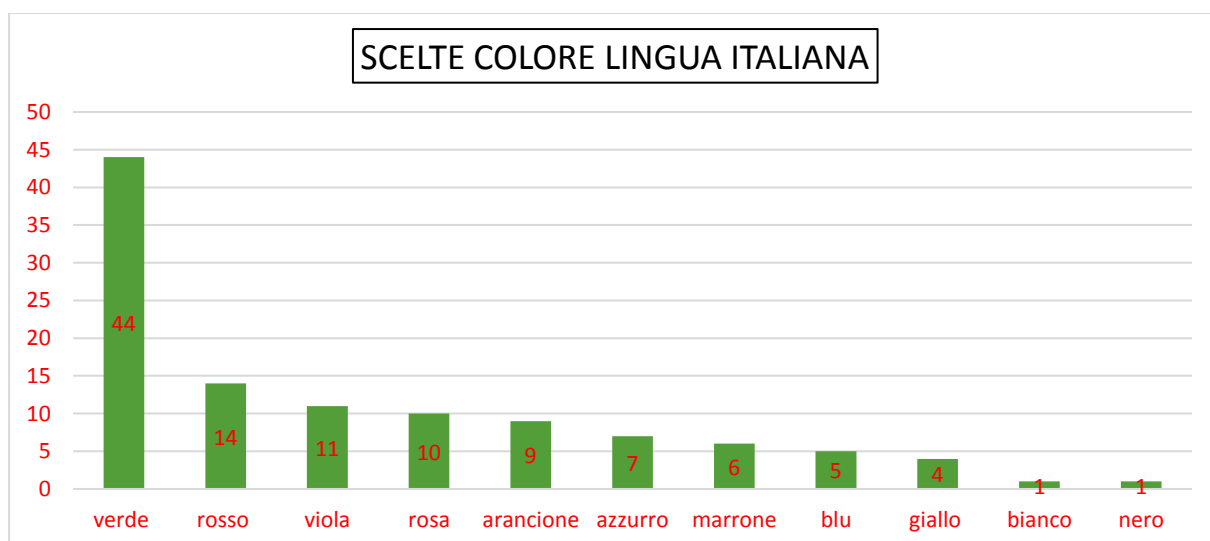
Le lingue parlate/conosciute dai 112 bambini che hanno partecipato alla rilevazione sono 32.



Solo l'italiano è presente in tutti i ritratti, mentre il francese riceve 111 indicazioni. Segue l'inglese, lingua straniera studiata in quattro scuole su sei, il tedesco, studiato nelle altre due, lo spagnolo, e decrescendo, gli idiomi delle origini familiari degli alunni. Il gruppo delle lingue nordafricane (arabo, algerino, marocchino e tunisino) fa registrare complessivamente 29 presenze, più del 25% del campione.

Sono presenti nei ritratti anche due lingue regionali francesi, il bretone e l'alsaziano.

Il colore maggiormente attribuito alla lingua italiana è il verde, con 44 scelte, il 44% del campione.



Il colore verde, presente nella bandiera italiana, e sicuramente anche per questo motivo scelto dai bambini per rappresentare la lingua del Belpaese, simbolicamente introduce la nozione di equilibrio frutto dell'incontro tra un colore freddo, il blu, e uno caldo, il giallo.

Come afferma anche Michel Pastoureau,⁷⁰⁷ il verde è un colore mediano per sua natura non-violento: è il colore della natura, dalla quale provengono le fibre con le quali fin dall'antichità è stato prodotto il pigmento. La difficoltà di stabilizzare chimicamente la tinta, che si rivelava effimera e troppo sensibile all'effetto della luce, ha creato l'associazione del colore all'idea della trasformazione e del mutamento.

Carlo Giulio Argan sintetizza come segue le caratteristiche del verde:

Con la sua perfetta medianità, dedotta dalla mescolanza perfettamente equilibrata delle due entità più lontane, il verde è una qualità dedotta da due quantità. Perciò è il colore simbolo del naturale: non fosse una contraddizione, potrebbe dirsi che è la relatività assoluta.⁷⁰⁸

Il verde evoca comunemente la giovinezza, la rigenerazione, la guarigione, la speranza e anche la fortuna: quest'ultimo si ritrova nella simbologia del quadrifoglio e nel colore dei tavoli da gioco.

Secondo i test del colore di Max Lüscher, sul piano psicologico,

Il verde rappresenta la volontà nell'azione, la perseveranza, la tenacità; esso attribuisce un grande valore all'Io in tutte le forme di possesso e di autoaffermazione, accresce la stima e la sicurezza di sé [...] Il soggetto che sceglie il verde desidera veder dominare le proprie opinioni [...] vuole impressionare, ha bisogno di essere considerato, di fare a modo suo malgrado l'opposizione o la resistenza generali.⁷⁰⁹

Per tutte queste caratteristiche, la scelta del **colore verde** per rappresentare la lingua italiana è, a nostro modo di vedere, in sintonia con la metafora **di lingua franca** scelta per indicare la sua funzione nel repertorio dei bambini che scelgono di apprenderla: **una zona simbolica priva di conflitti, spazio di libertà espressiva, di autorealizzazione, evoluzione, valorizzazione personale e consolidamento identitario.**

⁷⁰⁷ Si vedano: Pastoureau, Simonnet, *Le Petit Livre*, cit., p. 35 e Michel Pastoureau, *Vert - Histoire d'une couleur*, Paris, Poche, 2017. In quest'ultima opera l'autore ricostruisce la storia sociale, artistica e simbolica del colore verde nelle società europee, dall'antica Grecia fino ai nostri giorni.

⁷⁰⁸ Carlo Giulio Argan, *Introduzione in Goethe, La teoria del colore*, cit., pp. 16-17.

⁷⁰⁹ Marilena Cremaschini, *Il test dei colori di Lüscher*, 2017.

<http://www.marilenacremaschini.it/il-test-dei-colori-di-luscher/>

La rappresentazione cromatica dell'italiano in colore verde-speranza indica anche **apertura, proiezione verso un futuro ricco di promesse, anche migliore del presente: in essa riecheggia l'espressione 'ouverture', ampiamente presente nelle interviste di genitori, insegnanti e direttori** (cfr. §§ 4.2.5-7).

Le ricerche effettuate attraverso l'uso del ritratto delle lingue da Hans-Jurgen Krumm in ambito migratorio tedesco (cfr. § 3.4.2, p. 266 sgg.), vedono prevalere il giallo nella rappresentazione dell'italiano, il colore caldo simbolo per eccellenza di solarità e vivacità.

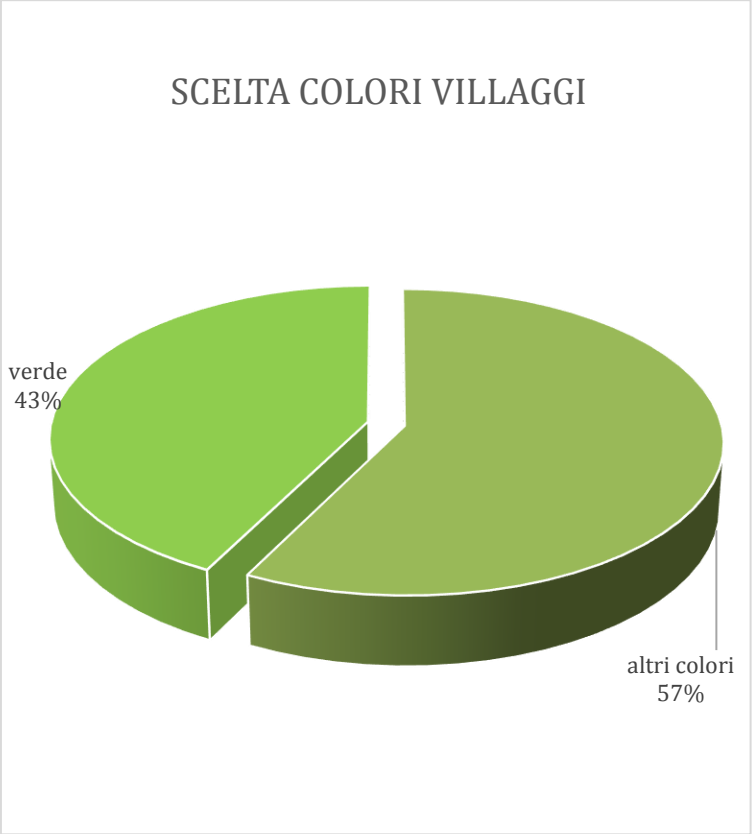
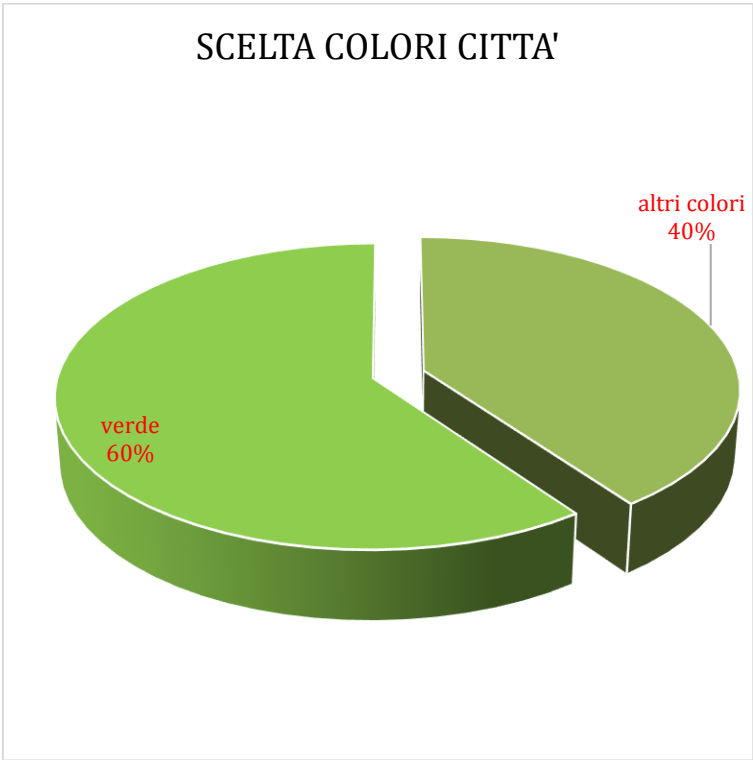
Il campione scelto quindici anni or sono dal ricercatore tedesco si caratterizzava però per la presenza di alunni di origini italiane di prima generazione, circostanza che corrisponde solo in modo residuale alla popolazione studiata dalla presente ricerca. Come verificato attraverso lo strumento di rilevazione "L'italien pour moi est..." gli alunni di origini italiane sono residenti in percentuale rilevante solo nella parte settentrionale della Lorena, mentre in altre zone, sia in città che villaggi, il campione si è rivelato altamente eterogeneo per provenienza.

I dati della nostra indagine si mostrano in sintonia con i cambiamenti dei contesti migratori occorsi negli ultimi vent'anni in funzione dall'accelerazione dei fenomeni di globalizzazione: essi si riflettono in società sempre più caratterizzate da "superdiversificazione", condizione che introduce nuovi scenari plurilingui, individuali e collettivi, non solo in zone metropolitane, ma anche in cittadine di piccole dimensioni, come Metz e il suo territorio.

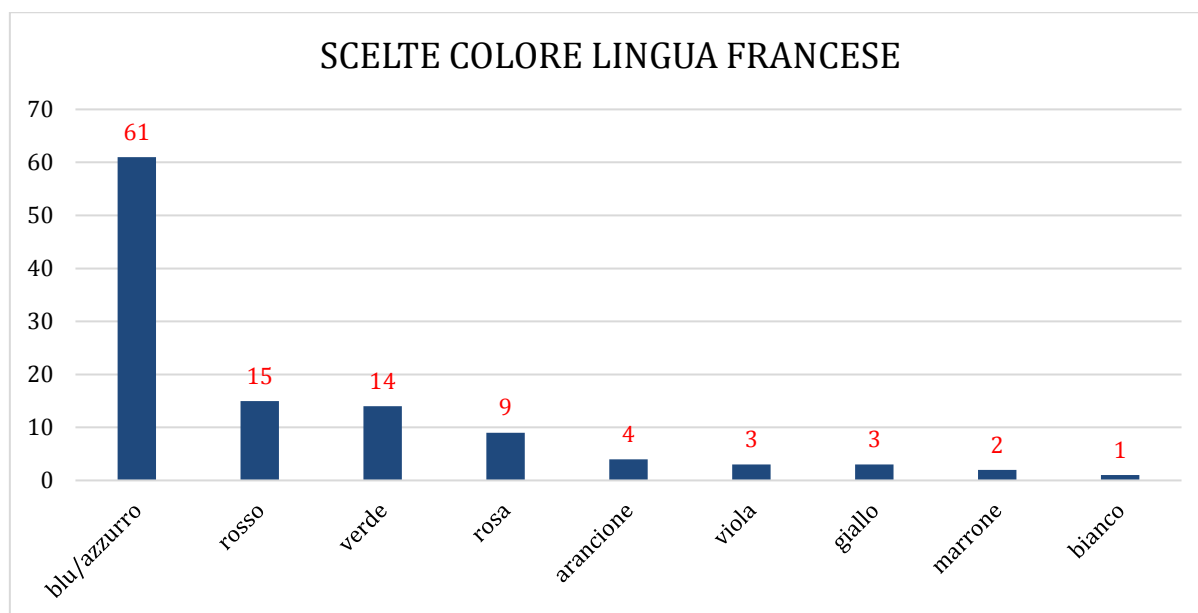
Attraverso le testimonianze di un pubblico di giovanissimi, questa ricerca si è data l'obiettivo di cogliere aspetti identitari delle scelte linguistiche, interpretandoli nel contesto di più vasti fenomeni di trasformazione sociale. Per quanto riguarda la rappresentazione della lingua italiana, è **emerso dai dati raccolti il cambiamento del codice colore scelto, da giallo, colore della solarità perduta dei figli di emigranti in Germania di prima/seconda generazione, al verde, colore della speranza e dell'apertura dei bambini italiani di terza/quarta generazione, e di una quota importante di alunni che non hanno origini italiane, nel Nord-Est della Francia.**

Lo scorporo dei dati tra scuole di città (quartieri popolari) e aree di villaggio (a carattere residenziale), mostra un avanzamento percentuale della scelta di rappresentare in verde l'italiano da parte dei bambini che vivono in zone urbane, segnalando che le accezioni di lingua identitaria e lingua franca, elemento integrato nel repertorio già plurilingue a supporto

di processi di emancipazione personale e sociale, siano più forti in ambienti caratterizzati da disagio sociale e svantaggio culturale



Il colore scelto in percentuale maggiore dai bambini per rappresentare la lingua francese è il blu, con più di metà del campione (54%) orientato in questo senso.



Il blu è presente nei colori della bandiera francese ed è il riferimento per le squadre francesi in ambito sportivo, 'les Bleus'. Nella simbologia dei colori è il più freddo dei colori primari, legato alla dimensione razionale, ma anche all'idea di purezza e nostalgia.⁷¹⁰

Nella teoria dei colori di Goethe il blu/azzurro, «conduce sempre con sé qualcosa di scuro», è un «nulla eccitante»,⁷¹¹ dà un senso di freddezza che richiama la tristezza e l'ombra.

È il colore del cielo, del mare e dei grandi spazi illimitati; usato nell'abbigliamento esprime sicurezza, eleganza, coscienza di sé, autorevolezza e serietà.

Gli studi di Maddalena de Carlo⁷¹² sull'immaginario collettivo del francese e la tesi dottorale di Chiara Ghezzi sul vissuto di studenti liceali italiani che apprendono il francese nella provincia di Modena, mostrano che a livello rappresentazionale la Francia è diffusamente considerata simbolo della civilizzazione,

⁷¹⁰ Anna Oliverio Ferraris, *Il significato del disegno infantile*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012 [I ed. 1978], p. 91.

⁷¹¹ Goethe, *La Teoria dei colori*, cit, pp. 778-785.

⁷¹² Cfr. Maddalena De Carlo, *L'interculturale - Didattique des langues étrangères*, Paris, Clé International, 1998 p. 19.

Société moderne, digne, intellectuellement et techniquement à l'avant-garde [...] Idéologie civilisatrice et au même temps avec l'instillation ou l'imposition de la norme,⁷¹³

immagine che si costruisce su un insieme di principi ferrei, affermati anche attraverso una strenua e inflessibile difesa della lingua «de toute contamination, [pour] accroire sa précision».⁷¹⁴

Il colore blu trasmette dunque l'idea della superiorità intellettuale, della razionalità e della freddezza, caratteristiche che riverberano anche negli stili di vita dei francesi, persone che “tengono le distanze”, come segnalano gli studenti italiani intervistati da Chiara Ghezzi, che li definiscono «Éléphants, chauvins, gentils, cultivés, riches et snob».⁷¹⁵

I bambini del nostro campione si identificano in larga misura con questo ‘sentiment’ nei confronti del francese, restituendo attraverso la scelta del colore blu/azzurro **l'immagine di un Paese/una lingua freddi, distanti, superiori, rigidi e, per come abbiamo potuto osservare nelle scuole, anche vissuti con difficoltà nell'apprendimento, ad esempio della letto-scrittura.**

Per quanto riguarda infine il colore rosso, 77 alunni lo hanno utilizzato nei loro ritratti, il 68% del campione. Se questa tinta appare in misura limitata come codice-colore scelto per rappresentare l'italiano e l'inglese (13% delle scelte per ciascuno degli idiomi), il francese e lo spagnolo (11%) e in nessun ritratto è riferito al tedesco, è invece il colore principalmente utilizzato per la rappresentazione delle lingue non insegnate a scuola, che complessivamente coprono il 44% degli idiomi presenti nel campione.

Per 8 delle 16 lingue presenti nel ritratto di un solo alunno, il colore scelto è il rosso; per le altre otto, le percentuali variano dal 20% del cinese, al 30% dell'arabo, al 33% del congolese e del turco, al 40% del portoghese, al 60% dell'albanese e del tunisino, al 66% del marocchino.

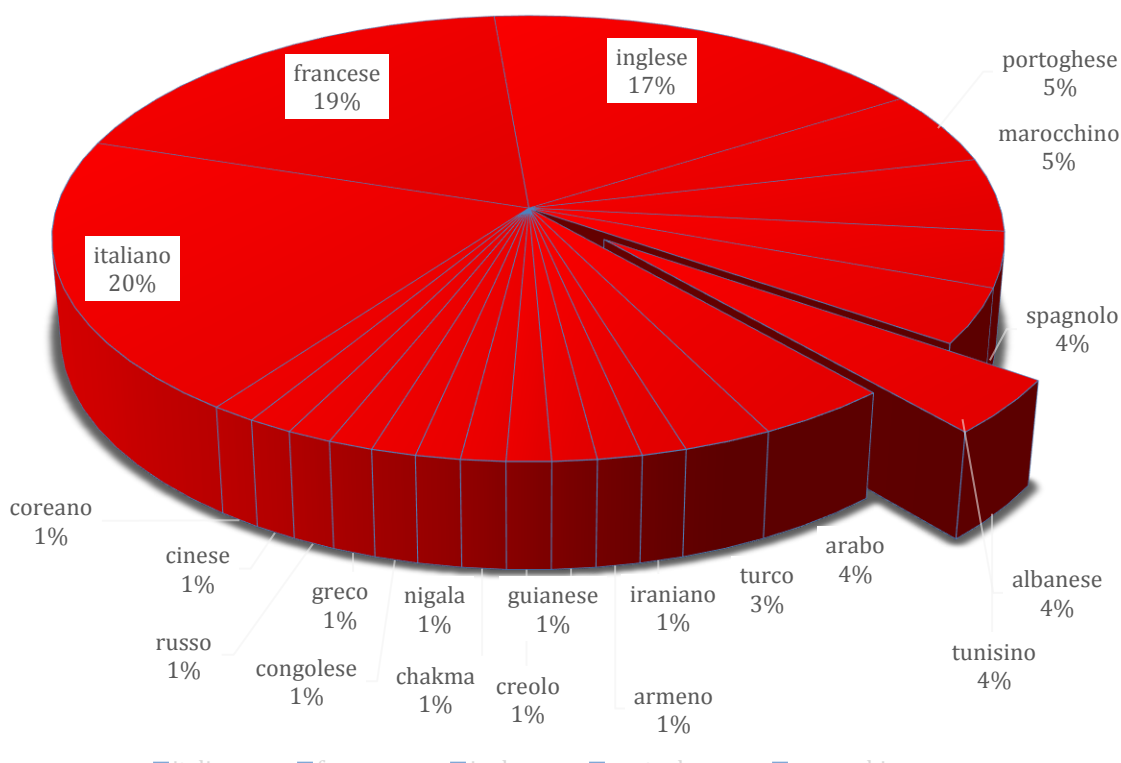
Il **rosso** risulta quindi essere **il colore più forte nella rappresentazione della lingue delle origini**. Fatto cento il numero delle volte che appare nei ritratti, quasi metà della sua presenza è concentrata su queste lingue, minoritarie per presenza nel campione.

⁷¹³ Chiara Ghezzi, *L'image de la langue et de la civilisation française au sein de l'éducation nationale italienne: les représentations de acteurs du FLE des établissements scolaires de Modène*. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2004, p. 84.

⁷¹⁴ Ivi, p. 91.

⁷¹⁵ Ivi, p. 220.

LINGUE RAPPRESENTATE IN ROSSO



Colore prediletto dai bambini piccoli, il rosso, colore caldo per eccellenza, nell'immaginario collettivo rimanda alla dimensione istintiva e irrazionale. È il colore del sangue, dei legami passionali, emotivamente coinvolgenti, dell'energia vitale, dell'amore ma anche dell'ira, della rabbia incontrollata e della violenza. È anche il colore della sacralità, molto utilizzato nella simbologia religiosa.

Come osserva Michel Pastoureau il rosso è, insieme al bianco e al nero, il primo dei colori prodotti dagli uomini primitivi a partire da coloranti e pigmenti presenti in natura:

Des terres ocres rouges, riches en oxyde de fer, pour peindre et dessiner sur les parois des cavernes; la garance, le carthame et plus tard le kermès pour teindre les étoffes et les vêtements.⁷¹⁶

Colore ambivalente per natura, il rosso rappresenta sia la divinità che le forze demoniache; è associato ai guerrieri e ai mistici, alla dimensione intellettuale dei porporati e all'ebbrezza dei

⁷¹⁶ Pastoureau, Simonnet, *Le Petit Livre*, cit., p. 179.

dionisiaci. È il colore che meglio incarna la vitalità, la dimensione istintiva, il legame con l'elemento terra e l'ancoraggio alle radici nel senso delle origini.

Nella teoria di Johan Wolfgang von Goethe, il rosso (porpora) è considerato il colore per eccellenza, cui tendono per natura tutti gli altri:

[Il porpora] contiene, in atto o in potenza, tutti gli altri colori. [...] Questa è la più alta delle manifestazioni di colore, e risulta dunque, nei fenomeni fisici, dalla composizione di due estremi opposti (giallo e blu) che si sono gradatamente preparati a una riunione.⁷¹⁷



718

Nel cerchio cromatico di Goethe, ognuno dei colori fondamentali (rosso, giallo e blu) ha il proprio complementare nella somma degli altri due. Sono considerati colori complementari quelli che, nella ruota, si trovano uno di fronte all'altro: essi costituiscono 'coppie armoniche', come, ad esempio, il rosso e il verde.

Trasponendo la simbologia di questi due colori alle lingue delle origini/italiano, che rispettivamente rappresentano secondo le indicazioni dei ritratti delle lingue, anch'esse possono essere interpretate come una coppia armonica e complementare, dato confermato anche dall'analisi degli elaborati prodotti mediante lo strumento di rilevazione del disegno riflessivo (cfr. § 4.2.4) ove l'italiano è localizzato vicino, a contatto con le lingue d'origine, con le quali intrattiene relazioni positive. Complementari, appunto.

⁷¹⁷ Goethe, *La teoria dei colori*, cit., pp. 793-794.

⁷¹⁸ Ruota cromatica di Goethe, Ivi, p. 17.

Nella teoria di Goethe le ‘combinazioni caratteristiche’, sono invece quelle che si realizzano quelle tra due colori principali o intermedi. Esse,

hanno qualcosa di notevole che si impone con una certa espressione, ma di cui non ci sentiamo appagati. Ogni elemento caratteristico nasce solo come parte componente di un intero col quale ha una relazione, senza tuttavia dissolversi in esso.⁷¹⁹

Secondo Goethe, la mancanza totale, in questo tipo di coppie, del terzo colore primario (nel caso rosso-blu è assente il giallo) rende la relazione inadeguata ad esprimere la totalità e, pertanto, si rivela essere potenzialmente conflittuale⁷²⁰. Francese e le lingue delle origini, rappresentati nella nostra rilevazione da due colori primari, possono dunque essere considerato ‘coppie caratteristiche’: la contrapposizione, trasferita sul terreno delle lingue, si gioca nella difficoltà da parte dei bambini di conciliare universi di senso culturalmente distanti, come quello della scuola e della famiglia, con la naturale conseguenza di una gestione difficile e complessa del repertorio linguistico plurilingue.

Il potenziale conflitto tra il rosso e il blu, emotività e razionalità, lingue delle origini/francese, può essere mediato, secondo la nostra interpretazione, dall’italiano, cui è attribuito il colore verde, simbolo di pace e tranquillità emotiva, una ‘zona franca’ che s’interpone tra due elementi contrapposti. Esso introduce nella polarità dei due colori primari l’elemento mancante, il giallo, presente invece nella composizione del verde, che, nella teoria di Lüscher,⁷²¹ è simbolo di solarità, gaiezza, liberazione dai problemi e dalle contrarietà.

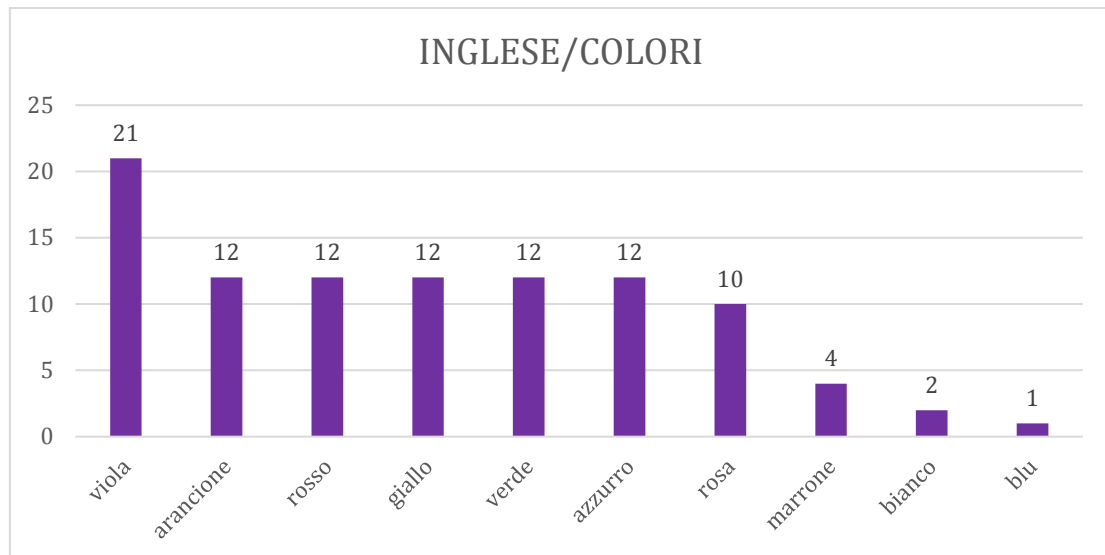
Dopo aver analizzato la simbologia dei colori prevalentemente utilizzati per rappresentare le lingue oggetto di interesse prioritario di questa ricerca, l’italiano, il francese e le lingue delle origini, pare interessante presentare i dati che riguardano le scelte cromatiche effettuate dai bambini in relazione ad altri idiomi presenti nei loro repertori linguistici.

Mentre, come visto, per le lingue prime e seconde le scelte dei bambini si attestano prevalentemente su colori primari, per **l’inglese, come per l’italiano**, i dati mostrano in prima posizione **un colore secondario, di passaggio e di mediazione, il viola**, effetto della mescolanza di blu e rosso.

⁷¹⁹ Cfr. Goethe, *Teoria dei colori*, cit., p. 817.

⁷²⁰ È interessante notare che Goethe attribuì alla combinazioni complementari e caratteristiche significati peculiari di natura psicologica e anche terapeutica, come indicazioni per una cromoterapia, l’antica scienza che si serviva dei colori per la cura delle malattie.

⁷²¹ www.medecine-integree.com/le-test-des-couleurs-de-luscher/



Sintesi tra la passione e l'irruenza del rosso e la tranquillità e freddezza del blu, il viola è espressione di moderazione e di temperanza.⁷²² È associato alla frequenza più alta e alla lunghezza d'onda più corta: si trova infatti all'estremo dello spettro cromatico, e dopo questo colore si estende la gamma degli ultravioletti, invisibili attraverso i sensi. Per questi motivi il significato e la simbologia del viola rimandano alla spiritualità, al mistero, alla magia e alla metamorfosi, associando anche al colore l'idea di apertura al futuro nel senso di divinazione.

Applicata alle lingue, la simbologia del viola può rappresentare il desiderio di andare oltre, scoprire dimensioni inesplorate, viaggiare e prepararsi a vivere il futuro. La conoscenza dell'inglese come chiave che apre le porte del mondo, anche in senso professionale e sociale, è infatti una delle nozioni più accreditate e diffuse nell'opinione pubblica, una rappresentazione che sicuramente investe anche l'immaginario dei bambini.

Per quanto riguarda il **nero**, considerato non-colore, effetto della composizione sottrattiva dei colori primari, esso appare in soli due dei 112 ritratti delle lingue collezionati: in entrambi i casi la scelta del colore-ombra si mostra carica di significati. A proposito del nero, Miche Pastoureau scrive «Au début était la nuit, l'immense nuit des origines».⁷²³

⁷²² <http://laveritaconunclick.altervista.org/il-colore-viola1/>

⁷²³ Pastoureau, Simonnet, *Le Petit Livre*, cit., p. 291.



V., 10 anni, originaria del Suriname, disegna un grande cuore monocolore nero, come la sua pelle. Il vestito è rosa, colore che la bambina attribuisce all'italiano, una tinta delicata che contorna la macchia scura, ed evoca, per contrasto, il colore della pelle dei bambini di origini europee.

La nostra interpretazione di questo elaborato parte dalla constatazione che il ruolo degli abiti sia quello di coprire in corpo, soprattutto le parti intime, in questo caso il cuore, che forse la bambina intenderebbe far scomparire alla vista a causa del suo colore, rivestendosi, appunto, di un'altra lingua, l'italiano, che le permetterebbe di essere uguale agli altri, meglio accettata e integrata.

Il viola (inglese) appare nel bordo del vestito, quasi una decorazione, e nei calzini, collocato dunque in zone periferiche che, pur rendendolo presente nella rappresentazione del repertorio linguistico, non gli attribuiscono un ruolo particolarmente significativo.

Il francese (azzurro) appare sulla bocca, sola lingua legittimata alla parola, ma l'espressione del viso non è sorridente e tranquilla. Manifesta, invece, perplessità, suggerendo l'idea che la bambina non viva in modo sereno il suo plurilinguismo. Dalla collocazione dei colori sembrerebbe che l'apprendimento dell'italiano, rappresentato sul corpo attraverso il vestito e non nelle aree preposte alla comunicazione, non sia tanto finalizzato a parlare un'altra lingua, quanto ad acquisire un'altra immagine, una nuova pelle e un'altra identità considerata più apprezzabile di quella delle origini.

Il nero rappresenta invece l'italiano nel disegno di O., 8 anni, una bambina di origini albanesi affetta da mutacismo selettivo.



Informate del problema, non abbiamo mai chiesto all'alunna di parlare, lasciandola libera di ripetere parole ed espressioni solo in contesti collettivi, come ad esempio quelli del canto, esperienze che comunque la bambina non ha mai accettato di affrontare, partecipando alle lezioni in perfetto silenzio. Nel cortile della scuola, prima dell'inizio del corso, in situazione di gioco, l'abbiamo invece osservata parlare con i compagni.

Anche se apparentemente molto simile al precedente ritratto, nell'elaborato di O. il rosa, presente nel vestito, nei capelli e nell'unico occhio, rappresenta il francese; bocca, cuore e ventre sono viola, l'inglese, mentre le parti periferiche de corpo, braccia a piedi, sono azzurre, colore che la bambina attribuisce all'albanese, sua lingua materna.

La lettura combinata di colori e parti del corpo sembrerebbe suggerire che la bambina abbia trovato una via d'uscita alle sue difficoltà comunicative attraverso l'utilizzo della prima lingua di studio, l'inglese, che accetta di parlare (bocca) e nella quale investe emotivamente (cuore). L'italiano appare invece come una presenza opprimente, una cappa scura che da un lato del corpo risale fino alla testa, senza trasformarsi in strumento per comunicare attraverso i canali sensoriali di espressione, bocca, occhi o mani.

Il disegno di O. è l'unico del campione che presenta un aspetto oscuro nel rapporto con la lingua italiana. È sembrato interessante menzionarlo non solo per onestà scientifica, ma anche per corroborare la tesi che i disegni dei bambini siano effettivamente un canale aperto sulla loro dimensione interiore, tanto, e anche più, di quanto lo siano le parole per l'adulto.

Per essere profonda e veramente significativa, l'interpretazione non deve pretendere di essere oggettiva e asettica, come fosse effettuata da un osservatore esterno che si occupa di decifrare i messaggi degli elaborati a prescindere dalla conoscenza degli autori e del rapporto instaurato con loro. Per questo motivo, nella realizzazione di questa ricerca abbiamo scelto la posizione dell'osservatore interno, partecipante, trascorrendo un tempo lungo a contatto con il fenomeno studiato per poter conoscere le storie dei protagonisti e collezionare momenti di esperienza condivisa. Esse si sono rivelate essere la strada di accesso che ha permesso di dare senso alle rappresentazioni emerse dai prodotti grafici: grazie a questo substrato di informazioni e conoscenze le testimonianze rese dai bambini attraverso i disegni hanno cominciato a 'parlare, permettendoci di interpretarle.

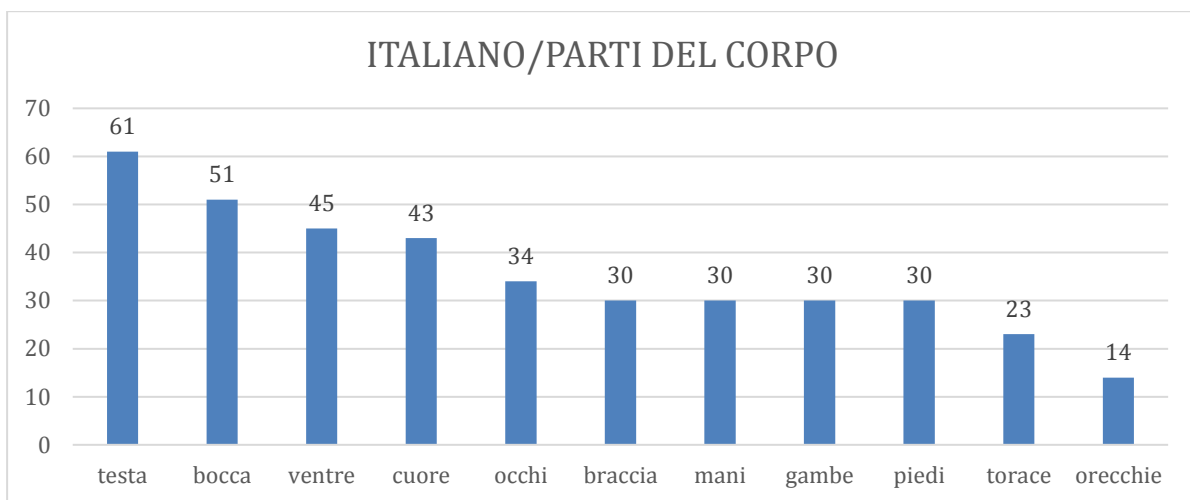
Come osservato da Py, (cfr. p. 272), anche nella nostra indagine abbiamo potuto constatare le rappresentazioni linguistiche sembrano farsi presenti alla coscienza dei bambini nel momento stesso in cui ne condividono i significati con chi li ascolta e interroga.

Dopo aver infatti eseguito il disegno e illustrato le scelte effettuate in termini di colore e spazi occupati dalle lingue, abbiamo notato che i bambini osservavano l'elaborato con occhi diversi, come se solo in quel momento cogliessero la dimensione di specchio che restituiva il loro ritratto interiore.


La seconda chiave di lettura utilizzata per interpretare i ritratti delle lingue è quella relativa alle parti del corpo interessate dalla presenza dei differenti idiomi.


Da una prima osservazione emerge che gli alunni hanno coperto con il colore percentuali importanti della superficie delle sagome proposte: in 34 disegni, il 30% del campione, la silhouette è completamente colorata, dato che ci permette di constatare che le lingue siano considerate dai bambini elementi pervasivi, la cui presenza non è circoscritta alle zone tipiche della comunicazione (bocca, orecchie, area cerebrale e mani).

Il seguente grafico mostra la frequenza di rappresentazione dell'italiano negli organi/parti del corpo, per come apparso nei 112 elaborati esaminati:



La lingua di Dante appare molto rappresentata a livello della testa, luogo dove i bambini localizzano il cervello, il pensiero, l'elaborazione cognitiva, la memoria, l'apprendimento e anche lo studio. Lo testimoniano alcune riflessioni riportate nelle legende:

 *Italien je dois réfléchir pour parler.....*

 *je italienne je parle un peu en italien.....
e parfois je l'ai un peu dans le tête.....*



italien j'ai appris à l'école

Poiché d'insegnamento dell'italiano si svolge in ambito scolastico, non in situazione informale, il dato può essere interpretato come riferimento a un'attività nella quale i bambini si sentono prevalentemente e intensamente impegnati a livello cognitivo.

Al secondo posto nelle scelte dei bambini si trova la bocca, a indicare che gli alunni parlano in italiano, ritengono di saperlo fare o desiderano acquisite questa competenza; ciò è più volte segnalato nelle legende, con espressioni quali: «Je veux apprendre», «Je veux parler italien».



Italien je veux savoir parler!

Il dato può anche indicare che l'insegnamento dei corsi è prevalentemente impostato sull'oralità.

In terza posizione nella graduatoria delle localizzazioni dell'italiano nel corpo è il ventre, il luogo ove i bambini situano l'effetto dell'atto del mangiare. Secondo le ricerche di Krumm⁷²⁴, (cfr. § 3.4.2, p. 267) l'associazione con lo stomaco viene motivata dalla passione per il cibo italiano, circostanza che anche lo strumento "L'italien pour moi est..." ha confermato, con la massiccia presenza di elementi che evocano la cucina della penisola.



Italien J'apprend l'Italien et je mange aussi.



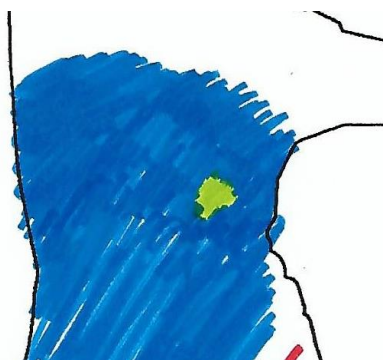
Italien c'est parce que j'aime manger plein de fois.
Italien, je parle Italien, je vais en Italie.

⁷²⁴ Krumm, 'Mein Bauch ist italienisch ...' cit., p. 5.

Come segnalato in relazione al cambiamento del codice-colore utilizzato per rappresentare l'italiano (giallo nelle ricerche effettuate da Krumm, verde nel presente studio), anche nella scelta delle parti del corpo investite della presenza dell'idioma i dati da noi raccolti sembrano significativi: se per i figli degli emigranti italiani in Germania della fine del secolo scorso il rapporto con la lingua era ancora "viscerale", i bambini del nostro campione indicano di vivere la relazione con la lingua in modo più razionale-cognitivo. Il cambiamento di localizzazione dal ventre alla testa rende infatti manifesta la trasformazione dell'italiano da lingua etnica a lingua straniera, da apprendere appunto. Il titolo del nostro lavoro introduce l'idea che i passaggi generazionali e i cambiamenti dei contesti sociali aprano la strada a nuove funzioni che la lingua del Belpaese può svolgere: attraverso la metafora dell'italiano-lingua franca, l'interesse crescente per la lingua di Dante è interpretato come segnale di dinamiche identitarie finalizzate a trovare migliori equilibri nella gestione di repertori linguistici plurilingui, con riflessi positivi sull'integrazione sociale.

Tornando alla rilevazione delle parti del corpo interessate alla presenza dell'italiano, alla testa, in prima posizione, segue il cuore, ove l'italiano è localizzato in 43 elaborati, il 38% del campione. Si tratta di una percentuale decisamente più elevata di quella degli alunni di origini italiane che hanno partecipato a questa rilevazione, a segnalare che l'investimento affettivo nella lingua è presente anche in alunni francesi e di altre origini. Solo in tre disegni su 112 l'italiano copre però tutto lo spazio dell'organo che più esprime la dimensione emotivo-affettiva, mentre in tutti gli altri casi la condivide con altre lingue presenti nei repertori dei bambini.

Si presentano in rassegna le diverse categorie di disegni che riguardano la collocazione della lingua italiana nel cuore:



Cuore monocolor italiano. Codice-colore verde



Cuore bicolore. Codici colore: rosso = francese, verde =italiano



Cuore tricolore. Codici colore: rosso = arabo, blu = francese, azzurro/verde = italiano



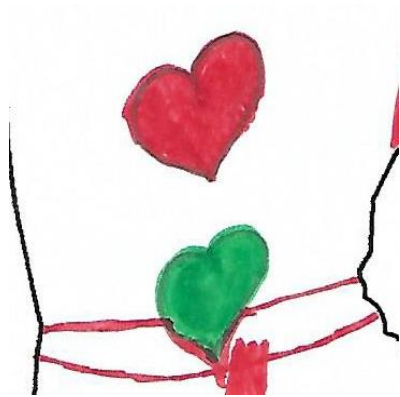
Cuore multicolore. Codici colore: blu = francese, verde = italiano, rosso = arabo, giallo = inglese



Cuore a strati concentrici. Codice colore: arancione = italiano, azzurro = francese



Cuore strati concentrici multipli. Codici colore: rosso = tunisino, azzurro = francese, verde = inglese, viola = italiano.



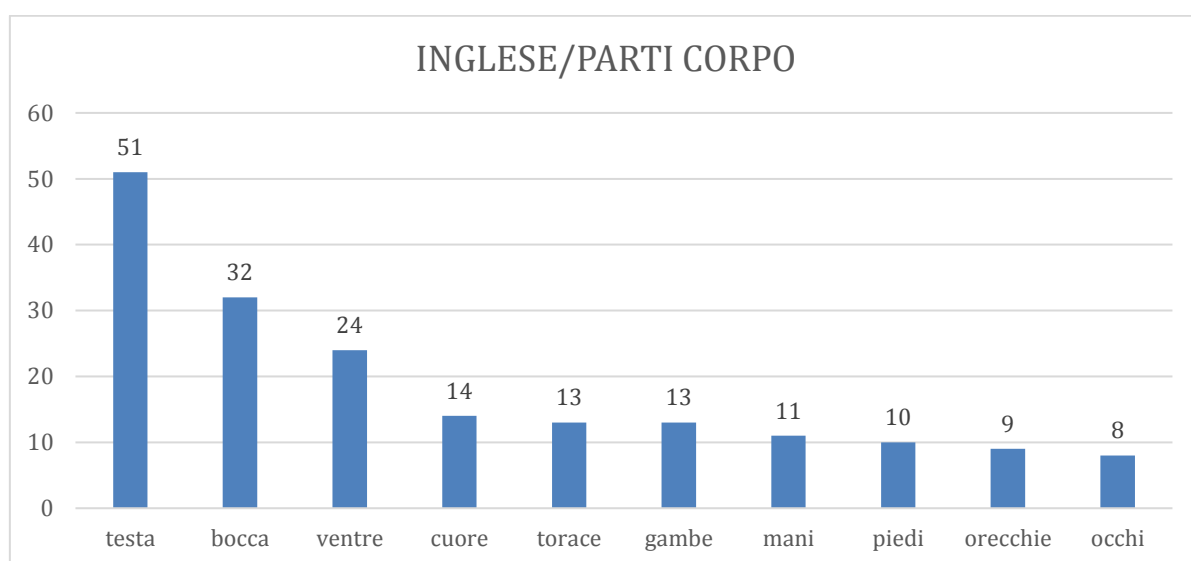
Cuori multipli. Codici colore: rosso = albanese, verde = italiano

Come precedentemente osservato, i cuori multipli manifestano la compresenza nell'universo linguistico-emozionale dei bambini di più idiomi, ma la separazione degli ambiti rappresentativi. Nel caso presentato, i due cuori hanno dimensioni quasi identiche, a segnalare che, oltre alla lingua materna (in questo caso l'albanese), che si colloca in posizione sovraordinata, la bambina esprime un grande investimento affettivo-emozionale nell'apprendimento dell'italiano. Il francese, pur presente nel ritratto, non interessa le zone del cuore.

Gli elaborati che vedono l'italiano localizzato nel cuore evidenziano dunque l'aspetto dell'investimento emozionale nella lingua e nel suo apprendimento: lo spazio occupato in modo assoluto o condiviso, la posizione centrale o periferica possono essere letti come gradazioni dell'intensità del rapporto affettivo con l'idioma e, in relazione ad altri eventualmente presenti, del livello di integrazione nella dimensione plurilingue.

Le parti del corpo meno rappresentate per l'italiano risultano essere le orecchie, e ciò pare ragionevole perché l'esposizione a questa lingua, per la quasi totalità degli alunni, soprattutto quelli non di origini italiane, si limita all'ora settimanale di corso.

Le prime quattro parti del corpo scelte dai bambini per l'italiano (testa, bocca, ventre e cuore) si ritrovano anche per la lingua inglese, anche se scelte risultano percentualmente inferiori. Le due lingue dello studio mostrano quindi indicazioni simmetriche non solo per quanto riguarda la scelta di codici-colore secondari, di mediazione, ma anche per quanto riguarda la localizzazione nelle parti del corpo.



Anche per la prima lingua straniera studiata a scuola, **l'inglese, le scelte si aggregano soprattutto nella zona dell'elaborazione cognitiva.**

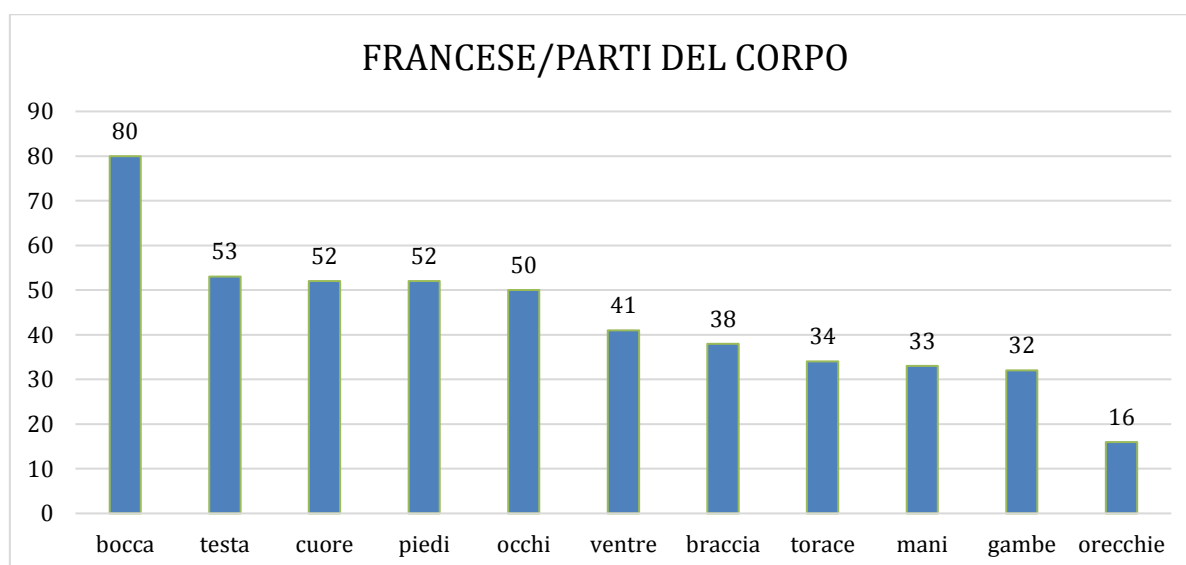
Nonostante in due delle quattro scuole del campione la lingua straniera proposta sia il tedesco, la presenza dell'inglese è segnalata in 92 elaborati, l'82% del campione: il dato segnala che questo idioma viene appreso anche al di là dell'insegnamento curricolare, ad esempio in corsi privati, e indica che i bambini hanno la percezione di conoscerlo per la presenza pervasiva di terminologia inglese nel web, canzoni, sport e alimentazione.

Sebbene l'inglese venga insegnato alla scuola elementare dalla prima classe per un'ora e mezza alla settimana, più precocemente e più intensamente dell'italiano, che inizia alla seconda classe per solo un'ora alla settimana oltre l'orario scolastico, **le localizzazioni nell'area dell'oralità, la bocca, premiano la lingua di Dante (51 scelte, il 45% del campione) piuttosto che quella di Shakespeare (32 scelte, il 28%).**

Anche in termini di rappresentazione affettivamente connotata (collocazione degli idiomi nella zona del cuore), il risultato è nettamente favorevole all'italiano con 43 indicazioni, il 38% del campione, contro solo 14 per l'inglese, il 12%. L'investimento affettivo e il coinvolgimento emozionale si indirizzano dunque con intensità quasi quattro volte superiore verso la lingua del Belpaese.

La lingua inglese, come molte testimonianze dei bambini raccolte durante i colloqui ci hanno confermato, risulta accreditata di importanza e valore soprattutto per aspetti pragmatici e razionali: ciò come riflesso dell'esposizione all'opinione diffusa presso gli adulti, genitori e insegnanti, che questo idioma sia indispensabile per il futuro lavorativo. **La mozione del cuore, degli affetti, premia però la lingua italiana che, anche se non considerata prioritaria in termini di spendibilità professionale (dato confermato anche dalle interviste con genitori e insegnanti), assolve ad altre funzioni, a carattere identitario dimensioni che l'analisi dei dati evidenzia chiaramente.**

Per quanto riguarda il **francese**, la parte del corpo ove risulta maggiormente rappresentato è **la bocca**, in 81 ritratti su 112, il 71%.



Trattandosi della lingua locale, è un dato abbastanza sorprendente, perché significa che **quasi il 30% del campione non la considera la lingua “per parlare”, lasciando intendere che comunica più volentieri, o più facilmente, attraverso altre lingue.**

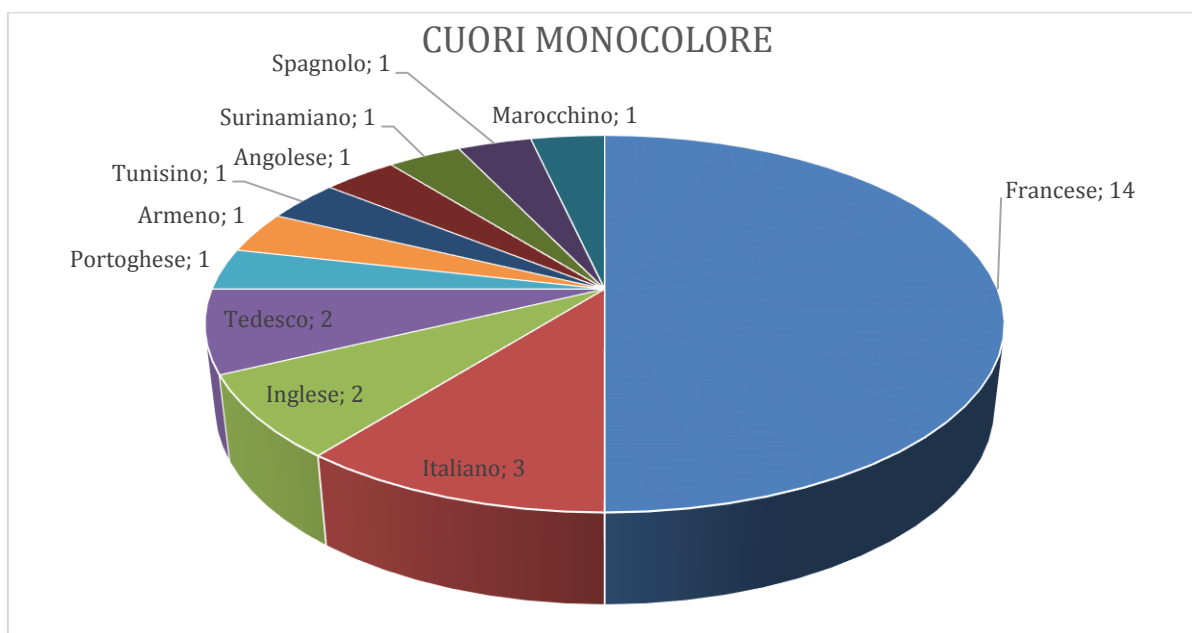
Questo dato può anche significare **insicurezza linguistica**, dato dal quale potrebbe anche trasparire l'idea che gli alunni francesi preferiscano non parlare, piuttosto che rischiare di commettere errori.

Dopo la bocca si trovano, quasi a pari merito, testa, cuore e piedi, dato che indica una presenza diffusa dell'idioma nel corpo, sia a livello di elaborazione cognitiva, che affettivo relazionale, che pratico, legata al movimento.

Per quanto riguarda la rappresentazione del **francese nel cuore**, pare interessante osservare che, in 17 disegni su 52, il 32%, di questa categoria, si trovano **organi monocolori**, generalmente con l'abbinamento all'idioma dell'azzurro/blu: sono cuori che non lasciano spazio ad altre lingue, rivendicandone, invece, **l'occupazione esclusiva, quasi una forma di indiscussa supremazia affettiva**.

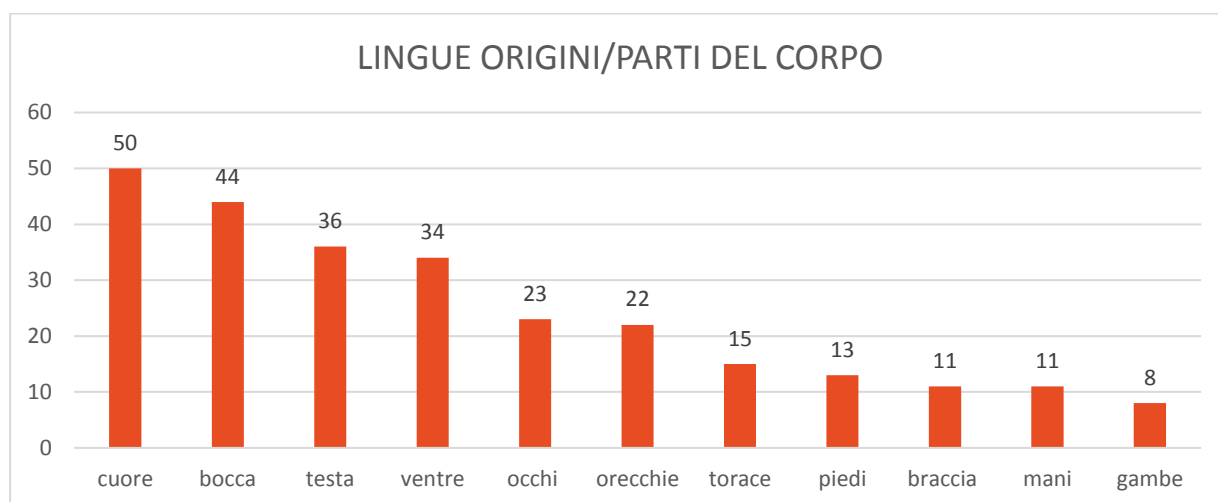
Sono presenti nel campione altri 14 cuori monocolori: 7 consacrati agli idiomi delle origini familiari e altri 7 suddivisi tra le lingue dello studio: 3 per l'italiano, 2 per l'inglese e il tedesco, percentuali dunque molti inferiori di quelle rilevate per il francese.

Si può dunque affermare che le lingue prime e le lingue dello studio si manifestino più aperte alla condivisione dello spazio del cuore con altri idiomi di quanto mostri invece di fare il francese. Più nello specifico, **l'italiano è l'idioma che presenta la maggiore "socialità affettiva", ovvero quello che si trova in più alta percentuale insieme ad altre lingue nello spazio del cuore**.



Come già registrato per la lingua italiana, anche per il francese le orecchie risultano essere gli organi di senso meno “colorati”. Nel caso della lingua di Molière, questo dato risulta di difficile interpretazione, perché, anche ammettendo che gli alunni di origini migratorie parlino e ascoltino altre lingue in famiglia, sono comunque esposti al francese almeno durante le ore della permanenza a scuola, una quota importante del tempo di vita di un bambino.

Per quanto riguarda infine le **lingue prime o delle origini**, ovvero tutte quelle apparse nella rilevazione a esclusione delle quattro insegnate a scuola (francese, inglese, tedesco e italiano), i risultati vedono una netta prevalenza della loro **localizzazione nella zona del cuore**.



Questo risultato non sorprende, ma al contrario, letto in parallelo con la scelta del rosso come codice-colore elettivo attribuito a questi idiomi dai bambini non di origini familiari francesi, conferma che la loro rappresentazione linguistica si situi nell’area dell’emotività.

Segue la bocca, a indicare che le lingue delle origini sono effettivamente parlate in ambito domestico o nella comunità etnica; la dimensione cognitiva è ugualmente ben rappresentata, con 36 localizzazioni nella zona della testa/cervello, indizio del fatto che i bambini elaborino pensiero e categorizzino la realtà attraverso i codici delle lingue prime.

Anche il ventre è presente nella rilevazione in buona percentuale, e ciò permette di dedurre la presenza di alimentazione etnica presso le famiglie degli alunni che appartengono a questa categoria.

Le orecchie, infine, ricevono più localizzazioni dalle lingue delle origini che dal francese, dall’italiano e dall’inglese: i bambini indicano con ciò di essere sensibili al parlato nella lingua materna e all’ascolto degli idiomi del loro *entourage* in misura anche maggiore di quanto facciano con il francese e le altre lingue studiate a scuola.

Dallo studio dei dati rilevati, analizzati attraverso le chiavi di lettura del codice-colore e della localizzazione degli idiomi nelle differenti parti del corpo si può concludere che:

1. Alla polarizzazione dei **colori primari blu/rosso (simbolicamente freddo/caldo, razionale/emozionale)**, rappresentazioni che gli alunni hanno attribuito in alte percentuali rispettivamente al **francese e alle lingue prime**, fa riscontro la scelta di **colori secondari per le lingue dello studio, verde per italiano e viola per l'inglese**. La lettura simbolica indica il **verde come** colore che integra gli opposti all'insegna della **rigenerazione, dell'apertura, della pacificazione, dell'apertura e della speranza, tutte immagini che bene si armonizzano con l'ipotesi che l'italiano possa rappresentare per studenti, anche giovanissimi, una lingua franca, un luogo simbolico non conflittuale di libertà espressiva e serenità esistenziale**.
2. La scelta prioritaria delle parti del corpo, **bocca per il francese, cuore per le lingue delle origini e testa per l'italiano**, pur attribuendo il primato nella comunicazione alla lingua locale e della dimensione emotivo-affettiva alle lingue delle origini, **riconosce all'italiano un ruolo attivo nella dimensione cognitiva dei discendenti, come lingua dell'elaborazione del pensiero e della costruzione di conoscenza**. Anche se l'insegnamento è impartito oltre l'orario curricolare, la collocazione dell'italiano a livello della testa indica che l'attività non è vissuta solo in termini ludici, ma come forma di **arricchimento culturale e potenziamento cognitivo**, aspetti fondanti della formazione personale.

L'analisi dei dati rilevati attraverso il ritratto delle lingue, attività alla quale i bambini hanno partecipato con entusiasmo e grande serietà, ha messo in luce aspetti di **marcato plurilinguismo presenti già in giovanissima età**: ha fatto **emergere**, oltre al francese e le lingue studiate, tra cui l'italiano in posizione privilegiata, anche gli **idiomi "nascosti"**, insospettabili perché non utilizzati a scuola. Nella vita quotidiana essi sono separati da invisibili barriere territoriali, ad esempio tra casa e scuola, condizione che può rendere i bambini reticenti a rivelarle. Evocarli, dare loro un nome e disegnarli all'interno delle silhouettes ha permesso di ricondurli all'interno del corpo, della persona, consentendo ai bambini di visualizzare il repertorio linguistico come un tutt'uno. **Rappresentarsi di tanti colori quante sono le lingue parlate o conosciute, non frantumati da questo caleidoscopio, ma ricondotti a unità, "integri" come scrive Juliette Grange** (cfr. § 1.3.10,

p. 128), **può rappresentare un rinforzo alla costruzione identitaria, sia come sostegno all'autostima, che come potenziale da mettere al servizio di una riuscita integrazione sociale.**

Quale ultima conferma di questa ipotesi, si rammenta che nessun bambino ha introdotto nel disegno linee di demarcazione tra un idioma e l'altro: in tutti e 112 i disegni raccolti le lingue si toccano, entrano direttamente in contatto e in molti casi si compenetrano.

4.2.4 Il disegno riflessivo

Per la predisposizione del terzo strumento di rilevazione a matrice grafica da utilizzare nella rilevazione delle rappresentazioni linguistiche degli alunni ci siamo ispirati alle ricerche sul plurilinguismo effettuate da Danielle Moore e Véronique Castellotti (cfr. § 3.4.2, pp. 265 sgg.)

Nell'ambito del nostro protocollo di ricerca, sono state poste agli alunni le seguenti due consegne stimolo:

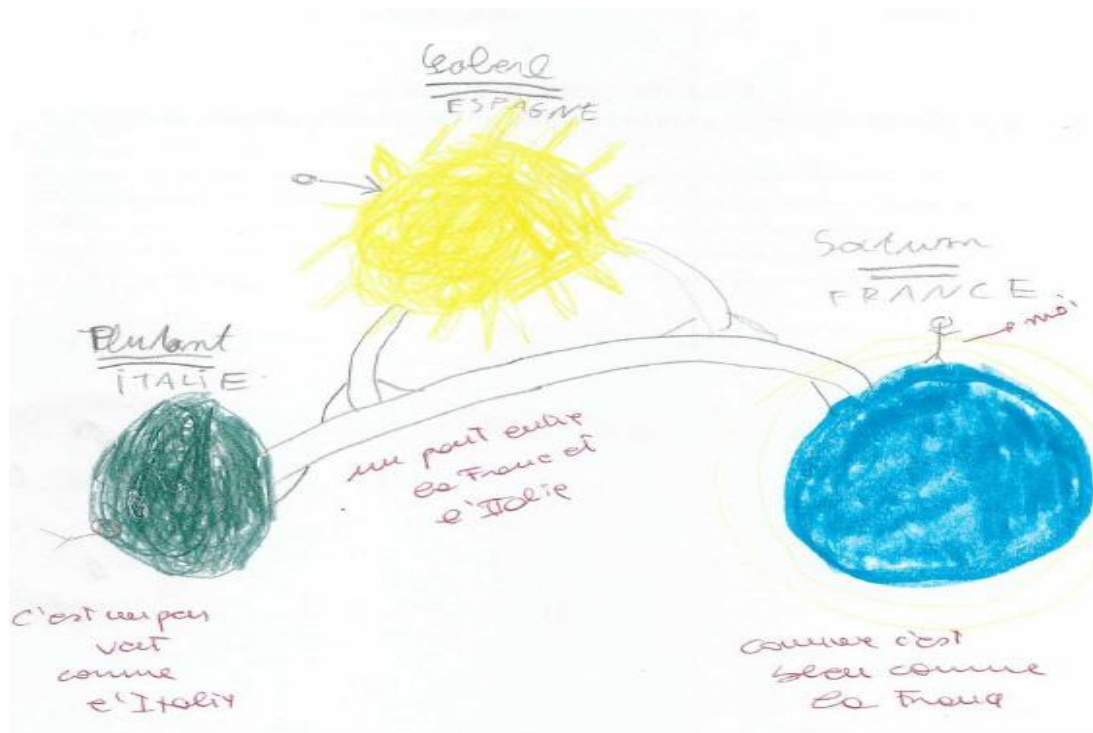
- 1) Disegna, nella tua testa, le lingue che parli e conosci;
- 2) Disegna cosa succede nella tua testa quando impari l'italiano.

Hanno partecipato alla rilevazione gli alunni della scuola Louis Pergaud di Borny-Metz (27) e quelli della Joliot Curie di Homécourt, un villaggio della zona ex-estrattiva del dipartimento della Meurthe et Moselle (18), permettendoci di raccogliere un totale di 45 elaborati.

Si presentano i documenti più significativi, che si dividono in **due categorie**: quella dei bambini che vivono il plurilinguismo **positivamente, all'insegna della convivenza armonica degli idiomi parlati e/o conosciuti**, e quella di coloro che, pur illustrando e raccontando la ricchezza del repertorio, ne evidenziano le **complessità e manifestano difficoltà nella gestione delle diverse lingue presenti**. Nell'ambito dell'analisi, saranno messe in evidenza le funzioni che l'italiano svolge all'interno delle configurazioni linguistiche dei singoli bambini allo scopo di cogliere elementi ricorrenti.

La prima consegna chiedeva ai bambini di rappresentare graficamente il loro repertorio linguistico.

Il disegno di T., di 10 anni, di origini spagnole appartiene alla categoria che abbiamo definito di "plurilinguismo integrato"



Il bambino illustra la sua mente linguistica utilizzando la metafora di un sistema di pianeti. Rappresenta l'Italia in verde e la Francia in azzurro, i colori maggiormente scelti per rappresentare i due idiomi nello strumento di rilevazione del ritratto delle lingue (cfr. § 4.2.3). Per il paese delle origini famigliari sceglie il giallo, colore caldo e luminoso per eccellenza, e il simbolo del sole, elementi che esprimono, da un lato, la gerarchia che il bambino ha stabilito fra i tre idiomi, rafforzata dalla collocazione della Spagna in posizione dominante, dall'altro la vitalità del rapporto con le origini, rappresentate attraverso il sole, fonte di vita e calore. Plutone, l'Italia, e Saturno, la Francia, sono collegati da un ponte sul quale si innesta un percorso che viene, o porta, alla Spagna.

T. colloca sé stesso sul pianeta Francia e commenta che:

«Si j'apprends bien l'italien, je peux comprendre l'épagnol, car il se ressemblent. Ça fonctionne bien entre les trois... »

Pur essendo di origini spagnole, il bambino non conosce la lingua delle radici familiari: apprendere l'italiano si rivela essere una strategia per appropriarsi di una competenza che i genitori non hanno trasmesso, circostanza diffusa in Francia nel passaggio dalla prima alla seconda generazione delle popolazioni migranti.

Utilizzando il colore verde per l'italiano, T. tratteggia la sua rappresentazione dell'italiano come zona di contatto, come lo è il verde tra il giallo e il blu, che mescola/avvicina il paese

delle origini e quello di adozione, permettendo, come illustra il bambino, di costruire ponti, creare connessioni e facilitare l'integrazione.

Il plurilinguismo appare dunque come una risorsa, ove lingue dalle radici comuni possono venirsi in aiuto in termini di intercomprensione, sia facilitando l'apprendimento che permettendo di ricucire i legami con le origini familiari.

Nel corso delle lezioni, ad ogni occasione fornita da stimoli estemporanei e soprattutto in classi dove erano presenti bambini di origini migratorie, è stata messa in valore la relazione di lingue 'sorelle' che intercorre tra francese, italiano, spagnolo e rumeno, idiomi derivati dalla stessa lingua madre latina. T. sembra aver interiorizzato questo messaggio e il suo disegno mostra come sia riuscito a interpretarlo in modo originale per esprimere il suo vissuto linguistico, che appare equilibrato ed evolutivo.

La stessa rappresentazione positiva appare nel disegno di M., una bambina di 9 anni.

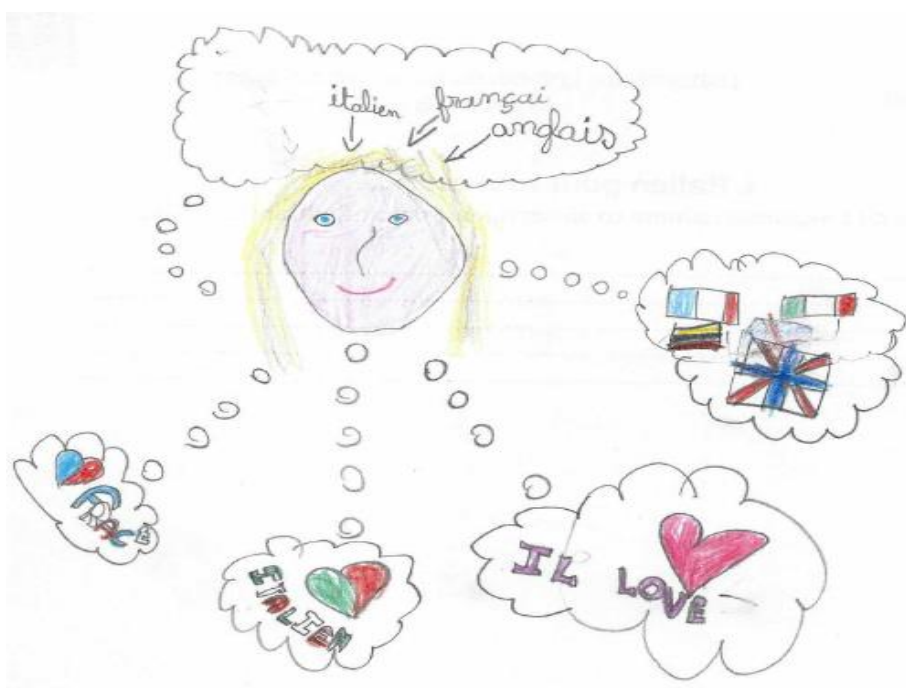


Dalla testa dell'autoritratto sorridente parte un fumetto in forma di pensiero: mostra le quattro bandiere della Germania, Regno Unito, Italia a Francia che si tengono per mano, in un girotondo intorno a un cuore. Alla rappresentazione linguistica, che la bambina colloca nella 'mente' utilizzando un codice grafico a indicare che le informazioni sono immagazzinate ed elaborate in forma sincretica, fanno riscontro le espressioni verbali, la lingua scritta che esce dalla bocca sotto forma di due fumetti: un'espressione affermativa in inglese e un messaggio

di apprezzamento per le lingue, l'italiano in particolare, rappresentato anche attraverso la bandiera, unito idioma che registra una corrispondenza grafica fra pensiero e parlato.

L'affermazione di M. è di carattere specifico: non dice «Mi piacciono molto le lingue», ma «Mi piacciono molte lingue» a indicando in modo preciso la pluralità di idiomi presenti nel suo repertorio, che appaiono attivi e presenti nella pratica comunicativa. Attraverso l'affermazione rafforzata dalla marca esclamativa (Yes!) la bambina trasmette l'idea di padroneggiarli, anche se, presumibilmente, con differenti livelli di competenza. Nell'illustrare l'elaborato alla ricercatrice, M. spiega che, oltre ad imparare l'italiano per scelta a scuola, parla in inglese con il papà a casa, la sera, e in tedesco con i nonni, che vengono spesso a trovarla dalla vicina Germania.

Anche L., 10 anni, esprime un atteggiamento favorevole nei confronti del suo plurilinguismo, ma i pensieri, presenti nel fumetto a forma di nuvola, non si trasformano in parole.

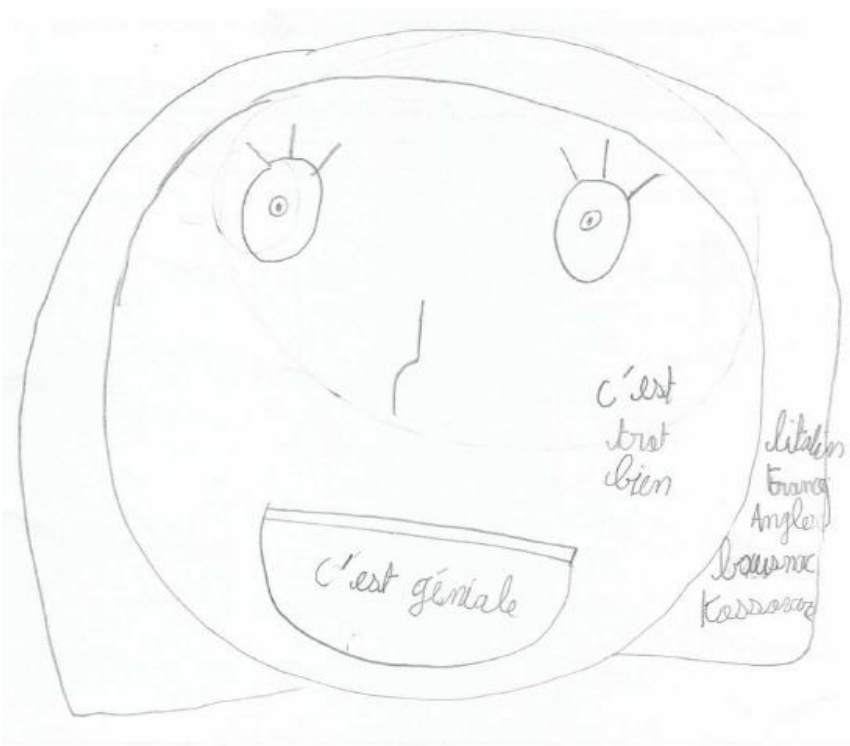


Dalla testa, escono fumetti-pensiero che contengono le lingue conosciute, accompagnate da frecce per meglio definirne la collocazione. Le bandiere presenti a destra corrispondono alle tre lingue presenti nel fumetto centrale, alle quali si aggiunge il vessillo tedesco. Nella parte bassa del disegno, in corrispondenza della bocca, ma, come indica la grafica del fumetto, sempre espressi in forma pensiero, non di parole, ci sono tre messaggi: uno di carattere affettivo più universale e due più specifici, rivolti rispettivamente al francese all'italiano,

corredati da cuori. Si noti che in entrambe le bandiere è stata eliminata la zona centrale bianca, permettendo il contatto diretto tra il rosso e i blu/verde, una forma di intimità affettiva.

Nonostante la presenza di elementi fortemente connotati in senso positivo nei confronti delle lingue, la bocca della bambina resta chiusa, a indicare che, seppure presenti a livello di conoscenza, gli idiomi non si sono (ancora?) trasformati in competenza comunicativa. Il volto della bambina è comunque sorridente, a significare che il processo di elaborazione in corso, sia a livello cognitivo che affettivo, ed è vissuto in modo sereno.

M., 10 anni, esprime un giudizio positivo «C'est très bien» sul suo plurilinguismo, espresso anche da una bocca sorridente all'interno della quale appare una seconda affermazione favorevole alla presenza di più idiomi nel repertorio.



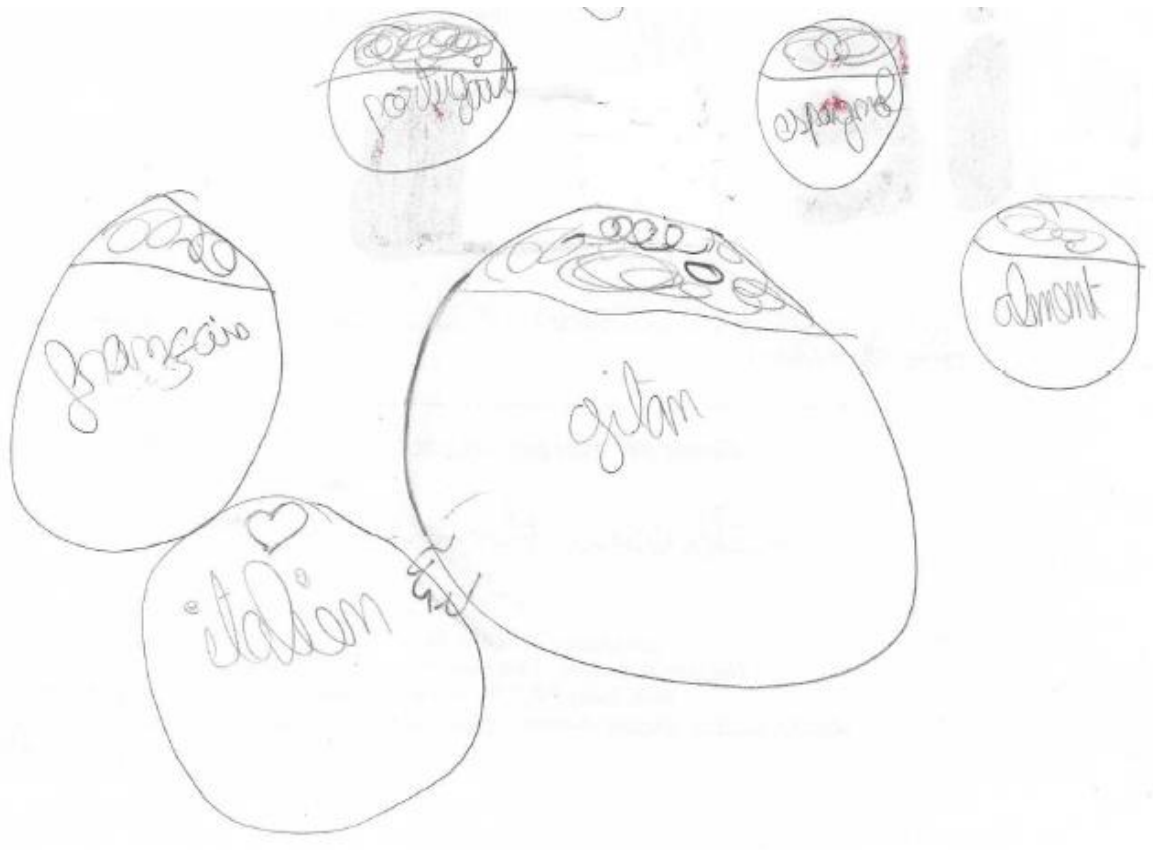
Le lingue figurano in posizione defilata, collocate nella zona dei capelli, quasi un dettaglio estetico. Nell'elenco, l'italiano si trova in prima posizione, seguito dal francese e l'inglese. Ultime nella graduatoria, ma comunque presenti ed esplicitate, appaiono le lingue materne della bambina, bosniaco e kosovaro.

Gli occhi appaiono spalancati, come impegnanti in un'intensa attività di osservazione: trasmettono l'idea della concentrazione, della partecipazione attiva, dell'interesse per l'apprendimento delle lingue e del desiderio di parlarle, confermato anche dalla grande

dimensione della bocca. Quest'ultima è aperta e risulta attiva, in comunicazione, per la presenza della scritta «C'est géniale».

Sebbene gli idiomi elencati sul lato destro della testa siano cinque, la sola legittimata alla parola resta, però, il francese, lingua della scuola e della società in cui M. è venuta a vivere insieme alla famiglia.

J., 8 anni, è un bambino di origini gitane. Sebbene studi l'inglese a scuola durante l'orario curricolare, questa lingua non appare nelle numerose teste, tutte separate, che rappresentano il suo repertorio linguistico.



La lingua prima campeggia al centro, accreditata di una superficie maggiore rispetto alle altre, e tende una mano amichevole verso l'italiano, con il quale entra in contatto; a sua volta l'italiano tocca il francese.

La mano tesa della lingua gitana verso l'italiano può essere interpretata sia come un segno di amicizia, che come una richiesta di aiuto: la testa italiana si trova infatti collocata tra le lingue prima e seconda del bambino. Attraverso la mediazione connotata affettivamente dell'italiano (cuore), J. entra indirettamente in contatto con il francese, lingua locale.

Ritorna in questo disegno l'idea di italiano come "zona franca", luogo del contatto linguistico che consente l'integrazione tra universi che si percepiscono separati e distanti, come la lingua gitana e il francese.

Lontane, più piccole e spazialmente separate appaiono le teste che contengono gli altri idiomi conosciuti dal bambino, portoghese, spagnolo e tedesco, presenti nella rappresentazione del repertorio, ma accreditati di minore importanza.

Mentre tutte le teste mostrano, nella parte superiore, una zona riservata al cervello, riempita di ghirigori che ne rappresentano le circonvoluzioni, quella riservata all'italiano contiene un cuore, elemento che indica il rapporto a carattere più emozionale-affettivo che cognitivo-razionale che il bambino intrattiene con questa lingua.

Anche nel disegno di I., 7 anni, di origini algerine, l'italiano ha la funzione di "cuscinetto", terra di mezzo, zona franca, tra l'arabo, prima lingua presentata nell'elenco che campeggia sopra la testa, e il francese.



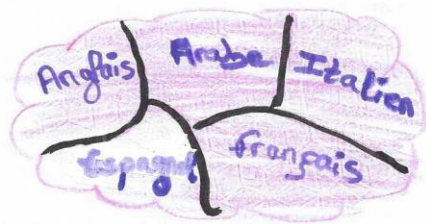
Nella seconda linea, più vicina al ritratto, il bambino ripete la sequenza, eliminando l'algerino, e, con le frecce, indica che tre lingue rimaste si dirigono verso la sua testa, ognuna in una zona diversa. Nel secondo passaggio l'arabo e il francese si trovano vicini, come se la mediazione dell'italiano presentata nella prima linea avesse avuto l'effetto di facilitarne l'incontro. Sparisce però la lingua delle origini famigliari per lasciare il posto alle sole lingue ufficiali, che sembrano autorizzate dalle frecce a entrare nella testa de bambino.

Il volto di I. appare sorridente, e le frasi, sia scritte direttamente dal bambino, «L'italien et l'arabe vont bien avec les autres langues», che appuntate dalla ricercatrice, «Parce que je suis arabe et mon beau-père est italien», confermano il quadro positivo, sintetizzato dall'espressione «J'y arrive bien», ci riesco, ce la faccio.

Anche in questo caso l'italiano è dunque vissuto e interpretato come sostegno alla lingua prima nell'incontro, accesso e apprendimento del francese.

S., 10 anni, di origini algerine, ammette che il processo che si attiva nella testa quando apprende più lingue «C'est dur». Afferma però di essere contenta di affrontare l'impresa, perché ne comprende l'utilità futura. Dichiara la sua preferenza per l'apprendimento dell'italiano e dell'arabo, che considera sullo stesso piano: la lingua di Dante raggiunge dunque per la bambina un livello di familiarità paragonabile a quello della lingua materna che, come riferitoci dalla mamma, padroneggia sia all'orale che allo scritto.

Dans ma tête, quand j'apprend plusieurs langues c'est dur mais je suis contente parce que cela va me servir pour toujours. Mais je préfère apprendre l'italien et l'arabe. Je pense que c'est une habitude et que le cerveau sait à qui on doit parler cette langue. Je pense qu'il y a beaucoup de place dans notre cerveau



Sotto la spiegazione, scritta in un francese quasi perfettamente corretto, la bambina disegna un cervello suddiviso in aree dedicate alle lingue del suo repertorio. La lingua materna si trova comunque in posizione centrale, dominante, e in relazione con tutte gli altri idiomi. Come in molti altri casi presenti nel campione, la lingua italiana si trova tra l'arabo e il francese, che, però, diversamente da altri disegni, nell'elaborato di S. hanno una zona di contatto, lasciando intendere che il rapporto tra i due idiomi non sia conflittuale.

Attraverso il disegno e la didascalia, S. conferma, dunque, la rappresentazione positiva del suo plurilinguismo che, valorizzando la lingua prima, non la mette in contrapposizione alle altre presenti nel repertorio.

La bambina accredita grandi potenzialità al cervello, alla mente, considerata uno spazio di memoria predisposto naturalmente a immagazzinare le strutture delle lingue con cui si viene in contatto; esprime la considerazione che il cervello sappia come, quando e con chi utilizzare, di volta in volta, i differenti idiomi, «Le cerveau sait à qui on doit parler cette langue», preconizzando l'esistenza di un meccanismo autonomo di regolazione interna, una sorta di Super-Io linguistico, che sovrintende al rapporto tra le dimensioni individuale e sociale della comunicazione.

La spiegazione che S. fornisce alla condizione di convivenza di più idiomi è dunque a carattere cognitivo-razionale più che affettivo-emozionale e le problematiche eventualmente poste dal plurilinguismo sono risolte da un lato in modo "naturale", attraverso l'utilizzo delle facoltà superiori, dall'altro attraverso il lavoro dell'apprendimento, lo studio, anche se «C'est dur».

Il rapporto tra le lingue appare invece complesso, problematico e gerarchizzato in un secondo gruppo di elaborati.

Attraverso un fumetto che esce direttamente dal cranio privo di occhi, naso e bocca, L., 10 anni, afferma che nella sua testa ci siano due lingue, il francese e l'italiano, che si «intendono bene».



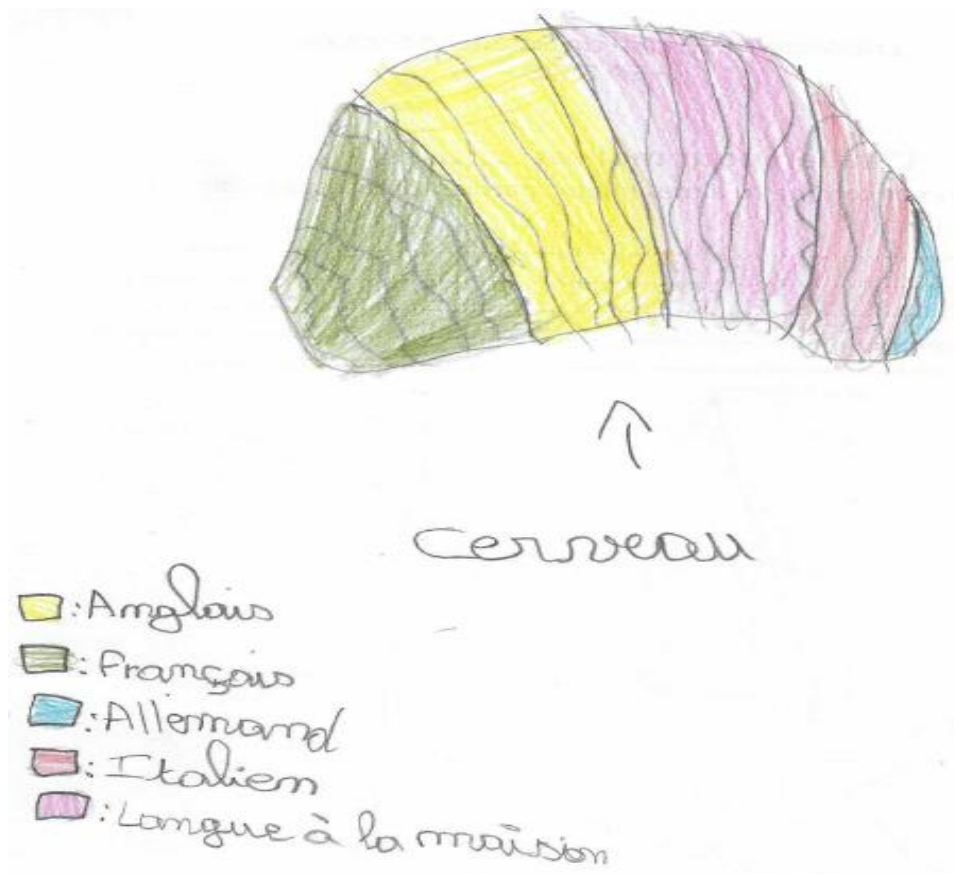
La posizione dei due idiomi non è, però, paritaria: mentre la bandiera francese occupa lo spazio al centro della zona prefrontale, all'italiano sono riservate le orecchie, a indicare forse

l'esposizione alla lingua durante il corso. La seconda lingua manca di rappresentazione a livello cognitivo, come se si limitasse all'ascolto.

Alla mia domanda, L. spiega che il francese è la lingua «principale», e la parentesi serve a indicare che l'italiano è «une AUTRE langue».

Il disegno e le informazioni raccolte durante il colloquio indicano che il bambino riconosce l'italiano come lingua straniera, dello studio, ma la rappresenta in posizione subordinata, “un'altra lingua”, che non deve mettere in discussione il ruolo del francese, idioma che esprime e governa le facoltà superiori.

Il cervello di N., 10 anni, di origini algerine, è composto da strisce di colore che rappresentano cinque lingue.



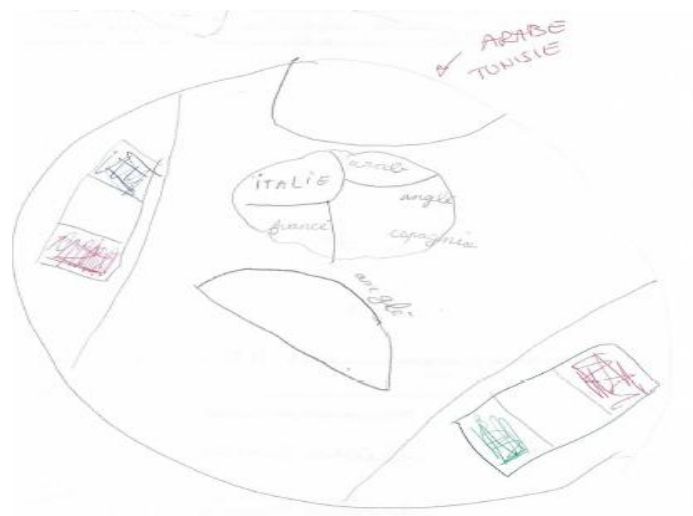
Nella zona centrale, superficie più estesa di colore rosa, è rappresentata la «langue à la maison». Alla domanda se questa lingua abbia un nome, il bambino risponde negativamente. Poi si corregge, e dice di conoscere il nome della lingua parlata a casa, ma di non volerlo dire, né scrivere. Sebbene la lingua delle origini sia ben rappresentata nel repertorio, per la

posizione centrale e il colore che esprime affettività, N. non la legittima attribuendole un nome, cosa che fa invece con tutti gli altri idiomi. La lingua prima è localizzata tra le due lingue dello studio, inglese e italiano, anch'esse investite affettivamente attraverso la scelta di rappresentarle colori caldi, rosso e giallo, separata però dal francese, che si trova in posizione defilata, in colore verde spento. Poco spazio è riservato al tedesco, in azzurro, collocato all'altro estremo della massa cerebrale.

La legenda, che non corrisponde alla disposizione dei colori nel cervello, indica il livello di prestigio che il bambino attribuisce alle varie lingue: primo viene l'inglese, seguito dal francese, poi il tedesco, l'italiano e per ultima la lingua delle origini, priva d'identificazione.

Il disegno, rappresentazione emozionale, e la legenda, spiegazione razionale, si mostrano dunque incongruenti, e lasciano trasparire un rapporto non sereno del bambino con il suo plurilinguismo: a livello emotivo la lingua delle origini ha spazio e statuto, ma quando si tratta di esplicitarne l'esistenza e legittimarla, perde anche il nome e si situa all'ultimo posto nella graduatoria della legenda. Inglese e italiano la circondano, però, in un abbraccio di colori caldi, in atteggiamento quasi protettivo, che evita il contatto con le tinte fredde utilizzate per il francese e tedesco, idiomi collocati nelle zone periferiche dell'encefalo.

S., 8 anni, di origini tunisine, disegna una testa all'interno della quale le lingue, rappresentate dalle rispettive bandiere, occupano aree separate e distanti collocate nella zona periferica, ma sono presenti anche nell'area centrale dove vengono rappresentate verbalmente.

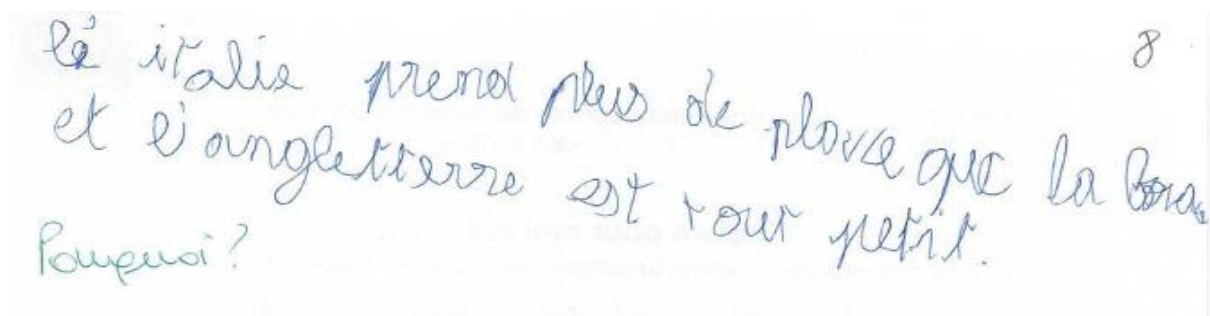


Alla domanda della ricercatrice sul significato della zona lasciata senza indicazioni nella parte alta del cervello, S. dice che indica la lingua araba, il tunisino in particolare, ma dichiara di non volerlo scrivere (la didascalia è stata aggiunta dalla ricercatrice dopo la consegna dell'elaborato).

Nell'area centrale, francese e arabo sono separati da una zona riservata alla lingua italiana, unico idioma scritto in carattere maiuscolo, presumibilmente a sottolinearne l'importanza. Appare dunque nuovamente il ruolo dell'italiano come "cuscinetto", zona franca fra due entità, le lingue prima e seconda, che il bambino percepisce e rappresenta come separate. Inglese e spagnolo sono accomunate in un'unica area generica dedicata alle altre lingue straniere, lasciando intendere che a loro non è attribuita la stessa funzione dell'italiano. L'inglese riappare anche vicino a un'altra zona, indipendente ma vuota.

Il disegno di S. mostra il faticoso lavoro cognitivo d'integrazione delle lingue, che partono molto distanti nella zona più periferica della testa (bandiere, zona bianca), per arrivare a una giustapposizione nella zona centrale, che mantiene comunque le separazioni, anche in forma di gerarchizzazione (carattere maiuscolo dell'italiano).

Nell'elaborato di L., 10 anni, giudizi di valore diversi vengono attribuiti alle lingue: all'Italia, considerata «più importante» dovrebbe essere riservato più posto dell'Inghilterra.

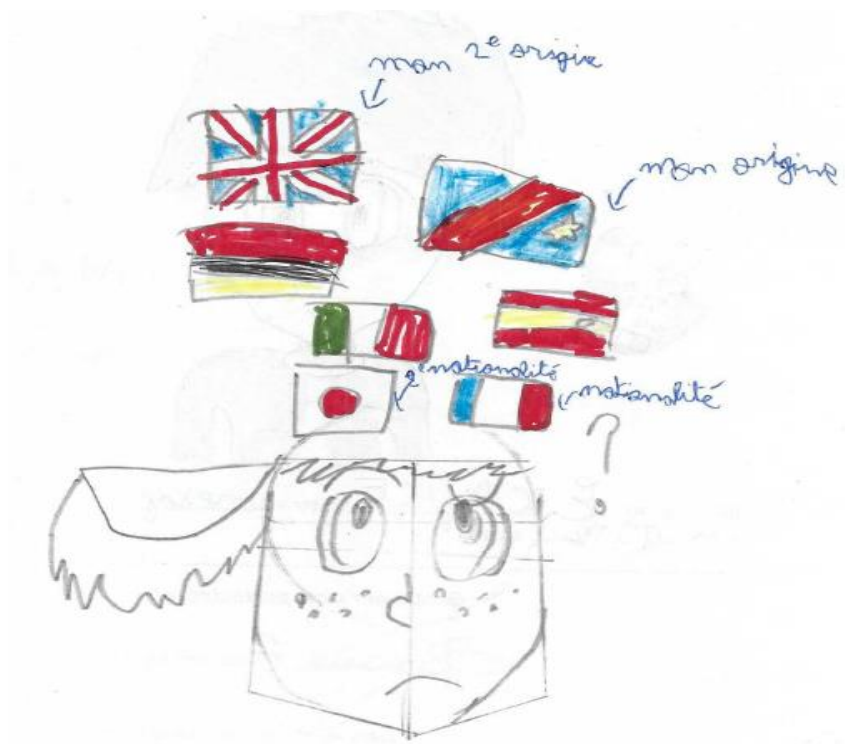


L'italie prend plus de place que la Grande-Bretagne.
Pourquoi? 8



Le didascalie stabiliscono una gerarchia tra le due lingue di studio, mentre nulla è detto del francese, che viene però rappresentato, attraverso la bandiera, in posizione dominante nella zona cerebrale. Il volto del bambino mostra una smorfia, tra stupore e disappunto: occhi vuoti, bocca aperta ma priva di parole, espressione che permette di inferire quanto il rapporto con e tra le lingue non sia vissuto in modo sereno.

Attraverso un disegno ricco e complesso, E., 10 anni, esprime la sua difficoltà a integrare le nozioni di origine, lingua e nazionalità.



Sopra un volto perplesso, dall'espressione quasi infelice se si osserva il taglio della bocca, campeggiano sette bandiere. Partendo dall'alto a sinistra si trova quella del Regno Unito, definita «mie seconde origini», del Congo, «mie origini», della Germania, Italia e Spagna senza indicazioni, del Giappone, «seconda nazionalità», e della Francia «nazionalità».

Le bandiere che rappresentano le nazionalità sono vicine alla testa, a indicare l'interesse primario del bambino nel riconoscersi in una cittadinanza, mediante l'appartenenza anche formale a una nazione; quelle che rappresentano le origini sono le più lontane, quasi a tracciare un albero genealogico rovesciato. Tra i due poli ci sono le lingue dello studio e dell'ambiente domestico, che presumibilmente rappresentano la famiglia allargata: esse definiscono un'area di separazione, una zona franca tra origini e nazionalità, la dicotomia all'interno della quale E. sembra essere bloccato, quasi in sofferenza., dentro una specie di gabbia a linee rigide che incornicia il suo volto.

La difficoltà del bambino a ricostruire un quadro di senso è indicata anche dal fatto che le bandiere sono tutte separate, non sono neppure collegate da elementi grafici, sembrano galleggiare nel vuoto, o incombere sulla testa.

E. esprime un plurilinguismo estremamente ricco, ma problematico, con un livello di integrazione quasi assente, riservato solo alle due lingue che esprimono la nazionalità, francese e giapponese, che toccano due parti distinte della testa, quasi a definire i due emisferi. Dal repertorio del bambino non sembra nemmeno emergere la lingua prima, perché le bandiere che rappresentano gli idiomi più vicini alla testa sono anche quelle di dimensioni più ridotte, mentre quelle delle origini, pur lontane, occupano uno spazio maggiore. Si direbbe quasi che E. non sappia decidere in quale lingua parlare: la sua bocca resta chiusa, in una smorfia malinconica, e un grande punto interrogativo campeggia a destra del volto.

Gli occhi, rivolti verso l'alto a osservare le bandiere, esprimono quasi una richiesta di aiuto.

Stesso sguardo perplesso e rivolto al cielo si ritrova nel disegno di S., 10 anni.

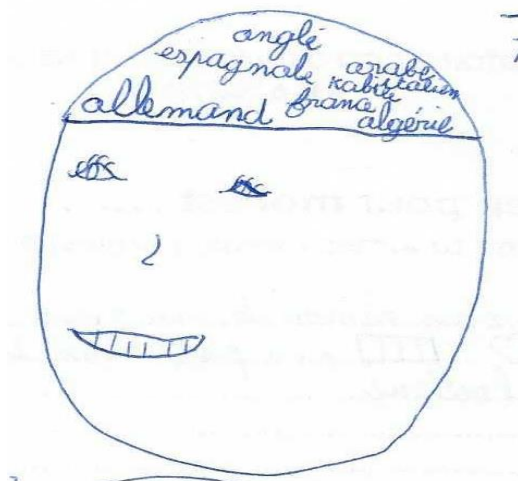


L'espressione della bocca in questo caso non è triste, ma esprime stupore e sconcerto. Tali sentimenti poco si armonizzano con la didascalia del disegno, che mostra invece sicurezza e esprime l'idea del controllo della situazione nei confronti del plurilinguismo, rappresentato attraverso le bandiere disegnate in zona cerebrale.

Come nel caso precedente, le bandiere sono vicine ma separate, a indicare incomunicabilità e uno scarso livello di integrazione.

Il vessillo francese si trova in posizione dominante; segue l'inglese, mentre, nella seconda linea, in posizione subordinata, si riconoscono la bandiera italiana, quella della Cambogia e del Laos, Paesi delle origini familiari della bambina. Come su un podio, la posizione delle bandiere indica con precisione la gerarchia di valore e prestigio stabilita dalla bambina all'interno del suo repertorio linguistico.

Un'espressione incerta e un mezzo sorriso forzato appaiono sul volto di L., una bambina di 8 anni, di origini algerine.



Otto lingue si affollano nella zona del cervello: nella zona posteriore si collocano tre idiomi afferenti al gruppo delle lingue arabe (arabo, algerino e kabyle), il francese è situato in un'area quasi centrale, ma non è dotato di dimensioni superiori a quelle degli altri idiomi, l'italiano è "infilato" tra l'arabo e il kabyle, mentre le altre tre lingue europee si trovano in posizione frontale, il tedesco con un carattere più grande. Dalla localizzazione degli idiomi, e anche dalle dimensioni delle parole, si inferisce che la bambina attribuisca alle lingue dello studio un ruolo più importante di quello delle lingue delle origini familiari, alle quali è accomunato anche l'italiano.

Il quadro complessivo si presenta statico: dalla bocca di S., semi-aperta perché lascia intravedere i denti, non esce, infatti, alcun suono, come se la bambina non sapesse decidere in quale lingua parlare. La posizione di mezzo profilo e gli occhi sfuggenti allo sguardo dell'osservatore contribuiscono a trasmettere la sensazione che alla ricchezza delle lingue presenti nel repertorio della bambina non corrisponda una gestione serena del plurilinguismo.

L. 10 anni, di origini algerine, scrive che le lingue italiana e inglese, rappresentate dalle rispettive bandiere, si fanno la guerra all'interno del suo cervello.



La frase scritta dalla bambina potrebbe sembrare in contraddizione con l'illustrazione, perché in mezzo alle bandiere appare un cuore sorridente. A un'osservazione più attenta non sfugge

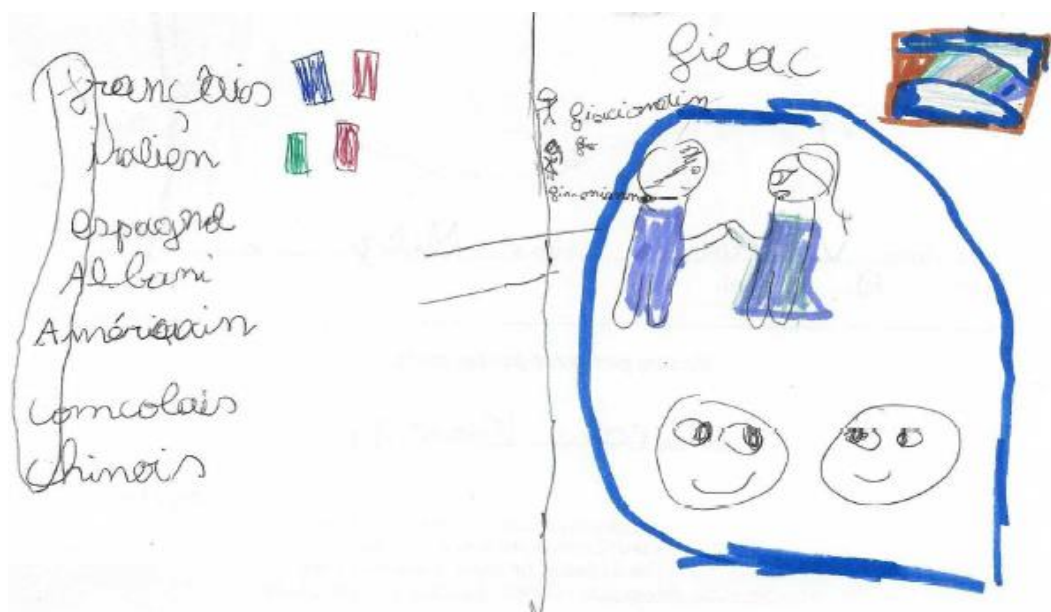
però il fatto che il cuore si situi in secondo piano, dietro la scena del conflitto rappresentato dal fulmine nero. Se ne potrebbe dedurre che, alla contrapposizione di carattere razionale-cognitivo (guerra), metta rimedio la dimensione emozionale (cuore), che permette di avvicinare le lingue straniere studiate.

La lingua prima (algerino) e seconda (francese) non appaiono sulla scena, come se la bambina avesse interpretato la questione posta solo in relazione alle 'new entries' nel suo repertorio, le lingue dello studio; si potrebbe anche azzardare l'ipotesi che il conflitto fra le lingue apprese a scuola sia uno stratagemma per evocare un altro conflitto, magari di più ampie dimensioni, tra la lingua delle origini e la lingua locale.

Una via d'uscita originale, che mette a profitto la condizione di plurilinguismo, è invece proposta da V., una bambina di 10 anni.

Nella parte sinistra del disegno, V. elenca le lingue che parla o conosce, accompagnando con le rispettive bandiere le prime due dell'elenco, francese e italiano, che presumibilmente considera più importanti. Seguono lo spagnolo, l'albanese, l'americano, il congolese e il cinese.

Il significato dell'ovale che racchiude la prime lettere di ogni lingua e rimanda alla parte destra del disegno, è stato spiegato oralmente durante un colloquio con la ricercatrice.



La bambina riferisce che alcune lingue siano considerate «bien» e altre «pas bien». Quando le seconde vengono parlate, i bambini vengono derisi, «Ils se moquent de nous dans la rue»⁷²⁵.

Per sfuggire a questa condizione svalorizzante e umiliante, V. propone di inventare una nuova lingua, che crea prendendo la prima lettera di ciascuno degli idiomi dell'elenco, isolate, nel disegno di sinistra, in una zona ovale.

Il risultato dell'utilizzo di questo nuovo idioma è visibile nella parte destra dell'elaborato: la lingua "fieac", cui vengono dati anche due appellativi più complessi, quasi illeggibili, rende le relazioni amichevoli.

Grazie all'uso di questo nuovo esperanto, il sorriso appare sul volto di due bambini, che si guardano e si tengono per mano, quasi in atteggiamento romantico. Due faccine felici, un dettaglio messo in evidenza, confermano la positività della soluzione linguistica proposta.

Il plurilinguismo diventa dunque una risorsa per l'integrazione, ma solo attraverso un'interpretazione originale che permette di agire creativamente sul linguaggio, proponendo una soluzione fantastica, non presente nella realtà.

Al secondo stimolo-invito, Disegna cosa succede nella tua testa quando impari l'italiano, le bambine e i bambini hanno risposto in modo dettagliato, fornendo spiegazioni precise circa il processo di apprendimento e accompagnando le loro ipotesi con giudizi di valore sugli effetti dell'elaborazione linguistica.

S., 8 anni, di origini algerine, mostra un cervello pieno di connessioni dal quale esce un fumetto che illustra il rapporto di amicizia tra le due coppie di lingue presenti: arabo e italiano in posizione dominante, inglese e francese nella seconda linea. La bandiera algerina viene addirittura modificata, aggiungendo la campitura rossa per creare una simmetria di colori con quella italiana. Parimenti blu e rosso si richiamano nelle bandiere francese e inglese.

⁷²⁵ Ci prendono in giro quando passeggiamo per la strada.



S. commenta che «le fa bene» conoscere molte lingue, perché le permette di parlare con tutti. L'intensità dell'elaborazione cognitiva, che si manifesta attraverso la rete intricata delle connessioni cerebrali e gli occhi spalancati, concentrati e attenti, viene dunque ricompensata dal vantaggio sociale e dall'allargamento delle opportunità comunicative della bambina.

Come anche segnalato nelle ricerche di Castellotti e Moore,⁷²⁶ per illustrare il funzionamento del cervello i bambini spesso disegnano ingranaggi in azione, elementi che si ritrovano nel disegno di N., 11 anni, di origini rumene.

⁷²⁶ Castellotti, Moore, *Dessins d'enfants*, cit., p. 63.



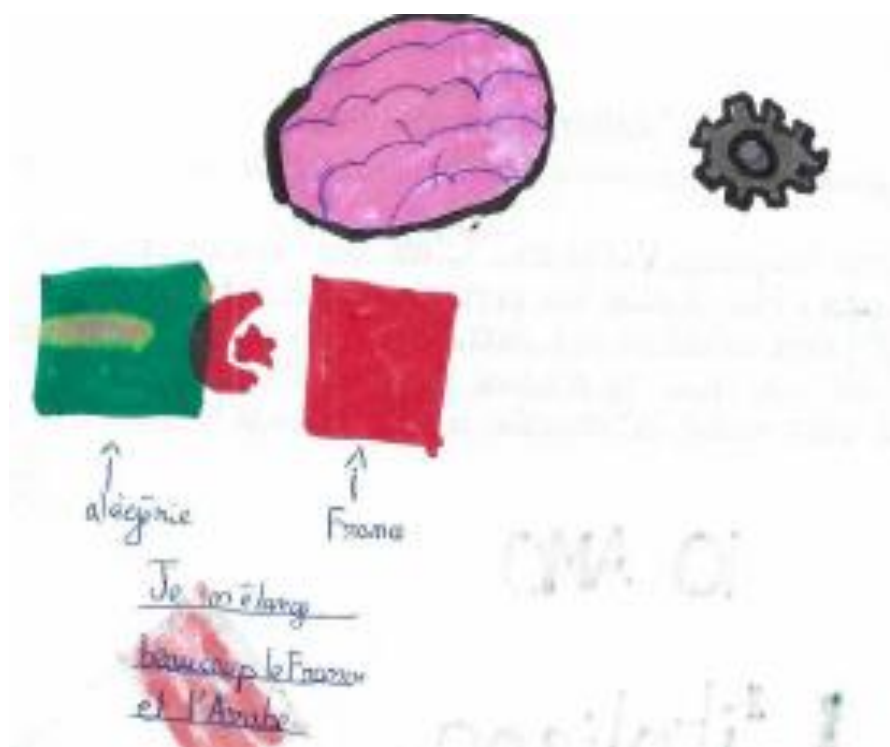
L'illustrazione mostra in dettaglio ciò che succede nella testa del bambino.

Nella parte alta del cervello, le lingue francese e rumena “funzionano” in modo integrato per produrre pensiero attraverso il movimento delle due ruote dentate. La ruota più piccola si trova vicino alla bandiera francese, la più grande vicino al vessillo rumeno, a lasciar intendere che il ruolo più importante nell'ambito dell'attività di elaborazione cognitiva sia svolto dalla lingua prima. Nella parte bassa del disegno, altre due ruote dentate sono riservate all'italiano, anch'esso rappresentato dalla bandiera nazionale. La didascalia spiega che questo secondo meccanismo serve per parlare.

I due sistemi sembrano agire in modo indipendente, circostanza che lascia supporre l'impegno cognitivo del bambino per mettere in azione, da un lato, l'intercomprensione tra la lingua materna e il francese, allo scopo di coordinare la produzione del pensiero «on fonctionne en pensée», dall'altro attivare la lingua italiana, che sembrerebbe funzionare a prescindere dall'elaborazione cognitiva, esclusivamente per la comunicazione orale «on fonctionne en parlant».

Le espressioni impersonali utilizzate dal bambino per le didascalie sottolineano il distacco affettivo con il quale è illustrato il processo di apprendimento, che appare come la presentazione di un meccanismo universale piuttosto che la restituzione di un'esperienza personale.

Un ingranaggio, in forma di ruota dentata, appare anche nel disegno di L., 10 anni, di origini algerine.



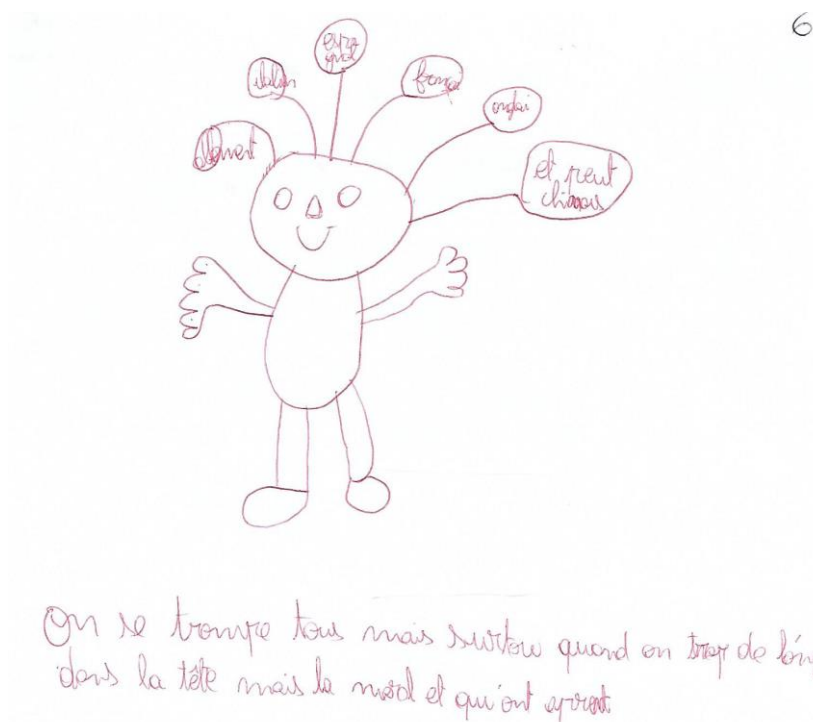
Nella parte centrale dell'elaborato appare una bandiera originale, effetto della fusione dei vessilli algerino e francese, come spiegato nella prima parte della didascalia. Alla manifestazione del desiderio di avvicinare i due mondi e le due culture trasmessa da questo elemento, fa seguito la didascalia scritta nella parte bassa del disegno, che sposta l'attenzione sul piano linguistico: è un messaggio attraverso il quale la bambina informa di effettuare la stessa operazione di meticciamiento sugli idiomi, ovvero di «mescolare molto il francese e l'arabo» (nostra traduzione).

L'idea di identità integrata espressa dalla bandiera avrebbe la funzione di riunire le due anime linguistiche della bambina, ma i due elementi che dovrebbero permettere la realizzazione del progetto (cervello, sede dell'elaborazione cognitiva e ruota dentata e ruota dentata, meccanismo in azione) sono disegnati separati e distanti: essi restituiscono un'immagine statica e scollegata dal contesto, lasciando intendere che l'operazione possa non essere andata a buon fine, con l'effetto che i due idiomi, nella pratica, non si integrano, ma, al contrario, il loro *mélange* provoca confusione.

La frase sottolineata, un modo per attirare l'attenzione del lettore, trasmette il messaggio che mescolare, confondere le lingue prima e seconda rappresenti il cuore del problema per la

bambina: L. vive presumibilmente un bilinguismo problematico al punto da “dimenticare” di far apparire nel disegno le altre due lingue presenti nel suo repertorio, l’inglese e l’italiano.

Il problema degli errori e della confusione tra le lingue è presente anche nell’elaborato di M., di 8 anni, che disegna una testa nella quale entrano/escono sei idiomi.



Il volto del bambino è però sorridente, e le braccia allargate, come a chiedere comprensione e tolleranza perché, come afferma nella didascalia, tutti si sbagliano, soprattutto quando ci sono troppe lingue nella testa. La chiusa della frase è aperta e positiva, quasi a carattere filosofico, una morale, perché, alla fine dei conti «La morale est qu’on apprend».

Le parole suonano come un invito, rivolto alla ricercatrice, e più in generale agli adulti, a considerare il plurilinguismo con uno sguardo *bienveillant*,⁷²⁷ mostrando comprensione per la fatica cognitiva che i bambini (e non solo i piccoli, perché M. scrive «tous») attraversano nella fase di apprendimento, un percorso che necessariamente prevede momenti in cui i risultati, anche se imperfetti, non dovrebbero essere stigmatizzati.

⁷²⁷ «Accepter l’accent étranger, les erreurs, les régionalismes, les écarts ou les « inventions » linguistiques du locuteur non natif, les changements de variété linguistique, comme des manifestations de la créativité et de la diversité humaines sont autant de formes de la *bienveillance* (nostro italico) linguistique, qui est elle-même une des formes de la civilité. C’est de la reconnaissance de l’existence et de la légitimité de cette pluralité de modes de communication que dépend la reconnaissance du plurilinguisme comme objectif pour les politiques linguistiques éducatives». Beacco. Byram, *Guide*, cit., p. 82.

Il meccanismo dell'alternarsi delle lingue si presenta in modo complesso nel disegno di N., 8 anni, di origini marocchine.

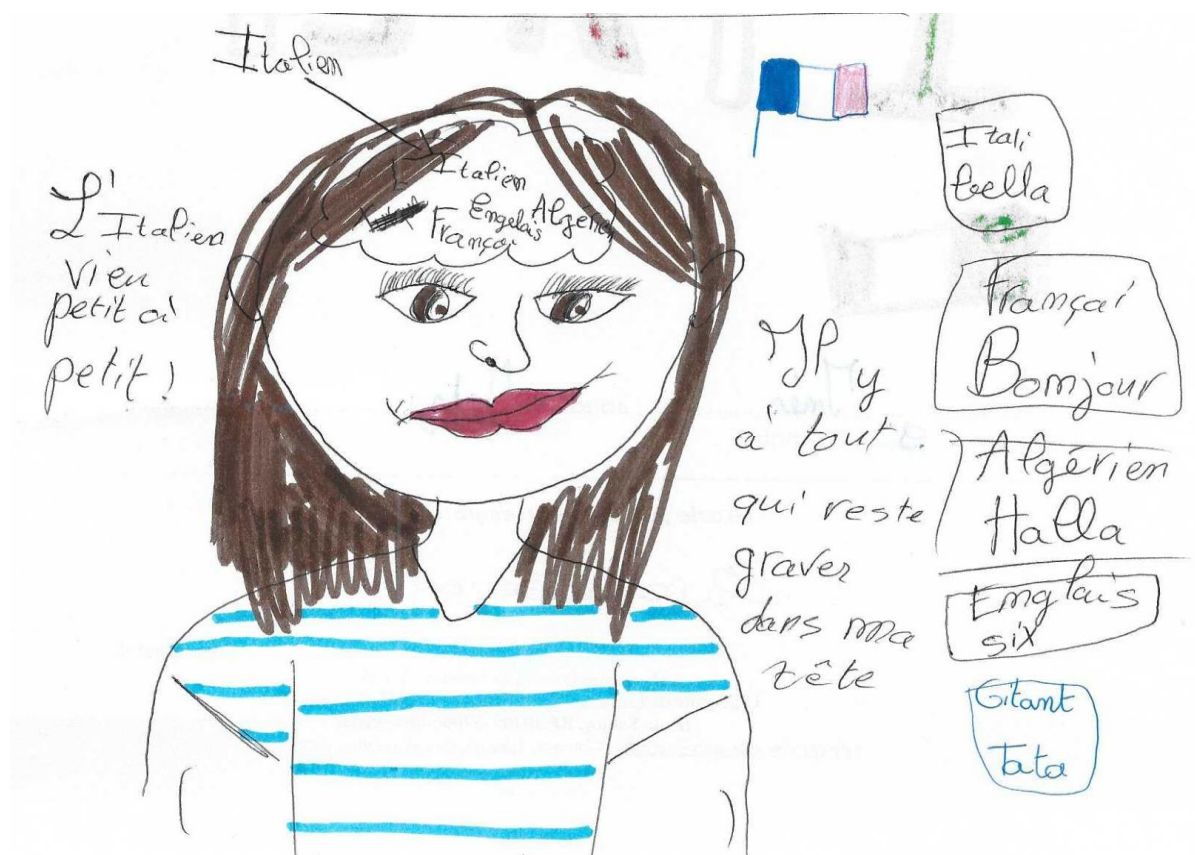


Il cervello appare circondato dai nomi delle lingue che identificano i settori di loro pertinenza: partendo dall'arabo in testa, in senso orario si incontrano l'italiano, l'inglese, il francese e il marocchino. Nell'area più esterna del cervello, in corrispondenza delle lingue, sono disegnate cinque case, mentre nella parte centrale appare la protagonista, molto stilizzata.

La bambina spiega il funzionamento della mente plurilingue in termini di "rotazione", meccanismo che rimane comunque abbastanza oscuro: «Ogni giorno ce n'è una nella sua casa - tutti i giorni arriva una bolla magica - le lingue vengono a vedere di chi sia il turno» (nostra traduzione).

L'introduzione dell'elemento magico per spiegare come la pluralità delle lingue conosciute possa alternarsi nella comunicazione, indica che la bambina non sa trovare una spiegazione razionale al suo plurilinguismo.

Il disegno di I., 9 anni, di origini algerine, si presenta complesso e ricco di elementi.



L'autoritratto della bambina, effettivamente molto simile all'immagine reale, è un mezzo busto in posizione statica. Mostra un volto la cui postura sorridente non convince appieno: la bocca, anche se colorata di un vivace rosso, è obliqua, e suggerisce l'idea che l'espressione sia forzata; gli occhi sfuggono allo sguardo dell'osservatore e si dirigono verso il basso.

Dietro ai capelli, la testa trasparente permette di intravedere il cervello, organo nel quale appaiono scritte corrispondenti alle lingue parlate dalla bambina: italiano, algerino, inglese e francese. Sarebbe presente anche una quinta lingua, il turco, che però è stata cancellata. All'italiano è attribuita la posizione frontale dominante, rinforzata anche dall'indicazione di una freccia.

Per trasmettere il significato della lenta progressione nell'apprendimento di questo idioma, sul lato sinistro dell'immagine appare l'esclamazione «L'Italian vien petit à petit!». Sul lato destro della figura, la bambina indica che tutto (in questo caso presumibilmente tutte le lingue) resta “inciso” (nostra traduzione) nella sua testa: il termine tecnico normalmente utilizzato per l'importazione di tracce audio/video su un supporto digitale suggerisce l'idea di un processo meccanico, asettico, irreversibile e anche violento.

Il risultato dell'operazione d'incisione viene mostrato dalle scritte, in cinque lingue, presenti sul lato destro dell'elaborato, delimitate da cornici, proprio come cartelle di un programma che contengono files. In prima posizione si trova l'italiano, seguito dal francese, l'algerino, l'inglese e, per ultima, appare la lingua gitana, non presente nel cervello, scritta in una sfumatura di blu più chiaro.

Ogni lingua è accompagnata da un vocabolo: un aggettivo, anche utilizzabile in senso sostantivato, per l'italiano (bella), parole indicanti saluti per il francese e l'arabo, un numero cardinale per l'inglese e un sostantivo (tata) per il gitano, che significa "bambina, ragazza". Italiano e gitano presentano dunque campi semantici prossimi: entrambi indicano riferimenti intimi, vicini all'universo affettivo e identitario della bambina, a lasciar intendere che siano lingue appartenenti alla sfera personale. Francese e arabo, illustrate attraverso saluti, sono identificabili come le lingue della comunicazione a scuola e a casa, mentre l'inglese è rappresentato attraverso un termine numerico, presumibilmente legato ai rudimenti dell'apprendimento scolastico.

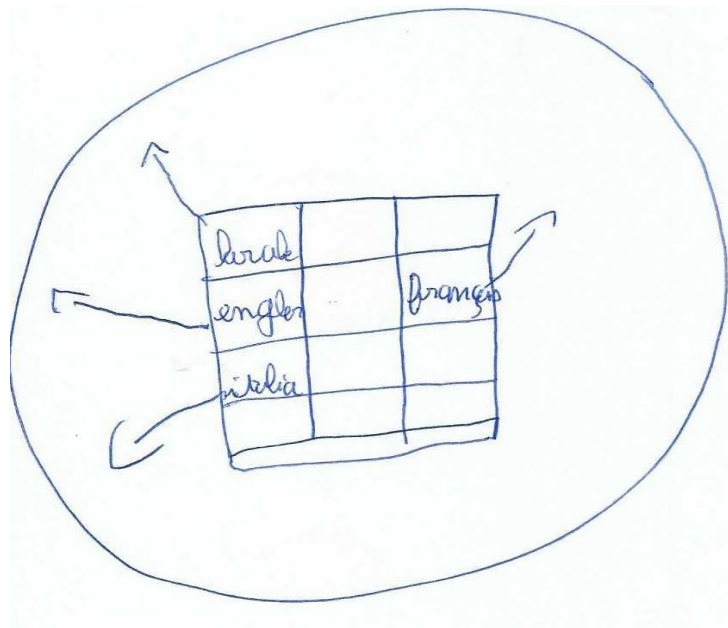
Gli elementi scelti da I. per illustrare il suo patrimonio linguistico definiscono ambiti di senso distinti e separati, idea rinforzata dalla rappresentazione grafica che vede ciascuno di essi delimitato da una cornice, senza connessioni. Una bandiera francese è disegnata nello spazio che si situa tra la testa della bambina e l'elenco delle lingue, esattamente sopra la didascalia, come a indicare che domini, sovrintenda e controlli il complesso processo di gestione del repertorio.

Il sentimento che emana da questo elaborato, suggerito dall'espressione del volto, dalla presenza di una lingua cancellata, dalle rigidità/violenza del termine *graver* e infine dalla separazione netta dei domini linguistici, non è sereno; al contrario, trasmette tensione e suggerisce l'idea della fatica nella gestione del plurilinguismo.

La rappresentazione linguistica della bambina, complessivamente un po' angosciante, è mitigata dalla frase esclamativa, unico elemento emozionale presente nell'elaborato, attraverso la quale I. comunica, in forma di sorpresa o speranza, che sta imparando l'italiano, "poco a poco", piano piano, in un processo che sembra avere caratteristiche umane, in contrapposizione al termine "incidere", che evoca, invece, la dimensione meccanica dell'hardware.

Un'altra rappresentazione che porta il segno della separazione delle lingue è proposta da L., una bambina di 9 anni.

Le quattro lingue presenti nel repertorio sono collocate all'interno di una griglia: arabo, inglese e italiano sono localizzati in caselle vicine sul lato sinistro, mentre separato, solitario e privo di punti di contatto, è il francese, situato sul lato destro. Frecce che fuggono in direzioni opposte partono da ogni idioma, come se le lingue si allontanassero verso luoghi non meglio identificati, comunque distinti e lontani, lasciando con ciò intendere che la bambina abbia una visione a compartimenti stagni dell'uso dei differenti idiomi, non solo a livello dell'organizzazione cerebrale, ma anche nella proiezione esterna, nella socialità e nella comunicazione.



A conclusione della rassegna, si presenta l'elaborato di I., 10 anni.

La bambina non illustra il funzionamento della mente durante l'apprendimento, ma ne presenta gli effetti. Disegna come percepiva l'italiano "prima" e "ora", dopo averlo studiato durante i cinque anni della scuola elementare, lingua straniera che ha scelto di apprendere al posto dell'inglese.

Sul lato destro dell'elaborato, la scritta APPRENDRE, in caratteri maiuscoli, seguita da tre punti di esclamazione, sottolinea che la bambina si riferisca proprio al processo di studio avvenuto in ambito scolastico.



Nel riquadro di sinistra dell'elaborato, che rappresenta il passato, appare il ritratto di una bambina piccola dall'espressione perplessa che guarda in modo interrogativo diritto davanti a sé. È vestita con il classico abbigliamento da scolara ed è munita di cartella. Il personaggio è circondato da tre categorie di elementi: una bolla nella quale appaiono una serie di lettere dell'alfabeto che non compongono un messaggio intellegibile, cinque bandiere (Francia, Algeria, Giappone, Italia e un'ultima non identificabile) e una scritta riferita alle bandiere stesse, a metà strada fra un'affermazione e una domanda, su quale sia il vessillo italiano e/o quale sia il suo significato.

Sul lato destro del disegno, che rappresenta il presente, la bambina si ritrae più grande, abbigliata alla moda degli adolescenti, il ventre scoperto e il logo di una marca americana molto amata dai giovani sul petto. Il volto ha un'espressione sicura; la coda di cavallo della bambina piccola è sostituita da un'acconciatura che ricorda le immagini dei fumetti giapponesi. Sono spariti gli occhiali, e il solo occhio presente guarda lontano, sfuggendo allo sguardo dell'osservatore. Un fumetto in italiano, che esce stranamente da una mano, indica il nome della bambina, sopra il quale campeggiano gli emblemi classici della cultura del Belpaese, pizza e bandiera.

Il disegno suggerisce l'idea che l'apprendimento della lingua italiana sia stato vissuto da I. come l'agente della trasformazione: dopo essersi rappresentata piccola, insicura e confusa, la bambina si presenta nella versione del tempo presente, grande e sicura della propria identità, che esprime attraverso la frase scritta in italiano e due icone caratteristiche, ma è

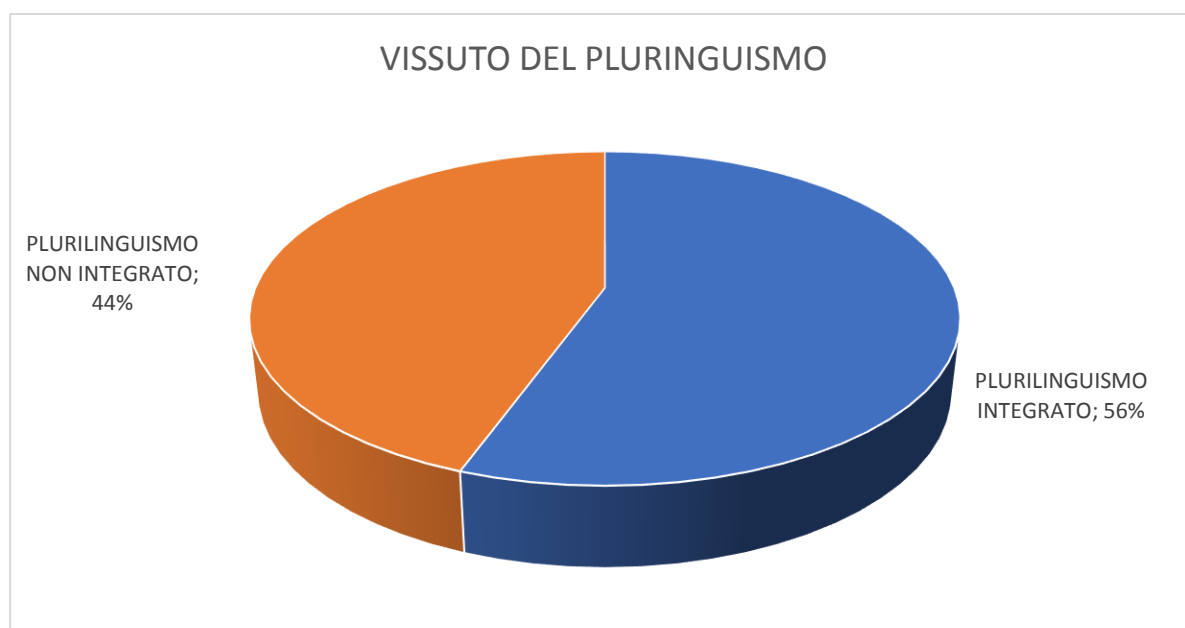
anche arricchita da elementi a vocazione internazionale e interculturale (taglio capelli giapponese e logo americano).

L'italiano sembra dunque aver rappresentato per la bambina il collante identitario, la lingua adottiva scelta per dare senso e accettabilità sociale al suo plurilinguismo, percorso che le ha permesso di rappresentarsi e presentarsi con un'immagine forte, vincente e alla moda. Anche il colore della pelle sembra essere cambiato, da più scuro nel ritratto infantile, a bianco latte in quello dell'adolescente, nel desiderio di uniformare anche la pelle alla nuova immagine.

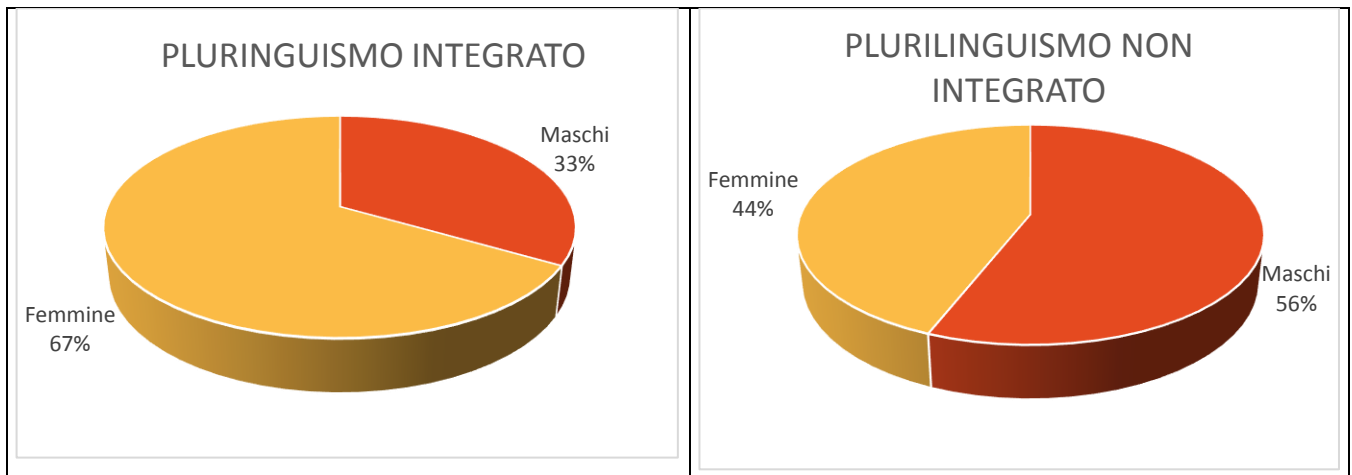
Dopo aver illustrato alcuni elaborati significativi attraverso analisi e interpretazioni a carattere qualitativo, si presenta ora una sintesi strutturata degli elementi emersi, incrociandoli con variabili socio-demografiche.

Come detto, gli elaborati raccolti sono 45, di cui 27 (il 59%) presso la scuola di Borny-Metz e 18 (il 41%) presso la scuola di Homécourt.

Complessivamente i disegni che trasmettono un **messaggio positivo rispetto alla gestione del plurilinguismo (bambini dal volto sorridente, contatto tra le lingue e meccanismi al lavoro per l'elaborazione linguistica) sono 25, il 56% del campione, contro i 20, il 44%, che presentano invece volti perplessi/preoccupati, separazione, contrapposizione e gerarchizzazione delle lingue.**



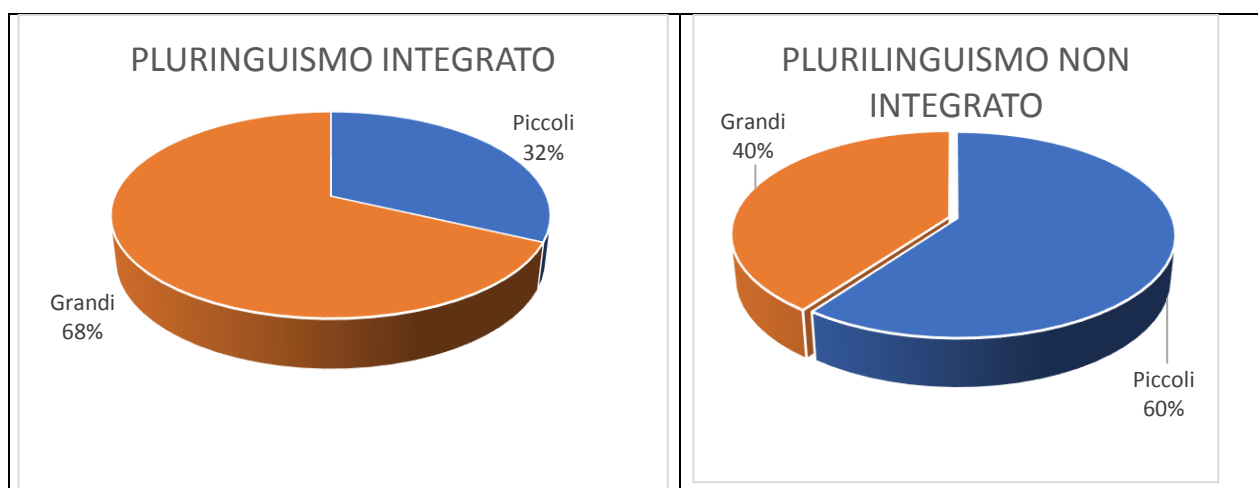
La variabile di genere è così distribuita nelle due opzioni.



Si evidenzia dunque una percentuale superiore di bambine nelle rappresentazioni del plurilinguismo integrato, confermata dal simmetrico dato superiore dei bambini nel quadro del plurilinguismo non integrato.

Uno dei luoghi comuni più diffusi sull'apprendimento delle lingue vede il sesso femminile in vantaggio rispetto a quello maschile: pur non potendoci pronunciare sull'argomento, dalla nostra ricerca emerge il dato che indica la **maggior propensione, o flessibilità, delle bambine ad integrare positivamente un repertorio plurilingue.**

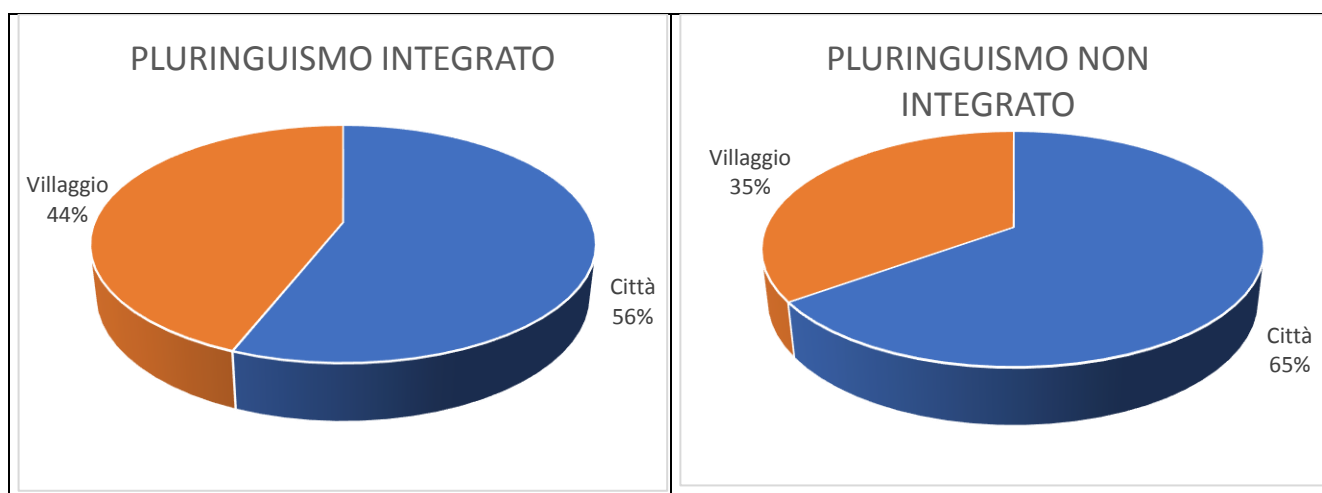
Incrociando i dati rilevati con la **variabile dell'età**, bambini piccoli (6/8 anni) e grandi (9/10 anni), si ottengono i seguenti risultati:



Risultano essere percentualmente **più rappresentati i grandi nella condizione del plurilinguismo integrato, i piccoli in quella del plurilinguismo non integrato, a indicare**

che, con la crescita e lo sviluppo del potenziale emozionale e cognitivo, aumenta la capacità di interpretare in modo positivo e proattivo la presenza di più lingue all'interno del repertorio linguistico individuale.

L'incrocio dei dati con la **variabile della localizzazione, scuola di città/di villaggio, invece, non indica elementi significativi**, perché complessivamente non si discosta molto dalla distribuzione degli alunni nelle due realtà: sul totale del campione, il 61% dei partecipanti all'indagine risiedono a Borny, quartiere periferico di Metz, il 39% a Homécourt, un villaggio della Meurthe et Moselle di poco più di seimila abitanti, percentuali che si avvicinano molto a quelle estratte attraverso l'incrocio delle variabili.



Si analizza infine il ruolo che gioca la lingua italiana nella rappresentazione del plurilinguismo.

Si noti che la prima domanda stimolo non metteva l'accento su questo idioma, invitando i bambini riflettere e disegnare come tutte le lingue parlate e conosciute si organizzino per convivere nelle loro teste; solo il secondo quesito chiedeva di indicare il funzionamento del processo di apprendimento dell'italiano.

I disegni nei quali la lingua italiana si presenta, in posizione centrale o collocata tra il francese e le lingue delle origini, sono 17 su 45, il 38%. Si tratta di una percentuale decisamente alta, che vede più di bambino su tre attribuire alla lingua di Dante una funzione importante di integrazione nella gestione del repertorio linguistico, uno dei tratti più salienti dell'identità.

Dall'analisi dei dati rilevati attraverso lo strumento d'indagine del disegno riflessivo emerge che l'italiano, sia per bambini originari della penisola che anche, e soprattutto, per alunni di altre provenienze migratorie, svolge un ruolo d'integrazione del plurilinguismo e facilitazione del rapporto delle lingue prime con il francese, spesso vissuto in termini non sereni, rappresentando un sostegno alle dinamiche identitarie.

I tre strumenti di rilevazione a carattere grafico proposti agli alunni dei corsi di lingua e cultura italiana hanno permesso di definire i tratti della rappresentazione della lingua di Dante presso una popolazione di giovanissimi apprendenti. Nei prossimi paragrafi i risultati ottenuti saranno incrociati con i dati emersi attraverso altri strumenti d'indagine più strutturati, utilizzati con un pubblico di adulti formato da genitori, insegnanti (francesi e italiani) e direttori di scuola.

4.2.5 Interviste semi-strutturate ai genitori degli alunni

Lo strumento di indagine dell'intervista-semi direttiva, è stato utilizzato per raccogliere informazioni sulla rappresentazione dell'italiano presso un gruppo di genitori di alunni che hanno frequentato i Corsi di Lingua e Cultura italiana nell'anno scolastico 2017/2018.

Il campione scelto per questo tipo di rilevazione ci riporta nelle scuole elementari di Borny e Homécourt, istituzioni ove sono state proposte ai bambini tutte e tre le rilevazioni a carattere grafico-pittorico perché, in ragione del carattere qualitativo e interpretativo di questa ricerca, abbiamo fatto la scelta di approfondire la conoscenza di alcuni contesti considerati significativi piuttosto che allargare l'indagine a un campione più vasto, rischiando di realizzare un'analisi più superficiale.

Inoltre, poter incrociare i punti di vista di genitori e figli ha permesso di cogliere i differenti atteggiamenti nei confronti della lingua italiana presenti negli stessi nuclei familiari, consentendo di mettere in evidenza i cambiamenti della rappresentazione avvenuti nel passaggio generazionale.

Le interviste semi-direttive ai genitori hanno avuto luogo in occasione della consegna dei documenti di valutazione di fine anno scolastico 2017/2018.

Hanno partecipato ai colloqui 29 genitori, 10 della scuola di Homécourt e 19 della scuola di Borny. Le direttrici delle scuole sono state informate dell'iniziativa, ricondotta all'interno del protocollo della ricerca già autorizzata dal Rettorato di Nancy-Metz.

Lo scopo dell'intervista è stato illustrato ai genitori sia nell'invito a partecipare all'incontro, trasmesso per iscritto una settimana prima, che in apertura del dialogo.

Presumibilmente per ragioni di carattere culturale legate all'impostazione della relazione scuola-famiglia in Francia, i genitori si sono presentati alle interviste con atteggiamento intimidito, almeno inizialmente addirittura difensivo. All'invito di parlare di sé, una mamma ha obiettato:

«Je ne suis pas habitué à ça, Madame... quand je viens ici, j'écoute la maitresse...».

Per non accrescere la loro sensazione di disagio, suscitare reticenza e/o blocchi della comunicazione è stata dunque fatta la scelta di non registrare i colloqui. La ricercatrice ha trascritto manualmente le risposte ottenute sulle pagine di un grande quaderno, aperto tra i protagonisti della conversazione, permettendo ai genitori non solo di vedere cosa appuntasse, ma invitandoli a controllare la correttezza delle informazioni riportate per aiutarla nell'esatta restituzione delle loro intenzioni. La richiesta ha creato un clima favorevole alla

conversazione, che, in tutti i 29 casi, si è rivelata partecipata e amichevole, anche intima: il ruolo d'insegnante non ha rappresentato un ostacolo al libero flusso dei pensieri e delle associazioni dei genitori, che sono sembrati sinceri, non affettati o condizionati da desiderio di compiacere l'uditrice.

I colloqui, che prevedevano una durata di circa quindici minuti, si sono, invece, protratti molto più lungo, arrivando oltre la mezz'ora di dialogo, perché, una volta "rotto il ghiaccio" iniziale, nella stragrande maggioranza dei casi, la conversazione è fluita come un fiume in piena: i genitori hanno cominciato a raccontare le loro esperienze dell'Italia, episodi vissuti, incontri, viaggi e ricette di cucina, esprimendo nostalgia, curiosità e desiderio di conoscere, o tornare, in un luogo presente nel loro immaginario sotto l'aspetto di un paradiso, sia sotto il profilo paesaggistico/culturale che umano, per l'ambiente sociale accogliente.

L'intervista semi-strutturata ha seguito la seguente trama:

- 1) Perché ha scelto di iscrivere sua/o figlia/o al corso di italiano?
- 2) La sua famiglia è di origini italiane? Se no, quali?
- 3) Quali lingue si parlano nella sua famiglia?
- 4) Quale contributo pensa possa portare l'italiano alla formazione di sua/o figlia/o?
- 5) Cosa le piace dell'Italia? Se dico Italia, a cosa pensa?
- 7) Vuole aggiungere qualcosa...?

Si presentano e analizzano le risposte più significative fornite alle diverse questioni poste, dati che verranno incrociati con un serie di variabili per consentire una lettura comparata più approfondita; i dati verranno anche analizzati in parallelo con le risposte degli alunni delle stesse scuole, figli dei genitori intervistati.

1) Perché ha scelto di iscrivere sua/o figlia/o al corso di italiano?

Ben 16 genitori su 29 hanno dichiarato che **la scelta del corso di italiano non fosse stata fatta da loro, ma direttamente dai figli.**

«C'est elle/lui/ (nome della/del bambino) qui a voulu/choisi» sono state le formule più utilizzate per le risposte.

Davanti alla mia espressione stupita, anche un po' incredula, alcuni genitori hanno aggiunto:

«**Je la/le laisse libre**»;

«On laisse les enfants décider»;

«C'est son engagement personnel»;

«La grande fille n'a pas voulu, mais (nome della bambina) oui ... elle a choisi l'italien»;

«On lui a laissé le choix entre l'arabe, le turc et l'italien. Elle a choisi l'italien».

Una mamma ha voluto spiegare:

«Ici, Madame, on rend les enfants autonomes dès le plus jeune âge. Il faut qu'ils assument leurs responsabilités. On ne peut pas choisir toujours pour eux... »

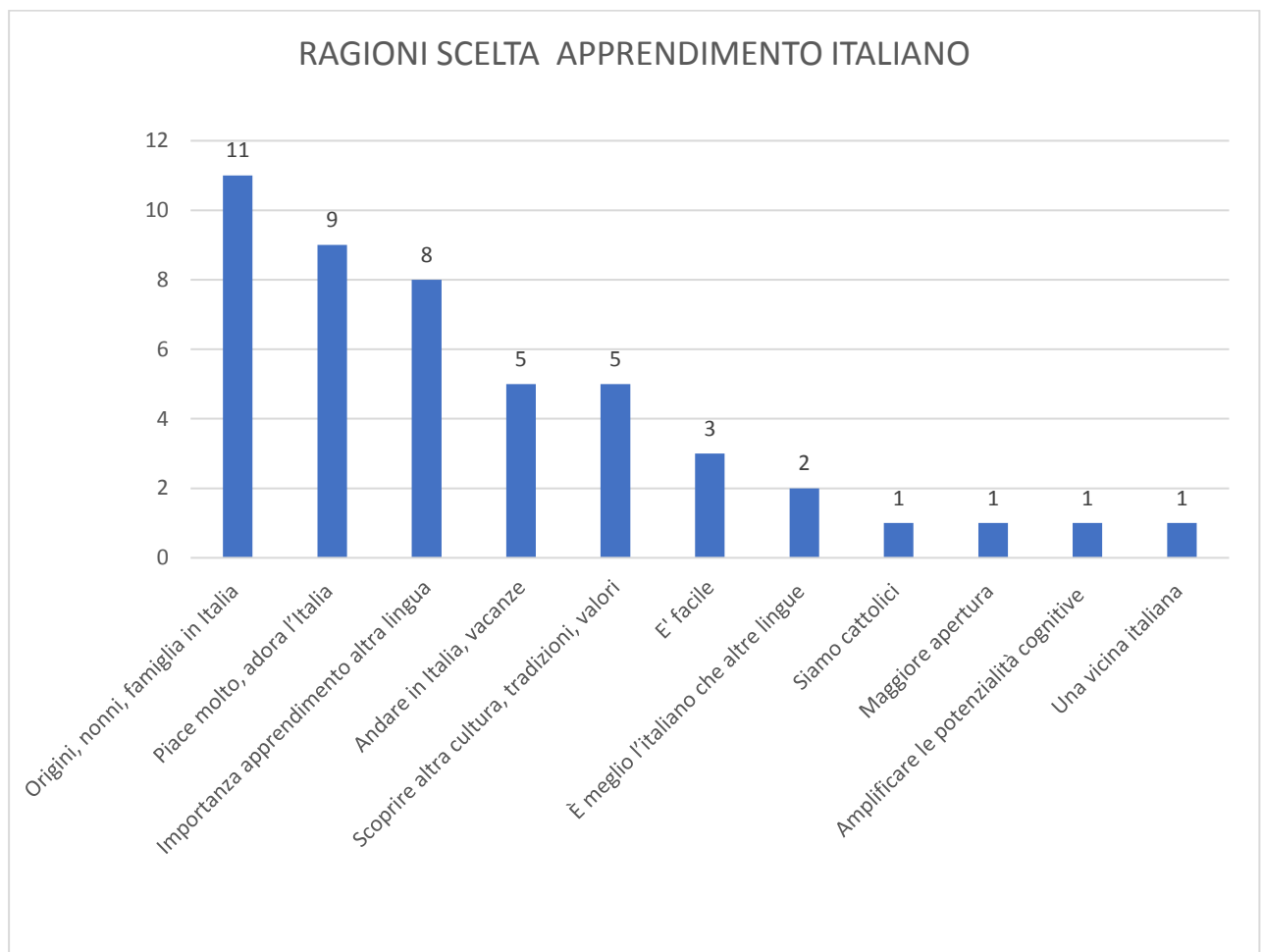
Emerge da queste risposte una differenza culturale, che personalmente ci è parsa significativa, tra il modello italiano e quello francese di gestione del rapporto con i figli, soprattutto per ciò che riguarda l'autonomia delle scelte e, in generale, nella gestione della quotidianità.

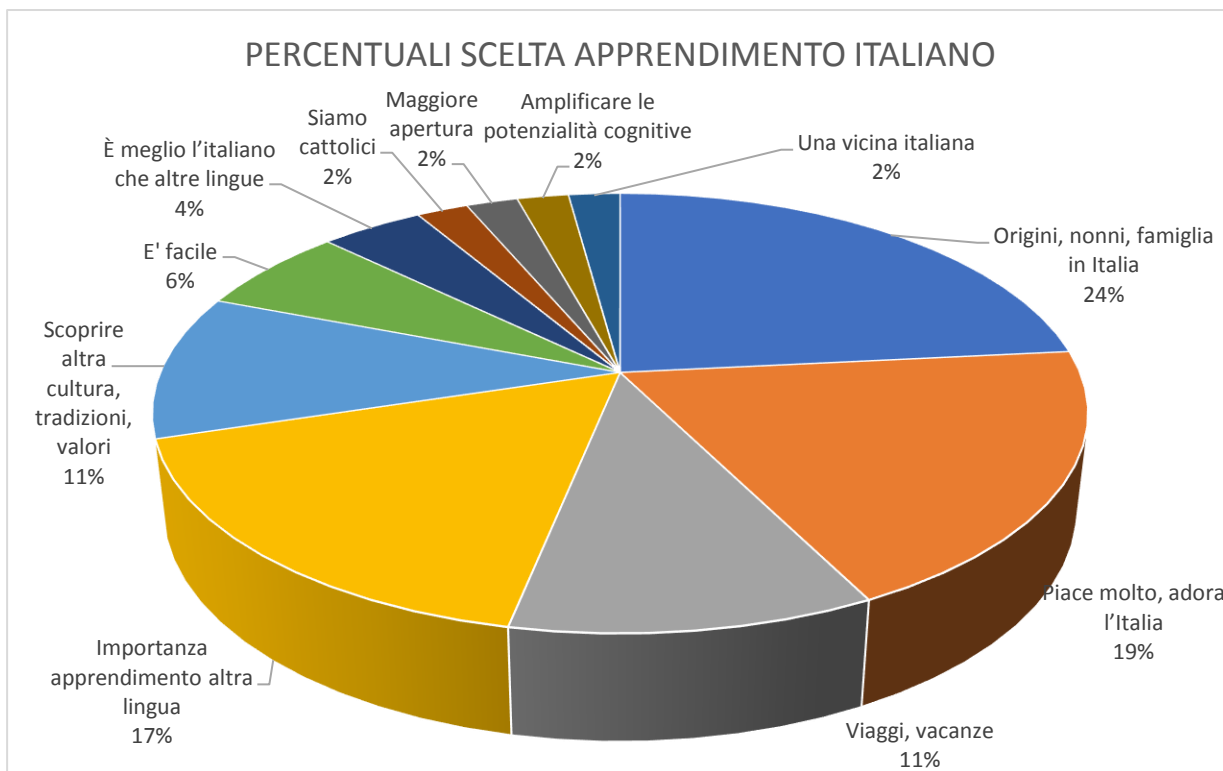
Oltra i bambini affrontano più precocemente il distacco dalla famiglia: da piccolissimi frequentando in modo generalizzato i nidi d'infanzia, sia in realtà urbane che in campagna e, già a livello della scuola secondaria di primo grado, ancor più negli anni del liceo, è diffusa la pratica di mandarli a vivere in *internats*, convitti annessi alle scuole, sia pubbliche che private. Sono dunque più indipendenti dei loro coetanei italiani e, cosa che ho potuto osservare anche nei comportamenti degli amici dei miei figli, decidono precocemente, in modo autonomo, come organizzare il loro tempo al di là degli impegni scolastici.

Anche se a una mamma italiana, come chi scrive, è sembrato inizialmente impossibile che bambini di 6/11 anni avessero deciso autonomamente di studiare l'italiano, le interviste con i genitori hanno decisamente confermato il dato. Il ruolo dei genitori è stato dunque quello di non opporsi alla scelta. Attraverso le interviste abbiamo, dunque, cercato di far emergere quale fosse il loro sentito nei confronti di questa decisione e come l'italiano/l'Italia si configurino all'interno delle rappresentazioni, sia linguistiche che socioculturali, di persone adulte.

Le ragioni che i genitori hanno indicato a supporto della scelta di apprendere l'italiano sono dunque, in ordine decrescente, le seguenti:

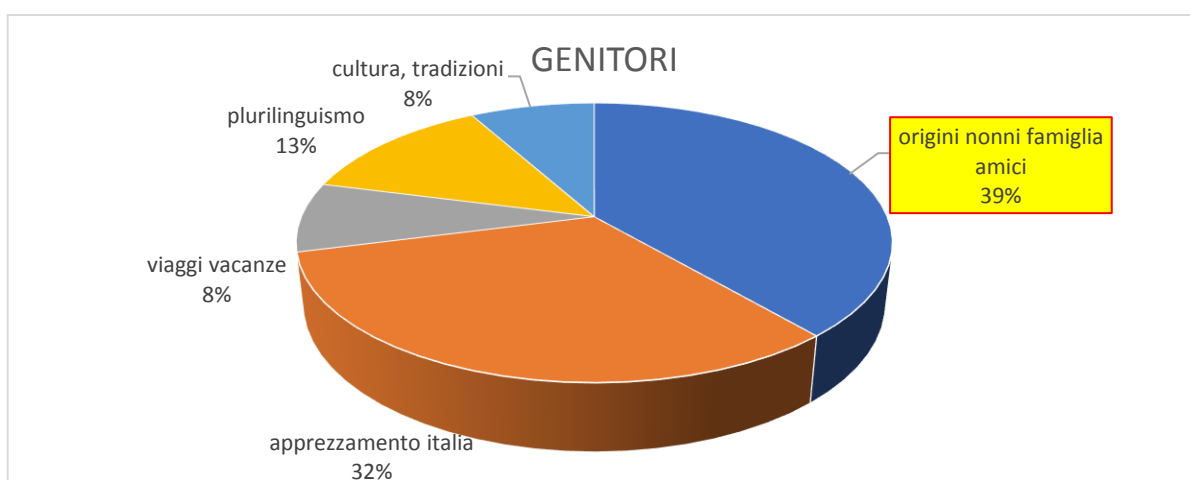
- Origini, nonni, famiglia in Italia: 11 indicazioni, 24% del totale;
- Piace molto, adora l'Italia: 9 indicazioni, 20% del totale;
- Andare in Italia, vacanze: 5 indicazioni, 11% del totale;
- Importanza apprendimento di un'altra lingua; continuità al collège: 8 indicazioni, 15% del totale ;
- Scoprire un'altra cultura, tradizioni, valori: 5 indicazioni, 11% del totale;
- L'italiano è facile per i francesi: 3 indicazioni, 6% del totale;
- È meglio studiare l'italiano che altre lingue: 2 indicazioni, 4% del totale;
- Siamo cattolici: 1 indicazione: 2% del totale;
- Per avere una maggiore apertura: 1 indicazione: 2% del totale;
- Amplificare le potenzialità cognitive (du cerveau): 1 indicazione, 2% del totale;
- Una vicina italiana :1 indicazione, 2% del totale.

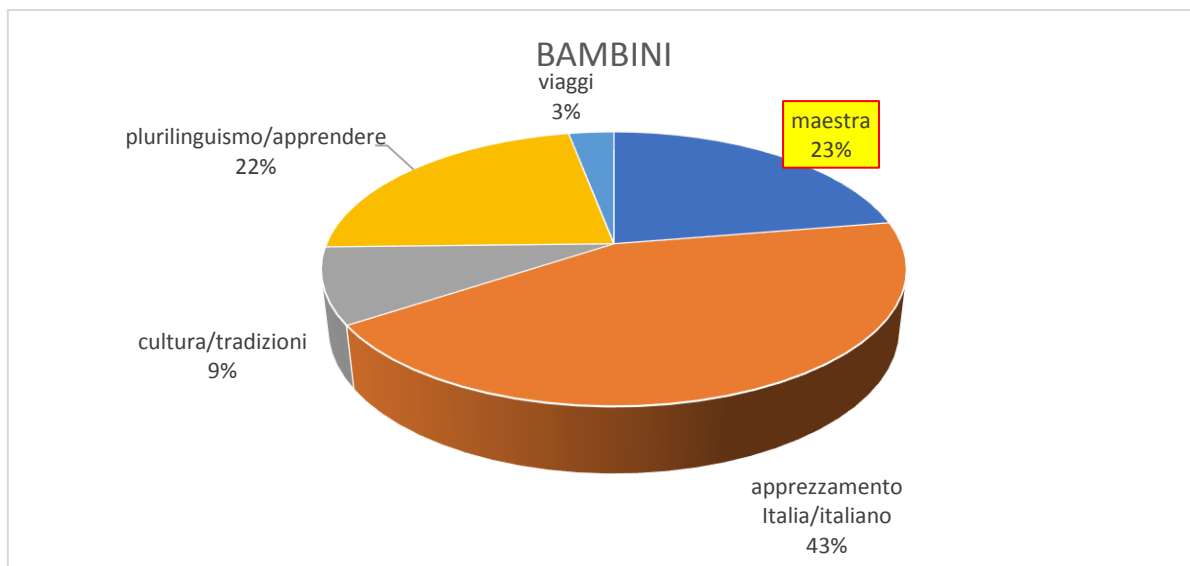




Quattro su cinque motivazioni espresse dai genitori a sostegno della scelta di apprendere l'italiano (origini, apprezzamento Italia, viaggi/vacanze, plurilinguismo e cultura/tradizioni), che coprono complessivamente il 84% del campione, appaiono anche tra quelle indicate dai bambini delle stesse due scuole (dati rilevati attraverso la domanda aperta "L'italien pour moi est..."), ma in percentuali diverse.

La questione delle origini è presente nel 39% dei documenti dei genitori, a indicare un forte radicamento della generazione degli adulti nel passato migratorio, mentre nella generazione dei figli questo riferimento è assente: l'ancoraggio affettivo alla lingua è offerto, invece, dalla relazione con la maestra (23%).





Le due scuole scelte per questa rilevazione si trovano rispettivamente in un quartiere periurbano e in un villaggio dalla tradizione estrattiva. Sebbene la presenza di origini italiane si concentri sulla seconda delle due realtà, (86% dei riferimenti), non è del tutto assente nella prima: i bambini che appartengono alla categoria “delle origini”, sono dunque italiani di terza/quarta generazione.

Il confronto tra le risposte di genitori e figli mostra che, nel passaggio generazionale, la forza del legame affettivo con le origini si è affievolita, lasciando spazio ad altre ancoraggi che risultano essere, per i bambini, più importanti nella scelta di apprendere l’italiano: invece che rivolte al passato (genitori o nonni), esse mettono in valore la dimensione del presente (la maestra) e si orientano verso il futuro.

Sempre nell’ambito delle relazioni affettive nei confronti della lingua italiana, è parsa significativa la testimonianza di una mamma di origini algerine che ha ricondotto la scelta della figlia di partecipare al corso alla conoscenza di una vicina di casa italiana, unico aggancio affettivo diverso da quello delle origini familiari presente nella rilevazione degli adulti. La signora ha raccontato una lunga storia di amicizia e condivisione con una famiglia proveniente dal Meridione d’Italia, rapporto all’interno del quale sono stati messi in comune i rispettivi patrimoni culturali e delle tradizioni (dalla cucina, all’accudimento dei figli, al rapporto uomo/donna, alla dimensione religiosa - Islam e cattolicesimo), scoprendo similitudini giudicate dall’intervistata «extraordinaries».

La mamma ha anche raccontato di aver accompagnato la vicina in un pellegrinaggio a Lourdes, riferendo di aver vissuto un’esperienza molto interessante e positiva, concludendo che «Quand la foi est sincère, on peut prier indifféremment dans une église ou dans une mosquée».

Attraverso l'amicizia, l'universo italiano in tutte le sue sfaccettature è stato conosciuto e apprezzato, andando al di là di posizioni precostituite o pregiudizi. In questo quadro, la lingua è stata giudicata elemento a tal punto importante da spingere la signora a incoraggiare la figlia ad apprendere la come chiave di accesso a un'umanità considerata ricca, oltre che al patrimonio culturale che veicola.

L'apprezzamento per l'italiano/l'Italia si polarizza in modo differente nelle due generazioni: maggiormente incentrato sulla lingua nelle scelte dei bambini, sulla cultura in quelle dei genitori, a indicare i diversi livelli di esperienza personale del fenomeno, diretta da parte degli adulti, mediata dall'insegnamento scolastico per i piccoli.

L'importanza attribuita dai genitori all'apprendimento di un'altra lingua (13% delle indicazioni), è stata sintetizzata da una mamma con l'espressione:

«Je n'ai pas eu cette opportunité... je veux bien que mes enfants puissent en bénéficier!»

L'italiano è dunque visto come un'opportunità, sia termini di investimento nella formazione personale, che per la spendibilità in una futura professione, che per la considerazione che il plurilinguismo costituisca un vantaggio nella vita. Tali istanze risultano percentualmente anche meglio rappresentate nelle risposte dei bambini (22%), che, oltre che per le prospettive future, dicono di scegliere l'italiano perché rappresenta un vantaggio già nel tempo presente, un apprendimento in più rispetto all'offerta formativa ordinaria della scuola francese. Il termine «apprendre» appare, infatti, ben 13 volte nelle risposte degli alunni delle due scuole in oggetto alla domanda aperta “L'italien pour moi est...”

Gli aspetti più prettamente culturali (riferimenti a città, opere d'arte e monumenti) e le tradizioni (feste, cucina e stili di vita) ricevono percentuali di consenso simili da parte dei genitori e bambini, come se il Corso fosse riuscito a trasmettere ai giovani l'amore e la passione per la ricchezza del Belpaese che gli adulti hanno sperimentato direttamente.

Il desiderio di andare in Italia, per viaggi, visite alla famiglia allargata, e, soprattutto, per le vacanze, è presente in percentuale maggiore nelle risposte di adulti, a indicare la forza dell'esperienza personale vissuta, che nei bambini manca o è presente in misura minore, come aspettativa e sogno.

Anche la considerazione che l'italiano sia una lingua facile appare nelle risposte dei testimoni delle due generazioni.

Le risposte di genitori e bambini sulle motivazioni che sostengono la scelta di apprendere l'italiano, raccolte nelle stesse scuole attraverso strumenti di rilevazione

diversi, mostrano dunque un certo livello di coerenza, anche se i dati ottenuti presentano percentuali differenziate in funzione dell'età e delle esperienze di vita.

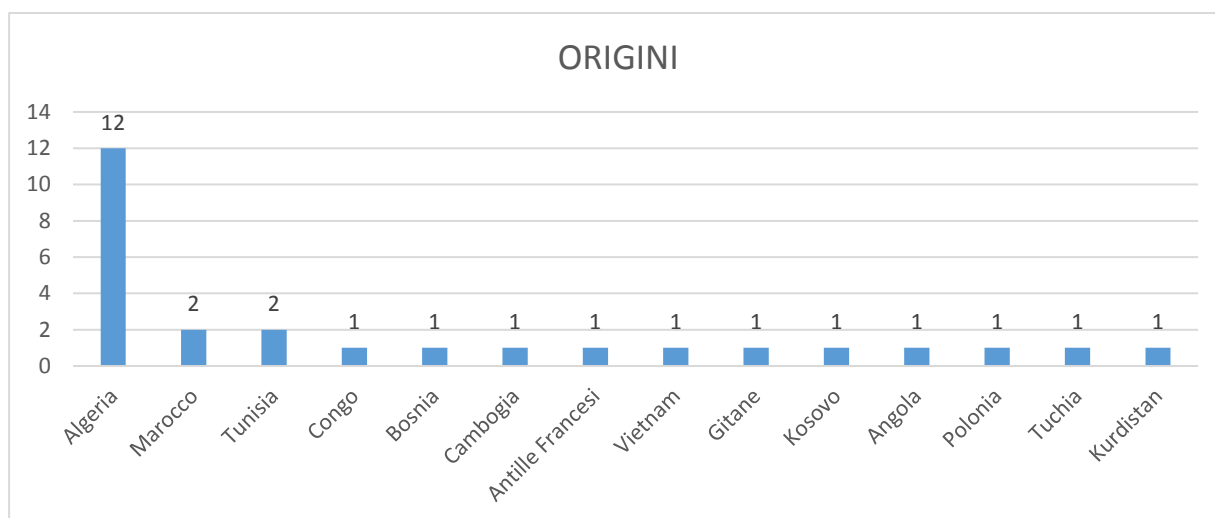
2) La sua famiglia è di origini italiane? Se no, quali?

Il tema delle origini è considerato in Francia un ambito sensibile che è inopportuno indagare in modo diretto. Le ragioni di possibili reazioni di fastidio o reticenza nei confronti di questioni specifiche sull'argomento possono essere rintracciate in una certa interpretazione della nozione repubblicana di uguaglianza, che la intende come azzeramento delle differenze, soprattutto a carattere etnico; d'altra parte il difficile processo di integrazione dei più recenti flussi migratori nel tessuto sociale francese, uniti a sanguinosi episodi di terrorismo internazionale occorsi negli ultimi anni, hanno creato in Francia un clima di sospetto e intolleranza nei confronti delle differenze culturali e religiose, soprattutto canalizzato verso la consistente percentuale della popolazione d'Oltralpe che vede le sue radici nel Medio Oriente e nel Nord Africa.

La scelta di porre una domanda diretta sulle eventuali origini italiane, provenienza migratoria ormai completamente integrata e considerata dai francesi in modo positivo, si è rivelata dunque essere uno stratagemma per far emergere le altre appartenenze etniche. I genitori non hanno reagito in modo difensivo alla domanda, considerandola accettabile poiché posta dall'insegnante di italiano, che ha "fatto finta" di attendere una risposta positiva e, quando non è arrivata, come un normale seguito della conversazione, ha chiesto, in modo spontaneo, quali fossero allora le provenienze familiari.

I genitori che hanno dichiarato di avere origini italiane sono stati 8 su 29, il 27% del campione. Undici genitori avevano però risposto in questo senso alla domanda precedente, mostrando che la questione genera reazioni ambivalenti, potenzialmente in grado di produrre dati non precisi.

Quattro risposte hanno segnalato che sono italiani i genitori stessi, altre quattro sono riferite alla generazione dei nonni. In cinque casi sono state anche citate le origini regionali: tre siciliane, una veneta e una sarda. Le altre origini familiari si presentano come segue:

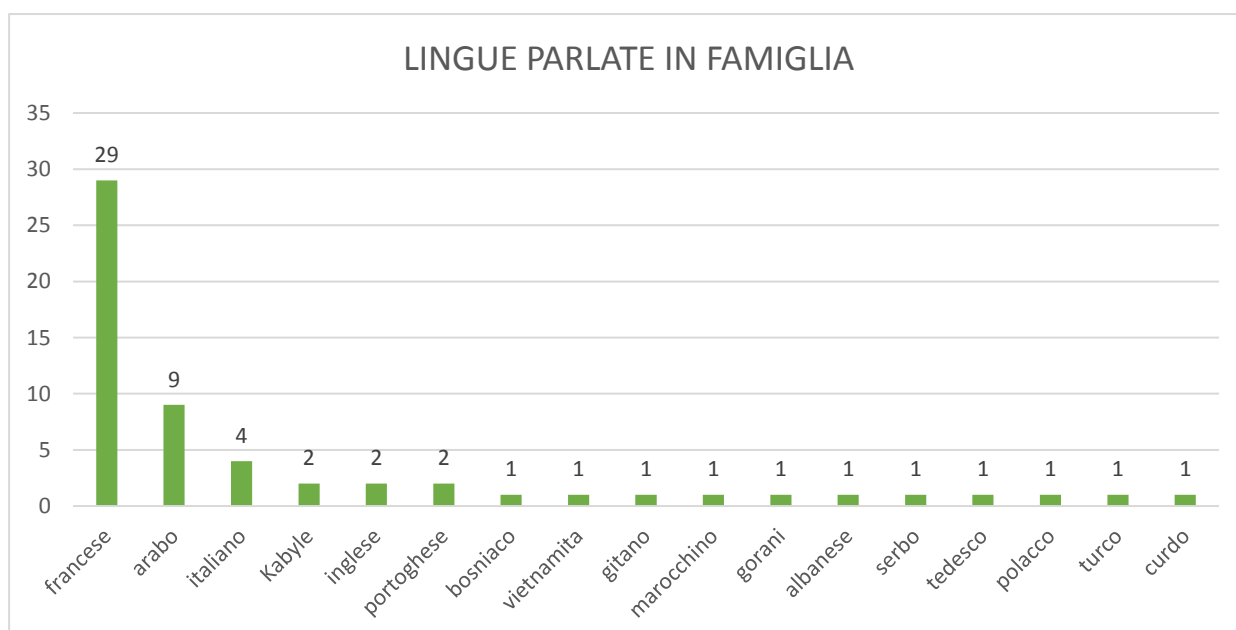


Cinque genitori hanno segnalato origini differenti della coppia parentale.

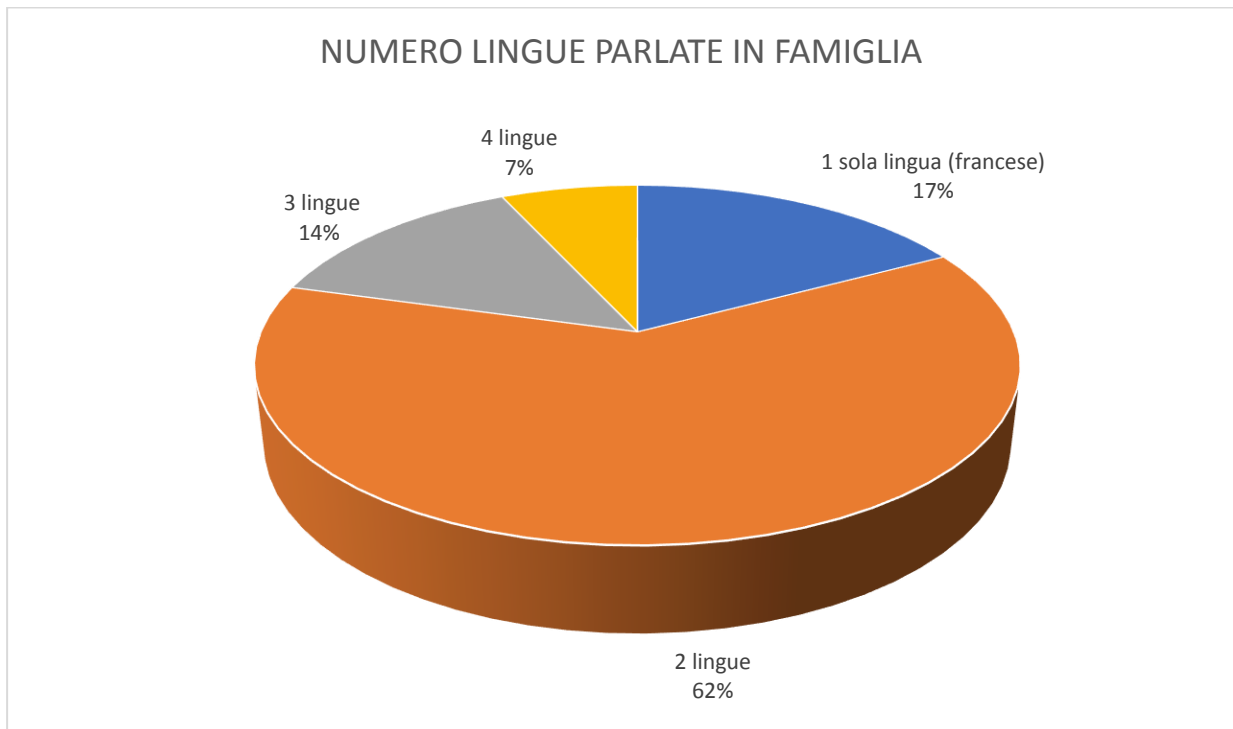
Le provenienze dall'Algeria superano quelle dall'Italia, che si colloca al secondo posto con 8 risposte; complessivamente le origini Nordafricane coprono quasi il 60% del campione, mentre il restante 40% si presenta estremamente variegato. Poiché hanno partecipato alla rilevazione 29 genitori, la nostra domanda sulle origini famigliari ha coperto un campione statistico di 58 persone. Sottratte le 35 provenienze etniche rilevate, solo 23 genitori, il 39% de campione risulta essere composto da individui di origini francesi.

3) Quali lingue si parlano nella sua famiglia?

Le risposte dei genitori hanno segnalato la presenza di 17 lingue parlate in famiglia, così suddivise:



In tutte le 29 famiglie si parla francese, ma solo in cinque è l'unico idioma presente.
In 18 famiglie sono parlate due lingue, in 4 famiglie ne sono parlate tre e in 2 quattro.

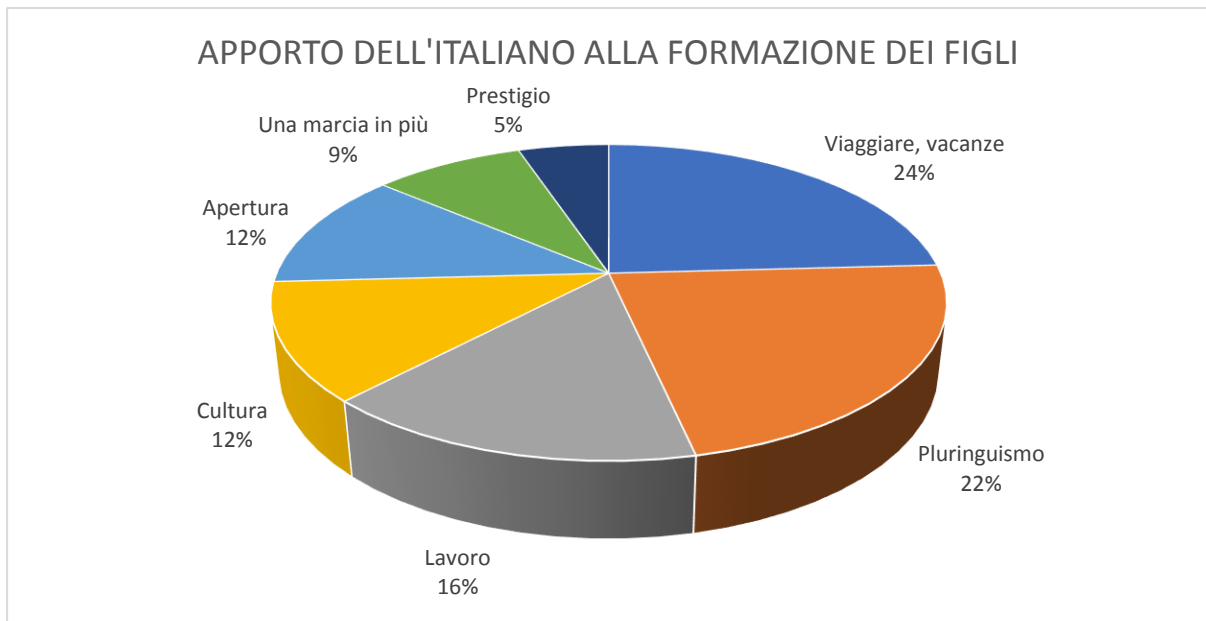


Le famiglie bilingui sono la categoria più rappresentata; unite alle plurilingui coprono l'83% del campione, confermando la vitalità delle lingue d'origine in ambito domestico.

4) Quale contributo pensa possa portare l'italiano alla formazione di sua/o figlia/o?

Le risposte dei genitori si sono orientate intorno alle seguenti categorie:

- Possibilità di viaggiare, vacanze 14 indicazioni;
- Una lingua in più/plurilinguismo 13 indicazioni;
- Arricchimento culturale 9 indicazioni;
- Utile per un futuro lavoro 7 indicazioni;
- Apertura all'avvenire 7 indicazioni;
- Una marcia in più nella vita 5 indicazioni;
- Prestigio 3 indicazioni.



Si riportano le risposte più significative fornite per ogni categoria dai genitori.

Viaggiare, vacanze

«Visiter un beau Pays, les plages, le soleil»;

«Pour se débrouiller dans les voyages»;

«On passe de l'Italie pour aller en Tunisie. C'est beau...»;

«Nous traversons l'Italie pour prendre le bateau et aller en Turquie. **Il faut pouvoir parler aux gens...** ».

Plurilinguismo

«C'est indispensable de savoir les langues»;

«**C'est important de parler une langue européenne**» - 3 indicazioni simili;

«La base latine facilite pour le français et l'apprentissage d'autres langues» - 3 indicazioni simili;

«C'est important d'**apprendre plus de langues quand on est petit**»;

«**C'est TROP important, c'est primordial de parler plusieurs langues!**».

Lavoro

«Elle pourra travailler comme interprète»;

«Devenir prof d'italien...»;

«Un plus pour un futur travail».

Cultura

«C'est un enrichissement culturel»;

«Une richesse par rapport à un **Pays aussi important culturellement**».

Apertura

«C'est **une ouverture à autres langues et autres personnes au-delà de l'école**»;

«C'est pour **l'épanouissement de l'enfant**»;

«L'italien peut **ouvrir des portes**»;

«C'est pour **l'ouverture des frontières...**»;

«C'est important d'avoir une **ouverture au monde...**»;

«Il est important de **s'ouvrir au monde à travers les langues. Il ne faut pas rester coincés dans ses racines**» (Parole di una mamma di origini algerine).

Una marcia in più nella vita

«...pour se débrouiller dans la vie»;

«C'est un plus»;

«L'italien peut aider pour l'écriture, pour s'améliorer».

Prestigio

«**La langue italienne est vachement réputée**»;

«**Il sera fier** de pouvoir parler italien»;

«Elle s'accroche beaucoup car c'est une **langue prestigieuse**».

Le risposte dei genitori sul ruolo che l'italiano può svolgere nella formazione e per il futuro dei figli mostrano una **visione globale molto equilibrata**, che prende in considerazione tutti gli aspetti cruciali che chiamano in gioco le lingue straniere: **l'ambito ludico-ricreativo** (viaggi, vacanze), **quello utilitaristico** (una futura professione) e quello legato allo **sviluppo globale della persona (cultura generale, apertura e una marcia in più nella vita)**.

Appare complessivamente un atteggiamento molto favorevole al plurilinguismo.

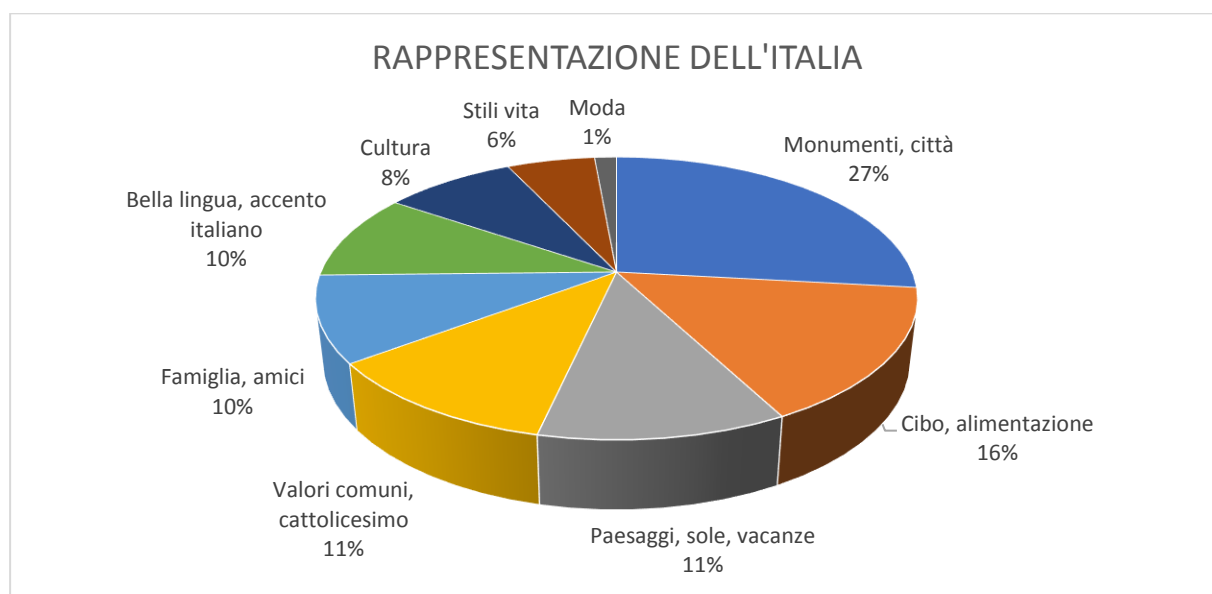
Anche la questione **del prestigio della lingua italiana** trova il suo modesto spazio di rappresentazione (5%), a indicare che è una dimensione presente nell'immaginario dei genitori.

5) Cosa le piace dell'Italia? Se dico Italia, a cosa pensa?

Le due questioni richiamano la domanda aperta posta ai bambini attraverso lo strumento di rilevazione “L’italien pour moi est...”. Se per gli alunni, l’accento è stato messo sull’idioma allo scopo di focalizzare le risposte sulla rappresentazione linguistica, ottenendo comunque riferimenti continui agli aspetti culturali, per i genitori, che non necessariamente conoscono/parlano l’italiano, è stato scelto il riferito al Paese, all’italicità in generale, per cercare di cogliere la globalità della rappresentazione che, come si vedrà, contiene anche rimandi alla lingua.

Le risposte si sono aggregate intorno alle seguenti categorie:

Monumenti, città	19
Cibo, alimentazione	11
Paesaggi, sole, vacanze	8
Valori comuni, cattolicesimo	8
Famiglia, amici	7
Bella lingua, accento italiano	7
Cultura	6
Stili vita	4
Moda	1



Delle 9 categorie presenti nelle risposte degli adulti, 7 appaiono anche in quelle dei bambini, in percentuali molto simili. Costituiscono invece specificità della dimensione adulta le risposte che riguardano gli **stili di vita** e i **valori comuni**, che complessivamente coprono il **17% del campione**.

Proprio su queste ultime categorie si concentra particolarmente la nostra attenzione.

Si riportano alcune espressioni significative che riguardano gli **stili di vita**:

«**J'ai appris le gout de la vie italienne**»;

«**La chaleur dans les rapports humains...**»;

«La France c'est bien... mais on n'y vit pas bien. **La vie est meilleure là-bas...** »;

«**C'est facile d'entrer en relation avec les gens italiens**».

Per ciò che concerne i **valori**, i genitori dicono che:

«Nous, les algériens, **on a des choses en commun avec les italiens**»;

«Nous sommes chrétiens, de religion catholique, comme les italiens»;

«**Nous trouvons un lien dans la spiritualité, même si on n'est pas de la même religion**»;

«**Nous avons beaucoup de valeurs en commun avec les italiens... la famille**»;

«**L'esprit famille, l'importance du mariage, le lien fort avec les origines, la même mentalité...** »;

«On partage beaucoup plus des choses avec les italiens qu'avec les français».

Appare da queste testimonianze, di genitori dalle origini italiane e no, un substrato comune di carattere valoriale, che crea identificazione e riconoscimento nelle dimensioni morale e spirituale come anche nei modi di vivere le relazioni interpersonali. Gli stili di vita del Belpaese, il calore nei rapporti umani, l'accoglienza e l'importanza accreditata ai legami famigliari, sono riecheggianti in molte testimonianze, a tratteggiare la rappresentazione di una socialità connotata affettivamente e globalmente più "umana" di quanto proponga invece il modello francese.

6) Un'ultima domanda aperta permetteva ai genitori di esprimere liberamente pensieri, considerazioni e raccontare esperienze.

Sei genitori hanno voluto sottolineare il gradimento dei loro figli per il corso di italiano:

«Quand il sort, **il est content parce qu'il a chanté**»;

«Elle aime bien... vraiment bien»;

«Elle aime bien la langue»;

«Une belle langue vivante à apprendre...»;

«J'espère qu'ils en feront encore».

Quattro genitori hanno manifestato il desiderio di visitare l'Italia. Un genitore, che ha spesso trascorso vacanze in l'Italia, ha commentato:

«... **on était toujours contents en Italie...**».

Un papà di origini italiane ha riferito di voler tornare a vivere definitivamente in Sicilia. Ha identificato il suo sentimento come una «**forte nostalgie**».

Anche l'ultima domanda aperta ha permesso di raccogliere un sentito di benessere nei confronti della lingua italiana e dell'esperienza del suo apprendimento.

Per coloro che provengono dalla penisola, anche dopo decenni di permanenza in Francia, il distacco è connotato da sentimenti forti, come la nostalgia, recentemente al centro degli studi di sociologi⁷²⁸ ed etnopsicologi come tratto caratteristico del sentito di individui che hanno vissuto l'esperienza delle migrazione.

Sotto il profilo dei dati rilevati, i genitori hanno confermato la dimensione plurilingue delle famiglie, attribuendo valore all'introduzione precoce dell'italiano nel repertorio linguistico dei figli, idioma che non vedono in contrasto o competizione con le altre lingue, ma elemento che si integra armonicamente.

La rappresentazione della lingua e del paese Italia emergono in modo molto positivo, per alcuni aspetti stereotipato, ma per altri legato a dimensioni profonde, che toccano i valori, il modo di concepire la vita e i rapporti umani. Per questi aspetti l'Italia sembra fornire modelli di vita e stili di comportamento più apprezzati di quelli francesi, sentimento che si respira in generale nelle interviste e che più del 10% del campione ha esplicitato in modo diretto.

⁷²⁸ Per approfondimenti si veda, Piero Galloro, Antigone Mouchtouris (a cura di), *La nostalgie comme sentiment*, Paris, Le manuscrit, 2016.

4.2.6 Interviste semi-strutturate agli insegnanti

Sono state effettuate cinque interviste semi-strutturate a insegnanti della scuola Louis Pergaud di Borny-Metz, sede dell'osservazione partecipante.

La proposta di partecipare all'indagine con una testimonianza diretta è stata effettuata dalla ricercatrice in occasione di una riunione del *Conseil d'école*, nell'ambito della presentazione della ricerca a docenti e rappresentanti dei genitori dell'istituzione. Più della metà degli insegnanti della scuola si è resa disponibile.

Le interviste hanno avuto luogo a scuola, nei mesi di aprile e maggio 2018. I colloqui hanno avuto la durata di un'ora circa ciascuno e si sono svolti in clima di empatia e apertura al dialogo. Alcuni insegnanti hanno dedicato all'intervista l'intera pausa pranzo, altri si sono trattenuti a scuola oltre l'orario delle lezioni.

Come nel quadro delle interviste ai genitori, è stata fatta la scelta di non utilizzare strumenti di registrazione: la ricercatrice ha preso appunti sotto gli occhi degli insegnanti, chiedono, anche in questo caso, collaborazione per l'esatta trascrizione delle risposte.

La trama dell'intervista prevedeva i seguenti quesiti:

- 1) In quale classe insegna? Quanti bambini ci sono nella classe? Quanti alunni della sua classe frequentano il corso di italiano?
- 2) Quali sono le altre lingue straniere apprese dai suoi alunni?
- 3) Potrebbe descrivere la popolazione della sua classe in termini di origini e lingue parlate?
- 4) Dove si situa la scuola? Potrebbe descrivere le caratteristiche del territorio?
- 5) Come è percepita la presenza della lingua italiana a scuola dagli alunni?
- 6) I suoi alunni riportano in classe tracce (informazioni, notizie, parole, frasi, conoscenze) acquisite durante il corso di italiano? Quali?
- 7) Come è percepita la presenza della lingua italiana a scuola dai genitori?
- 8) Come è percepita la presenza della lingua italiana a scuola dagli insegnanti?
- 9) Perché, secondo Lei, famiglie e bambini non di origini italiane hanno scelto di iscriversi a questo corso?
- 10) Parla italiano? Conosce l'Italia? Come si rappresenta questo Paese?
- 11) Iscriverebbe sua/o figlia/o a un corso di italiano?

Si riportano i dati rilevati, arricchendoli delle frasi più significative espresse dai docenti.

1) In quale classe insegna? Quanti bambini ci sono nella classe? Quanti alunni della sua classe frequentano il corso di italiano?

Quattro insegnanti che hanno partecipato all'intervista lavorano con **classi** (dalla CE1, seconda, alla CM2, quinta elementare) che vanno dai 24 ai 29 alunni: **circa un quarto degli studenti di ogni classe frequenta il corso di italiano.**

Il quinto maestro è una risorsa aggiuntiva assegnata alla scuola per progetti di sostegno, potenziamento e sviluppo, sia individuali che di piccolo gruppo. Propone e coordina attività che coinvolgono a rotazione tutti gli alunni della scuola.

2) Quali sono le altre lingue straniere apprese dai suoi alunni?

La lingua straniera insegnata durante l'orario curricolare è l'inglese; dopo l'orario scolastico, oltre al corso di italiano, è presente a scuola un corso di turco, frequentato in tutto da 8/9 alunni.

3) Potrebbe descrivere la popolazione della sua classe in termini di origini e lingue parlate?

Gli insegnanti confermano la **dimensione multiculturale della scuola**, già segnalata dai disegni dei bambini, e affermano che nelle loro classi sono presenti alunni di origini Nord e Centro africane, del Medio e lontano Oriente, dell'Est dell'Europa e del Sud America.

Le risposte degli insegnanti sull'argomento delle origini sono rimaste vaghe: non mi sono state fornite statistiche, che i docenti hanno affermato di non possedere. Solo in una classe alle pareti erano appese bandiere in rappresentanza delle nazioni di provenienza degli alunni.

Anche per quanto concerne le lingue parlate a casa dai loro alunni le conoscenze delle maestre sono sembrate superficiali. Hanno riferito che gli alunni parlano una varietà di lingue e dialetti, aggiungendo, però, che stragrande maggioranza dei casi i bambini è **bilingue (francese/lingua delle origini)**, ma in molti nuclei familiari sono presenti due o tre idiomi differenti, confermando i dati raccolti presso i genitori dei bambini della stessa scuola.

4) Dove si situa la scuola? Potrebbe descrivere le caratteristiche del territorio?

Per quanto riguarda la **descrizione del quartiere** ove si situa la scuola, presentato all'inizio di questo capitolo, tutte e cinque gli insegnanti si sono espressi in modo simile:

«**Quartier défavorisé, multiethnique, multiculturel, grande mixité**»;

«Beaucoup d'origines étrangères, famille **en bas de l'échelle économique et sociale**»;

«Chômage, ils ne travaillent presque pas, **chômage volontaire**»;

«Il y a la première, deuxième et troisième vague de la migration en France».

Un'insegnante ha messo in valore la dimensione multietnica, definendo il quartiere di Borny:

«Assez riche par rapport aux autres quartier mono-français».

Una docente ha aggiunto che:

«Parfois il y a **des propos racistes**... les musulmans ont subi des actes de racisme dans la rue, même s'ils sont petits. Malgré leur jeune âge, ils sont confrontés à des agressions verbales».

Senza che fosse esplicitamente richiesto, tutte e cinque gli insegnanti hanno indicato quale sia, secondo loro, la **problematica più rilevante dell'utenza** della scuola:

«**Les enfants sont en difficulté à cause de la faible maîtrise du français des parents**»;

«Familles où le français n'est pas la première langue»;

«Ils ont beaucoup de mal à comprendre le français»;

«Enfants peu suivis à la maison car les parents ne parlent pas français»;

«Famille où les deux parents parlent deux langues étrangères différentes. Ils ne comprennent pas le français... il faut que les enfants traduisent».

Solo un'insegnante ha segnalato la presenza di:

«**Problèmes culturels, à caractère éducatif**... l'école est perçue comme une garderie».

Una maestra ha esplicitato quale sia, a suo parere, il **compito della scuola**, proposito che vede realizzato nell'istituzione in cui opera:

«Les familles ne s'intéressent pas à l'école... les parents ont des problèmes majeurs. **C'est notre rôle d'aller vers eux, sortir de l'école** ... le lien se fait par des gros événements: le cross⁷²⁹, les fêtes, les spectacles, les sorties... engager les parents dans les projets... enfin, des choses simples comme la récolte des buchons et des piles... »⁷³⁰

⁷²⁹ Ogni anno, nel mese di maggio, la scuola organizza una corsa degli alunni per le strade del quartiere. I genitori si occupano di sorvegliare il percorso, organizzare i cronometraggi e i punti di ristoro, comprare le

Nonostante le riserve sul contesto e le famiglie, **il giudizio degli insegnanti sugli alunni si presenta in termini positivi:**

«**Les bilingues ont de la gymnastique dans leur cerveau, ils sont aptes à jongler parmi les langues**»;

«**Enfants très vivants, attentifs à tous qui est culturel: les sorties, les projets**»;

«**Enfants enthousiastes, motivés**».

5) Come è percepita la presenza della lingua italiana a scuola dagli alunni?

La percezione degli alunni nei confronti dell'italiano è, a parere degli insegnanti, molto positiva:

«Ils sont très contents»;

«**On sent qu'ils aiment**»;

«Ils sont intéressés»;

«Les élèves en parlent...»;

«Ils aimeraient bien que je puisse parler italien aussi...»;

«Ils apprennent vite car il y a **une bonne ambiance... ça conte beaucoup**»;

«Ils s'amuse, c'est ludique»;

«**Les autres cours ne sont pas aussi bien intégrés que l'italien**».

All'interno di una rappresentazione positiva si distinguono i tratti dell'interesse specifico per l'apprendimento della lingua, del gradimento per il clima di classe e dell'idea che l'esperienza non sia isolata dal contesto della scuola.

medaglie e le coppe da consegnare i vincitori, singoli e classi. Alla fine della corsa, un grande buffet etnico preparato dalle mamme è offerto a grandi e piccoli.

Negli anni di lavoro presso la scuola, ho sempre partecipato all'iniziativa, senza far mancare, al termine delle premiazioni, una canzone in italiano cantata dagli alunni del corso. In queste occasioni è stato possibile osservare l'istituzione in contesto di festa: i rapporti tra alunni, genitori e insegnanti, in un clima diverso da quello della quotidianità scolastica, si sono mostrati più distesi, e la distanza (psicologica e anche prossemica) che normalmente separa le tre categorie di attori è sembrata meno accentuata.

⁷³⁰ La scuola Louis Pergaud è stata scelta come luogo elettivo di questa ricerca proprio la presenza di atteggiamenti e pratiche di apertura al sociale più manifesti che in altre istituzioni conosciute negli anni di lavoro in Lorena, circostanza sicuramente in parte dovuta alla necessaria presa d'atto del contesto nel quale l'istituzione opera, ma anche effetto, come ha dichiarato una delle insegnanti, della presenza di una direttrice molto impegnata, capace di unire il corpo docente in un progetto di scuola: « Jamais eu une Directrice comme elle... »

6) I suoi alunni riportano in classe tracce (informazioni, notizie, parole, frasi, conoscenze) acquisite durante il corso di italiano? Quali?

Gli alunni riportano in classe frammenti di ciò che hanno appreso durante il corso di italiano:

«Ils racontent les choses que vous dites en cours. **Ils montrent une certaine fierté de savoir parler en italien**».

A detta degli insegnanti, i bambini utilizzano spesso, anche nei momenti informali, i saluti in italiano e cantano le canzoni apprese. Durante le lezioni, mostrano con orgoglio di conoscere parole/espressioni in italiano (ad esempio: contare, dire e scrivere la data e parlare del tempo atmosferico). Inoltre, raccontano le tradizioni italiane (come tirare le orecchie in occasione del compleanno), **fanno collegamenti tra informazioni ricevute nella classe di italiano e quella francese (in relazione a opera d'arte e monumenti, storia e geografia) e, soprattutto, fanno confronti tra le due lingue.**

7) Come è percepita la presenza della lingua italiana a scuola dai genitori?

Gli insegnanti mostrano di percepire l'atteggiamento positivo nei confronti dell'italiano manifestato direttamente dai genitori:

«Ils voient que les enfants apprennent bien et qu'ils sont content»;

«Il disent que l'italien est très très bien»;

«**Des bons échos**»;

«Ils ne voient que de bonnes choses»;

«Vous êtes investie dans la vie de l'école. Les familles apprécient ça beaucoup».

8) Come è percepita la presenza della lingua italiana a scuola dagli insegnanti?

Gli insegnanti riferiscono che la presenza dell'italiano risulti gradita a tutti i colleghi, che considerano l'insegnamento dell'italiano:

«Un apport de plus»;

«Plus de connaissances»;

«Les pratiques langagières sont très importantes»;

«C'est un **apprentissage de qualité d'une autre langue, avec des effets bénéfiques sur la formation en générale**»;

«**Vous êtes une professionnelle, pas comme nous avec l'anglais**»;

«C'est une **ouverture culturelle, sur l'avenir, pour un futur travail... bref, pour soi-même**»;

«C'est important pour **ouvrir l'esprit sur une autre culture, différente de la culture des origines**»;

«**Il ne faut pas se contenter de l'anglais**».

Apporto culturale, formazione della persona, apertura dello spirito ma anche conoscenza utile a scopi pratici, uniti alla professionalità dei docenti, sono gli elementi che fanno considerare l'apprendimento dell'italiano un'esperienza positiva per gli alunni.

Gli insegnanti francesi non mancano inoltre di sottolineare che **l'insegnamento del solo inglese non sia sufficiente** per una formazione all'altezza delle richieste del mondo del lavoro in particolare, della vita sociale in generale.

9) Perché, secondo Lei, famiglie e bambini non di origini italiane hanno scelto di iscriversi a questo corso?

«C'est une **façon de compenser la pauvreté culturelle du quartier que, grâce à l'italien, se comble**»;

«Les familles trouvent bien que les enfants parlent plus de langues»;

«C'est l'enfant qui choisisse, les parents les laissent faire»;

«C'est pratique, il ne faut pas se déplacer, le cours n'est pas payant»;

«Pour pratiquer une langue de plus»;

«**L'italien a une très bonne image, prestigieuse, les familles le choisissent même s'elles ne sont pas d'origine pour bénéficier d'un prestige**»;

«Les parents savent que si on parle anglais ou italien, on a une bonne image. Si on parle albanais, non... **il y a un classement social des langues**»;

«Le choix des familles est lié à **l'image positive de la langue...** »;

«Pour donner un bagage en plus pour le cursus scolaire».

La questione del differente prestigio sociale delle lingue appare in modo chiaro dalle parole degli insegnanti. Essi confermano che l'italiano è accreditato di un buon posizionamento nella graduatoria di apprezzabilità sociale delle lingue in Francia, e nell'immaginario collettivo.

La consapevolezza, da parte di famiglie provenienti da più recenti flussi migratori, dello scarso valore attribuito socialmente alle loro lingue d'origine sarebbe dunque, secondo gli insegnanti francesi, una delle ragioni prioritarie della scelta di far apprendere l'italiano ai figli, una forma di compensazione quindi, oltre che un lasciapassare verso prospettive di migliore integrazione.

Queste affermazioni muovono nel senso che già emerge dagli altri dati rilevati dall'indagine sul campo: la rappresentazione dell'italiano porta il segno di una globale promozione della persona, sia in senso di accresciuta autostima, che amplificate possibilità di valorizzazione sociale.

10) Parla italiano? Conosce l'Italia? Come si rappresenta questo Paese?

Tutti e cinque gli insegnanti indicano di non parlare la lingua italiana, di conoscere solo qualche parola, ma di apprezzarne la melodia. Dichiarano però di provare **ammirazione per lo spessore culturale del paese**.

Quattro di loro hanno effettuato viaggi in Italia, per turismo.

«J'aime bien. Beau Pays, culture intéressant»;

«J'ai des **origines éloignées, les grands parents. Mais je n'ai jamais appris**»;

«La **langue est chantante**... Les italiens sont beaux»;

«**J'ai choisi de faire du latin au collège pour pouvoir partir en voyage en Italie**»;

«Art, gastronomie, histoire... La Renaissance»;

«Pays de voyages, tourisme, vacances».

Le dichiarazioni degli insegnanti mostrano che, anche in assenza di conoscenza della lingua, il patrimonio culturale italiano non lasci indifferenti. Il contatto con elementi d'italicità, per lontane origini famigliari, apprendimento scolastico o viaggi, lascia comunque tracce positive.

11) Iscriverebbe sua/o figlia/o a un corso di italiano?

A quest'ultima domanda, tre insegnanti rispondono senza dubbi in modo affermativo, una dice che lascerebbe scegliere ai diretti interessati, una riferisce che:

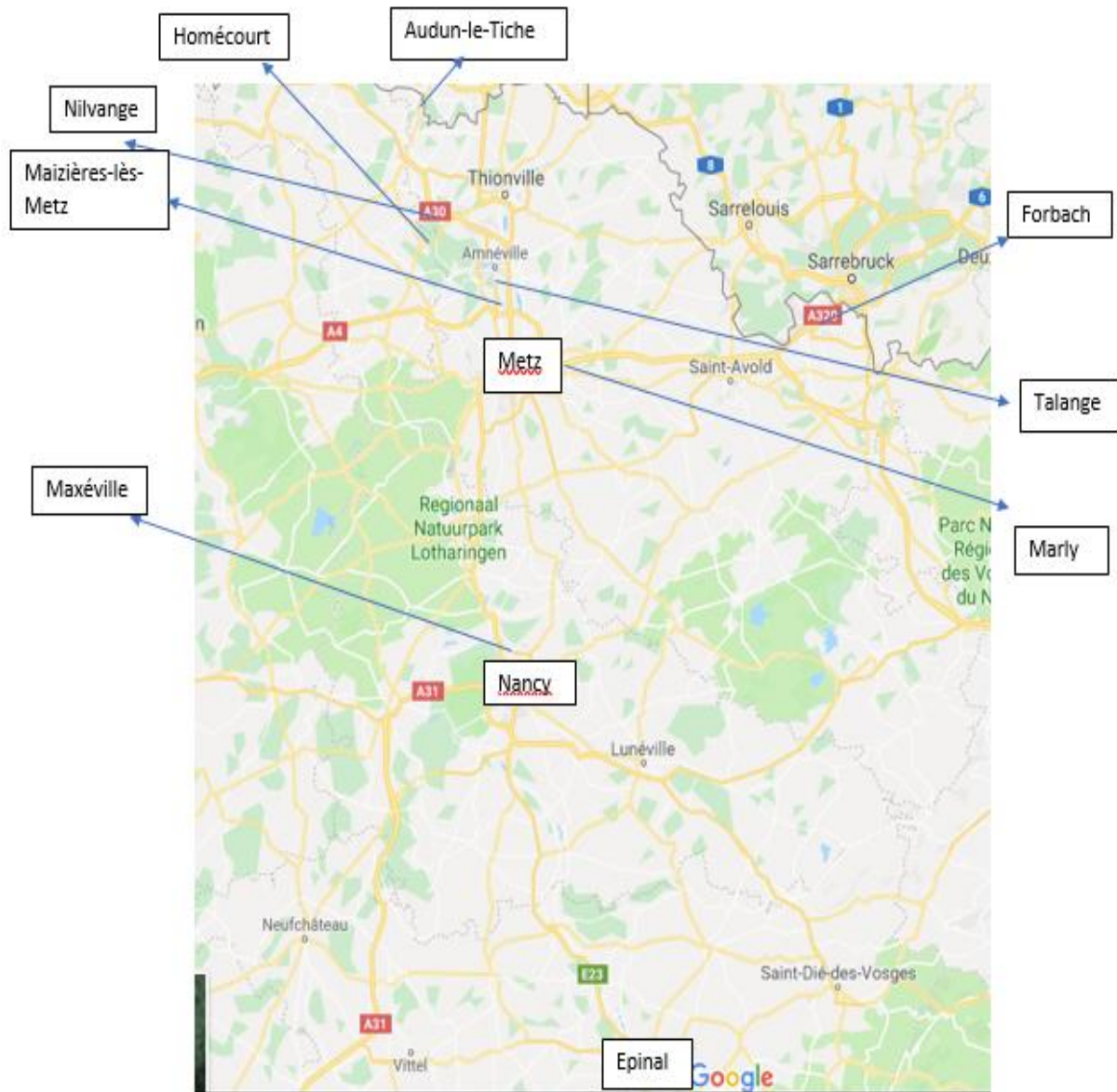
«Si j'avais la possibilité ... Pourquoi pas? Priorité à l'anglais, mais **en optionnel, volontiers!**»

Nel confronto tra l'italiano e l'inglese, la priorità attribuita alla lingua di Shakespeare, sia in ambito scolastico che nella mentalità comune, non riverbera in modo negativo sulla lingua del Belpaese: anche le interviste con i direttori (si veda paragrafo successivo) **confermano l'ottima posizione dell'italiano come seconda lingua straniera, a condizione che la scelta sia volontaria e non imposta dalle istituzioni. L'idea di libertà che ritorna nelle testimonianze degli insegnanti come aspetto rilevante della rappresentazione dell'italiano, riecheggiando il termine *franc*, la nostra chiave di lettura del successo dell'italiano in Lorena.**

Dal pur limitato numero d'interviste effettuate con insegnanti di scuola elementare, **la rappresentazione della lingua italiana e del suo insegnamento emergono in modo molto positivo: viene espresso apprezzamento per la valenza formativa, per l'apertura culturale, l'apporto qualitativo alla formazione degli alunni e la professionalità di insegnanti madrelingua.**

4.2.7 Interviste a direttori di scuole elementari

Sono state effettuate 11 interviste con direttrici/direttori di scuola elementare, scegliendo sul territorio della regione istituzioni collocate in realtà urbane e di villaggio, situate in zone dalle caratteristiche socioeconomiche e culturali più variegata, come risulta dalla seguente cartina:



All'interno del campione sono presenti **tutte le tipologie di corsi d'italiano presenti in Lorena** allo scopo di indagare le rappresentazioni della lingua non solo in funzione della **variabile geografica e socioeconomica**, ma anche in relazione al **quadro pedagogico, didattico e organizzativo** all'interno del quale si colloca l'insegnamento.

Si presentano le differenti tipologie di corso in riferimento alle realtà che li ospitano:

- Corso LV integrato (l'insegnamento dell'italiano si svolge in orario scolastico, unica lingua straniera studiata al posto dell'inglese), Talange;
- Corso integrato, a scelta delle famiglie tra la lingua inglese e italiana, Homécourt;
- Corso ELCO differito in una scuola privata a contratto con lo Stato, Nancy;
- Corso ELCO differito in una scuola bilingue e biculturale francese/tedesco,⁷³¹ Forbach;
- Corso ELCO differito in scuola di piccolo villaggio, Audun-le-Tiche e Nilvange;
- Corso ELCO differito in scuole di quartieri cittadini, Borny e Maxéville (anche scuola classificata REP+, Réseau d'Education Prioritaire Renforcé⁷³²);
- Corso ELCO differito in scuole in zone residenziali, Marly, Maizières-les-Metz;
- Corso ELCO differito in scuola di città, Épinal.

Gli alunni di tutte le scuole di questo campione, tranne quella di Forbach, hanno partecipato anche all'indagine "L'italien pour moi est...".

Le interviste si sono svolte telefonicamente nei mesi di febbraio e marzo 2018. Le conversazioni sono state registrate con il programma Audacity, con il consenso degli interessati.

Il canovaccio dell'intervista corrisponde a quello utilizzato per gli insegnanti. Le risposte dei direttori, grazie alla posizione sovraordinata nell'ambito delle istituzioni, hanno permesso di ottenere visioni più globali, allargando lo sguardo oltre la singola classe ad abbracciare tutta la scuola.

Si riportando e commentano i dati rilevati e brani delle conversazioni che offrono spunti di riflessione. Gli stessi saranno in seguito analizzanti attraverso l'incrocio con variabili significative e confrontati con le risposte fornite da altri segmenti del campione.

⁷³¹ Funzionano nel Dipartimento della Mosella 12 scuole a insegnamento bilingue e biculturale francese/tedesco. La presenza dell'insegnamento della lingua straniera varia da 6 a 12 ore alla settimana.

⁷³² Si tratta di scuole la cui popolazione presenta elevate percentuali di situazione di disagio sociale e svantaggio culturale, o collocate in zone definite ZUS "Zone Urbane Sensibili". In queste istituzioni le classi sono meno numerose, gli alunni beneficiano di azioni di sostegno e vengono finanziati progetti, uscite, ore aggiuntive del personale per insegnamenti aggiuntivi.

1) Percentuali alunni che frequentano il corso di italiano

Le scuole sono ordinate in funzione della percentuale di alunni iscritti al corso di italiano.

LOCALITA'	NUMERO ALUNNI SCUOLA	ALUNNI ISCRITTI AL CORSO DI ITALIANO	PERCENTUALE (arrotondate all'intero)
<u>Talange</u>	126	126	100%
Audun-le-Tiche	170	52	31%
<u>Épinal</u>	140	40	29%
<u>Nilvange</u>	109	30	28%
<u>Metz-Borny</u>	229	48	21%
<u>Maxéville</u>	111	23	21%
<u>Marly</u>	137	24	18%
<u>Homécourt</u>	185	25	14%
<u>Nancy</u>	231	24	10%
<u>Maizières-les-Metz</u>	225	19	8%
<u>Forbach</u>	237	16	7%

In cima alla graduatoria si trova la scuola di Talange, ove la partecipazione al corso non è volontaria, ma tutti gli alunni studiano l'italiano un'ora e mezza alla settimana come prima lingua straniera al posto dell'inglese.

Seguono scuole che si trovano agli estremi opposti della regione, Audun-le-Tiche e Nilvange a Nord, villaggi di poche migliaia di abitanti, e Épinal a Sud, una cittadina di medie dimensioni. Il tratto che potrebbe accomunare le tre realtà è quello della comune tradizione migratoria dei luoghi. Altro fattore che accomuna i tre siti è la distanza dal "centro" della regione, cuore dell'attività produttiva e culturale e zona dove si trovano le due città più importanti, Metz e Nancy. La relativa condizione d'isolamento e la conseguente limitatezza di proposte formative possono essere condizioni che hanno favorito il successo l'italiano, per la mancanza di concorrenza.

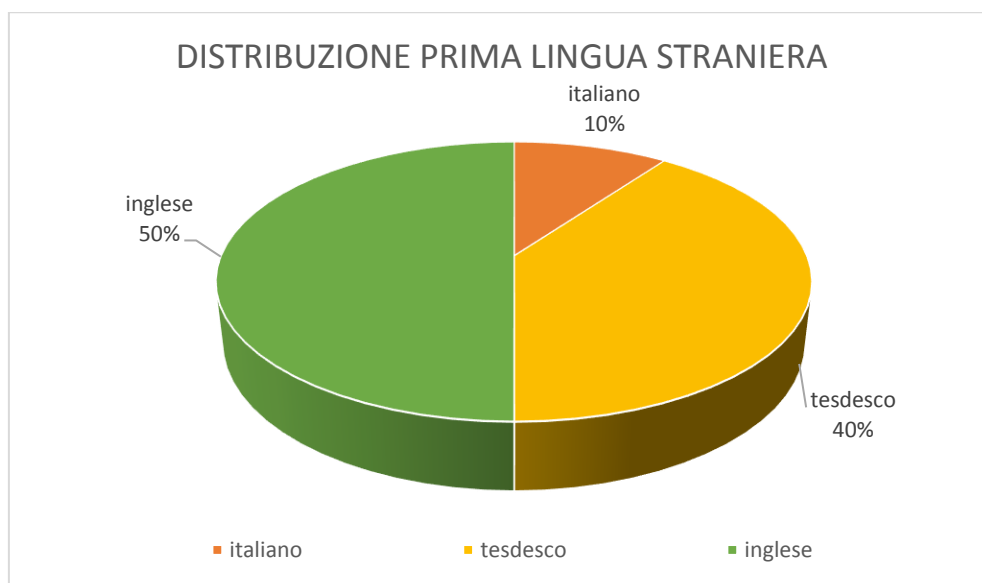
Con una percentuale di presenze che si situa intorno al 20% si trovano poi scuole collocate nella zona centrale della regione, in villaggi o quartieri periferici di grandi città (Borny, Maxéville), ma anche zone residenziali periurbane (Marly). In queste istituzioni, i dati raccolti attraverso lo strumento "L'italien pour moi est..." indicano la presenza di una popolazione molto eterogenea per origini.

La scuola privata a contratto con lo Stato di Nancy la percentuale presenze è del 10%. La possibilità di partecipazione al corso è stata però offerta ai soli alunni dell'ultima classe della scuola elementare, per scelta dell'istituzione.

All'ultimo posto nella graduatoria si colloca la scuola bilingue e biculturale di Forbach, collocata al confine con la Germania. Nonostante la rilevante presenza di famiglie di origine italiane in questa zona, uno dei poli industriali del secolo scorso, il tedesco, lingua del vicino, insegnata per sei ore settimanali a scuola, ha presumibilmente preso il sopravvento, marginalizzando gli altri idiomi.

2) Quali sono le altre lingue insegnate a scuola?

La prima lingua straniera insegnata nelle scuole è in un caso l'italiano (scuola di Talange), in quattro il tedesco, in cinque l'inglese.



Oltre all'italiano, nelle scuole del campione sono presenti, dopo l'orario scolastico, altri corsi ELCO realizzati in orario extrascolastico: in sei scuole sono offerti corsi di arabo, in due di turco.

3) Dove si situa la sua scuola? Potrebbe descrivere le caratteristiche del territorio?

Le direttrici/i direttori hanno restituito descrizioni precise e dettagliate dell'ambiente nel quale si situano le rispettive le scuole. Le risposte sono state raggruppate in **tre categorie definite da dimensioni socioeconomiche e culturali**, che presentiamo a partire dalla più svantaggiata:

1) Scuole situate nei quartieri periferici delle grandi città della regione (Borny e Maxéville) e nel villaggio a tradizione mineraria di Homécourt, ove il contesto sociale è stato definito:

«**Quartier très défavorisé** : des sans emploi, du chômage, familles allophones issues de la migration. Les enfants vivent dans les rues, ça fait partie de la culture familiale» (Borny);

«Parents qui ne suivent pas beaucoup les enfants. **Pauvreté culturelle et du langage. Familles toujours en mouvement...** beaucoup de déménagements en cours d'année» (Homécourt);

«Les enfants font des choses qui ne sont pas normales à leur âge.... il y a parfois de la **violence à la maison**. C'est des enfants qui ont besoin d'être rassurés, qui ont des besoins coté affectif. Et, au même temps, il faut leur donner des limites» (Maxéville);

2) Scuole localizzate in villaggi di dimensioni medio-piccole dal passato ex-industriale (Forbach, Talange e Nilvange) e cittadine di medie dimensioni (Épinal), ove il contesto socioeconomico è stato definito attraverso la caratteristica della:

«**Grande mixité**. Niveau social moyen, voir élevé, à coté de familles à bas revenus» (Talange) ;

«Mélange de résidentiel et collectif, maisonnettes et HLM⁷³³» (Forbach) ;

«Ancienne ville de mineurs... **milieu défavorisé, mais aussi présence de familles bien**» (Nilvange).

3) Scuole situate in piccoli comune nella cintura periurbana di Metz (Marly e Maizières-lès-Metz, 15 Km a Nord della città) e il centro della città di Nancy, zone residenziali:

«Commune résidentielle» (Marly) ;

«Belles maison historiques, quartier résidentiel. **Milieu culturel assez élevé**» (Nancy) ;

«Quartier résidentiel, même un peu dortoir pour la grande **présence de frontaliers** qui travaillent au Luxembourg. Hautes revenus» (Maizières-lès-Metz).

⁷³³ *Habitation à Loyer Modérée*, alloggi sociali.

4) Percepisce una presenza italiana nel quartiere/villaggio/territorio ove si colloca la sua scuola?

L'unica risposta convintamente positiva è arrivata dalla scuola di Forbach, al confine con la Germania, ultima però in graduatoria per percentuale di presenze al corso d'italiano, ove il direttore segnala la presenza di:

«Un milieu culturel italien... la **restauration et la vie associative sont encore liée à l'ancienne mine**».

I direttori di Nilvange, e Audun-le-Tiche fanno riferimento all'immigrazione italiana del secolo passato:

«Immigration de deuxième, troisième génération... **les grands-parents**».

Indicazioni molto modeste giungono da Homécourt, Maizières-lès-Metz, Epinal, Marly, Nancy e Talange:

«Très peu, quelques familles» ;

«De moins en moins .

Due risposte completamente negative sono fornite dai direttori delle istituzioni collocate nei quartieri multietnici costruiti negli anni Settanta, Borny e Maxéville, situati rispettivamente alla periferia delle città di Metz e Nancy.

Anche sotto il profilo della **presenza della componente italiana** nel tessuto sociale che costituisce il bacino di utenza delle scuole, il gruppo di istituzioni scelte come **campione di questa sezione dell'indagine si rivela rappresentativo della varietà** che la regione presenta: si passa dalla **quasi totale assenza di famiglie/contesti italiani nelle aree periferiche delle grandi città, mentre si registra una discreta presenza nelle realtà rurali e di villaggio, soprattutto in riferimento ai luoghi tipici dell'immigrazione, anche se prevalentemente riferita alla generazione dei nonni.**

5) Conosce le origini e le lingue familiari degli alunni che frequentano la sua scuola?

Come già segnalato, la questione delle origini è considerata in Francia un argomento da trattare con estrema delicatezza per non incorrere in reazioni di rifiuto e chiusura. Avendo stabilito fin dall'inizio dell'intervista un clima di dialogo aperto e collaborativo con gli

interlocutori, dopo aver introdotto, con la domanda precedente, il tema delle tracce della presenza italiana nel territorio di riferimento delle scuole, abbiamo scelto di correre il rischio di porre la domanda diretta.

Una direttrice ha reagito in modo emotivo e negativo:

«Les origines... ? Je ne veux pas parler de ça! Enfin, c'est la même chose de partout... Maghrébins, Polonais, Italiens... »

In effetti, come rilevato dalle testimonianze degli altri direttori, **la situazione si mostra molto più complessa e variegata.**

Oltre a discendenti dei tre grandi flussi migratori storici giunti nel secolo passato in Lorena, effettivamente rappresentati in quasi tutte le scuole del campione, sono presenti nelle istituzioni del campione alunni provenienti da più recenti arrivi in Francia; **Albanesi, Kosovari, Serbi, Centrafricani e Spagnoli (soprattutto nelle periferie delle grandi città), Cinesi e Armeni (nei centri storici delle città), Turchi e Kurdi (a Est e Sud del territorio) e Portoghesi (nei villaggi del Nord della regione).**

La direttrice della scuola di Borny, citata anche dai suoi insegnanti per la sua opera esemplare d'integrazione e accoglienza, ha aggiunto che:

«C'est une richesse... nous avons des enfants trilingues qui apprennent très vite l'anglais».

Gli altri direttori sottolineano invece il problema della comunicazione con le famiglie di recente immigrazione, riferendo di dover far ricorso a traduzioni, fornite dai bambini stessi, per entrare in relazione con i genitori.

6) Secondo Lei, perché famiglie non di origine italiana hanno iscritto i loro figli al corso?

«Il y a des langues qui sont, malheureusement, mieux perçues que les autres. La langue italienne est une langue européenne : elle a une bonne valeur... et les familles le savent. Elles la choisissent pour une volonté de bien s'intégrer, pour soucis d'intégration»
(Borny);

«Pour curiosité, par rapport à la sonorité de la langue. C'est une langue qui n'est pas neutre. Elle a des similitudes avec leur langues, les accents...» (Maxéville);

«L'italien, par rapport à l'Europe, a plus de prestige... C'est une langue plus raffinée, elle a quelque chose... Aussi pour les voyages et pour l'envie de connaître» (Nancy);

«Les élèves d'origine italienne sont friands de connaissances. Ceux qui ne sont pas d'origine sont curieux. Pour eux c'est un enrichissement, **une ouverture sur une autre culture**» (Marly);

«Apprendre plusieurs langues est positif, pendant le cursus scolaire comme dans la vie. Apprendre au primaire facilitera la tâche au collège, il ne sera pas nouveau du tout» (Maizières-lès-Metz);

«Pour une **ouverture** à une autre langue que l'anglais» (Épinal);

«Pour **la découverte**... c'est le premier choix des parents» (Audun-le-Tiche);

«C'est un bagage en plus pour leurs enfants. Les frontières de l'Italie sont éloignées... mais il y a des familles qui viennent de beaucoup plus loin... de plus, c'est une langue très demandée au Luxembourg, **pour le travail**» (Nilvange).

I direttori delle scuole "di frontiera" (Borny, Maxéville), ad utenza multietnica, segnalano la valenza **dell'italiano come lingua di prestigio, lasciata passare per l'integrazione e strategia per costruire un'immagine sociale più valorizzante e valorizzata.**

Il prestigio della lingua è anche indicato dai direttori delle scuole collocate in zone residenziali (Marly, Maizières-lès-Metz, Nancy), ma orientandone la **valenza in senso culturale**, come investimento per il proseguimento degli studi e per i viaggi.

I direttori dei villaggi del Nord della regione (Nilvange, Audun-le-Tiche) e di Épinal, capoluogo dei Vosgi a Sud, mettono in valore il potenziale di **apertura in senso culturale**, come scoperta di nuovi orizzonti, **ma anche personale, nel senso della socializzazione**, senza dimenticare gli **aspetti utilitaristici legati all'impiego in una futura professione.**

La direttrice della scuola di Talange, scuola ove l'**italiano non è scelto ma imposto** dalle politiche linguistiche della Direzione Accademica del dipartimento, sottolinea ancora una volta il **disappunto dei genitori.** Riferisce anche che, pur di ottenere l'insegnamento dell'inglese, le famiglie della scuola accetterebbero che fosse impartito da personale francese non formato, rinunciando a docenti madrelingua italiani.

«Les parents n'ont pas eu de choix... Ils auraient préféré l'anglais avec un mauvais accent, ou les bandes sonores, plutôt que du bon italien».

Come già emerso nelle interviste ai docenti francesi, anche i direttori segnalano la necessità di **non mettere in competizione italiano e inglese**, perché la lingua di Dante si vedrebbe penalizzata dal confronto: scelta invece volontariamente come seconda lingua straniera, in

corsi collocati fuori dall'orario scolastico alla scuola elementare e nell'ambito dell'offerta formativa al collège, risulta essere molto apprezzata da studenti e famiglie, di origini italiane e no.

7) Secondo Lei, come è percepita la presenza dell'insegnamento della lingua italiana nella sua scuola dai bambini, dai genitori e dagli insegnanti?

Il dato complessivo emerso dalle risposte alla triplice domanda è positivo, ma articolato.

Degli **alunni**, i direttori hanno detto che li vedono:

«**Motivés**, ils ont une attitude très favorable. Ils montrent de la fierté de savoir parler en Italien... enfin, de savoir des mots, se présenter, des chansons. C'est cette **fierté** qui a motivés autres élèves à s'inscrire au cours» (Borny)

«**Curieux, intéressés**. Ils montrent de la fierté, même les petits qui ne savent pas dire grand choses...» (Marly);

«Ils disent: **je veux pouvoir communiquer en italien**, je veux voyager!» (Nancy);

«**Ils s'amuse bien**. Quand je vais dans la classe, ils me parlent en italien» (Audun-le-Tiche);

«Ils aiment bien, sont très enthousiastes. Ils ont le **plaisir d'apprendre**» (Épinal);

«Ils ont la **volonté** de poursuivre dans l'apprentissage» (Maxéville);

«Ils aiment montrer ce qu'ils ont appris, le cahier, les chansons... ils réutilisent facilement ce qu'ils ont appris en cours. **C'est différent du travail de classe ... il y a beaucoup de participation à l'oral**» (Nilvange).

Le percezioni dei bambini, registrate e riportate dai direttori, ricalcano dunque le rappresentazioni della lingua italiana espresse dagli alunni stessi. (cfr. § 4.2.2). Il direttore di Nilvange segnala anche la differenza tra la didattica e le metodologie di insegnamento del modello italiano rispetto a quelle applicate nelle classi francesi.

Le risposte fornite dai direttori circa **la rappresentazione dell'insegnamento dell'italiano dei genitori si presentano differenziate in funzione delle zone geografiche, del modello organizzativo e del contesto socioculturale.**

Nelle **zone residenziali**, a tenore di vita medio-alto:

«Ils apprécient, ils la considèrent une **ouverture**» (Maizières-lès-Metz);

«Ce sont des parents qui voyagent beaucoup, aiment l'Italie et la **culture**» (Nancy);

«J'ai constaté qu'il y a une **curiosité** même de la part des parents d'élèves qui ne participent pas au cours» (Marly);

Nelle scuole di **villaggio a basso tenore economico e deprivazione culturale**, e nei **quartieri multietnici** delle città, secondo i direttori i genitori pensano dell'italiano che:

«**C'est une langue de plus**» (Homécourt);

«Ils ont **quelques notions**, de la curiosité, même si l'approche n'est pas approfondie» (Maxéville);

«**La langue italienne est très bien perçue**» (Borny);

«L'italien est bien perçu, il y a une réelle demande» (Audun-le-Tiche);

«Honnêtement, ils envoient les enfants pour deux raisons: **c'est gratuit, et c'est une richesse**, une préparation en vue du *collège*» (Épinal).

Nella scuola ove invece l'italiano è imposto, le famiglie:

«**Ne sont pas contentes, car ce n'est pas l'anglais**. Un pourcentage du 10% m'embête... menace de changer d'école... mais personne ne l'a jamais fait».

Appare dunque da parte dei genitori una rappresentazione positiva della lingua italiana, sia per motivi di carattere culturale, sia di prestigio sociale, sia come investimento per il proseguimento degli studi, dati che confermano i risultati emersi dalle interviste effettuate con le madri e i padri degli alunni.

Anche gli **insegnanti** della scuola esprimono, sempre a detta delle direttrici/dei direttori,, un atteggiamento molto favorevole nei confronti della lingua italiana, che considerano:

«**Un plus. Même pour les enfants en difficulté**. Ça leur permet de s'engager dans un projet volontaire, **se motiver, se valoriser**, et tout ça peut rebondir favorablement sur les autres apprentissages» (Borny);

«Contents d'avoir à l'école des **gens compétents et motivés**. Je ne me vois pas à enseigner l'anglais à leur place... ça serait mal fait» (Talange) ;

«Ils sont enjoués... c'est un travail commun avec des personnes compétents qui ont permis l'épanouissement des élèves, la découverte d'un peuple et d'une culture. C'est une ouverture» (Maxéville);

«Ils voient ça ne manière positive, même s'ils ne se sentent pas partie prenante» (Audun-le-Tiche);

«Ils considèrent l'enseignement de l'italien une ouverture pour les élèves. Ils ont été déçus quand il n'y a pas eu de professeur» (Nilvange);

«Il sont une **bonne perception, à la condition qu'il ne soit pas imposé, qu'il reste une choix**» (Maizières-lès-Metz).

I direttori di scuola indicano un **atteggiamento positivo degli insegnanti francesi nei confronti dell'insegnamento dell'italiano** per l'effetto di **apertura** (*ouverture* è un termine che è stato riproposto più volte nelle interviste) **in termini culturali e personali, di sviluppo e maturazione della persona**. Secondo gli insegnanti, **anche alunni fragili per competenze e/o situazioni socio-famigliari traggono** beneficio dall'apprendimento di questa lingua in termini di **rinforzo all'autostima**.

I direttori confermano infine quanto già espresso dagli insegnanti in merito all'apprezzamento **della professionalità dei colleghi italiani**.

8) Secondo Lei, qual è l'apporto dell'italiano alla formazione degli alunni della sua scuola?

«Apport culturel, explorer l'inconnu, **amélioration de l'image sociale**, ouvrir des portes, même pour une future profession» (Borny);

«**Se sentir valorisés** par le fait de savoir parler une autre langue» (Homécourt);

«**Ouverture de l'esprit; fierté** de connaitre de maîtriser une autre langue» (Épinal);

«**Ouverture culturelle. Un lien avec les origines familiales**» (Audun-le-Tiche);

«**Ouverture culturelle importante. Sentiment de réussite, fierté vis-à-vis des autres**» (Nilvange);

«**Ouverture vers une autre culture**, enrichissement» (Marly);

«**Ouverture, plurilinguisme**. Persécution de l'étude au collège et lycée» (Maizières-lès-Metz);

«**Ouverture culturelle. Lien vers la culture familiale**, la langue des parents et grands-parents» (Forbach);

«Un bain linguistique, une immersion dans une autre culture. **S'ouvrir...** si un enfant est apte à accepter une autre langue, il sera à **accepter les différences... bref, la vie**» (Talange);

«**Ouverture sur une autre culture**. Envie d'aller visiter un Pays voisin. **Découvrir des racines communes, comme la langue latine**» (Nancy).

Otto direttori su undici hanno utilizzato in modo molto significativo il termine **apertura** per indicare l'apporto dell'italiano alla formazione degli alunni delle loro scuole: **apertura dello spirito, culturale, alla socializzazione e all'accettazione della diversità**, gli aspetti più prettamente formativi dell'insegnamento linguistico.

In termini di contributo allo **sviluppo** e alla **strutturazione dell'identità**, cinque direttori hanno riferito di aver rilevato negli alunni **espressioni di fierezza e sentimenti di riuscita**, tutte istanze che sostengono l'autostima e facilitano i processi di integrazione sociale.

Infine, mentre i direttori di scuole situate nelle zone dell'immigrazione storica italiana hanno evocato l'importanza del **legame con le origini familiari**, e quelli delle scuole localizzate in zone residenziali hanno messo in valore **l'aspetto delle conoscenze culturali, la scoperta di un Paese vicino e i viaggi**, i direttori di scuole collocate in **quartieri urbani multietnici hanno sottolineato l'effetto di miglioramento dell'immagine sociale e di valorizzazione personale per il fatto di conoscere una lingua accreditata di prestigio**.

9) Cosa pensa dell'italiano, lingua e cultura? Il suo sentito è cambiato da quando è iniziato il corso nella sua scuola?

Le direttrici/i direttori hanno accettato all'invito a parlare in prima persona, introducendo elementi della storia personale, riferimenti alle origini familiari, ai viaggi e agli aspetti del Belpaese.

«Très positif. J'aime bien la culture italienne. Les gens sont agréables, accueillant, font des efforts pour se faire comprendre. Mon opinion n'a pas changé du début du cours... j'étais déjà convertie! **L'Italie est le berceau de notre culture. Nous avons une identité en commun**, même si nous, les français, on est plus nordiques» (Nancy);

«**J'ai des origines calabraises, mais je connais juste quelques mots**. J'ai été deux, trois fois en Italie... j'arrive à comprendre. J'aime bien» (Homécourt);

«Je me débrouille en italien, mais à un niveau simple... je comprends mieux que parler. De l'Italie j'aime les **villes, y aller en vacances, le foot. Le contact avec les professeurs d'italien est enrichissant**» (Forbach);

«Que du positif, du début» (Épinal);

«L'italien est une jolie langue, assez proche du français» (Audun-le-Tiche);

«J'ai des **origines éloignées, les grands-parents, mais je suis de langue maternelle française**. Toujours bien aimé le Pays, surtout pour les vacances. Je me débrouille avec la langue... elle est agréable, facile» (Nilvange);

«J'aime la culture, je m'intéresse à la **richesse historique et artistique**. La langue est chantante, c'est un plaisir essayer de parler...» (Marly);

«J'aime bien la culture, l'art et l'architecture. J'ai de **l'émerveillement devant la beauté de l'Italie**» (Maizières-lès-Metz).

Tre direttori su undici hanno origini italiane, ma nessuno di loro parla la lingua.

Tutti gli intervistati esprimono **apprezzamento e ammirazione per la cultura, la storia, la ricchezza artistica** del Belpaese oltre che per la **musicalità dell'idioma**.

Emerge dalle risposte un **quadro di familiarità con l'Italia**, più come cultura che come lingua, una conoscenza che è il **risultato di scelte personali**, come viaggi e studio, anche nei casi ove sono presenti origini migratorie nella generazione dei padri o dei nonni.

Particolarmente significativa è parsa la testimonianza della direttrice della scuola di Talange, ove l'italiano è l'unica lingua straniera insegnata.

«**Mes racines. Je revendique de faire part de la génération qui s'est intégrée**. Mes parents ne savaient pas écrire en français et ils ne pouvaient pas me suivre dans les études. **J'ai grandi dans la culture italienne à la maison, mais dans un gros souci d'intégration. Chez moi c'était interdit de parler italien. L'école était le moyen de l'intégration...** il fallait être parfaits, les meilleurs. **C'est mon histoire, une histoire italienne, sans savoir la langue**».

Di origini italiane, la direttrice ha vissuto in prima persona il difficile percorso dell'integrazione nella società francese, dovendo rinunciare alla lingua, come successo alla stragrande maggioranza dei figli degli emigranti italiani arrivati in Francia nel secolo scorso, ma mantenendo saldi i legami con le tradizioni familiari e l'appartenenza alla cultura delle origini.

Trovarsi a dirigere una scuola dove la presenza dell'italiano è vissuta in maniera contrastata, ha rappresentato per lei vivere un ennesimo conflitto identitario, che sembra riproporre, in uno specchio rovesciato, le problematiche della sua infanzia. Lascerà a breve la direzione della scuola per dedicarsi alla formazione degli insegnanti, ma riferisce di farlo con la sensazione di lasciare una questione irrisolta, perché, a suo parere, l'italiano, non ha trovato

a Talange la giusta collocazione nel tempo scolastico e soprattutto nelle aspettative dell'utenza, fallendo, almeno in parte, la sua missione.

L'esperienza di questa testimone privilegiata, protagonista in prima persona, e su entrambi i fronti, personale e professionale, del ruolo fondamentale che giocano le lingue nello sviluppo identitario dei giovani, mette in evidenza il fatto che l'insegnamento di una lingua straniera non sia mai un fatto banale e debba essere oggetto di scelte oculate e consapevoli delle condizioni socioculturali e ambientali nel quale viene proposto.

Negli anni che hanno preceduto il dottorato, ci siamo spesso confrontate, in termini anche accesi, con la direttrice della scuola di Talange sulla presenza dell'italiano nella sua istituzione: anche se in alcuni periodi tale insegnamento è stato accettato in modo meno conflittuale, in ragione della presenza d'insegnanti particolarmente capaci di mettere in valore l'apporto formativo e culturale della lingua, il quadro complessivo di rifiuto da parte dell'utenza non si è modificato nel tempo. La nostra posizione, invece, si è lentamente trasformata in funzione della progressiva presa d'atto e comprensione degli effetti controversi della politica linguistica applicata, sia da parte francese che italiana, a questa istituzione: da graniticamente schierate e fedeli alla missione di diffusione dell'italiano "a tutti i costi", abbiamo progressivamente compreso le ragioni dell'utenza che vorrebbe l'inglese come prima lingua straniera insegnata, l'italiano come seconda.

L'ultimo incontro con la direttrice della scuola di Talange è stata l'occasione per ricordare, sorridendone, gli scontri degli anni precedenti. Personalmente abbiamo ammesso di aver capito che imporre una lingua non voluta, soprattutto in un territorio che ha vissuto più volte questa vicenda in ragione dei periodi di occupazione tedesca, non sia stata, non sia ancora oggi, la strategia corretta. Oltre all'importanza del ruolo di lingua veicolare dell'inglese, anche le questioni identitarie connesse all'approccio con idiomi differenti dalla lingua prima presentano, una complessità che non deve essere sottovalutata, a maggior ragione in un contesto sociale ove la stratificazione dei flussi migratori ha dato vita a una geografia umana dai tratti ibridi, "multi-tutto", ove, però, gli equilibri e i rapporti di forza tra le varie componenti si rivelano delicati, soprattutto per le ricadute in ambito sociale.

Se insegnare l'italiano come unica lingua straniera alla scuola elementare di un villaggio come Talange, considerato una roccaforte italiana per la presenza della fabbrica siderurgica nella quale hanno lavorato migliaia di connazionali, può aver avuto un senso fino alla fine del secolo scorso, continuare a riproporlo ancora oggi con la stessa modalità significa non aver preso atto dei cambiamenti sociali epocali occorsi negli ultimi vent'anni. La generazione di

mezzo tra i minatori e gli attuali alunni, quella della direttrice, nostra coetanea, è testimone vivente delle trasformazioni che il territorio ha subito: nipoti degli ex-operai italiani che frequentano oggi la scuola, presenti in una percentuale che si aggira intorno al 15% dell'utenza, manifestano bisogni linguistici diversi, non solo per le cambiate situazioni socioeconomiche della regione, ma a causa di trasformazioni di portata globale e della superdiversificazione dei contesti linguistici e culturali.

La difficoltà di strutturare, a Talange, l'insegnamento delle lingue straniere in modo soddisfacente per tutti gli attori sociali presenti sulla scena, alunni, famiglie, insegnanti e istituzioni di due Stati, ci hanno fatto ripensare all'idea che John Dewey,⁷³⁴ già alla fine del XIX secolo, aveva della scuola: la riteneva essere figlia e madre della società, luogo dell'investimento prioritario per lo sviluppo e la crescita civile ed economica di un Paese, ove, senza perdere l'ancoraggio alle radici, si mettono le basi per il futuro. Se non abbiamo ancora smesso di svolgere il ruolo di dirigente scolastica, è perché crediamo ancora che ciò sia possibile, in modo specifico attraverso le politiche linguistiche. (Queste considerazioni verranno riprese e approfondite nel quinto capitolo, dedicato alle conclusioni).

«Vous aviez raison, Madame la Directrice... grazie!» sono state le nostre ultime parole alla fine dell'intervista, seguite da una lunga e commossa stretta di mano.

10) Iscriverebbe sua/o figlia/o a un corso di italiano? Perché?

Questa domanda finale ha chiesto agli intervistati di uscire dall'ambito della vita professionale, per interrogare le loro **rappresentazioni personali nel ruolo di genitori**.

Tre direttori hanno risposto in modo convintamente affermativo:

«Oui, oui, oui, assurément» (Nancy);

«Oui, tout à fait, pour mes **origines** éloignées, mais aussi l'importance de **l'oral et l'aspect ludique**» (Nilvage);

«Oui, ça serait une bonne initiation». Il direttore di Audun-le-Tiche ha aggiunto che i suoi figli sono scolarizzati in Lussemburgo per la scelta di un'educazione plurilingue, a suo parere non è abbastanza presente nel sistema scolastico francese.

Cinque direttori hanno fornito risposte positive, ma possibilistiche:

⁷³⁴ Si veda John Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949 [I ed. 1899].

«Si j'avais la possibilité... pourquoi pas ? En tout cas je donne la **priorité à l'anglais**» (Borny);

«Si j'avais la proposition... le **plurilinguisme c'est bien**» (Talange);

«Pourquoi pas...» (Homécourt);

«Oui, pourquoi pas ? Ça serait une ouverture sur autre choses... Un plus au niveau culturel» (Maizières-lès-Metz);

«Oui, mais à condition qu'ils le veulent. **Sur la base du volontariat**. Il faut être volontaires et engagés... ce n'est pas une obligation!» (Maxéville).

Tre direttori, infine, hanno risposto negativamente, segnalando le difficoltà che impedirebbero di fare la scelta di apprendere l'italiano:

«Je n'ai pas inscrit ma fille car elle fait beaucoup de sport. **Les enfants font déjà trop d'activités**, difficile d'en rajouter encore...» (Forbach);

«J'ai inscrit ma fille, mais elle a été déçue car il n'y a pas eu de suite au lycée, ou la langue italienne n'était pas offerte. **C'est dommage le manque de continuité**. Au contraire, je peux citer le cas d'un élève, pas d'origines italiennes, qui a voulu fortement faire tout le cursus. Il a dû changer de lycée, mais il a voulu continuer... il veut devenir prof d'italien» (Épinal);

«**Si ce n'était pas réservé aux gens d'origine...**» Quest'ultima affermazione ha suscitato lo stupore dell'intervistatrice, che ha assicurato al direttore che i corsi ELCO siano aperti a tutti, a prescindere dalle provenienze familiari.

«Ça m'étonne...» é stata la replica perplessa del capo d'istituto.

Le risposte ottenute mostrano un **quadro complessivamente favorevole all'ipotesi di apprendere la lingua italiana**, per il suo apporto in termini di apertura culturale e contributo alla formazione plurilingue. Paiono, ancora una volta, condizioni importanti la **volontarietà della scelta e l'impegno personale**.

Traspare però dalle risposte dei direttori un **atteggiamento in qualche modo passivo**, che si deduce dal fatto che si dicano favorevoli all'esperienza a condizione che sia loro fatta la proposta di intraprendere il percorso, **come se l'italiano dovesse andare a cercare i suoi apprendenti e non viceversa**. Questa posizione di relativa autosufficienza è, a parere di chi scrive, uno degli atteggiamenti caratteristici della mentalità francese, legata alla sovraesposizione rappresentazionale della lingua locale che è diffusamente considerata ancora, almeno da parte del pubblico adulto d'Oltralpe, sufficiente a “cavarsela nella vita” oltre che dotata di un'aura di prestigio che mette in ombra tutti gli altri idiomi.

Le **questioni ostative** di ordine pratico sono invece l'**eccessivo carico di attività** presenti nella vita dei bambini, la **mancaza di continuità dell'insegnamento** (una realtà molto diffusa nel sistema francese) e, aggiungiamo noi, l'**ignoranza, anche da parte dei capi d'istituto, dei principi che regolano il dispositivo ELCO**, di cui l'insegnamento dell'italiano fa parte.

Sia negli anni della precedente attività di dirigente, che nel periodo del dottorato, ci si è molto frequentemente trovati confrontati a prese di posizione contrarie all'introduzione dell'italiano dettate dalla non conoscenza dei presupposti del funzionamento dell'insegnamento delle lingue straniere oltre l'orario scolastico, proprio da parte del personale che dovrebbe esercitare la funzione di diffusione dell'informazione alle famiglie. Nonostante ogni anno ai direttori delle scuole vengano impartite istruzioni precise, sembra che una buona percentuale degli stessi proceda sulla base della convinzione personale secondo la quale l'italiano dovrebbe più logicamente essere offerto solo ad alunni dalle origini familiari, come, nella pratica, succede per le altre lingue del dispositivo ELCO, soprattutto l'arabo, il turco, il serbo, il portoghese e il croato.⁷³⁵ **La forza delle rappresentazioni personali prende dunque il sopravvento sulla razionalità dei regolamenti, con effetti di blocco della comunicazione circa l'offerta del corso, che non raggiunge fasce, anche larghe, della popolazione scolastica.**

Con le interviste ai direttori di scuola si conclude la parte di analisi qualitativa delle rilevazioni effettuate nell'ambito di questo protocollo di ricerca, indagini che hanno permesso di conoscere in modo approfondito e personale il fenomeno studiato e i protagonisti dell'apprendimento dell'italiano, piccoli e grandi. Il prossimo paragrafo introduce, invece, i dati raccolti attraverso strumenti più strutturati, questionari a risposte chiuse e informazioni statistiche.

⁷³⁵ Se nel caso di questi ultimi studenti, appartenenti a flussi migratori più recenti, la questione delle origini è più appariscente, nel caso dell'italiano, in ragione dei processi di assimilazione del secolo scorso e dei matrimoni misti, risulta attualmente molto difficile rintracciare legami familiari che riconducano allo stivale, a meno che non si ponga la domanda agli interessati in modo diretto.

4.2.8 Questionari a risposte chiuse rivolti agli insegnanti dei corsi di italiano

Questo strumento di rilevazione ci ha permesso di interrogare le rappresentazioni dell'ultimo segmento del campione sperimentale scelto per l'indagine sul campo, gli insegnanti di italiano. I dati raccolti completano la panoramica a 360° che ha fotografato tutti gli attori presenti sulla scena del fenomeno studiato: la ricercatrice stessa, gli alunni, i genitori, i docenti e i direttori francesi.

I soggetti interrogati mediante il questionario a risposte chiuse sono insegnanti che, come la ricercatrice, hanno svolto attività presso i corsi di lingua e cultura italiana in Lorena nell'anno scolastico 2017/2018. Si tratta dei promotori sul campo del fenomeno, di cui gli alunni sono i fruitori, genitori, insegnanti e direttori della scuola francese gli osservatori. Se per queste ultime categorie è sembrato opportuno procedere all'osservazione e all'ascolto, senza limitare le possibilità espressive, nel caso degli insegnanti d'italiano, per evitare che il vissuto personale e la naturale attitudine a mettere in valore il proprio lavoro prendessero il sopravvento, è sembrato opportuno introdurre un questionario strutturato finalizzato a cogliere il posizionamento rispetto alle tematiche più rilevanti emerse dalle indagini di tipo qualitativo.

Grazie alla struttura a risposte predefinite, che consente solo di scegliere all'interno del ventaglio di opzioni proposte, questo strumento permette di ottenere dati chiari e facilmente classificabili sugli atteggiamenti e opinioni degli intervistati. Proprio per mantenere la struttura "chiusa" delle domande e applicare alle risposte criteri di interpretazione a carattere quantitativo, nelle opzioni offerte agli insegnanti non appare l'indicatore "altro (specificare)", molto spesso presente in questionari di questo tipo.

Nella prima parte del questionario gli insegnanti sono stati interrogati rispetto alle loro percezioni del sentito di bambini e genitori nei confronti della lingua italiana: si è dunque chiesto di distanziarsi dall'opinione personale per riferire quella di altri. Nella seconda parte dell'indagine sono state poste questioni precise sugli atteggiamenti e convinzioni degli insegnanti stessi, attraverso l'utilizzo di una serie di scale di Likert, per misurare l'intensità delle loro propensioni nei confronti di differenti aspetti del fenomeno studiato, sia in senso positivo che negativo.

Le ultime due domande del questionario, mirate a ottenere informazioni sul settore geografico e la tipologia di corsi nei quali ogni docente ha operato, hanno permesso di verificare che tutto il territorio della Lorena risultasse coperto dall'indagine e che fossero rappresentati entrambi i modelli organizzativi proposti nelle scuole del territorio (differiti e integrati).

In considerazione del fatto che la lingua prima della maggioranza degli insegnanti, pur di origini italiane, fosse il francese, è stata fatta la scelta di redigere il questionario in lingua locale, al fine di eliminare ogni rischio di incomprensione o fraintendimento sul senso delle espressioni utilizzate.

19 insegnanti hanno partecipato al sondaggio on line, realizzato attraverso la piattaforma Google Moduli.

Si presenta il questionario, illustrandone la logica di costruzione e commentando i dati rilevati. Allo scopo di evidenziare costanti o differenze, i risultati ottenuti sono stati incrociati con quelli delle differenti categorie di attori che hanno partecipato alle indagini di tipo interpretativo, procedendo con tutta la prudenza necessaria quando si operano confronti tra dati qualitativi e quantitativi.

QUESTIONNAIRE À L'ATTENTION DES PROFESSEURS D'ECOLE

1. Classez par ordre d'importance les motivations qui, selon vous, ont amenés vos élèves à choisir l'italien? (*Motivation (1= la plus importante, 6 = la moins importante)*).

- Parce qu'elles/ils trouvent que l'italien les enrichit au niveau culturel**
- Leurs parents ont choisi pour eux**
- Pour parler italien en famille**
- Pour parler italien avec leurs amis**
- Parce que parler italien, ça donne un style**
- Parce qu'elles/ils trouvent que c'est une langue utile pour un futur travail**

La prima domanda introduce il tema della motivazione che sostiene la scelta di apprendere l'italiano, questione già posta ad alunni, genitori, insegnanti e direttori della scuola francese: si chiede ai docenti di **decentrarsi**, interpretando ciò che hanno percepito nel contatto quotidiano con l'utenza, allo scopo di incrociare i dati con quelli raccolti presso i diretti interessati e verificare se sussistano elementi comuni nella rappresentazione.

Le opzioni offerte presentano un ampio ventaglio di scelte possibili, che spazia dalla dimensione culturale, a quella pragmatica (utilità per una futura professione), a quella delle origini (amici, famiglia), all'apprezzamento degli stili di vita e dell'imitazione di un modello prestigioso, introducendo, infine, anche l'indicatore della scelta imposta, effettuata dai genitori. È proprio su quest'ultimo elemento che si sono aggregate le scelte degli insegnanti d'italiano, che è la prima scelta di 9 docenti su 19, il 47%. Parlare italiano in famiglia risulta al secondo posto nelle preferenze, mentre al terzo si colloca l'arricchimento culturale; seguono la motivazione per parlare in italiano con gli amici e il desiderio di imitare lo stile di vita italiano. È indicata all'ultimo posto l'utilità per un futuro lavoro.

Confrontando i risultati ottenuti con le risposte prima fornite dai bambini attraverso la domanda aperta "L'italien pour moi est...", pare che i docenti non abbiano colto il protagonismo dei piccoli nella scelta di apprendere la lingua di Dante, dato che risulta invece dalle loro testimonianze, espressione di un interesse personale, che la famiglia, come hanno confermato i genitori intervistati, ha solo appoggiato (cfr § 4.2.5, p. 449). Potrebbe aver giocato un ruolo nella scelta della risposta indicata dai docenti d'italiano il fatto che la stragrande maggioranza di essi non sia genitore (15 su 19) e il dato sia il risultato di una proiezione della propria storia familiare.

La motivazione del legame con le origini, seconda scelta, è invece presente anche nelle risposte degli alunni, anche se questa condizione riguarda in modo più specifico la zona settentrionale della regione e le dimensioni di piccolo villaggio, dato confermato anche dalle interviste ai direttori di scuola (cfr § 4.2.7, p. 475).

Il tema dell'arricchimento culturale è presente nelle rilevazioni effettuate con i bambini genitori, insegnanti e direttori francesi e si manifesta come interesse per i monumenti, le città d'arte e le tradizioni, argomenti che costituiscono l'impalcatura della programmazione didattica dei corsi d'italiano.

I docenti sembrano attribuire peso minore alle motivazioni legate all'imitazione di stili di vita; i bambini, invece, attraverso la grande enfasi messa, ad esempio, sulla cucina italiana, la famiglia e le vacanze, sembrano suggerire che essi costituiscano per loro un punto di riferimento importante (cfr. § 4.2.3, p. 313). Anche i genitori hanno messo in valore questi aspetti, evocando nelle interviste anche i temi della socialità vissuta all'insegna del calore nei rapporti umani e dei valori condivisi (cfr. § 4.2.5, pp. 452 sgg.).

All'ultimo posto nella graduatoria dei docenti figura l'interesse utilitaristico per la lingua italiana in termini di spendibilità per un futuro lavoro, dimensione che, anche nelle interviste a insegnanti e direttori francesi non risulta essere istanza non prioritaria, mentre è

presente con maggiore enfasi nei risultati dell'indagine effettuata genitori (cfr. § 4.2.5, p. 457).

Considerata, infine, la giovane età degli apprendenti, è parso ragionevole non rilevare riferimenti specifici alla dimensione professionale nelle loro testimonianze; i bambini hanno però attribuito importanza al plurilinguismo, proiettato positivamente nel futuro prossimo, ad esempio come vantaggio nel proseguimento degli studi.

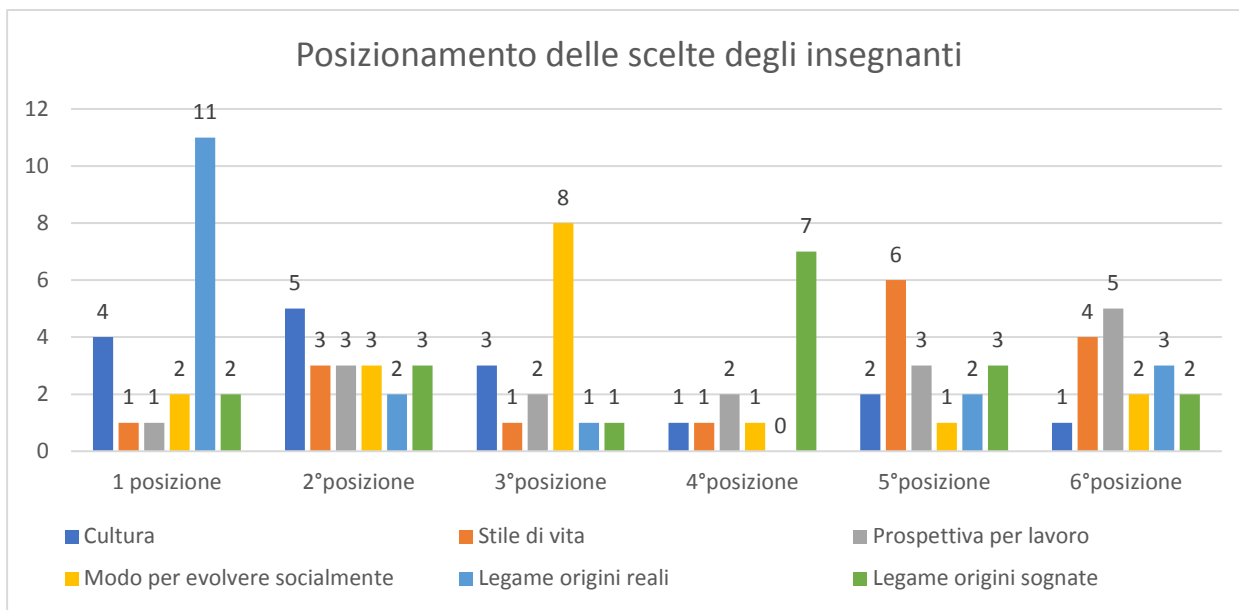
2. Selon vous, que pensent les familles de vos élèves que la langue italienne apporte à leurs enfants? (Choix n°1 = le plus important / Choix n°6 = le moins important).

- Une culture
- Un style de vie
- Une perspective pour le travail
- Un moyen pour évoluer dans la société
- Un lien avec leur origines réelles
- Un lien avec des origines rêvées

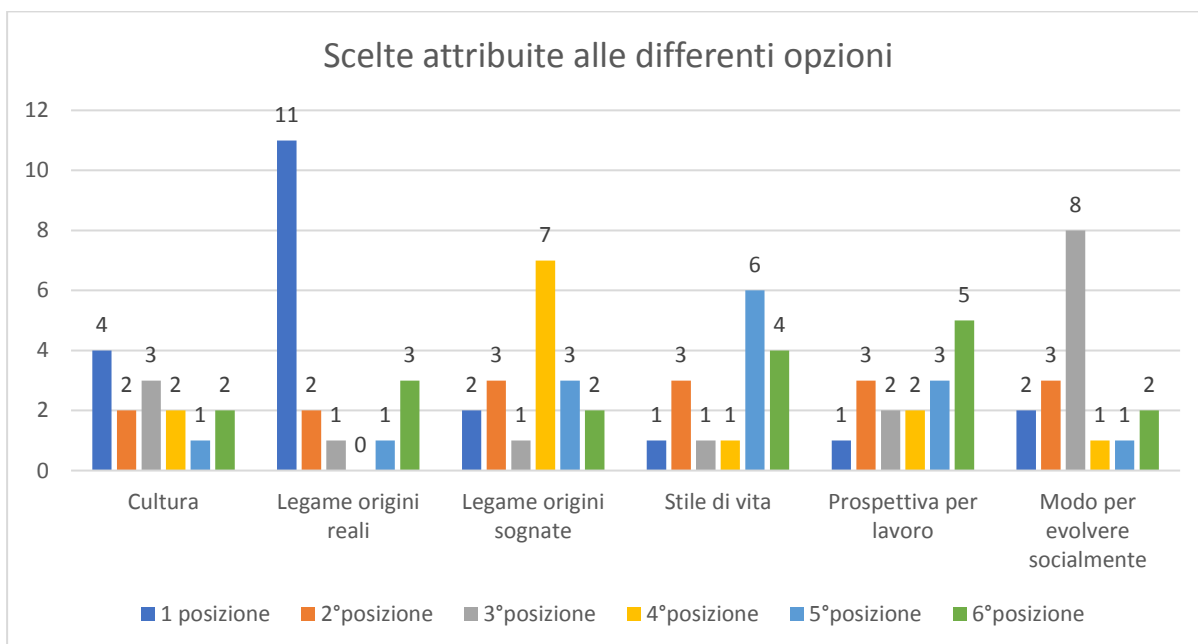
La seconda domanda del questionario sposta l'attenzione dei docenti sui genitori, chiedendo di restituire quale sia la loro percezione circa il ruolo che questi ultimi attribuiscono alla lingua italiana nella formazione dei figli.

L'indicatore delle "origini sognate" è stato inserito per offrire la possibilità ai docenti di far emergere la presenza nei corsi di bambini provenienti da famiglie non di origini italiane.

Undici insegnanti su diciannove, (il 57% del campione), indicano il legame con le origini reali come prima scelta, indicatore che si stacca dal gruppo per l'alto numero di consensi. Come seconda scelta, le preferenze si distribuiscono in modo più omogeneo: in posizione privilegiata si trova la cultura (5 scelte), seguita, a pari merito con tre scelte, dagli stili di vita, una prospettiva per il lavoro e un modo per evolvere nella società. Quest'ultima risposta è messa in valore anche dall'alto numero di consensi che riceve come terza scelta (8 preferenze).



Riaggregando i dati in termini di valori assoluti attribuiti a ogni opzione proposta, si evidenzia come le risposte degli insegnanti si aggregano, in ordine decrescente, intorno all'importanza dei legami familiari, agli aspetti culturali e alla valenza dell'italiano come strumento di promozione sociale che, sebbene in terza posizione, riceve un numero di consensi addirittura superiore di quelli attribuiti alla cultura.



La quarta posizione delle origini sognate (7 preferenze), oltre a segnalare l'eterogeneità etno-culturale delle classi, rimanda all'idea dell'italiano come lingua adottiva, lingua franca, chiave di lettura scelta per interpretare non solo il fenomeno dell'aumento d'interesse per

l'apprendimento della lingua, ma soprattutto il cambiamento avvenuto nella composizione dei pubblici che vi si accostano, già dalla scuola elementare.

Le terze e quarte scelte, giudizi che definiscono **la posizione mediana del sondaggio, vedono vicine, anche per numero di consensi, le accezioni dell'italiano come strumento di promozione sociale e di lingua delle origini sognate, permettendo di dedurre che, secondo gli insegnanti, la lingua di Dante sia considerata, anche da famiglie di provenienze migratorie altre rispetto all'Italia, un mezzo per acquisire uno status sociale apprezzabile.**

Gli insegnanti percepiscono dunque che l'investimento nell'apprendimento dell'italiano sia più inteso dalle famiglie in funzione della piena realizzazione della persona e dell'integrazione nell'ambiente in cui i figli vivono piuttosto che determinato da motivazioni strettamente utilitaristico-professionali. Esse sono, infatti, all'ultimo posto nelle scelte.

3. Svp, classez les réponses en ordre décroissant (1= la meilleure réponse)

A quels aspects de la langue italienne s'intéressent vos élèves?

- La culture
- Les traditions
- Le style de vie
- Une image sociale à imiter

Il terzo quesito sposta l'attenzione sugli interessi degli alunni per l'apprendimento dell'italiano. Le risposte indicano al primo posto le tradizioni, seguite dalla cultura, gli stili di vita e, per ultima, l'immagine sociale da imitare.

Da questi risultati traspare l'idea che gli insegnanti percepiscano i bambini nel ruolo di scolari e stentino a coglierne la più vasta dimensione di attori sociali: le risposte segnalano, infatti, una preferenza per i contenuti specifici dell'apprendimento linguistico piuttosto che gli elementi trasversali della cultura e l'aspetto formativo e sociale.

La nostra interpretazione di questa risposta, che parrebbe essere in parziale contraddizione con il resto dei dati finora rilevati, è che gli insegnanti siano portati a rilevare gli atteggiamenti manifesti della vita di classe, che costituiscono la dimensione evidente, ma, a nostro parere, superficiale del fenomeno, ovvero la curiosità di bambini per tradizioni

italiane (es. Il Carnevale, la Befana) e gli elementi culturali dell'insegnamento (personaggi storici, artisti, città e monumenti famosi).

Le rappresentazioni linguistiche, come anche il desiderio d'identificazione in modelli sociali appartenenti a una cultura diversa da quella di appartenenza, invisibili 'a occhio nudo' richiedono di essere inferiti attraverso l'osservazione mirata di comportamenti specifici e/o dedotti da risposte a questioni opportunamente sollecitate. Il nostro ruolo di osservatrice ci ha in questo facilitate, permettendoci di cogliere quanto queste istanze siano presenti e si manifestino anche nella quotidianità del tempo delle lezioni: esse sono ad esempio rilevabili nell'esibizione di emblemi del Belpaese, bandiera e icone classiche, che in svariate occasioni abbiamo visto riprodotte sull'abbigliamento o sugli oggetti personali degli alunni.



736

Le rappresentazioni linguistiche di bambini, rese manifeste attraverso gli strumenti qualitativi di questa indagine, ci hanno anche rivelato che, nell'immaginario dei giovani, l'italiano è una lingua che apre al mondo, non solo in termini di conoscenze dichiarative, ma socio relazionali. L'esperienza del modello pedagogico italiano, che mette al centro la dimensione collaborativa del gruppo-classe e investe molto sull'apprendimento di competenze trasversali di tipo sociale, ha, infatti, lasciato tracce ad esempio negli elaborati grafici che mostrano gli alunni lavorare insieme (cfr. § 4.2.2, pp. 350-351).

Questi dati, che rimandano al fatto che tutto ciò che gravita intorno all'universo di senso dell'italiano rappresenti modelli che i bambini tendono a imitare, sono stati resi accessibili una rilevazione somministrata dagli stessi insegnanti che hanno risposto al presente

⁷³⁶ Fotografia realizzata dalla ricercatrice in una delle scuole del campione.

questionario a risposte chiuse. Il loro posizionamento rispetto allo stimolo posto dall'ultima domanda non sembra però aver colto queste implicazioni.

La seconda sezione del questionario focalizza l'attenzione sull'impegno e la partecipazione degli alunni al corso d'italiano, indicatori utilizzati anche per definire il profilo sociodemografico degli apprendenti.

4.5.6.⁷³⁷ Comment jugez-vous leur niveau d'engagement de vos élèves dans l'apprentissage de la langue italienne? *Svp, choisissez une option (A, B ou C) et détaillez si demandé.*

Choix A Pas d'engagement particulier

Choix B Peu d'engagement (*Choisissez une option max*)

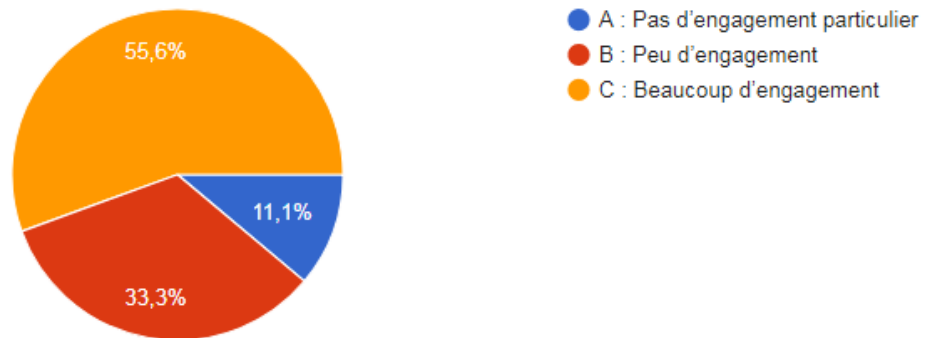
- L'italien leur semble facile, ils ne font pas d'efforts
- Ils ne voient pas l'utilité d'apprendre cette langue
- La langue italienne n'est pas à la mode auprès les enfants

Choix C Beaucoup d'engagement (*choisissez une option max*)

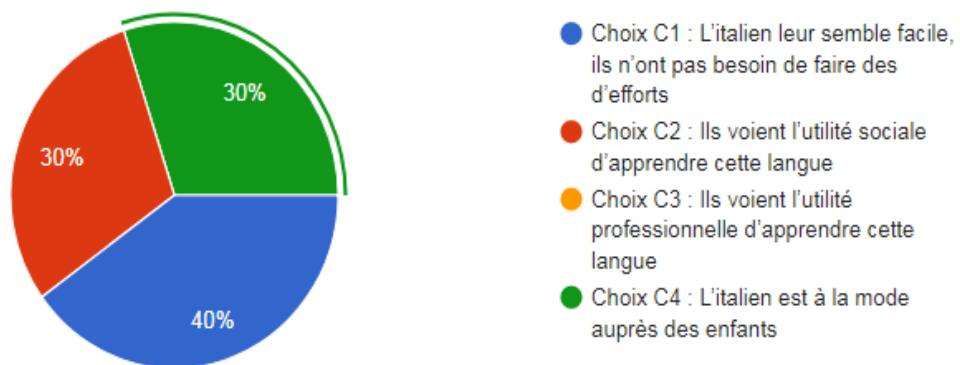
- L'italien leur semble facile, ils n'ont pas besoin de faire des d'efforts
- Ils voient l'utilité sociale d'apprendre cette langue
- Ils voient l'utilité professionnelle d'apprendre cette langue
- L'italien est très à la mode auprès les enfants

⁷³⁷ Per semplicità di lettura, si riuniscono in un unico quesito le tre domande presenti nel questionario.

Le scelte si distribuiscono sulle tre opzioni come segue:



La risposta C, che indica un alto investimento nell'apprendimento dell'italiano, ha raccolto il 57% dei consensi. Si articola nel seguente modo:



Gli insegnanti si collocano in modo quasi paritario sulle tre delle quattro scelte proposte, che indicano l'italiano come una lingua facile, utile nelle relazioni sociali, infine apprezzata e alla moda presso i bambini. L'utilità per un futuro utilizzo in ambito professionale, coerentemente con le risposte date ai quesiti precedenti, non riceve consensi.

È interessante notare che la considerazione della lingua italiana come modello sociale da imitare, scelta poco indicata dagli insegnanti nel precedente quesito numero 3, appare ora accreditata di un buon numero di consensi (19% del campione). Se si aggiunge a questo dato la quota di scelte attribuite all'italiano come lingua "alla moda", apprezzata e ammirata nell'arena sociale, si raggiunge il 38% delle posizioni espresse.

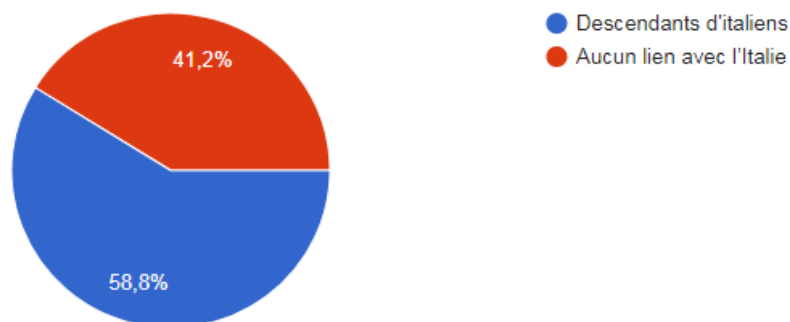
Le domande 4,5 e 6, presentando ai docenti una scelta più articolata di risposte, hanno dunque permesso di far **emergere il ruolo della lingua italiana in dimensione sociale e identitaria, accezioni talvolta messa in ombra dall'alone culturale dominante, per certi aspetti stereotipato, che circonda la rappresentazione della lingua del Belpaese.**

La risposta B, che indica scarso investimento nell'apprendimento dell'italiano, scelta da un terzo degli insegnanti del campione, si articola come segue: tre insegnanti hanno indicato che l'italiano risulti non essere “alla moda” presso i bambini, due che l'italiano sembri facile e non richieda investimento particolare, uno che i bambini non vedano l'utilità di questo apprendimento. Questa porzione del campione potrebbe rappresentare alunni di origini italiane che, pur non possedendo competenze linguistiche strutturate, manifestano insofferenza per il fatto che l'insegnamento della lingua si attesti a un livello molto basilare (A1, A1+ del Quadro Comune di Riferimento per le Lingue). Anche nelle risposte dei bambini appaiono, infatti, alcune espressioni di noia (peraltro notevolmente isolate).

La risposta A, che indica un investimento “normale” in termini di adesione e partecipazione al corso d'italiano riceve l'11% delle scelte: questa percentuale si avvicina a quella che, in questo sondaggio, coprono gli alunni che frequentano corsi integrati (cfr. p. 490). Secondo il nostro modo di vedere, potrebbe essere rappresentativa del sentito proprio di questi bambini, che vivono l'esperienza come uno degli insegnamenti curricolari, nel quadro scolastico ordinario, non attribuendogli dunque prerogative particolari.

7. Vos élèves sont majoritairement:

- Descendants italiens
- Aucun lien avec l'Italie

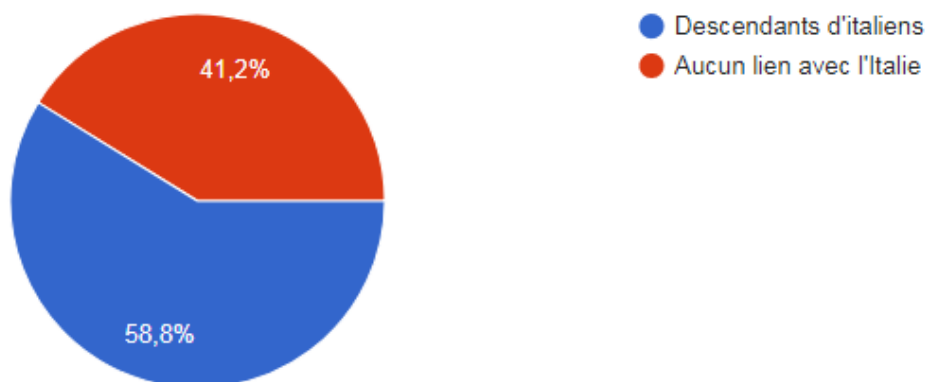


Alla domanda diretta sulle provenienze etniche, gli insegnanti indicano una percentuale di quasi il 60% di origini italiane, dato che si avvicina alle informazioni rilevate attraverso gli strumenti di indagine a matrice qualitativa in riferimento a realtà scolastiche collocate nella zona settentrionale della regione e nei piccoli centri. I dati da noi rilevati in scuole urbane e periurbane mostrano invece percentuali più alte di alunni di altre origini migratorie.

8. Si vous avez répondu que la majorité de vos élèves n'a aucun lien avec l'Italie, indiquez leurs origines:

Gli insegnanti indicano che il 43% degli alunni non discendenti italiani siano francesi, il restante 57% di origini arabe. Anche le rilevazioni a carattere qualitativo, pur mostrando che la popolazione in oggetto si presenti più variegata sotto il profilo delle provenienze etniche, confermano la presenza prevalente di alunni di origini arabe.

9. Les élèves plus engagés dans l'apprentissage de l'italien sont:



La risposta degli insegnanti alla domanda specifica che incrocia la questione dell'impegno e delle origini non sembra indicare che queste ultime incidano in modo particolare sul desiderio di apprendere la lingua italiana: le percentuali ricalcano, infatti, i dati emersi dalla domanda n° 7.

Le indagini a matrice qualitativa hanno confermato questo dato, rilevando impegno e partecipazione, dunque aspetti sia cognitivi che emozionali, omogeneamente diffusi nella totalità del campione degli alunni. **In funzione delle origini, gli strumenti d'indagine a matrice qualitativa hanno rivelato, invece, differenti prospettive d'investimento: identitarie nel senso del recupero della lingua non trasmessa dalla famiglia per i bambini di origini italiane; sempre identitarie, ma nel senso dell'acquisizione di**

prestigio sociale, autostima e apertura a migliori dinamiche d'integrazione per gli alunni provenienti da altri e più recenti flussi migratori.

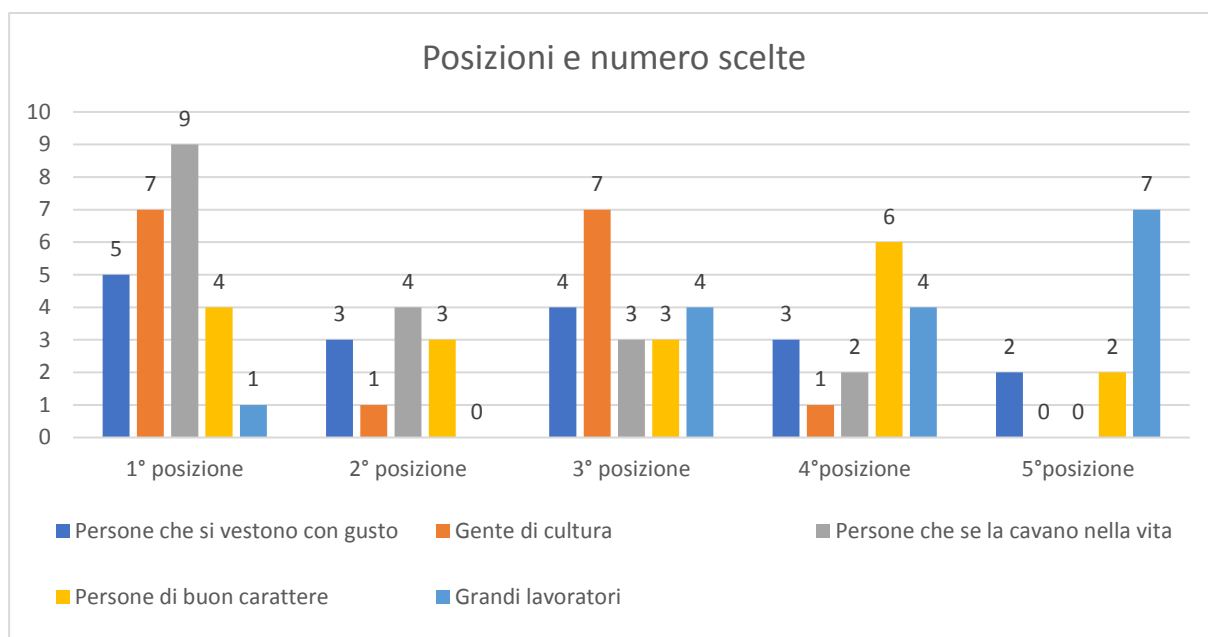
La terza sezione del questionario invita gli insegnanti a posizionarsi sulle rappresentazioni sociali dell'italiano. Allo scopo di accedere ad elementi concreti che definiscano queste rappresentazioni, al posto di indicare la lingua, nella domanda è stato fatto specifico riferimento alla popolazione, gli italiani.

10. Selon vous, que pensent vos élèves des italiens? Établissez un classement du plus pertinent (choix n° 1) au moins pertinent (choix n° 5).

- Ce sont de gens s'habillent avec goût
- Ce sont de gens qui ont de la culture
- Ce sont de gens qui se débrouillent toujours dans la vie
- Ce sont de gens qui ont un bon caractère
- Ce sont de gens qui travaillent beaucoup

Riceve il maggior numero di scelte la risposta che indica gli italiani come persone che si distinguono per lo spessore culturale (7), seguita dal riferimento all'eleganza e al gusto nell'abbigliamento.

Sebbene queste due risposte si collochino nelle prime posizioni del sondaggio, il maggior numero assoluto di consensi si aggrega intorno alla terza opzione classificata, che vede gli italiani come persone che “se la cavano sempre nella vita” (9 risposte), indicatore che mette in valore l'aspetto di autoimprenditorialità, creatività, ingegno e anche furberia che, anche in modo stereotipato, circonda l'immagine degli italiani nel mondo.



Al quarto posto della graduatoria si colloca la dimensione del calore umano, della cordialità e dell'apertura alle relazioni che, altrettanto universalmente, distingue il carattere degli italiani, mentre all'ultimo posto si trova l'indicatore che li definisce grandi lavoratori.

L'immagine che emerge dalle risposte alla domanda sull'immaginario dell'italiano-tipo ricalca dunque gli stereotipi maggiormente diffusi.

Con spirito autocritico, si costata a posteriori che l'inserimento di qualche tratto più divergente nelle scelte proposte avrebbe forse potuto mostrare maggiormente le opinioni dei docenti, sia nel confermare l'immaginario classico degli italiani nel mondo, sia, forse, introducendo elementi di novità.

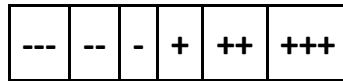
Le ultime cinque domande del questionario sono proposte attraverso scale di Likert allo scopo di misurare l'intensità negativa o positiva degli orientamenti degli intervistati rispetto a stimoli dati. Come indicato nel capitolo metodologico (cfr. § 3.4.4, p. 282) è stata fatta la scelta di non inserire la posizione centrale/neutra, per obbligare gli insegnanti a posizionarsi nell'uno o nell'altro campo.

Nelle istruzioni è stato specificato che i cinque quesiti si presentavano in modo indipendente l'uno dall'altro.

9. Vos élèves accordent-ils de l'importance au fait d'être reconnu comme italianistes? Svp, positionnez-vous dans l'échelle.

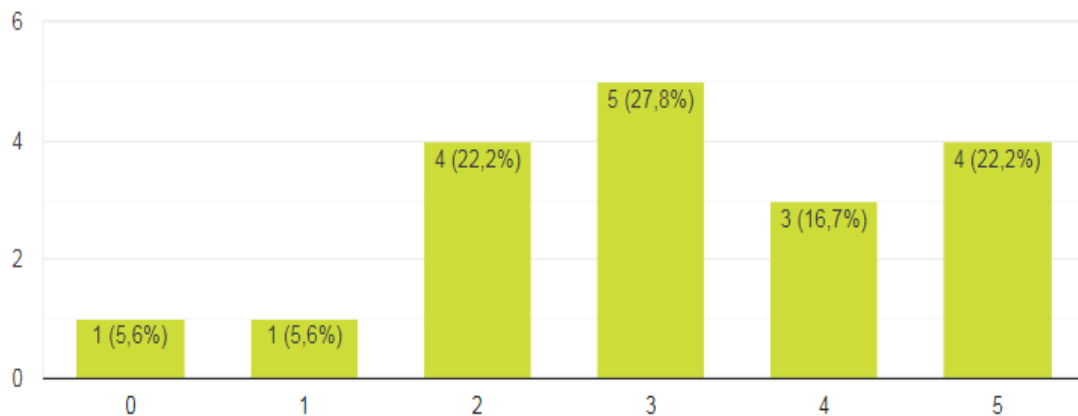
Non, pas du tout

Oui, tout à fait



La domanda indicava in modo inequivocabile che la caratteristica indagata fosse quella di essere studenti d'italiano, non studenti di origini italiane.

Gli insegnanti si sono posizionati su tutta l'ampiezza della scala, ma in modo decisamente più importante sul lato positivo (12 scelte contro 6, i due terzi).



La posizione più scelta è quella positiva di minore intensità, le meno indicate le due più marcatamente negative, mentre un buon numero di consensi è ricevuto dal giudizio più favorevole.

Le due posizioni più marcate in senso positivo rappresentano complessivamente il 57 % del campione, un dato che segnala in modo netto l'opinione positiva degli insegnanti circa l'importanza attribuita dai giovani alunni all'idea di essere riconosciuti come persone che parlano l'italiano. Negli strumenti di analisi di tipo qualitativo, in particolare le interviste semi-strutturate a insegnanti e direttori francesi, questo sentimento è stato rilevato in forma di fierezza, e conseguente rinforzo all'autostima, nel poter mostrare di potersi esprimere in italiano anche nei contesti della vita di classe e dei tempi della ricreazione.

10. Selon vous, que pense-t-on des italianistes dans votre établissement? Svp, positionnez-vous sur l'échelle.

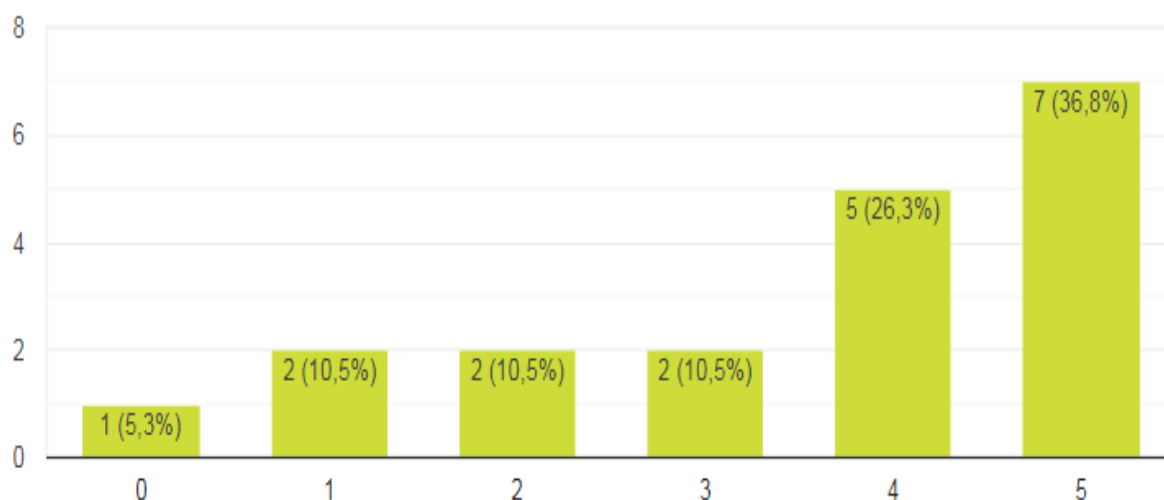
*Ils sont
peu considérés*

*Ils sont très
bien considérés*

---	--	-	+	++	+++
-----	----	---	---	----	-----

Questa domanda chiede agli insegnanti di riferire la loro percezione del giudizio dell'ambiente scolastico nei confronti degli alunni che frequentano i corsi d'italiano.

Come nella domanda precedente, anche in questo caso le risposte mostrano una distribuzione dei giudizi tutta la scala proposta, ma la percentuale di risposte collocate sul versante positivo è più alta, e raggiunge il 75%, con 15 risposte favorevoli, contro il 25% presenti sul versante negativo della scala.



La posizione più scelta in assoluto è quella che mostra il massimo atteggiamento positivo, con 7 scelte, quasi il 37% del campione, un dato significativo che indica **la stima e buona reputazione accordata in ambito scolastico agli studenti che frequentano i corsi di italiano**. La somma di tutte le indicazioni negative, dalla più alla meno marcata, non eguaglia questo dato.

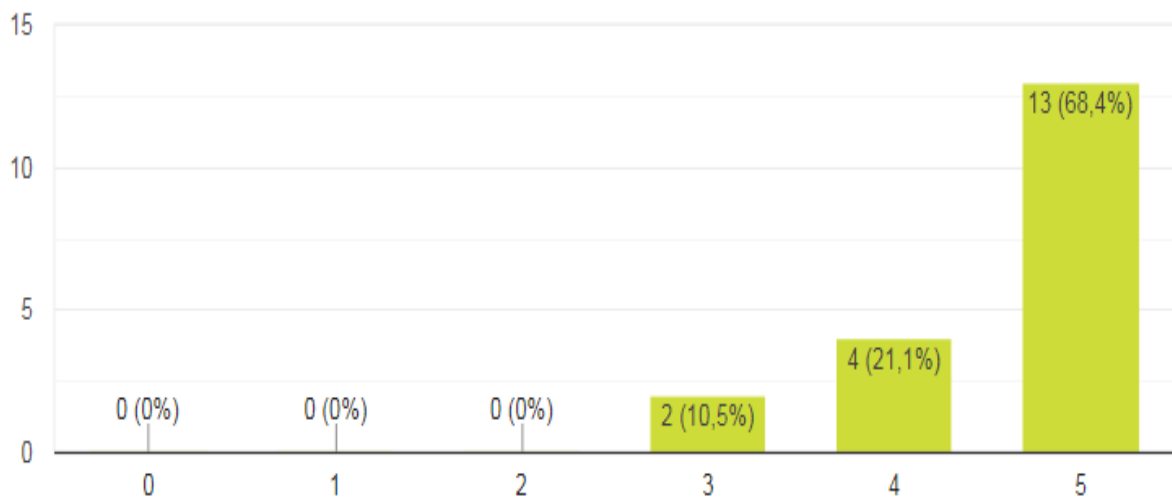
Dalla lettura incrociata di questa domanda e la precedente, sembrerebbe emergere che, nella visione degli insegnanti, il **prestigio e valore riconosciuti all'apporto dell'italiano nella formazione degli alunni sia quasi più riconosciuto dall'esterno, dalla scuola e dall'ambiente, che dai soggetti stessi**.

11. Pensez-vous que l'italien puisse améliorer la culture générale de vos élèves? Svp, positionnez-vous dans l'échelle.

Non, pas du tout

Oui, tout à fait

---	--	-	+	++	+++
-----	----	---	---	----	-----



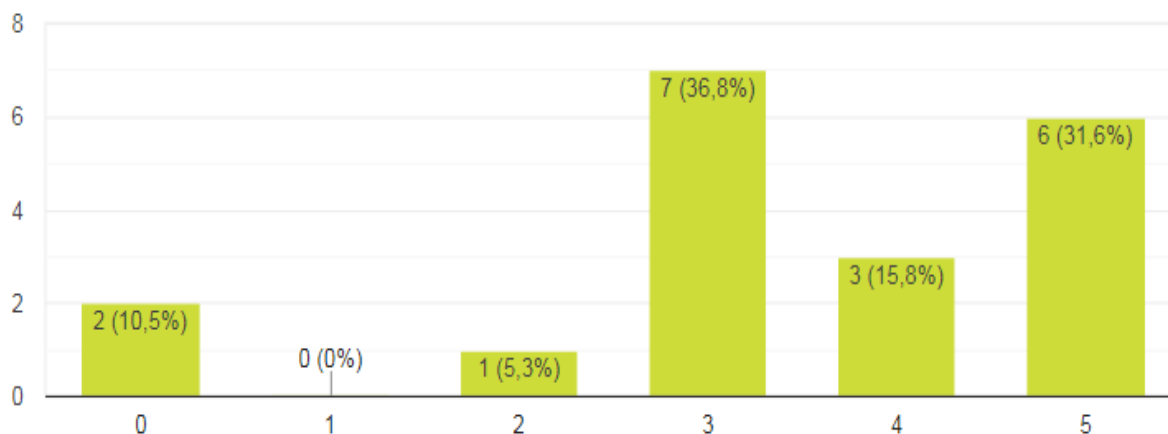
Risposta ancora più marcatamente positiva riceve la domanda circa l'apporto culturale dell'italiano alla formazione degli alunni, che tutti gli insegnanti considerano un elemento a valenza molto positiva. Quasi il 70% del campione sceglie la posizione che indica l'atteggiamento più favorevole, ponendo l'accento ancora una volta il **peso della cultura nella dimensione rappresentazionale dell'italiano**.

12. Pensez-vous que l'italien puisse aider vos élèves dans la recherche d'un futur travail? Svp, positionnez-vous dans l'échelle.

Non, pas du tout

Oui, tout à fait

---	--	-	+	++	+++
-----	----	---	---	----	-----



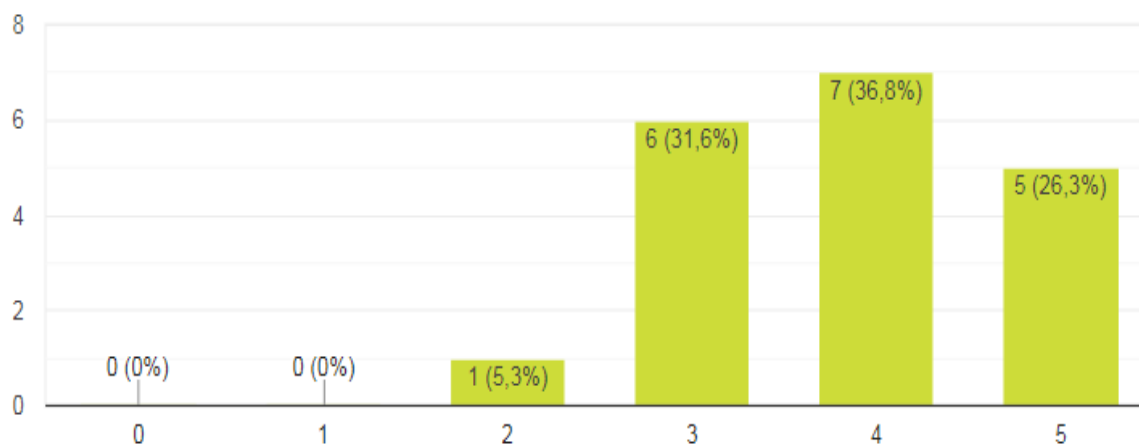
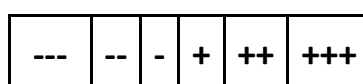
La risposta alla questione **sull'utilità pratica** e la spendibilità dell'italiano per una futura professione ottiene una risposta complessivamente positiva, anche se in gran parte (37%) aggregata intorno al livello di **consenso più basso**.

Questo dato corrisponde a quanto indicato dagli insegnanti nelle prime domande del questionario. Sono presenti anche risposte negative e molto negative, a indicare che una piccola percentuale d'insegnanti esclude completamente il riferimento utilitaristico dall'universo rappresentazionale dell'italiano dei loro alunni.

13. Pensez-vous que l'italien puisse aider vos élèves à se construire une image sociale positive? Svp, positionnez-vous dans l'échelle.

Non, pas du tout

Oui, tout à fait



La risposta all'ultima questione posta vede gli insegnanti nettamente **orientati a favore del riconoscimento all'italiano di una valenza positiva in termini di apprezzamento sociale**, dato che può essere letto sia nella dimensione del presente dei bambini, come rafforzamento dell'autostima e la costruzione di un'immagine positiva di sé, sia proiettato nel futuro, come chiave per aprire le porte a percorsi di integrazione più riuscita, grazie a una maggiore valorizzazione personale che deriva dal conoscere e padroneggiare un idioma universalmente reputato.

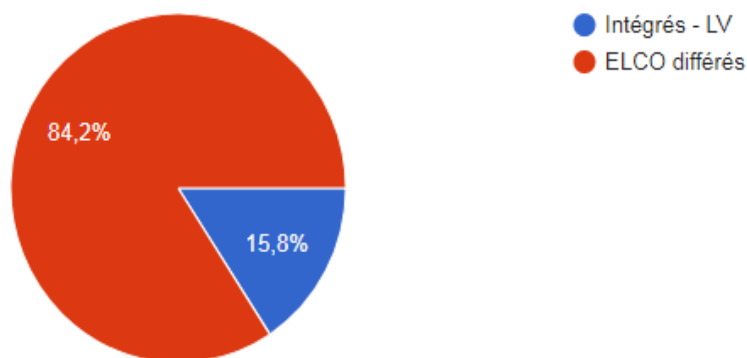
Le ultime due domande del questionario, mediante la richiesta agli insegnanti di specificare le caratteristiche dei corsi nei quali operavano e la loro localizzazione, hanno avuto lo scopo di verificare la copertura di tutto il territorio oggetto di analisi e la presenza nel campione dei diversi modelli organizzativi d'insegnamento.

14. Mes cours d'italien sont:

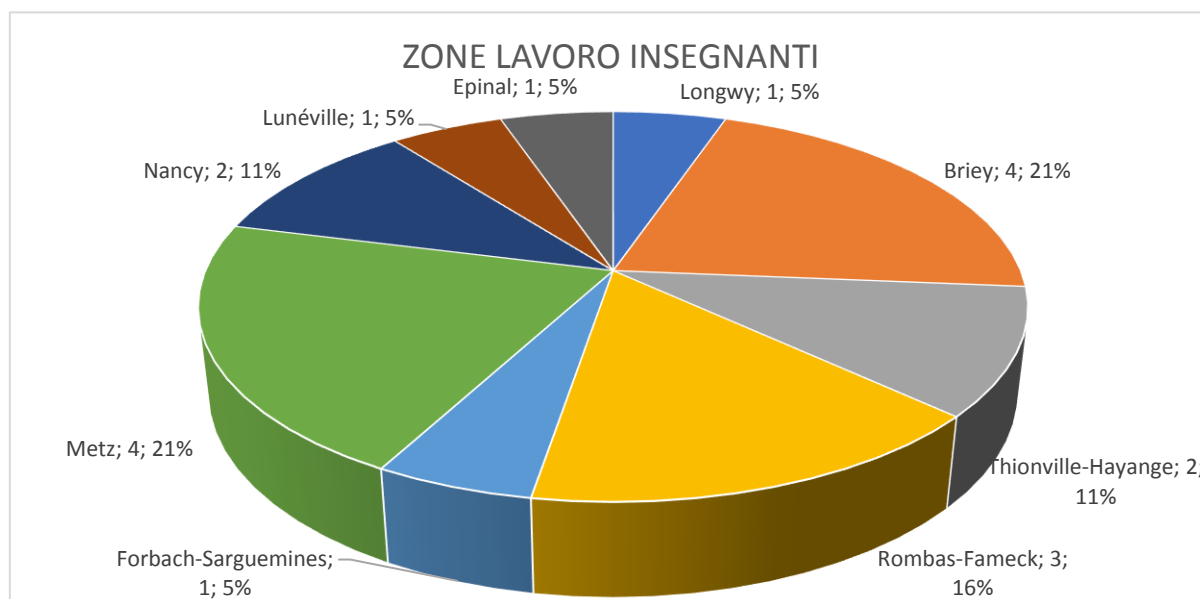
Intégrés

Différés

Hanno partecipato alla rilevazione sia insegnanti che lavorano presso corsi integrati che differiti, anche se in percentuali differenti.



15. Je travaille dans le secteur de:



Gli insegnanti che hanno partecipato alla rilevazione risultano essere un campione rappresentativo perché tutte le zone della Lorena dove erano presenti corsi di italiano a livello primario nell'anno scolastico 2017/2018 appaiono nella rilevazione.

Dal questionario a risposte chiuse proposto emerge una rappresentazione della lingua che complessivamente non si discosta da quella rilevata attraverso strumenti qualitativi.

Gli insegnanti confermano la presenza di una **rappresentazione positiva dell'italiano, sia in termini di auto percezione degli apprendenti, sia di giudizio dei genitori, sia, in modo anche maggiore, da parte dell'ambiente scolastico.**

All'immaginario classico della lingua italiana come idioma culturalmente marcato si aggiunge la valenza identitaria della scelta di questo apprendimento, considerato modello socialmente apprezzato, funzionale a rafforzare l'autostima e foriero di dinamiche di integrazione positive.

Gli insegnanti sottolineano **il ruolo formativo dell'apprendimento dell'italiano e l'apporto che la lingua offre alla strutturazione della persona in senso culturale e sociale; i fini utilitaristici e la proiezione dell'utilità di tale apprendimento in termini professionali raccolgono, invece, minori consensi.**

L'indagine a carattere quantitativo conferma, infine, la dimensione multietnica della popolazione degli alunni dei corsi di italiano in Lorena.

4.2.9 Dati statistici sui corsi di lingua e cultura italiana

Seguendo il percorso indicato nel capitolo dedicato alla metodologia della ricerca (cfr. § 3.5, pp. 275 sgg.), l'ultimo strumento di rilevazione utilizzato nel percorso di indagine sul campo è a carattere puramente quantitativo: si tratta di un'analisi statistica sulle presenze di alunni nei Corsi di Lingua e Cultura italiana della Lorena, dati che permettono sia di definire numericamente il fenomeno studiato, che coglierlo nella sua evoluzione nell'arco degli ultimi dieci anni. Allo scopo di restituire un quadro complessivo, oltre a informazioni sul settore primario, sono riportati e analizzati anche dati che riguardano le presenze nei settori della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Per quanto riguarda la scuola elementare, i dati raccolti provengono sia dall'archivio dell'Ufficio scolastico del Consolato Generale d'Italia a Metz, sia da quello dell'Ente gestore PLIC, grazie alla preziosa collaborazione della Dirigente scolastica Sandra Lucietto.

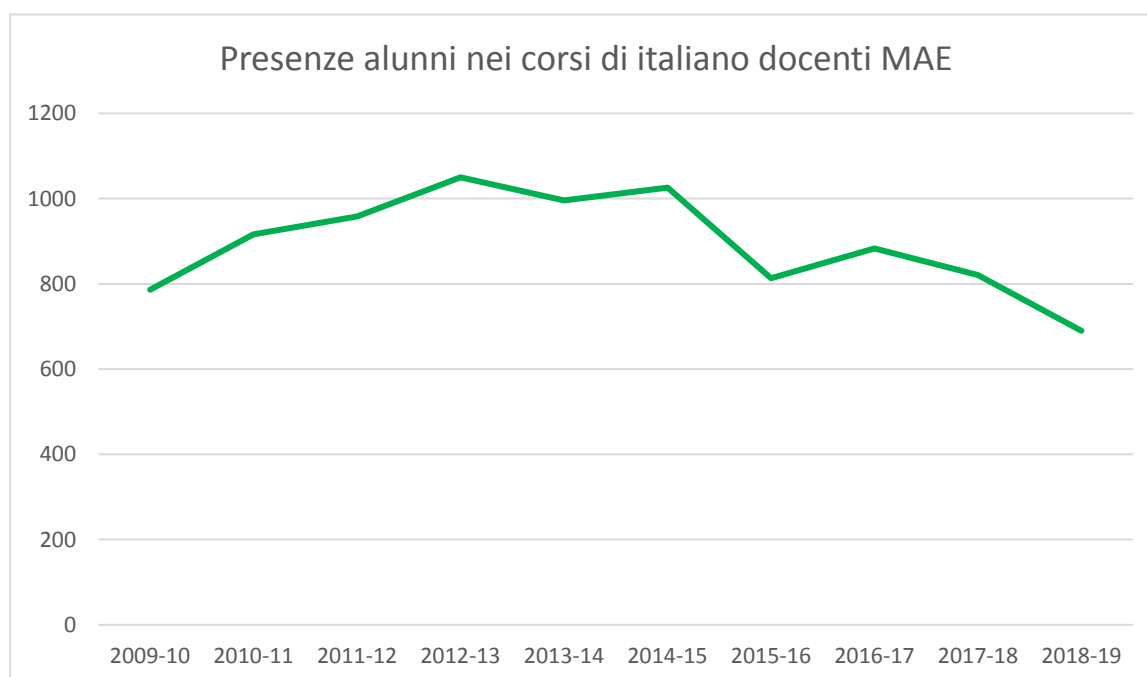
La seguente tabella mostra l'evoluzione del numero di corsi e alunni negli ultimi dieci anni.

Anno scolastico	A - DOCENTI MAE		B - ENTE PLIC		A+B	A+B
	Numero corsi	Numero alunni	Numero corsi	Numero alunni	Totale corsi	Totale alunni
2009/2010	76	786	39	612	115	1398
2010/2011	69	916	56	644	125	1560
2011/2012	76	958	44	653	120	1611
2012/2013	76	1050	57	802	133	1852
2013/2014	75	996	74	985	149	1981
2014/2015	76	1026	78	1118	154	2144
2015/2016	45	813	82	1158	127	1971
2016/2017	45	883	83	1194	128	2077
2017/2018	45	821	103	1594	148	2415
2018/2019	44	690	134	2049	178	2739

I corsi sono stati suddivisi tra quelli gestiti direttamente dall'Ufficio scolastico del Consolato di Metz, ove operano insegnanti italiani distaccati dal il Ministero degli Affari Esteri (Colonna A - DOCENTI MAE), e quelli gestiti dall'Ente Gestore PLIC, mediante assunzione di docenti a contratto locale (Colonna B).

La colonna di destra, mostra il numero complessivo di alunni che hanno partecipato a corsi d'italiano nel decennio, e ne indica la progressione nel tempo: nell'anno scolastico 2018/2019 il numero di studenti è più che raddoppiato rispetto al 2009/2010.

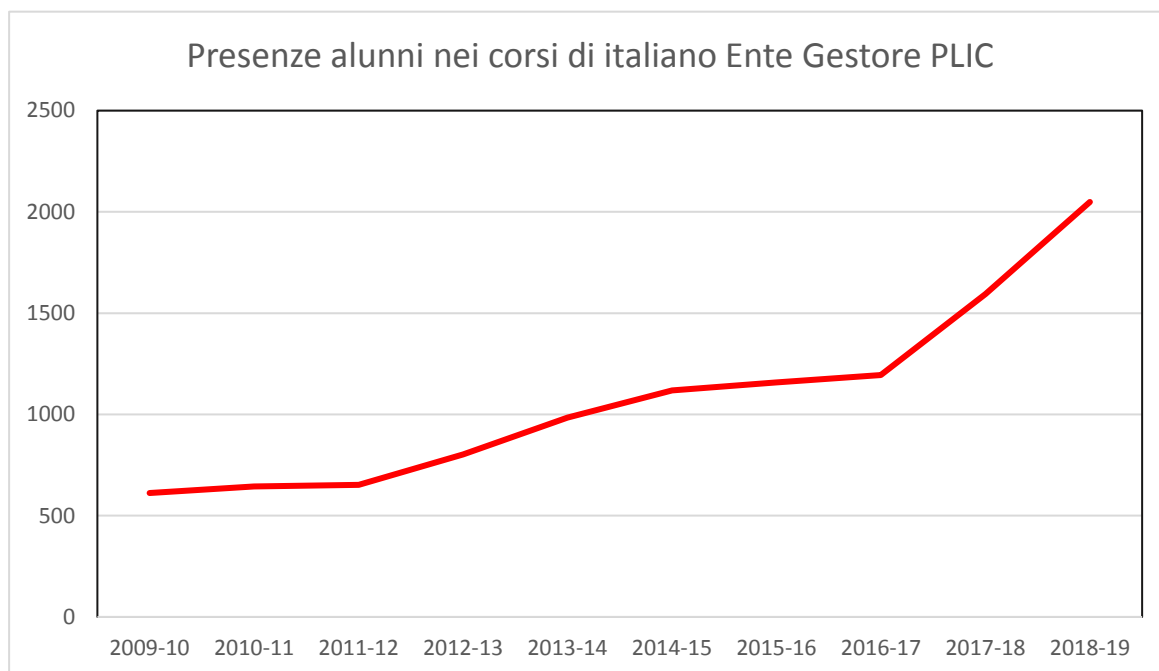
Analizzando separatamente i dati dei corsi gestiti da docenti MAE (integrati) e quelli in carico all'Ente Gestore PLIC (prevalentemente differiti) si nota che per i primi, a partire dall'anno scolastico 2015/2016, si registra un calo di presenze: questo fenomeno non è dovuto a un calo di richieste da parte dell'utenza locale, ma è stato conseguenza dal taglio, effettuato nel 2014 da parte del Ministero degli Affari Esteri italiano, di due dei cinque insegnanti del contingente allora assegnato alla sede di Metz, riduzione operata in applicazione della Spending Review⁷³⁸. Il provvedimento ha necessariamente ridotto il numero di corsi in carico ai docenti MAE, da 76 del 2014/2015 a 45 nel 2015/2016, con un calo di alunni frequentanti da 1026 a 813. Dopo una lieve ripresa nell'anno 2016/2017, il numero di corsi e alunni gestiti direttamente dal Consolato di Metz diminuisce ulteriormente, in questo caso per un progressivo calo di iscrizioni.



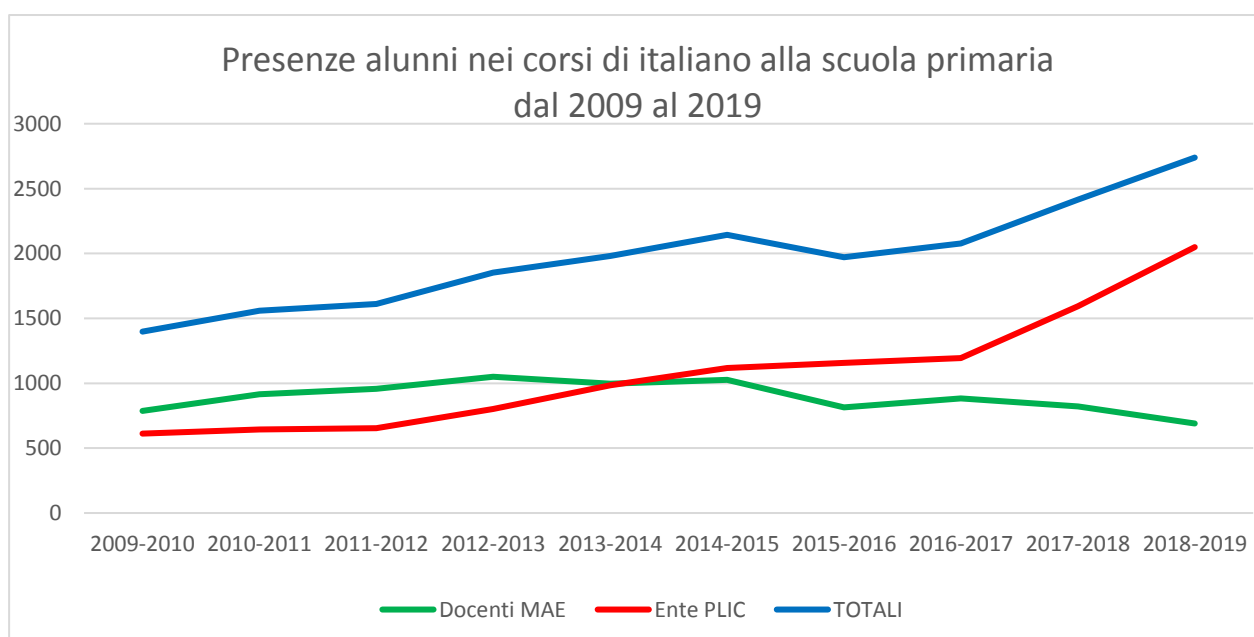
L'aumento dei corsi affidati all'Ente Gestore PLIC è invece costante su tutto l'arco del decennio. A partire dall'anno scolastico 2016/2017 si registra un incremento consistente

⁷³⁸ Provvedimento approvato dal Governo italiano nel novembre 2013, finalizzato al controllo della spesa pubblica, realizzato mediante l'analisi delle attività da attuare da parte dei singoli dicasteri al fine di individuare le voci passibili di taglio, per evitare inefficienze e sprechi di denaro.
<http://www.sapere.it/sapere/strumenti/domande-risposte/economia-societa/significato-spending-review.html>

(+33%) delle attività, confermato anche per l'anno successivo (+28%). Le richieste di corsi per l'anno scolastico 2019/2020, presentate al Consolato generale d'Italia nel mese di marzo 2019, vedono un ulteriore incremento delle richieste di corsi del 35%.



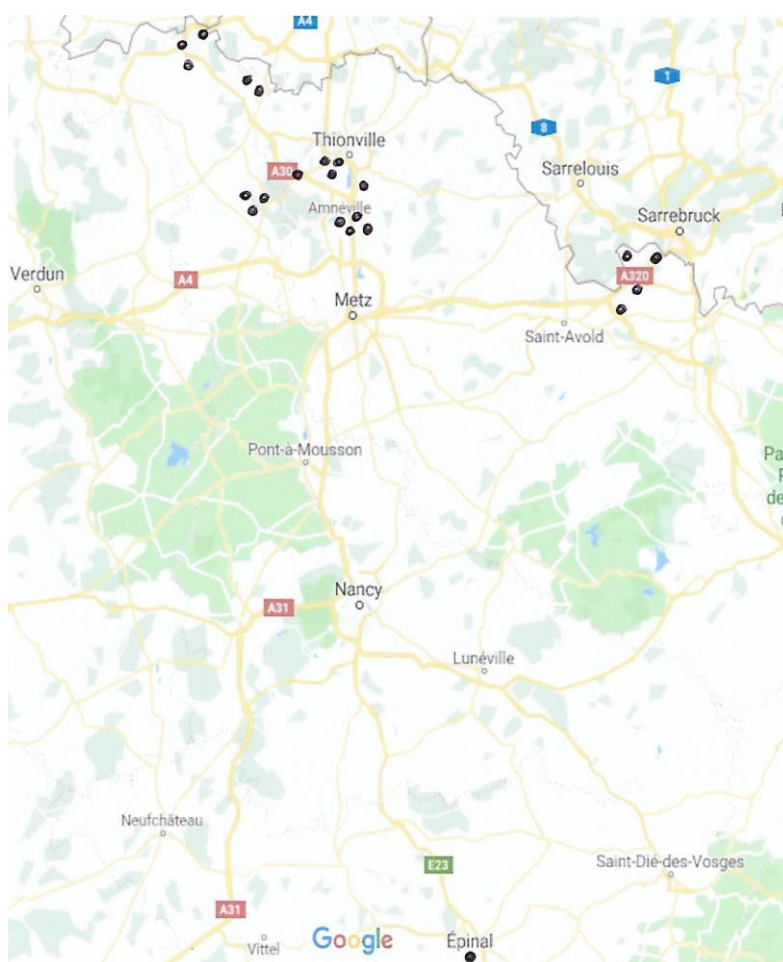
Dall'incrocio delle variabili si evidenzia che la crescita del numero di alunni dei corsi di italiano in Lorena negli ultimi dieci anni è prioritariamente attribuibile all'azione dell'Ente Gestore PLIC e all'aumento di corsi ELCO differiti.



Si analizza ora la presenza dei corsi d'italiano sotto il profilo della localizzazione sul territorio.

L'analisi della collocazione geografica dei corsi differiti permette di rilevare che, nell'anno scolastico 2009/2010 le attività di insegnamento erano prevalentemente concentrate nelle zone periferiche della regione, le vallate del Nord e dell'Est, luoghi tipici dell'immigrazione italiana del secolo scorso, oltre a una piccola presenza nella zona Sud. Nei due città maggiori della regione, Metz e Nancy nessun corso era attivato.

Localizzazione corsi anno scolastico 2009/2010.

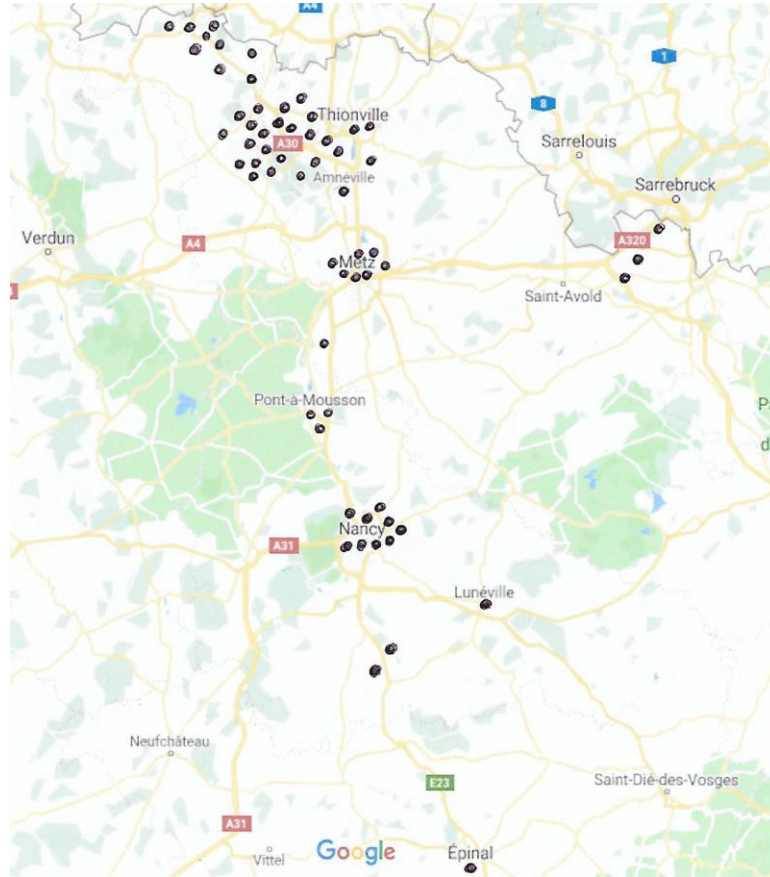


A partire dall'anno scolastico 2015/2016 i corsi hanno cominciato ad essere richiesti ed attivati anche nei centri urbani, Metz, Nancy, Lunéville e Pont-à-Mousson, “espugnando” rocche considerate, anche a detta degli Ispettori francesi,⁷³⁹ precluse all'insegnamento per

⁷³⁹ Testimonianze di Bruno Toppan, Carmelina Boi (cfr. § 1.3.5, p. 84 sgg.) e Pascal Iallonardi, Ispettori regionali di italiano dell'Education Nationale Française.

l'italiano, perché riservate al tedesco o allo spagnolo in base alle scelte di politica scolastica applicate al territorio.

Localizzazione corsi anno scolastico 2017/2018.



Si può concludere che, **sia sotto il profilo quantitativo che quello della diffusione sul territorio, i dati statistici confermano il crescente successo della lingua italiana in Lorena nel settore della scuola primaria.**

4.2.10 Dati statistici sulle presenze di studenti nelle filiere d'italiano nel settore secondario

Grazie alla preziosa collaborazione di Pascal Iallonardi, Ispettore d'italiano responsabile per il territorio della regione Grand-Est, di cui la Lorena fa parte, è stato possibile ottenere dati statistici relativi alla presenza della lingua di Dante nella scuola secondaria di primo e secondo grado del territorio oggetto di interesse della nostra ricerca; essi permettono di analizzare il fenomeno nel passaggio tra un ordine scolastico e il successivo, dalla scuola elementare ove esiste come effetto dell'azione del Ministero degli Affari Esteri italiano, alla scuola secondaria di primo e secondo grado, ove l'italiano è una delle opzioni a scelta nell'ambito dell'offerta curricolare della scuola francese.

La continuità dell'offerta formativa, è stato uno degli obiettivi principali sui quali si è concentrata la nostra attività di dirigente scolastica a Metz. Dai primi tempi di permanenza in sede, si è infatti verificato che, in Lorena, alla presenza di corsi d'italiano nel primo grado di istruzione spesso non facesse seguito uguale offerta alla scuola media e secondaria superiore. Pur non sottovalutando il valore in sé e per sé dell'approccio alle lingua e cultura italiane in giovane età come azione di sensibilizzazione e apertura culturale, sembrerebbe che questo investimento risulti 'sprecato' se non vede seguito nel seguito della formazione. Si approfondirà questa riflessione nel capitolo delle conclusioni.

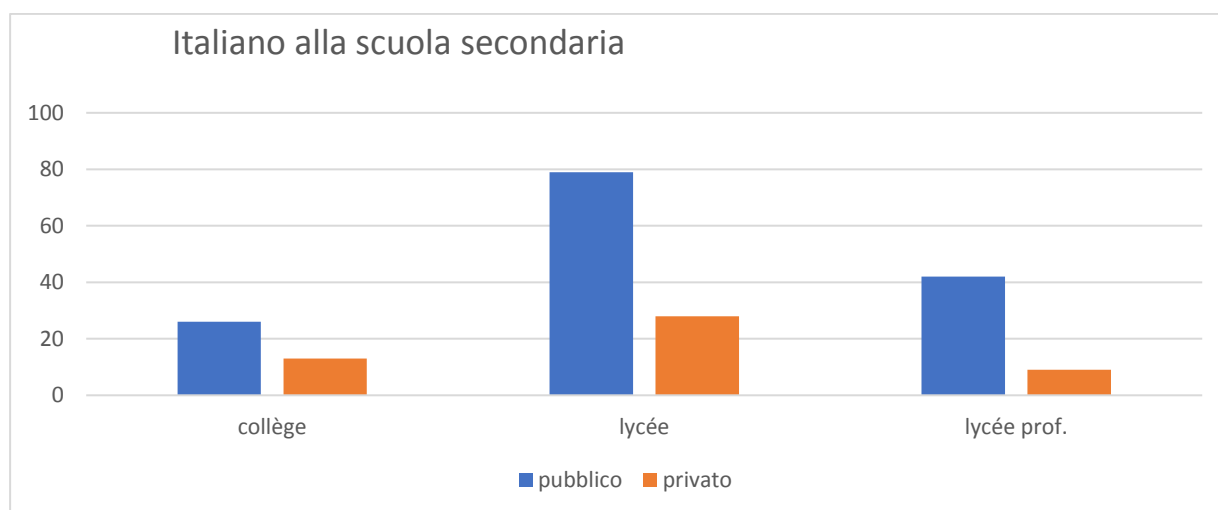
Si presentano dunque i dati relativi alla presenza della lingua italiana in Lorena alla scuola superiore nell'anno scolastico 2017/2018, prima per numero di scuole coinvolte, poi per numero di studenti presenti, per illustrarne infine la progressione degli ultimi 7 anni.

La seguente tabella mostra il numero di scuole superiori di primo e secondo grado, settori pubblico e privato, che propongono l'insegnamento dell'italiano all'interno nell'offerta formativa.

	Meurthe et Moselle		Meuse		Moselle		Vosges		Totali	
	Publico	Privato	Publico	Privato	Publico	Privato	Publico	Privato	Publico	Privato
Collèges	18/66	3/14	6/22	1/5	27/90	1/14	6/38	1/11	57/216	6/44
Lycées ⁷⁴⁰	14/17	4/14	4/4	1/3	19/27	5/15	10/11	1/7	47/59	11/39
Lycées professionnels	6/11	1/9	2/4	0/4	6/12	2/14	1/8	0/6	15/35	3/33

Come anche per i corsi alla scuola elementare, i dipartimenti della Moselle e della Meurthe et Moselle, i più estesi e popolati della Lorena, presentano il numero maggiore di istituzioni che offrono l'insegnamento dell'italiano.

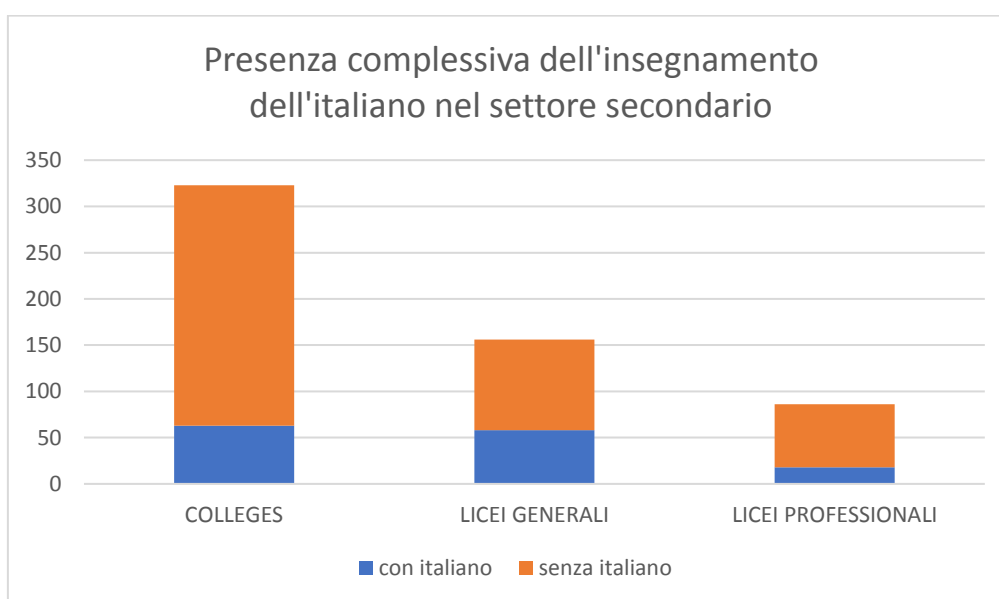
La colonna dei totali, a destra, permette di constatare che, nel settore pubblico, l'offerta complessiva dell'insegnamento della lingua si presenti in percentuali che variano dal 79% al liceo generale, al 42% liceo professionale, al 26% alla scuola media (*collège*). Nelle scuole private, invece, la presenza dell'italiano risulta nettamente inferiore: 13% al *collège*, 28% al liceo generale e solo 9% al liceo professionale.



⁷⁴⁰ Nel settore dei licei generali sono presenti 6 *sections européennes*, ove l'italiano è proposto come insegnamento potenziato, 3+2 ore settimanali di lezione, e 2 filiere ESABAC che permettono di ottenere un doppio diploma, francese e italiano. (cfr. § 1.3.8.2, p. 103)

Questi primi dati mostrano come l'offerta della lingua italiana nel settore secondario sia complessivamente modesta: è presente in 63 *collèges* su 260 (il 24%, ovvero uno su quattro), in 58 licei generali su 98 (il 59%) e in 18 licei professionali su 68 (il 26%).

Il settore della scuola secondaria di primo grado è quello dove l'italiano risulta meno rappresentato, condizione che non permette a molti degli alunni che frequentano i corsi alla scuola elementare di dare seguito all'apprendimento. A coloro che invece riescono a iscriversi a *collèges* che propongono questo insegnamento, è comunque imposto un anno di sospensione nello studio, perché la seconda lingua straniera viene inserita nel curriculum a partire dalla seconda annualità di studio.



La seguente tabella mostra il numero complessivo di studenti d'italiano presenti nella scuola secondaria di primo e secondo grado nei quattro dipartimenti della regione, dati sempre riferiti all'anno scolastico 2017/2018:

	Meurthe et Moselle	Meuse	Moselle	Vosges	TOTALE
Collège	2414	700	2425	719	6258
Licei (generali e professionali)	2660	525	2724	855	6764
Totale	5074	1225	5149	1574	13022

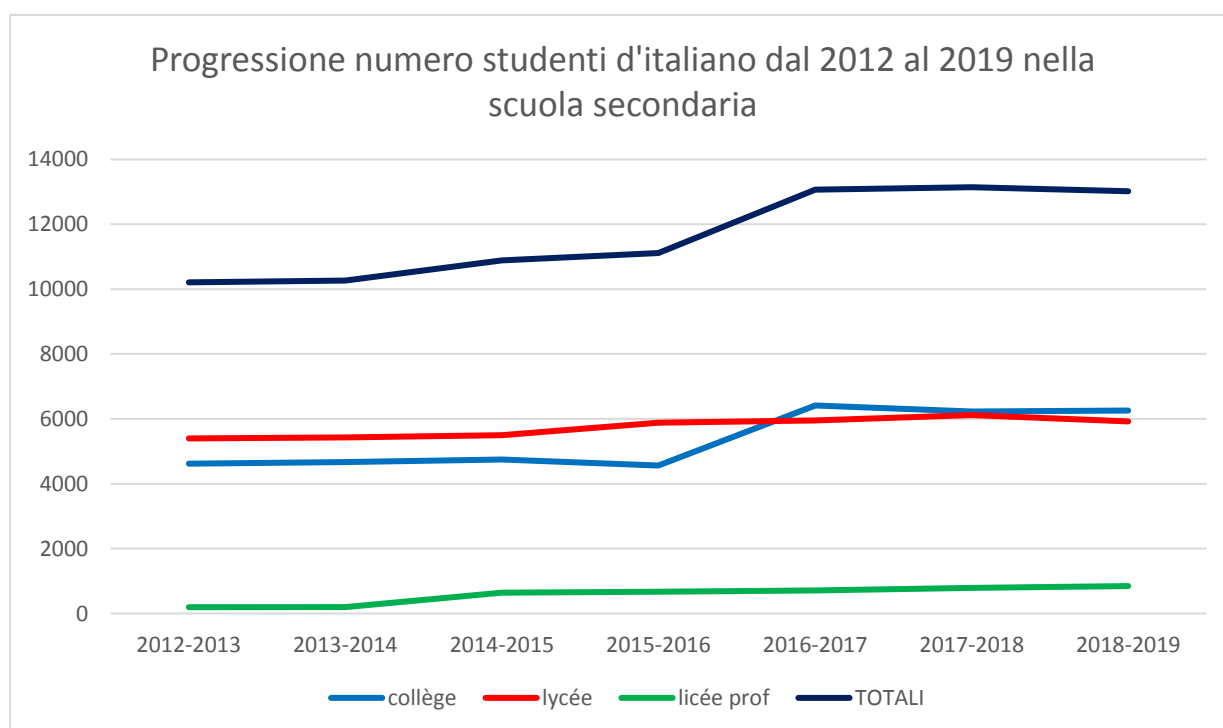
Le annualità di studio dell'italiano, sia al *collège* che nei licei, sono tre: la quasi corrispondenza numerica tra presenze nel primo e secondo grado della scuola superiore (6258

al *collège*, 6764 ai licei) lascia dedurre che gli studenti d'italiano confermino la scelta dell'apprendimento di questa lingua nel passaggio tra i due ordini di scuola. Alla scarsa diffusione della proposta formativa dell'italiano al *collège*, fa dunque riscontro la volontà degli studenti di dare continuità a questo apprendimento.

Gli ultimi dati rilevati riguardano la progressione dell'italiano negli ultimi sette anni scolastici.

	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Collège	4618	4666	4743	4562	6413	6232	6258
Lycée	5398	5433	5501	5882	5950	6118	5919
Lycée Professionnel	194	197	638	667	709	793	845
Totale	10210	10296	10882	11111	13072	13143	13022

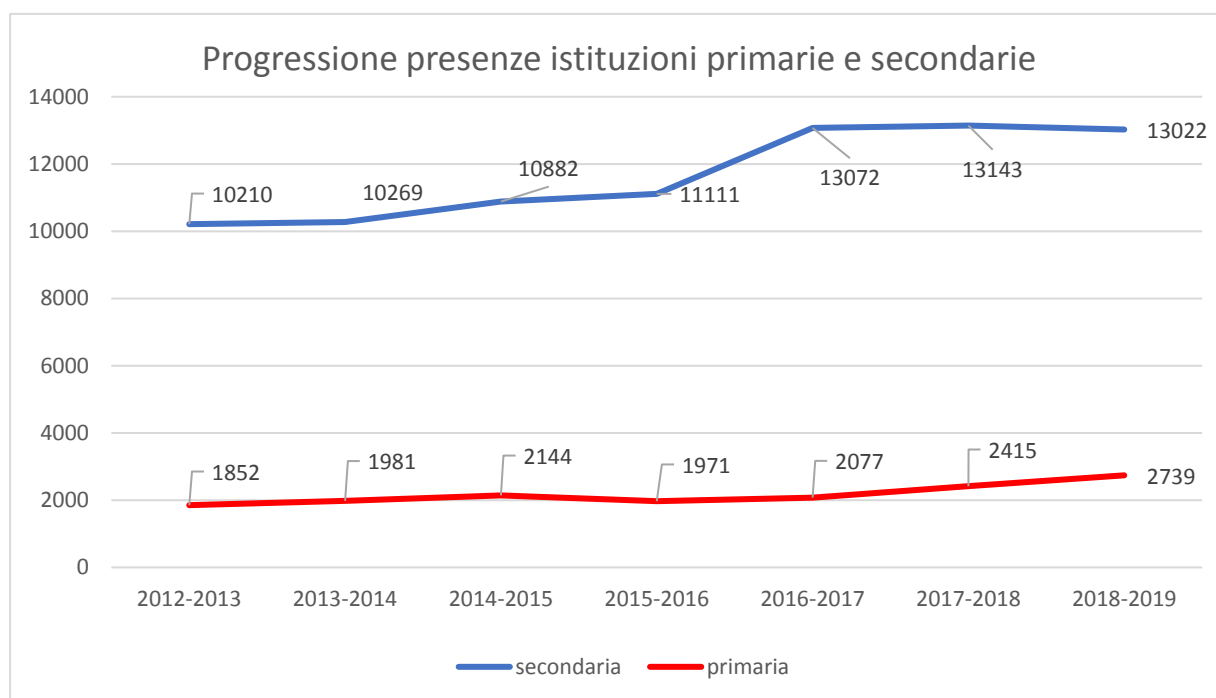
La progressione complessiva del numero degli studenti d'italiano si rivela in costante moderata crescita fino al 2015/2016.



A partire da questo anno, grazie all'introduzione della riforma del *college*, che ha anticipato di un anno l'inizio dello studio della seconda lingua straniera (cfr. § 1.3.8, p. 100), si registra un aumento di circa di un terzo nel numero degli studenti in quest'ordine di scuola, quota in effetti corrispondente a una annualità di studio. Ciò spiega il picco di crescita in questo segmento della curva, situazione che riverbera anche nei totali, pur integrando il dato abbastanza costante delle presenze nelle due tipologie di liceo.

Nell'anno scolastico 2018/2019 si registra un lieve calo nel numero complessivo di studenti di italiano, dovuto alla contrazione delle presenze nel settore del liceo generale; al *collège* e al liceo professionale la crescita rimane costante.

Mettendo, infine, in parallelo il numero di studenti della scuola primaria (corsi ELCO e integrati) e secondaria negli ultimi sette anni, allo scopo di confrontare le curve di crescita, si può constatare che, pur nella differenza degli ordini di grandezza, in entrambi i settori si registra un aumento costante.



I dati quantitativi a matrice statistica confermano dunque il crescente successo della lingua italiana in Lorena, omogeneamente diffuso in tutti i gradi dell'obbligo scolastico.

Il quadro emerso dall'analisi dei dati apre la strada al capitolo delle conclusioni, che sono presentate secondo tre prospettive: scientifica, come riflessione argomentata sul percorso effettuato e i risultati raggiunti, istituzionale, etica e politica, nel senso delle politiche scolastiche, afflato che ha attraversato tutta la tesi e, infine, personale, sul significato che questi tre anni di dottorato hanno rappresentato per la ricercatrice sotto i profili umano e professionale.

QUINTO CAPITOLO

CONCLUSIONI

5.1 Introduzione

Giunti al termine della redazione di questa tesi, vengono qui richiamati gli intenti originali e le motivazioni che hanno dato le mosse alla ricerca; inoltre, sulla base dei risultati emersi dall'analisi dei dati rilevati, si propongono alcune considerazioni sulla rappresentazione dell'italiano in ambito scolastico primario in Lorena e sulle funzioni che questo idioma svolge nelle dinamiche di crescita e di strutturazione identitaria dei bambini facenti parte nel campione osservato.

Gli anni che hanno preceduto il dottorato, nel ruolo di dirigente scolastica prima a Ginevra e poi a Metz, hanno permesso di conoscere i sistemi educativi svizzero e francese. Se nel primo caso la presenza di classi multietniche trovava riscontro nella dimensione plurilingue e internazionale del Cantone, ritrovare caratteristiche di *mélange* etno-socioculturale nei corsi di Lingua e Cultura italiana del Nord-Est della Francia, ha inizialmente creato stupore, poi fatto sorgere la curiosità e l'interesse di comprendere quali fossero le ragioni che inducevano bambini dalle diverse provenienze migratorie (oltre a quelli di origini italiane, ormai di terza/quarta generazione) alla scelta di rinunciare a un pomeriggio di gioco per imparare l'italiano. Conclusosi il mandato presso la sede di Metz, nel settembre 2016 è iniziata questa ricerca, in co-tutela franco-italiana.

L'originalità della postura scientifica dell'indagine, enunciata nella premessa della tesi, può essere sintetizzata come segue:

- non è stata omessa/negata l'appartenenza della ricercatrice alle radici culturali italiane, le stesse del fenomeno studiato attraverso la lingua, ma, rendendole coscienti attraverso un lavoro di riflessione e distanziamento, sono state messe a servizio delle capacità percettive, della sensibilità e dell'intuizione, utili ad andare più in profondità nell'analisi e nell'interpretazione dei fatti osservati;
- l'approccio pluridisciplinare della ricerca le ha permesso di approfittare del contributo di una pluralità di teorie e nozioni, mutate dalla sociologia, dalla sociolinguistica, dalla psicologia sociale, dalla pedagogia e infine dalla didattica delle lingue, punti di vista che, assemblati nell'oggetto integrativo dell'italiano-lingua-franca, lo hanno reso chiave interpretativa della molteplicità di dati raccolti;
- un approccio metodologico misto, ovvero l'utilizzo di strumenti di indagine a matrice qualitativa e quantitativa per la rilevazione dei dati, ha guidato i passi della discesa sul campo;

- è stata fatta la scelta di esplorare il contesto nel quale il fenomeno si realizza in modo diretto e personale, scavalcando lo steccato, anche protettivo, che colloca il dirigente scolastico, soprattutto all'estero, nella posizione dell'osservatore esterno, per scendere sul terreno, nel ruolo di "maestrà Chiara", come sono stata chiamata per tre anni dagli alunni;
- nell'utilizzo degli strumenti di rilevazione interpretativi, quali l'osservazione partecipante e i colloqui/interviste con bambini e adulti, ho fatto la scelta della co-costruzione dei significati con il gruppo sociale studiato. La prossimità relazionale con le persone-risorsa ha permesso che la progressiva scoperta si facesse conoscenza attraverso il dialogo sul senso delle parole, delle rappresentazioni grafiche, delle azioni e delle intenzioni, in una cooperazione interpretativa che ha reso anche i soggetti coinvolti, piccoli e grandi, più consapevoli del loro modo di fare esperienza e di rappresentarsi la lingua italiana.

In termini di apporti attesi, si rammenta la preliminare analisi del territorio dell'indagine, presentato nel contesto storico-geografico ed economico della regione che, a causa della fine delle attività dell'estrazione e della delocalizzazione di quelle della siderurgia verso paesi ove la manodopera è meno costosa, appare oggi all'opposto di come si presentava fino a cinquant'anni fa, cioè come un vero Eldorado che attirava lavoratori da tutta l'Europa, primi fra tutti gli italiani.

Lo scenario linguistico che fa da sfondo alla ricerca è dunque la dimensione plurilingue della Lorena che, attraversata dallo spartiacque tra le lingue germaniche e romanze, è un territorio nel quale sono entrate in contatto più lingue delle migrazioni: l'italiano dalla fine del XIX secolo, gli idiomi dell'Est, del Nord e dell'Ovest dell'Europa, e, in decenni più recenti, quelli dell'ex impero coloniale francese.

Attraverso una ricostruzione degli studi sull'immigrazione italiana in Francia abbiamo messo in evidenza itinerari di integrazione a livello intergenerazionale: i figli e nipoti dei primi italiani arrivati Oltralpe, educati nelle scuole *de la République*, hanno appreso non solo la lingua e la cultura del luogo, ma hanno condiviso spazi di vita con coetanei francesi, interiorizzandone i valori sociali.

La scuola, ha quindi costituito il luogo elettivo dell'integrazione delle comunità straniere nel tessuto sociale locale. In questo senso, le attuali tensioni che attraversano la Francia nei confronti di più recenti fenomeni migratori non dovrebbero essere attribuite solamente alle

differenze culturali, come tende a far credere la propaganda politica esterofoba dei partiti della destra nazionale francese, quanto al venir meno delle funzioni di integrazione sociale dei lavoratori sociali e delle loro famiglie che hanno svolto fino alla fine del secolo scorso le istituzioni francesi. (cfr. § 1.2.5, pp. 77 sgg).

Per questi motivi, oltre a quello della conoscenza pregressa, il fenomeno delle rappresentazioni della lingua italiana è stato osservato e studiato all'interno delle istituzioni scolastiche, ovvero per comprendere in che modo una lingua straniera come l'italiano possa svolgere un ruolo in risposta a bisogni di appartenenza simbolica e identitaria di persone in crescita, anche in relazione a dinamiche di integrazione sociale.

La ricostruzione del rapporto tra gli aspetti storici e sociodemografici del fenomeno migratorio italiano in Lorena e del percorso di lenta conquista di spazio dell'insegnamento della lingua nell'ambito delle istituzioni scolastiche francesi, in costante riferimento alle politiche dei due paesi (capitolo primo) ha permesso di inquadrare l'attuale posizione della lingua di Dante in Francia.

Attraverso lo studio della presenza dell'italiano come disciplina scolastica, sono state percorse le tappe principali del rapporto che i sistemi educativi francese e italiano hanno intrattenuto negli ultimi 150 anni. Nonostante la visione dell'italiano in Francia si sia lentamente trasformata da lingua delle origini a lingua straniera/europea, la sua posizione nell'offerta formativa rimane tutt'oggi ambigua e, per molti aspetti, marginale. Caso emblematico sotto questo profilo è la presenza dell'italiano nel programma di insegnamento ELCO, dossier controverso che non ha mancato di sollevare negli ultimi trent'anni un acceso dibattito, anche parlamentare, sulla sua funzione di integrazione o piuttosto di marginalizzazione e chiusura nelle comunità delle origini (cfr. § 1.3.9, p. 120).

Il secondo capitolo della tesi, partendo da una riflessione sulle teorie sull'apprendimento delle lingue straniere e grazie ai contributi della sociolinguistica, ha focalizzato l'attenzione sul rapporto dei fatti linguistici e sociali; la nozione di rappresentazione, in rapporto alle funzioni identitarie della lingua, definita in ambito socio-e-psicolinguistico, ha permesso di identificare l'oggetto di attenzione primaria della ricerca, fornendoci, anche attraverso le esperienze di altri studiosi, spunti utili a scegliere e costruire scientificamente gli strumenti da utilizzare per l'indagine sul campo.

Nel terzo capitolo abbiamo esplicitato la metodologia che sostiene e giustifica il protocollo di ricerca, un percorso che, mettendo al centro i dati e le informazioni raccolte,

parte da un'analisi puntuale e approfondita in un contesto specifico, per allargare progressivamente lo sguardo fino a comprendere la varietà delle situazioni geografiche e socioeconomiche dell'intera regione, permettendo di confrontare nella macro-dimensione i dati registrati nel microcontesto.

Il quarto capitolo della tesi è stato interamente dedicato all'analisi e all'interpretazione dei dati raccolti. L'osservazione dei comportamenti e la registrazione delle testimonianze hanno consentito di evidenziare come la scelta dell'italiano si ancori a motivazioni che vanno ben al di là dell'alfabetizzazione in un altro codice linguistico, per toccare corde più profonde dell'essere, connesse alle dimensioni della definizione di sé di soggetti in crescita. Il ruolo dell'italiano, nel territorio della ricerca, si è rivelato essere quello di una lingua franca, un ambito di libertà espressiva, valorizzazione e rinforzo identitario cui attingono sia bambini dalle lontane origini italiane, riscoprendo un'immagine ora ben reputata delle loro radici, sia alunni provenienti da più recenti flussi migratori approdati in Francia; questi ultimi, assumendola come lingua adottiva (cfr. § 1.3.7, p. 102), se ne rivestono per presentarsi nell'arena sociale accreditati di maggior prestigio, allo scopo di trovare migliore integrazione.

Dopo aver ripercorso sinteticamente lo svolgimento della tesi, si presentano ora le conclusioni che, come anticipato alla fine del capitolo precedente, si sviluppano secondo tre prospettive: scientifica, politica e personale.

5.2 Conclusioni scientifiche

Gli strumenti di rilevazione utilizzati nell'ambito dell'indagine sul campo hanno perseguito lo scopo di tratteggiare i contorni della rappresentazione della lingua italiana in ambito scolastico in Lorena, in modo mirato nel settore della scuola elementare, per far emergere, attraverso l'analisi, una chiave di lettura del fenomeno studiato. Il nostro percorso di ricerca ci ha permesso di cogliere le trasformazioni dell'italiano da lingua etnica, a lingua straniera, a nuova lingua franca, in un contesto di insegnamento caratterizzato dalla presenza di pubblici sempre più eterogenei sotto i profili socioculturali e linguistici.

Il protocollo metodologico illustrato nel terzo capitolo della tesi ha guidato in un percorso di rilevazione dei dati che, partendo dalla dimensione qualitativa (osservazione partecipante), ha "setacciato" il terreno con gli strumenti interpretativi giudicati di volta in volta più adatti alle tipologie di testimoni scelti (a matrice grafica per gli alunni; interviste semi-strutturate per genitori, insegnanti e direttori francesi), per concludersi con due approcci a carattere quantitativo, questionari a risposte chiuse per i docenti di italiano e dati statistici sull'offerta dell'italiano in Lorena.

Come appreso dalla lezione di Anne-Françoise Schmid (cfr. § 3.1, pp. 242 sgg.) le dimensioni qualitative e quantitative non sono entrate in conflitto, ma, al contrario, si sono sostenute vicendevolmente nella definizione delle chiavi di lettura del successo dell'italiano.

Applicando un metodo induttivo, i dati sono stati protagonisti assoluti sulla scena della nostra analisi: frammenti di teorie mutuati da sguardi disciplinari diversi (quali le nozioni di rappresentazione linguistica, di nucleo centrale, di strategia e dinamica identitarie, di superdiversificazione linguistica, di italicità) e quadri interpretativi quali la storia linguistica delle migrazioni e la didattica dell'insegnamento delle lingue straniere hanno permesso di cogliere costanti, simmetrie e significati, riaggregandoli in un oggetto integrativo che abbiamo definito attraverso la metafora dell'italiano come lingua franca

L'osservazione partecipante/partecipazione osservante ha permesso di vivere a contatto con i protagonisti dell'apprendimento dell'italiano e di diventare parte attiva del fenomeno studiato; attraverso la riflessione sull'esperienza vissuta è stato possibile definire lo sfondo, a carattere qualitativo, sul quale hanno preso progressivamente forma e significato le informazioni raccolte attraverso la pluralità di strumenti di rilevazione successivamente utilizzati.

La narrazione di una selezione di episodi giudicati significativi ha cercato di restituire il clima respirato nelle classi, realtà vivacissime nelle quali si incrociano i destini di bambini dalle storie di vita e dai repertori linguistici complessi, nonostante la giovane età. La marcata dimensione plurilingue e multiculturale dell'utenza è stata il terreno fecondo sul quale l'insegnamento dell'italiano si è inserito senza problemi, approfittando della flessibilità mentale e della facilità all'apprendimento linguistico degli alunni, animati da un forte desiderio di imparare l'italiano.

La domanda che ha portato la ricercatrice nelle classi, ovvero “Perché bambini solo in parte di origini italiane vogliono studiare questa lingua dopo l'orario delle lezioni, rinunciando al gioco?”, ha trovato una prima risposta nell'aver constatato che l'italiano sia per loro un “gioco” ancora più interessante del tempo passato in cortile o davanti ai videogiochi. Ciò sotto due aspetti tra loro non contrapposti: da un lato quello della dimensione ludica e collaborativa, quindi sociale, della proposta pedagogico-didattica, perché il canto, il movimento, le attività di gruppo e l'accento messo sull'oralità costituiscono per alunni francesi un vera e attraente novità nel modo di vivere le lezioni; dall'altro, in termini più profondi, il prestigio di cui gode l'italiano, sul mercato globale delle lingue e nelle rappresentazioni sociali collettive, ha messo in gioco dinamiche identitarie, sia in bambini dalla origini lontane, sia in altri provenienti da più recenti flussi migratori. Secondo quanto osservato, entrambe le categorie hanno infatti interpretano l'appropriarsi di questo idioma come un'opportunità per sentirsi valorizzati, “rivestendosi” di un'immagine più forte e vincente che può sostenerli nei processi di integrazione sociale.

Attraverso il questionario a frase aperta “L'italien pour moi est...” è stato possibile cogliere l'aspetto generale e il senso della rappresentazione dell'italiano elaborata dai bambini, declinandola secondo tre prospettive di analisi: quella dell'adesione a stereotipi, ampiamente presenti nell'immaginario collettivo legato alla cultura italiana, quella delle percezioni globali della lingua, e, infine, quella dell'esperienza personale, ovvero del legame affettivo che ancora gli alunni allo studio di questo idioma.

L'analisi dei dati ha messo in luce la presenza di un nucleo centrale della rappresentazione dell'italiano/Italia che non si allontana dagli stereotipi più diffusi: la bandiera nazionale, i cibi, le vacanze, le città d'arte e i monumenti più rappresentativi. Gli stereotipi si sono presentati in modo più variegato e ricco nei territori settentrionali della regione, aree ex industriali che nel secolo scorso hanno attratto l'emigrazione proveniente

dalla penisola, zone nelle quali gli alunni posseggono riferimenti e conoscenze più approfondite dell'Italia; il dato è stato letto come indizio della presenza, ancora importante, di famiglie di origine italiana, circa il 60%, situazione confermata dalle interviste ai direttori e dal questionario a risposte chiuse rivolto agli insegnanti d'italiano, i cui risultati mostrano che genitori, nonni e, in modo meno rilevante, la famiglia allargata e gli amici residenti in Italia, rappresentano per questi bambini l'aggancio affettivo prioritario con la lingua.

Nelle parti centrali e meridionali della regione, soprattutto nei centri urbani, invece, gli elementi salienti dell'immaginario dell'Italia/dell'italiano risultano essere la bandiera nazionale e l'alimentazione, tratti di una rappresentazione semplice, poco elaborata e costruita su conoscenze superficiali. I dati suggeriscono quindi che la quasi totalità degli alunni non abbia radici familiari nella penisola: il ruolo affettivo di ancoraggio alla lingua viene svolto dall'insegnante.

Per quanto riguarda, infine, la rappresentazione dell'italiano in quanto lingua, la domanda aperta "L'italien pour moi est..." mostra che essa si presenta omogeneamente molto positiva in tutti i territori della regione, con importanti aggregazioni dei dati sulle qualità di bellezza, musicalità, creatività, raffinatezza dell'idioma e facilità del suo apprendimento.

Lo strumento d'indagine del ritratto delle lingue ha permesso di dare colore e forma alla rappresentazione dell'italiano nell'ambito del plurilinguismo diffuso presente presso l'utenza dei corsi.

I dati raccolti hanno evidenziato l'acuta consapevolezza metalinguistica dei bambini, che manifestano di essere coscienti del loro repertorio, di distinguere e classificare secondo il prestigio gli idiomi conosciuti/parlati, comprendere le implicazioni sociali legate alla lingua (dove, quando e con chi parlare), mostrando anche di cogliere gerarchie e rapporti di dominanza, conflitto e/o integrazione tra gli idiomi.

Alla lingua italiana è attribuito in percentuale rilevante il codice-colore verde, una tinta secondaria dai significati simbolici di serenità, apertura, rigenerazione e speranza, risultato della fusione di un colore caldo e uno freddo, polarizzazione che si ritrova invece nell'attribuzione al francese del blu (freddo) e alle lingue delle origini/della famiglia del rosso (caldo). L'italiano svolge dunque un ruolo di mediazione e integrazione nella gestione del plurilinguismo, in particolare nel rapporto tra il francese e le lingue prime degli alunni provenienti da famiglie di origini migratorie.

La localizzazione prioritaria dell'italiano nella zona della testa, luogo dell'elaborazione cognitiva, a confronto con il francese, lingua legittima della comunicazione sociale, rappresentato prevalentemente nell'area della bocca, e le lingue delle origini, collocate nel cuore, luogo degli affetti, sottolinea ancora una volta il ruolo di elaborazione attiva della realtà svolto dall'italiano, che serve a comprendere, esplorare e conoscere il mondo alla ricerca della propria posizione e di uno spazio relazionale nel quale sentirsi valorizzati e integrati.

Il terzo strumento di rilevazione, il disegno riflessivo, ha indagato l'immaginario dei bambini in relazione alla percezione della condizione di plurilinguismo e dei meccanismi dell'apprendimento delle lingue, dell'italiano in particolare.

L'integrazione in un quadro armonico del plurilinguismo è presente nel 56% dei casi studiati, con prevalenza del sesso femminile su quello maschile e dei bambini più grandi rispetto ai più piccoli. Il plurilinguismo non integrato, la sofferenza per la "guerra delle lingue" si manifesta invece, nel restante 44% del campione, attraverso espressioni del volto perplesse, separazione, marginalizzazione e gerarchizzazione nella rappresentazione degli idiomi.

Gli elaborati nei quali la lingua italiana svolge una funzione integratrice, perché collocata in posizione di mediazione tra gli idiomi forti della famiglia/comunità delle origini e della scuola, rappresentano il 38% del campione, una percentuale decisamente importante.

Le tre rilevazioni a matrice grafica evidenziano dunque che la lingua di Dante, una lingua adottiva per almeno la metà del campione di alunni osservati, svolge un ruolo importante nelle dinamiche identitarie, sia sul versante personale e interno, sia nella dimensione del rapporto con l'ambiente sociale.

Per completare il quadro della rappresentazione dell'italiano alla scuola elementare in Lorena, sono stati effettuati tre gruppi di interviste semi-strutturate a genitori, insegnanti e direttori francesi.

Le interviste con i genitori hanno confermato la dimensione plurilingue della stragrande maggioranza delle famiglie; l'atteggiamento dei genitori nei confronti dell'apprendimento dell'italiano è molto positivo: lo statuto di lingua di prestigio e il portato culturale lo fanno percepire come un elemento arricchente del repertorio comunicativo dei figli, un idioma che non si pone in contrasto o competizione con le altre lingue parlate (a casa e a scuola), ma si integra armoniosamente.

I genitori confermano di aderire all'immaginario diffuso dell'italiano come idioma reputato e accreditato di alta considerazione nella gerarchia dell'apprezzabilità sociale delle lingue: è questa immagine vincente a suscitare il desiderio di apprenderlo, condizione che gli attribuisce un ruolo importante nelle dinamiche di consolidamento identitario, valorizzazione personale, autorealizzazione e facilitazione dei processi di integrazione sociale.

La rappresentazione dell'italiano dei genitori risulta essere vasta e complessa: essa comprende da un lato elementi che si richiamano a legami forti con il passato, dall'altro speranze e proiezioni in termini di spendibilità futura dell'idioma; quella dei bambini resta, invece, ancorata al tempo presente e alla fruibilità immediata dei benefici che l'italiano può apportare come ulteriore ampliamento di repertori già diffusamente plurilingui. Le due visioni convergono però sulla natura degli effetti positivi generati dal contatto con la lingua, che vanno oltre l'alfabetizzazione e toccano dimensioni profonde dell'essere, come ipotizzato dalla questione che anima questa ricerca.

Il nucleo centrale della rappresentazione dell'italiano dei genitori presenta stereotipi a carattere etno-folkloristico, più connotati in senso culturale di quelli dei bambini. Diverso è invece l'ancoraggio affettivo alla lingua delle due generazioni: legato alla dimensione delle origini familiari da parte dei genitori, sostituito dal ruolo della maestra in più della metà del campione dei bambini.

Le risposte di madri e padri sulle funzioni che l'italiano può svolgere per il futuro dei figli mostrano una visione globale equilibrata: essa prende in considerazione l'ambito ludico-ricreativo (viaggi e vacanze), quello legato allo sviluppo della persona (cultura, apertura al sociale e una marcia in più nella vita) e, in modo meno marcato, quello utilitaristico (spendibilità in una futura professione).

Se una configurazione omogeneamente tripartita delle motivazioni è considerata il tratto tipico della rappresentazione dell'italiano in ambito europeo, dato confermato dall'indagine condotta al livello mondiale da Claudio Giovanardi e Pietro Trifone nel 2010⁷⁴¹, studi realizzati in altri continenti, come esempio quello di Gilles Kuitche Tal⁷⁴² nell'Africa Sub-Sahariana, mostrano che l'interesse principale per la lingua sia invece legato a esigenze di studio e progetti formativi in università italiane, mentre le esigenze lavorative risultano poco indicate. Come sottolinea l'autore stesso, le motivazioni ad accostarsi all'italiano mostrano dunque aspetti evolutivi, per alcuni aspetti diversificati in funzione delle aree geografiche, ma

⁷⁴¹ Giovanardi, Trifone, *L'italiano nel mondo*, cit.

⁷⁴² Si veda: Gilles Kuitche Tal, *Diffusione e motivazioni allo studio dell'italiano nell'Africa Sub-Sahariana francofona: una prima indagine*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2012, pp. 76-136, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2275/2502>

accomunati dalla tendenza che vede uno spostamento dall'area utilitaristica e pratica verso quella delle motivazioni personali, culturali e, come messo in luce da questa ricerca, identitarie. Particolarmente interessante sotto questo profilo risulta essere il riferimento, da parte dei genitori intervistati nell'ambito di questa indagine, a valori comuni che avvicinano la cultura italiana a quella delle famiglie di origini migratorie: emerge dai colloqui la percezione della condivisione di un substrato di principi morali e valori spirituali, oltre che di modi di vivere le relazioni umane, circostanze che creano identificazione e riconoscimento. I genitori esprimono, infine, apprezzamento per gli stili di vita italiani, modelli di comportamento giudicati anche più favorevolmente di quelli francesi: tali sentimenti vengono espressi in forma di nostalgia da parte dei genitori di origini italiane, di ammirazione da parte di madri e padri francesi o di altre provenienze migratorie.

Le interviste agli insegnanti francesi confermano molti dei riferimenti emersi dai colloqui con i genitori, in particolare nei confronti dell'apprezzamento generale per l'italiano, lingua che gli alunni apprendono con successo, in dimensione ludica e in un *setting* didattico connotato affettivamente.

I docenti mettono in valore il ruolo di apertura culturale esercitato dalla lingua e attribuiscono all'immagine prestigiosa dell'idioma un ruolo di compensazione della povertà culturale di molti degli ambienti di vita delle famiglie degli alunni: il fatto che l'italiano sia percepito come lingua "alta" costituisce, secondo loro, una motivazione importante alla scelta di apprenderlo, sia da parte di genitori, sia dei bambini. Nelle interviste riferiscono la fierezza dei loro alunni nel saper utilizzare anche al di fuori del corso, in classe e nei momenti della ricreazione, vocaboli e frasi apprese e interpretano questo fenomeno come manifestazione degli effetti svolti dall'italiano in relazione al rinforzo all'autostima personale e all'implementazione di dinamiche identitarie positive, ruoli cruciali che questa lingua svolgerebbe soprattutto in situazioni multietniche, più esposte al rischio della deprivazione culturale e dello svantaggio sociale.

Nonostante i docenti si esprimano in modo favorevole nei confronti del plurilinguismo degli alunni, che, secondo loro, non li penalizza, ma al contrario, li rende vivaci intellettualmente, oltre che curiosi del mondo e motivati ad apprendere, attribuiscono alla non conoscenza del francese e alla presenza di "altre" lingue parlate in famiglia un ruolo negativo sulla formazione, considerandole un freno all'autorealizzazione e integrazione dei bambini. Si conferma dunque il principio del differente prestigio sociale delle lingue, quasi una forma di plurilinguismo selettivo: mentre l'italiano è accreditato di un valore aggiunto, gli idiomi delle

origini familiari di molti degli alunni sono svalorizzati sul mercato delle lingue di bourdieusiana memoria.

Le interviste ai direttori di scuola hanno permesso di esplorare la complessità del territorio oggetto della ricerca, mettendo in evidenza differenze nella percezione e rappresentazione della lingua italiana in funzione dei contesti nei quali è insegnata.

Grazie alle queste testimonianze, le scuole sono state raggruppate in tre categorie in relazione all'ambiente in cui sono situate: zone residenziali, aree a forte svantaggio socioeconomico e culturale e situazioni miste, ove coabitano le due tipologie.

I tre contesti hanno evidenziato rappresentazioni e atteggiamenti diversi nei confronti dell'italiano: la lingua è considerata un arricchimento culturale nelle zone residenziali, è percepita come un'opportunità gratuita per migliorare la formazione in ambienti socio culturalmente eterogenei e, infine, è apprezzata come sostegno alle dinamiche identitarie, di valorizzazione della persona e acquisizione di prestigio sociale, nelle aree caratterizzate da disagio sociale e svantaggio culturale.

I direttori hanno messo particolarmente in valore la funzione di apertura che esercita la lingua italiana, sia come apertura dello spirito, sia nel senso della scoperta e dell'accettazione delle differenze: il prestigio della lingua e l'immagine "alta" della cultura italiane rappresentano per gli alunni e le loro famiglie un'opportunità per migliorare l'autostima e, simmetricamente, l'immagine sociale.

I capi d'istituto sottolineano, infine, l'importanza della volontarietà della scelta di apprendere l'italiano, che non dovrebbe essere imposto o messo in concorrenza con l'inglese, idioma cui è comunque attribuita indiscussa priorità nell'ambito dell'apprendimento scolastico.

I questionari a risposta chiusa somministrati ai docenti di lingua italiana hanno fornito informazioni che si presentano in linea con i dati qualitativi raccolti: essi confermano la presenza nell'ambiente scolastico di una rappresentazione positiva diffusa nei confronti della lingua italiana, cui è attribuita la prerogativa di migliorare l'immagine sociale degli alunni, effetto esteriore di un avvenuto consolidamento identitario che permette di riproporsi nell'arena sociale con caratteristiche di apprezzabilità e prestigio.

I questionari strutturati hanno anche permesso di confermare la dimensione multi-etnica della popolazione degli alunni dei corsi d'italiano in Lorena, mettendo in evidenza la presenza di una percentuale complessiva di circa il 40% di bambini di origini non italiane.

Infine, i dati statistici sulle presenze nelle filiere d'insegnamento dell'italiano nel settore dell'obbligo scolastico hanno fornito la cornice quantitativa, sincronica e diacronica, del fenomeno osservato.

All'importante crescita d'interesse per l'apprendimento della lingua alla scuola elementare, registrato in modo costante negli ultimi dieci anni, fa riscontro la parallela evoluzione positiva nei settori della scuola superiore di primo e secondo grado, segnale del desiderio dell'utenza di dare continuità curricolare all'esperienza effettuata volontariamente nei corsi extrascolastici seguiti a livello primario.

Dall'analisi dell'offerta formativa delle scuole superiori della regione risulta, però, che l'italiano sia presente in misura complessivamente modesta: solo in un *collège* su quattro, in poco più della metà dei licei generali e in un liceo professionale su quattro.

La riflessione sulle politiche scolastiche applicate al territorio della Lorena mostra che alla domanda d'insegnamento dell'italiano proveniente dall'utenza della scuola dell'obbligo non farebbe dunque riscontro l'offerta.

La sintesi dei risultati cui si è giunti incrociando i dati rilevati attraverso l'indagine sul campo evidenzia positivi riscontri nelle testimonianze di bambini e adulti, a diverso titolo protagonisti nel fenomeno osservato; l'analisi delle tendenze emerse dal confronto delle informazioni raccolte hanno permesso di tratteggiare i contorni della rappresentazione dell'italiano, un idioma la cui scelta è qui interpretata come segnale di una dinamica identitaria.

Confrontando i nostri risultati con gli assunti della glottodidattica della fine del secolo scorso (tra gli italiani citiamo Titone,⁷⁴³ Freddi⁷⁴⁴ 1994 e Balboni⁷⁴⁵), notiamo che la nostra ricerca mostra aspetti evolutivi nella relazione che lega gli apprendenti alla lingua. Si era infatti soliti identificare tre tipi di motivazione alla base degli interessi che spingono ad accostarsi di una lingua straniera: il dovere, la necessità o il piacere/la curiosità. Se il primo caso si riferisce all'istruzione scolastica e il secondo è legato a condizioni dettate da scelte migratorie o professionali, il terzo attiene alla sfera di attività nelle quali si investe per la sensazione di gratificazione che ne deriva. Questo terzo tipo di motivazione genera forme di acquisizione linguistica che si rivelano stabili nel tempo, mediante l'interiorizzazione di competenze permanenti e generative nel modo di comunicare e comprendere.

⁷⁴³ Renzo Titone (a cura di), *La glottodidattica oggi*, Milano, Oxford Institutes, 1987.

⁷⁴⁴ Giovanni Freddi, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Collana di Glottodidattica, Torino, UTET Università, 1994.

⁷⁴⁵ Paolo Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994; *Le sfide di Babele*, cit.

I significati che l'analisi dei dati raccolti da questa ricerca ha messo in valore si iscrivono in questa terza prospettiva, confortata anche dalla volontarietà della scelta di apprendere l'italiano della stragrande maggioranza dei soggetti presenti nel campione scelto. Essi mostrano però che, oltre alla dimensione del piacere, appare un substrato più profondo connesso alla dimensione identitaria della persona.

Il gradimento, che i bambini del nostro campione hanno segnalato in riferimento agli aspetti ludico-ricreativi dell'insegnamento, costituisce infatti solo la parte più superficiale delle loro testimonianze. In esse abbiamo anche rilevato un'acuta consapevolezza dei patrimoni linguistici individuali, dei rapporti di potere esistenti tra gli idiomi e delle implicazioni degli stessi nella definizione identitaria.

Come ricordato nella sezione teorica di questa tesi, la sociolinguistica, sia variazionista, sia etnografica, sia nei recenti sviluppi critici, la sociologia di Pierre Bourdieu, la linguistica di Mikhail Bakhtin, la psicologia di Serge Moscovici e la psicologia sociale di Carmel Camilleri, a diverso titolo attribuiscono al linguaggio la prerogativa di identificare la persona, costituendone un tratto fondante non solo nella dimensione intrapsichica, della costruzione interna, ma anche in quella intersichica, della relazioni con il mondo esterno.

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, sottolinea che

L'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli (è indifferente che ciò avvenga per apprendimento scolastico o per esperienza diretta) queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono.⁷⁴⁶

L'analisi, lo studio e l'interpretazione degli elaborati a matrice grafica raccolti attraverso le indagini effettuate alla scuola elementare, effettuati sotto la guida di autorevoli maestri della simbologia del colore⁷⁴⁷ e nella scia di altre ricerche effettuate con strumenti simili,⁷⁴⁸ hanno messo in evidenza come questa competenza comunicativa integrata, soprattutto in situazioni di marcato plurilinguismo, sia presente nell'universo cognitivo e affettivo dei bambini. Se una metà del campione osservato mostra di aver trovato una composizione armonica del mosaico delle lingue presenti nei rispettivi repertori, anche grazie all'apporto dell'italiano che, in quasi il 40% dei casi studiati, svolge un ruolo di mediazione tra le lingue prime e seconde,

⁷⁴⁶ Consiglio d'Europa, *Quadro Comune*, cit., p. 5.

⁷⁴⁷ Goethe, Kandinsky e Pastoureau (cfr. § 4.2.3)

⁷⁴⁸ Krumm, Castelotti e Moore, Cognigni e De Carlo (cfr. § 3.4.2)

percentuali anche più alte dei soggetti osservati (soprattutto nel campione di sesso maschile e nei bambini più piccoli) segnalano, invece, sofferenza per il vissuto di non integrazione, competizione e gerarchizzazione degli idiomi.

La forza delle rappresentazioni emerse ha messo chiaramente in luce un rapporto diretto della lingua con l'immagine profonda di sé, l'identità: i bambini percepiscono che parlare una lingua piuttosto che un'altra, avere accenti o cadenze particolari, mostri al mondo chi si è, rivelando non solo il profilo personale, ma anche la storia del gruppo sociale o etnico cui si appartiene. In quest'ottica, scegliere di apprendere un idioma diverso da quello delle origini, o riappropriarsi di quello che la famiglia non ha trasmesso, è a nostro avviso segnale di una dinamica identitaria, un modo di uscire da una condizione linguistica, specchio di quella sociale e culturale, per impregnarsi, nel caso dell'apprendimento della nostra lingua, della rassicurante e reputata aura dell'italicità, come definita da Piero Bassetti, ovvero di un elemento dell'immaginario collettivo universalmente apprezzato.

In questo processo, anche le lingue nascoste, private simbolicamente del potere di agire positivamente sulla formazione e sull'accreditamento sociale, riescono a essere ricomprese in un orizzonte di senso plurale, come se il repertorio linguistico, allargandosi, attutisse i potenziali conflitti interni tra gli idiomi. Lo scopo dell'educazione plurilingue, come si ricorda nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, non è, infatti,

acquisire la “padronanza” di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il “parlante nativo ideale”. La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto.⁷⁴⁹

Le testimonianze di adulti, genitori, insegnanti e direttori di scuola del nostro campione esplicitano invece la consapevolezza diffusa dell'esistenza di una gerarchia sociale delle lingue che, classificate nell'immaginario sociale in base al loro prestigio, determinano effetti reali sul posizionamento delle persone all'interno del loro ambiente, influenzando positivamente o negativamente in termini di valorizzazione e conseguente livello di integrazione.

Dare voce agli apprendenti e far emergere le rappresentazioni linguistiche ha permesso di accedere a descrizioni approfondite di questi effetti: piccoli dettagli hanno svelato traiettorie di vita e dinamiche interiori illuminanti rispetto a condizioni di potenziale marginalizzazione o svalorizzazione, esperienze che rischiano di marcare in senso negativo la naturale disposizione di apertura dei bambini nei confronti del mondo, rendendoli invece distaccati, difensivi e anche potenzialmente aggressivi.

⁷⁴⁹ Consiglio d'Europa, *Quadro Comune*, cit., p. 5.

Uno degli slogan più utilizzati per combattere le fratture etniche, sociali e religiose, mali maggiori del vivere insieme contemporaneo, è quello che invita a vedere la diversità come una ricchezza. Questa ricchezza si vede però sistematicamente relegata nelle zone periferiche delle città, al simbolico ultimo banco della classe, non solo in termini di geolocalizzazione ma, ben più gravemente, per la negazione dell'accesso alla parola, la mancanza di rappresentatività e l'attenzione prestata solo in occasione di fenomeni negativi. Invece che sinonimo di ricchezza, essa può dunque essere fonte di conflitti e sofferenze psicologiche, soprattutto in relazione al sentimento di esclusione dalla dimensione rappresentazionale di valori, usi, costumi e appartenenze accreditate di prestigio.

Gli alunni che questa ricerca ha permesso di incontrare sono “portatori sani” della ricchezza della diversità: la loro visione del mondo, frutto di storie di vita familiare complesse (italiane e no), marcate dalla migrazione e da percorsi di assimilazione/integrazione, pur generando rappresentazioni linguistiche diverse da quelle di coloro che si sentono “a casa loro” nel posto in cui sono nati (si pensi ai ritratti delle lingue), non si presenta chiusa o arroccata su posizioni difensive. Al contrario, e la scelta di apprendere l'italiano ne costituisce una conferma, si è rivelata essere aperta, evolutiva e determinata a trovare il proprio spazio di realizzazione nel mondo.

Seguendo questo ragionamento, l'assunto finale di questa ricerca sulla scelta di apprendere l'italiano, lingua non maggioritaria ma prestigiosa e reputata, è quello che essa sia segnale di una dinamica identitaria positiva, in opposizione al fatalismo e al determinismo, all'insegna di una «dominazione combattuta»,⁷⁵⁰ come avrebbe detto il filosofo e sociologo francese Michel Verret recentemente scomparso. Questa definizione, trasposta dalla classe operaia ai banchi di scuola, sembra adatta a esprimere la volitività e il desiderio di riuscire che si è osservato e registrato nei confronti dell'apprendimento dell'italiano. In essa riecheggia il termine *franc*, l'arma dell'antico popolo che abitava il territorio della Lorena, simbolo di autodeterminazione, dal quale abbiamo preso spunto per l'immagine che illustra l'ipotesi della tesi. La dinamica identitaria cui ci si riferisce non è però intesa nel senso della violenza o dell'aggressione verso l'altro (il diverso, appunto...), ma nel combattimento contro la «dominazione interiorizzata», definizione speculare a quella di Verret, frutto delle riflessioni di Pierre Bourdieu.⁷⁵¹

⁷⁵⁰ Michel Verret, Joseph Creusen, *La culture ouvrière*, Saint Sébastien, ACL, 1988.

⁷⁵¹ Il sociologo francese che con i suoi lavori ha marcato la fine del secolo scorso si riferiva all'effetto della predominanza del sesso maschile su quello femminile in termini sociali e professionali, rapporto asimmetrico cui il movimento del femminismo e le battaglie per emancipazione hanno dato una svolta, in un percorso non ancora

La vitalità degli alunni dei corsi d'italiano ha dimostrato che essi non si sentono obbligati a subire il retaggio di rappresentazioni negative legate alle origini familiari. Al contrario sono capaci, già da piccoli, di fare scelte e di attivare strategie che permettano di uscire dalla potenziale situazione di isolamento e marginalizzazione e, rivestiti del colore verde speranza indicato nei loro ritratti come codice della lingua italiana, ripresentarsi nell'arena sociale con un'immagine fiera, forte e sicura di sé.

La nostra ricerca, unendosi alla voce della sociolinguistica più critica, ad esempio quella di Jean-Louis Calvet (cfr. § 2.6, pp. 23 sgg.), vuole attirare l'attenzione su come il conflitto e le dinamiche di dominazione si siano spostate, in modo sempre più manifesto a partire dall'ultimo trentennio, sul terreno delle lingue, riproponendo, nell'ambito delle complesse composizioni delle realtà sociali contemporanee, gerarchie che vedono gli idiomi legittimi o mediaticamente forti in posizione dominante rispetto a quelli "degli Altri", in una guerra simbolica.

L'analisi dei dati della nostra indagine, condotta sul settore iniziale della scuola dell'obbligo per cogliere i fenomeni al loro sorgere, confermando la centralità della lingua nella strutturazione dell'identità, ha anche intercettato dinamiche evolutive, che segnalano una visione positiva del mondo, nel senso dell'apertura e della speranza.

La condizione di superdiversificazione etnica, culturale e linguistica, soprattutto presente nelle classi di scuole collocate in contesti periurbani, mostra, in forma predittiva, un futuro sociale prossimo: essa è portatrice di grande potenzialità, come di grandi rischi. La condizione affinché evolva in senso positivo è che, a parere di chi scrive, fin dalla giovane età i futuri cittadini arricchiscano le capacità espressive, abbiano accesso alla parola, anche alle parole di altre lingue.

Studiare una lingua straniera, l'italiano in particolare, rappresenta dunque simbolicamente andare oltre le categorie date (famiglia, gruppo sociale e lingua prima), attraversare le frontiere, anche ibridarle, per definire sé stessi in modo autonomo, creativo e plurale.

Gli alunni con i quali abbiamo avuto l'onore di lavorare sembrano aver compreso che a un'immagine interiore monocolora, linguistica e culturale, sia preferibile il modello offerto da Arlecchino, maschera della commedia dell'arte italiana, che costruisce il suo vestito, secondo la tradizione, grazie al generoso apporto di "pezzi" diversi per forma e tinta.

giunto a termine, ma almeno reso esplicito e affrontato nell'ambito del dibattito pubblico. Per approfondimenti si veda: Pierre Bourdieu, *La domination masculine*, Paris, Édition du Seuil, 1988.

Positivo per natura, furbo e sempre capace di superare gli ostacoli che la vita gli mette davanti, amatissimo dai bambini, Arlecchino può essere interpretato come il simbolo dell'integrazione, esito di un processo che rende il risultato migliore della semplice somma delle parti, metafora della strategia identitaria che ci pare sia emersa dalla nostra ricerca.

La mediazione pedagogica si è rivelata determinante nel nostro percorso di scoperta. Come sottolinea Daniel Costa, crediamo infatti che,

L'enseignement-apprentissage passe par plus qu'une simple transmission, qu'un établissement d'une ligne de communication entre deux pôles. L'intermédiaire qu'est l'enseignant ou l'expert est aussi un entremetteur ; son entremise est aussi, inévitablement, une «mise entre». L'étayage, le détour, l'illustration, l'argumentation qu'il propose sont autant d'altérations d'un des pôles destinées à entraîner des altérations de l'autre pôle. De part et d'autre, la médiation est un travail dans et sur l'altérité pour produire du changement.⁷⁵²

Sotto il profilo pedagogico, i percorsi di accesso alla lingua italiana proposti agli alunni sono stati frutto di un lavoro che ha molto impegnato la ricercatrice: al di là dei contenuti è sembrato importante presentare una metodologia che mettesse in gioco l'intelligenza, l'intuizione e la creatività per comprendere messaggi in un'altra lingua, cogliere le differenze e le somiglianze con gli idiomi conosciuti, fare collegamenti e scoprire regole. Si è sempre operato tenendo intenzionalmente "alta la barra", attraverso richieste che domandavano, come preconizza Vygotsky, sforzo cognitivo, ma comunque calibrate nell'ambito di una «sfida ragionevole», secondo la lezione di Krashen.⁷⁵³ Tutto ciò allo scopo di instillare l'emozione della riuscita, il gusto dell'apprendimento e la gioia del successo, tutti elementi che concorrono a rinforzare l'autostima che, a nostro parere, talvolta viene messa a dura prova nel contesto dell'insegnamento scolastico tradizionale francese.

L'idea di riuscire espressa in molte delle testimonianze dei bambini, ovvero la percezione che l'italiano sia accessibile, a contrario dell'alone rappresentativo di difficoltà che circonda altre lingue di studio (tedesco, inglese e, per molti alunni, anche il francese) ha contribuito a far scommettere sull'italiano, considerandolo un percorso possibile e aperto, l'uscita vincente da condizioni di subalternità linguistica e culturale.

Dare ai bambini una ragione per venire in classe (visto che di questo si trattava, una scelta volontaria) e di venire contenti ha richiesto anche lavoro sul rapporto, sulla relazione

⁷⁵² Daniel. Coste, *De quelques notions intéressantes la réflexion sur les curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2012, pp. 222-234, p. 233.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2280/2507>

⁷⁵³ Per approfondimenti si veda Stephen D. Krashen, *Language acquisition and language education: extensions and applications*, New York, Prentice Hall International, 1989.

alunno-insegnante. Rinunciare a un po' di spazio (cosa non facile per chi sta dietro una cattedra), per consentire agli alunni di esprimersi, senza avere la sensazione che fosse una perdita di tempo, ha portato a fare scoperte non immaginabili all'inizio della ricerca. Si sono aperte vere e proprie finestre sulla vita dei soggetti osservati: frammenti di vita familiare, racconti e descrizioni del paese delle origini, confronti fra tradizioni e comportamenti italiani e quelli conosciuti. Tutto accompagnato da giudizi di valore su ciò che agli alunni sembrava bello, interessante e accettabile e ciò che invece suscitava sorpresa o veniva etichettato come troppo diverso, lontano dai loro punti di riferimento.

Soprattutto l'apprendimento linguistico, come osserva anche Mariani,

si configura così come un laboratorio nello stesso tempo esperienziale e riflessivo, uno spazio fisico ma anche e soprattutto psicologico e comunitario, in cui gli individui abbiano la possibilità di verbalizzare e socializzare le loro reazioni ai compiti di apprendimento proposti dall'insegnante o liberamente scelti.⁷⁵⁴

Si potrebbe obiettare che, essendo il ruolo di maestra di italiano una copertura dei veri scopi che hanno portato la ricercatrice nelle classi (una sorta di pretesto che ha consentito di accedere a un contatto diretto con il fenomeno studiato e i suoi attori), il gioco sia stato facile, e che si sia approfittato della posizione per dedicare tutto il tempo necessario all'osservazione e all'ascolto degli alunni, piuttosto che al rispetto di un programma di insegnamento, cosa che in una situazione normale di classe non risulta possibile.

Pur circoscrivendo le caratteristiche del nostro lavoro e le ricadute in termini di conoscenza acquisita alle condizioni dettate dalle esigenze della tesi, si resta convinte del fatto che, detto in termini estremi, a scuola tutto sia un pretesto... pretesto per comunicare, la vera educazione di cui, a nostro parere le istituzioni formative devono farsi carico, ovvero quella che apre i canali attraverso i quali l'acquisizione di conoscenze risulta essere, per i bambini, un fatto normale, una naturale conseguenza. In quest'ottica, far parlare e ascoltare gli alunni non è mai, a nostro avviso, una perdita di tempo: permette, invece, all'insegnante di conoscere il terreno su cui seminare in modo opportuno, al tempo debito, assecondando l'interesse degli apprendenti per condurlo nella direzione desiderata.

I tre anni di insegnamento dell'italiano come lingua straniera nell'ambito del dispositivo ELCO hanno, infine, convinto che i piatti della bilancia tra la "L" di lingua e la "C" di cultura, dovrebbero pendere a favore del secondo.

⁷⁵⁴ Luciano Mariani, *Attitudini e atteggiamenti dell'apprendimento linguistico*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2010, pp. 253-270, p. 267.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/641/855>

Anche se un'ora di esposizione al modello linguistico corretto di una madrelingua rappresenta, senza dubbio, un apporto importante in termini di sensibilizzazione ad altri suoni da pronunciare, altri accenti da mettere sulle parole e altra prosodia da dare alle frasi, oltre che all'acquisizione di un modesto patrimonio di vocabolario e strutture morfosintattiche, tutte queste conoscenze non sono destinate a durare una volta che il corso termina.

Si è infatti potuto constatare che, nell'apprendimento di una lingua straniera non presente nell'ambiente di vita esterno della scuola, i bambini dimenticano con la stessa velocità con cui apprendono. Resta una forma di conoscenza passiva, che, esposta nuovamente allo stesso stimolo linguistico, permette alle espressioni di riemergere alla memoria, conoscenze comunque non più in grado di trasformarsi in competenza comunicativa autonoma. Per questo motivo non hanno mai stupito le affermazioni dei professori francesi di italiano del secondo grado di istruzione, che dichiaravano, in ogni occasione, di trovare gli alunni privi di conoscenze della lingua, anche se l'avevano studiata alla scuola elementare.

Diversa è invece la capacità di conservare e riutilizzare elementi di carattere culturale appresi e interiorizzati, che rimangono come conoscenza tacita, come verificato in più circostanze nell'ambito dell'indagine sul campo (cfr. p. 338).

A conclusione della sintesi dei risultati scientifici di questa ricerca, confermiamo la scelta di un approccio etnografico a matrice qualitativa, strada maestra che ha guidato l'indagine permettendo di cogliere la profondità del fenomeno: osservazione, strumenti grafici e interviste non strutturate hanno offerto una visione non reificata, il più possibile vicina a ciò che la ricercatrice ha sperimentato personalmente. La discesa in profondità ha rivelato gli universali presenti nella rappresentazione etno-socioculturale della lingua italiana, che si sono richiamati vicendevolmente presso le diverse categorie della popolazione del campione, in modo risultato coerente una volta messe confrontate e messe in relazione.

L'incrocio dei dati raccolti con macro-indicatori come sesso, età, localizzazione geografica e categorie socioeconomico-culturali di appartenenza non ha appiattito i profili emersi, ma, al contrario, ha permesso di mettere in evidenza le dimensioni oggettive del fenomeno, dal quale è emersa la funzione identitaria e di sostegno a dinamiche di integrazione sociale che la lingua italiana svolge presso la popolazione scolastica osservata.

5.3 Conclusioni istituzionali, etiche e politiche

Gli anni della ricerca dottorale segnano la fine di un percorso di dodici anni all'estero, storia di un'emigrante, narrata nell'introduzione alla tesi.

Durante gli anni di missione per conto del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale italiano, chi scrive ha esercitato un ruolo attivo di direzione delle iniziative di insegnamento della lingua e promozione della cultura del suo Paese nei territori di competenza dei Consolati generali cui è stata assegnata.

Pur mantenendosi fedele ai dettami del superiore Ministero nella definizione degli aspetti organizzativi del lavoro degli insegnanti distaccati e nella supervisione dell'operato degli Enti Gestori affidati, nel contatto con il terreno, e soprattutto nella relazione con l'interfaccia dell'amministrazione scolastica locale, non si è potuto fare a meno di rilevare una serie di criticità, che qui di seguito brevemente si sintetizzano per punti:

- la base giuridica, ovvero gli accordi intergovernamentali su cui si basano le attività di promozione dell'italiano in Francia (anche in Svizzera), datano degli anni Settanta del secolo scorso. Ancora oggi, nelle circolari del Ministère de l'Education Nationale Française che riguardano il dispositivo ELCO si fa riferimento a un verbale⁷⁵⁵ dell'incontro della commissione mista franco-italiana avvenuto nel 1973, ratificato nel 1974. Tale documento anticipa i contenuti espressi dalla direttiva europea 77/486/CEE del 25 giugno 1977 (cfr. § 1.3.6, p. 104) che aveva come oggetto la scolarizzazione dei figli dei lavoratori migranti. Nemmeno un accordo suggellato da decreto, dunque, come è invece il caso di altri Paesi (Algeria, Croazia, Marocco, Portogallo e Tunisia). Oltre alla fragilità dell'intesa sotto il profilo giuridico, che ha lasciato ampio spazio alla Francia nel decidere le sorti dell'evoluzione del programma di insegnamento ELCO, il dispositivo è regolato ancora oggi da testi normativi che la storia ha ben superato, con cambiamenti, ad esempio, della condizione dei lavoratori migranti temporanei in quella di cittadini francesi a tutti gli effetti. Nei quarant'anni che hanno seguito la stipula degli accordi sopra citati, la situazione geopolitica di molti dei Paesi di provenienza dei migranti è cambiata e, in funzione della progressiva globalizzazione delle dinamiche socioeconomiche, i flussi migratori, pur assumendo caratteristiche diverse, si sono rivelati essere un fenomeno endemico. I testi di riferimento, mai rivisti

⁷⁵⁵ *Procès-verbal de la XVème session de la Commission mixte franco-italienne pour l'application de la Convention Culturelle*, 11-12 avril 1973.
<http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2014/11/foire-aux-questions.pdf>

e aggiornati, non tengono dunque conto delle profonde trasformazioni avvenute e presentano un quadro normativo superato.

- Le evidenti difficoltà politiche nella gestione dell'ELCO da parte francese (cfr. § 1.3.10, pp. 127 sgg.), hanno avuto come ripercussione, soprattutto negli ultimi anni, un irrigidimento di tipo amministrativo nella messa in opera delle attività, con effetti di rallentamento delle procedure di attivazione dei corsi. Se all'arrivo a Metz nel 2011, e fino al 2014, si è potuta constatare la volontà, da parte delle istituzioni scolastiche locali, di pilotare pedagogicamente il programma di insegnamento delle lingue e culture "di origine", anche mediante l'istituzione di corsi di formazione rivolti agli insegnanti distaccati dai vari Paesi, occasioni di incontro e confronto molto interessanti e arricchenti, dal 2015 questo proposito è venuto meno, riducendosi a un'unica giornata d'immersione in una classe di un formatore francese per osservare le prassi d'insegnamento riservata ai soli insegnanti stranieri di nuova nomina.
- Per quanto riguarda la dibattuta questione inerente la collocazione delle iniziative di insegnamento dell'italiano all'interno o esterno dell'orario scolastico curricolare, ci si orienta convintamente sulla seconda ipotesi, considerando che la battaglia per la biodiversità linguistica debba essere combattuta *cum grano salis*, ovvero senza creare contrapposizioni con lingue troppo forti mediaticamente, situazione che costringe l'utenza a effettuare scelte dilanianti, con l'effetto di vedere comunque la lingua italiana penalizzata.

La scelta dell'amministrazione francese di cinque scuole del territorio nelle quali realizzare l'insegnamento dell'italiano all'interno dell'orario curricolare come sola lingua straniera offerta suscita, da almeno una decina di anni, disappunto nell'utenza perché, soprattutto nelle realtà socio culturalmente più strutturate e avvertite, rischia di essere considerata la causa della perdita dell'opportunità di apprendere l'inglese, magari un pessimo inglese, insegnato da docenti non madrelingua e impreparati, ma comunque inglese.

Conferma della presa d'atto di questa diffusa insofferenza presente presso le famiglie, è arrivata nel mese di aprile dell'anno 2019: in quattro delle cinque istituzioni sopra citate, dall'anno scolastico 2019/2020 la Direzione Dipartimentale della Moselle ha deciso di introdurre, in via sperimentale, anche l'insegnamento dell'inglese. La notizia, che ha inizialmente molto allarmato le autorità scolastiche italiane, poiché interpretata come l'inizio di un percorso finalizzato a eliminare progressivamente la

lingua del Belpaese,⁷⁵⁶ non ha avuto lo stesso effetto su chi scrive. È stata, al contrario, letta come un inevitabile segno dei tempi: nell'era contemporanea l'italiano come prima/unica lingua straniera non ha *chances* di imporsi, nemmeno in territori molto marcati della presenza ex-migratoria proveniente dalla penisola.

Poiché la miglior difesa è l'attacco, riteniamo, invece, che convenga accettare di buon grado la decisione di introdurre l'inglese ove attualmente è offerto solo l'italiano che, nel progetto sperimentale, continuerà ad essere insegnato come seconda lingua straniera. In contropartita, ci sembrerebbe strategico proporre alle autorità scolastiche francesi di introdurlo, come seconda lingua straniera, in un numero equivalente di scuole del territorio ove è proposto solo l'inglese, sia in orario scolastico, sia extrascolastico. Laddove l'italiano è infatti rimesso alla libera scelta delle famiglie - non in alternativa all'inglese ma come arricchimento della proposta di formazione linguistica - esso non ha concorrenti, ma, come le statistiche sulle presenze nei corsi degli ultimi anni dimostrano, vede anche una crescita esponenziale.

Rinunciare dunque agli sparuti avamposti dell'insegnamento curricolare esclusivo e per estendere l'azione di promozione dell'italiano a vaste zone ove la domanda di corsi non è stata ancora soddisfatta per mancanza di risorse umane o finanziarie, non rappresenterebbe, a nostro modo di vedere, il segno di una sconfitta, ma, al contrario una mossa vincente.⁷⁵⁷

A garanzia del successo dell'iniziativa, sarebbe auspicabile realizzare il progetto mediante l'utilizzo di personale adeguatamente formato proveniente dall'Italia, da utilizzare anche nel ruolo di formatore dei docenti assunti localmente.

- Si prende lo spunto dall'ultima osservazione per rivolgere le nostre osservazioni in modo diretto alla parte italiana.

Gli insegnanti distaccati presso il Ministero degli Affari Esteri ricevono l'incarico sulla base del superamento di un concorso/selezione che non verifica le reali competenze metodologico-didattiche di insegnamento dell'italiano come lingua straniera, ma si limita a testare le competenze linguistiche nella lingua locale, peraltro

⁷⁵⁶ Stessa preoccupazione è segnalata, nel contesto scolastico svizzero, da Alessandra Spada attraverso al constatazione che l'italiano abbia recentemente subito un arretramento nella graduatoria delle lingue proposte allo studio nei Cantoni svizzeri, superato dall'inglese che viene dopo le altre due lingue nazionali, francese e tedesco.

Per approfondimenti si veda: Alessandra Spada, *L'italiano nella scuola svizzera. Nei piani di studio HarmoS e nelle pratiche didattiche*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 11, 2019, pp. 114-135.

<https://doi.org/10.13130/2037-3597/11848>

⁷⁵⁷ Già l'indagine condotta nel 2000 da Tullio De Mauro confermava a livello internazionale l'ottima posizione dell'italiano come seconda lingua straniera studiata.

solo allo scritto, attraverso questionari a scelta multipla. La prassi comune è quella che i potenziali candidati tentino di affrontare indistintamente le prove delle quattro lingue proposte, (inglese, francese, tedesco e spagnolo) e decidano solo dopo, in caso di posizionamento utile nelle graduatorie, verso quale punto cardinale del pianeta dirigere le loro rotte. La scelta è effettuata anche, se non soprattutto, in ragione delle differenti retribuzioni che il Ministero degli Affari Esteri offre in funzione del tenore di vita dei luoghi in cui si va ad operare. La Francia, esclusa Parigi, si colloca all'ultima posizione nell'elenco della consistenza economica degli assegni di sede.

Per tutte queste ragioni, non è stato sempre facile coprire i poco ambiti posti in contingente assegnati alla sede di Metz, con l'effetto che, negli otto anni della nostra presenza in sede, alcune scuole sono rimaste senza insegnanti di italiano per mesi.

Oltre alle problematiche legate alla scarsità dei posti assegnati rispetto alla domanda d'italiano proveniente dal territorio, più grave ancora è persa, negli anni di direzione degli uffici scolastici, l'impreparazione degli insegnanti ad affrontare il compito per il quale erano inviati all'estero: la stragrande maggioranza dei docenti svolge, infatti, fino al momento della partenza dall'Italia, attività d'insegnamento dell'inglese a classi della scuola elementare italiana. Poiché insegnare l'italiano come lingua straniera a bambini che partono dal livello di debuttanti assoluti non è cosa che si possa improvvisare, abbiamo constatato in più occasioni che grande è stata la fatica dei docenti nel confronto con classi francofone, talune anche collocate in zone caratterizzate da disagio sociale e svantaggio culturale. La padronanza solo "scolastica" del francese, reminiscenza dello studio effettuato molti anni prima alla scuola media o al liceo, ha rappresentato un altro grave problema, non solo nella gestione delle classi, ma anche nel rapporto con colleghi e direttori, per non parlare delle ricadute sulla condizione d'isolamento sociale dovuta alla difficoltà di comunicare nelle situazioni della vita quotidiana.

Sul versante italiano, sembrerebbe quindi urgente ripensare alle professionalità da inviare all'estero, per renderle adeguate all'eccellenza dell'offerta di cui sono idealmente portatrici.⁷⁵⁸ Sarebbe dunque, a nostro parere, auspicabile che i docenti possedessero strutturate basi dell'insegnamento della lingua italiana a stranieri, oltre l'indispensabile solida competenza nella lingua locale.

⁷⁵⁸ Anche per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera all'estero, vd. Edoardo Lugarini, *La formazione degli insegnanti per una educazione plurilingue e interculturale*. In « Italiano LinguaDue », n° 1, 2012, pp. 283-300.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2285/2512>

Se Francia e Inghilterra hanno da tempo sviluppato e standardizzato protocolli di insegnamento delle loro lingue a apprendenti allofoni, anche sull'esperienza maturata in ambito coloniale e post-coloniale, l'Italia ha effettivamente cominciato a investire nella ricerca in questo ambito solo dall'ultimo ventennio, a partire dalla fine del secolo scorso, marcato dai primi imponenti flussi migratori approdati nella penisola.

Sotto il profilo dei curricula e protocolli di insegnamento dell'italiano come lingua straniera resta, dunque, ancora molto ancora da fare. Del tutto assente risulta poi la produzione di sussidi didattici dedicati all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera all'estero: i docenti "spulciano" materiali da testi strutturati per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda in Italia, inadatti a classi eterogenee per età, livelli di competenza linguistica e, soprattutto, formate da alunni che non vivono in immersione nella lingua

In contropartita, i docenti italiani possiedono una consolidata tradizione didattica a matrice ludica, costruita nelle corde di un modello pedagogico attento alla cura della relazione e all'impostazione collaborativa dell'apprendimento. Sotto questo profilo, il modo di "fare" ed "essere" a scuola italiano è pronto a mettersi a confronto con qualsiasi altro modello, sicuro di uscire con l'onore delle armi. È anche nel mettere in valore queste peculiarità e nel far apprezzare agli alunni le differenze con stili di insegnamento cui li ha abituati la scuola francese che riteniamo si giochi il successo dell'insegnamento dell'italiano in Lorena.

- Altro tema che merita attenzione è quello della continuità dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano all'estero, questione che l'analisi dei dati statistici raccolti nel settore primario e secondario ha messo in evidenza.

La dimostrazione effettuata evidenzia che gli investimenti dei due Stati non si raccordano: da un lato, a fronte della crescente domanda di corsi alla scuola elementare, cui risponde lo Stato italiano, non si registra interesse, da parte francese, a dare seguito all'insegnamento nella scuola secondaria. L'offerta dell'italiano è presente, come visto, solo nel 25% delle medie della Lorena, ed è accessibile, come seconda lingua straniera, solo dal secondo anno del *collège*, con prevedibili effetti di demotivazione, perdita di interesse e indebolimento/apparente scomparsa delle competenze acquisite alla scuola elementare.

Si potrebbe quasi concludere che l'investimento dello Stato italiano per la diffusione della sua lingua alla scuola elementare sia quasi "spreco" sotto il profilo della logica

continuità che gli apprendimenti dovrebbero trovare nell'ambito dei sistemi formativi. La nostra ricerca ha dimostrato che di spreco non si tratti, e che i frutti del bagnarsi in Arno si ritrovano in dimensioni che vanno oltre quella della sensibilizzazione linguistica, e concorrono alla costruzione identitaria degli apprendenti, un *atout* per la vita, l'integrazione, la socializzazione e il consolidamento culturale e umano.

Certo è, che si potrebbe fare di più e di meglio, attraverso decisioni che afferiscono alla sfera delle scelte politiche, della politica scolastica in particolare, uno dei terreni di scambio e negoziazione nel rapporto tra Stati.

- In un territorio come quello della Lorena, così ricco culturalmente e linguisticamente in ragione del suo passato, e anche presente, di terra di contatto, il tema del rapporto con le altre lingue presenti nella società e nell'offerta formativa meriterebbe, a nostro modo di vedere, maggiore attenzione istituzionale e politica. Gli anni di lavoro sul terreno hanno permesso di osservare che l'insegnamento delle lingue straniere sia ancora vissuto in Francia come una non-priorità. La scarsa esterofilia dei francesi, di segno contrario all'atteggiamento degli italiani, riverbera in politiche scolastiche che si piegano, contro voglia, all'indiscussa priorità da attribuire alla lingua inglese e alle convenienze strategiche dell'insegnamento della lingua del vicino, il tedesco.

Le altre lingue, o meglio, le lingue "degli Altri", definite ancora "delle origini", con l'italiano, lo spagnolo e il portoghese in posizione intermedia, a cavallo tra l'insegnamento curricolare e no, soffrono, Oltralpe, di esplicita mancanza di interesse e investimenti e vivono nel timore di vedere erodere i pochi spazi concessi, perdendo ulteriormente terreno all'interno delle istituzioni scolastiche. Si legga, in tal senso, l'annuncio del taglio di tutti i posti a concorso per coprire le cattedre di italiano del Presidente Emanuel Macron del 29 aprile 2019,⁷⁵⁹ proposito rientrato grazie al prese di posizione politiche da parte italiana.

Laddove però, come succede all'italiano nel settore primario, all'utenza è dato modo di manifestare liberamente quale lingua desidera apprendere, poiché l'insegnamento è offerto dopo l'orario scolastico a spese di un altro Stato, la domanda, come ci hanno dimostrati i dati raccolti nell'ultimo decennio, cresce.

Non a caso, proprio nel settore della scuola elementare si è deciso di effettuare la nostra ricerca, per misurare il fenomeno delle scelte linguistiche fuori dalle costrizioni

⁷⁵⁹ <https://www.lastampa.it/2019/04/29/esteri/francia-il-governo-macron-abbandona-linsegnamento-della-lingua-italiana-f7m4cIgskbGsgDUdW53cbL/pagina.html>

imposte dell'offerta francese, la vera domanda formativa che emerge in funzione dei bisogni linguistici di studenti e famiglie.

- Infine, sotto il profilo dell'impatto sociale degli insegnamenti linguistici, anche coloro che lavorano per parte francese vicino al fenomeno osservato, insegnanti e direttori di scuola, hanno confermato che scegliere di apprendere una lingua quotata nelle rappresentazioni sociali, come l'italiano, rappresenta una delle risposte possibili a bisogni profondi di identificazione positiva e riscatto simbolico rispetto a condizioni di partenza svalorizzate, etniche e linguistiche, non accreditate di prestigio in ambito francese.

Senza dunque sottovalutare il portato linguistico e culturale, emergono dalla nostra ricerca feconde piste di riflessione su nuove funzioni dell'italiano: attraverso politiche scolastiche ad ampio respiro, l'apporto linguistico di questa lingua alla costruzione identitaria, all'integrazione e all'accesso alla cittadinanza attiva potrebbe, a nostro avviso, essere meglio valorizzato in funzione della progettazione sociale.

Più efficacemente che teorici insegnamenti di educazione morale e civile, spesso finalizzati a mettere in evidenza ciò che non si può e non si deve fare, l'insegnamento di una lingua prestigiosa come l'italiano costruisce, dall'interno, ciò che si può essere, non solo per alunni che riscoprono l'orgoglio delle origini familiari, riscattate dalle immagini negative del secolo passato, ma anche per nuovi apprendenti che utilizzano il potenziale di lingua franca come accesso ad apprezzamento sociale e integrazione.

Sono chiamati dunque nuovamente in causa, oltre ai tecnici della pedagogia e didattica come chi scrive, i responsabili delle decisioni di ordine politico, perché, a nostro parere, esattamente a questo livello si collocano le problematiche emerse dalla presente ricerca.

Le nostre modeste raccomandazioni si possono dunque sintetizzare come segue: le politiche di promozione e diffusione della lingua italiana all'estero necessiterebbero di una profonda azione di ripensamento e adeguamento ai rapidi cambiamenti sociali occorsi nei primi anni del XXI secolo.

La lingua italiana possiede un potenziale enorme, non solo per il portato culturale, storico, artistico e degli stili di vita veicolati dall'italicità, ma anche per la positività delle dinamiche identitarie che si generano nel suo contatto. Per mettere a pieno frutto la carta vincente dell'italiano-lingua franca, con gli effetti di volano anche economico-commerciale di

cui potrebbe beneficiare l'intero sistema-Paese, parrebbe urgente pervenire alla stipula di nuovi, attuali e cogenti accordi di carattere politico, nel senso delle politiche scolastiche, che permettano all'investimento in risorse economiche e professionali offerto dall'Italia alla Francia, e, forse, più in generale all'estero, di trovare adeguato seguito nelle filiere di insegnamento presenti nei sistemi formativi locali.

Alla controparte francese, nei confronti della quale ci siamo personalmente sempre comportate come partner leali, ricevendo in cambio anche lusinghieri cenni di apprezzamento, ci permettiamo di far presente la delicatezza di alcune problematiche, come quella legata alla gestione del programma di insegnamento ELCO e la questione della continuità dell'insegnamento delle lingue straniere: esse meriterebbero, a nostro avviso, un investimento che vada al di là dello stretto controllo formale di tipo amministrativo, per guardare alla sostanza dei problemi, riconoscere e valorizzare i ritorni positivi di cui possono godere gli studenti grazie all'esposizione, sensibilizzazione e conoscenza delle lingua e cultura italiane.

5.4 Conclusioni personali

Come in una chiusa musicale, che necessariamente richiama il tema dell'inizio della melodia, torniamo, alla fine di questa tesi, a parlare brevemente in prima persona.

In un gioco di simmetrie, alla citazione iniziale tratta dalla prima lettera di San Paolo ai Corinzi, invocazione all'intercomprensione, espressione della carità, sentimento che ha descritto lo spirito con il quale mi sono accinta a iniziare questa ricerca, fa eco la vicenda di Giacobbe, narrata nel secondo libro della Genesi, che combatte con l'angelo tutta la notte e, pur vincente, rimane sciancato. Essa sembra essere metafora efficace a descrivere come mi senta personalmente "marcata" da questa esperienza, segnata nel corpo, specchio della dimensione interiore come il ritratto delle lingue dei bambini.

Indossare, dopo più di trent'anni di vita professionale *front line* (negli ultimi dodici letteralmente "in frontiera"), l'abito mentale della ricerca speculativa, ha rappresentato una vera e propria lotta; dare corpo scientifico all'intuizione delle funzioni identitarie sottese al fenomeno del crescente successo dell'italiano in ambito scolastico in Lorena attraverso un percorso di indagine metodologicamente fondato, ha richiesto un investimento di energia cognitiva ed emozionale non paragonabile a quanto finora affrontato nell'ambito dei precedenti impegni lavorativi.

Le condizioni nelle quali si è stata elaborata questa tesi, già di per sé complessa per le molteplici sfaccettature del fenomeno indagato, presentano aspetti di singolarità rispetto alla stessa esperienza vissuta da studenti poco più che ventenni.

Durante i tre anni del dottorato, in ragione di impegni lavorativi e familiari, ammetto di aver purtroppo frequentato poco i laboratori delle due università di Metz e Milano; presso i due atenei ho però partecipato a iniziative di formazione attinenti al mio progetto di ricerca e ho svolto più di una attività di comunicazione dei risultati parziali acquisiti nell'indagine, fra cui la più interessante, sia sotto il profilo scientifico che umano, è sicuramente stata quella che mi ha portato ad Hamman, in Giordania, a un convegno internazionale di linguistica, unica relatrice europea.

La mia tesi è stata scritta a casa, più precisamente sul tavolo della cucina, in ogni momento disponibile del giorno e della notte, non esattamente circondata da religioso silenzio propizio alla concentrazione. Se fosse stata scritta l'antica, su un supporto cartaceo, avrebbe portato tracce di schizzi di sugo provenienti dai fornelli, gocce di inchiostro delle penne stilografiche dei miei figli che facevano i compiti accanto a me, e magari qualche foglio

avrebbe anche subito tagli seghettati, per essere finito per sbaglio tra le schede di lavoro che nel frattempo preparavo per i miei alunni dei corsi di italiano.

Come penso sia successo a tutti coloro che hanno affrontato questa avventura, esistenziale prima che scientifica e culturale, la tesi ha dunque vissuto con me, e io in lei. Ma mentre la vita quasi monacale dei miei colleghi mi ha dato l'impressione che fossero entrati in una sorta di ritiro spirituale, isolati dal mondo per meglio concentrarsi sul lavoro, la mia esperienza è quella dell'aver costretto la tesi a seguirmi nel mondo della vita vera, correndo al mio fianco.

Questa ricerca rappresenta per me un passaggio fondamentale anche perché ha permesso di dare senso agli otto precedenti anni di vita spesi nell'attività della promozione dell'italiano all'estero.

Solo grazie a questo percorso torno ora a casa, in Italia, con l'idea che il mio lavoro sia servito a qualcosa. Senza di ciò, la mia esperienza sarebbe passata, «come lacrime nelle pioggia»,⁷⁶⁰ citazione cara a persone della mia generazione, parole tratte dal monologo finale pronunciato dal replicante Roy Batty nel film di fantascienza *Blade Runner*.

Invece, no.

Attraverso questo contributo penso non solo di aver fatto pace con me stessa, sciolto tutti i nodi venuti al pettine in anni di lavoro nei quali è mancato il tempo per lo studio e riflessione scientifica, ma anche aver reso un servizio a coloro che mi hanno conferito l'incarico dal quale è scaturito questo lavoro. Le persone che, come me, sono partite in missione all'estero, e hanno, per continuare con la citazione cinematografica, «Visto cose che voi umani non potreste immaginare», tornando sicuramente più ricche (sotto tutti i profili); ma questo patrimonio resta personale, oggetto forse di aneddoti o racconti di esperienza di vita tra amici, un bagaglio di conoscenze che si perde, non essendo più spendibile al rientro metropolitano, se non sotto il profilo della crescita individuale.

Attraverso questa tesi, ho deciso invece di lasciare una traccia, sperando che le conclusioni alle quali sono pervenuta possano suscitare interesse non solo in chi, come me, si occupa di insegnamento delle lingue straniere in relazione ai contesti sociali, ma anche ai responsabili delle politiche scolastiche, perché come riferito nel precedente paragrafo, a mio modo di vedere, il cuore delle questioni toccate si colloca esattamente in questo ambito.

Questo percorso di ricerca mi ha permesso di capire come vengano investite le risorse che lo Stato italiano dedica all'insegnamento della sua lingua all'estero, chi siano i fruitori dell'offerta e, soprattutto, per quale motivo scelgano di beneficiarne. Ciò attraverso

⁷⁶⁰ « All those moments will be lost in time, like tears in rain », Ridley Scott, *Blade Runner*, 1982.

un'indagine su un territorio specifico, la Lorena, che, attraverso i dati raccolti e la dimostrazione frutto dell'analisi, lancia una sfida ad altri ricercatori, magari dirigenti scolastici come me, che abbiano avuto occasione di osservare lo stesso fenomeno in altre zone del pianeta.

I Piani Paese che il Ministero degli Affari Esteri italiano chiede periodicamente a tutti Consolati e Ambasciate del mondo di redigere, dossier complessi per la miriade di dati richiesti, forniscono una serie d'informazioni quantitative sulla presenza e sull'organizzazione dell'insegnamento della lingua all'estero, ma nulla dicono sulle dinamiche che generano la domanda: non si mettono dalla parte di coloro che vogliono imparare a parlare la lingua italiana, né si pongono questioni sulle motivazioni che li animano e su come, e perché, il desiderio di accostarsi all'italiano sia riconducibile al contesto sociale, culturale ed economico che lo suscita.

In questi ambiti si gioca, invece, il modesto apporto della presente indagine, ovvero nell'aver sviscerato, attraverso un'analisi condotta scientificamente, dati di "prima mano", raccolti attraverso l'osservazione e il contatto diretto con il fenomeno, in una regione della Francia che, per la passata e ancora attuale vocazione migratoria, presenta un panorama sociolinguistico estremamente interessante.

Prima di concludere, non posso passare sotto silenzio la difficoltà maggiore che ha marcato questa esperienza. Essa non si ritrova nel percorso stesso, perché quanto finora raccontato rientra, con le dovute specificità, in una "storia" di ricerca dottorale. Ciò che ha rischiato di vanificare il mio progetto non è successo nei tre anni di lavoro, ma prima, a causa delle difficoltà incontrate nell'ottenere un congedo straordinario per dottorato di ricerca⁷⁶¹ in qualità di dipendente della Pubblica Amministrazione.⁷⁶²

Personalmente ritengo che questo lavoro sia il miglior servizio che io abbia mai reso ai Ministeri degli Affari Esteri e dell'Istruzione, Università e Ricerca per tutto quanto precedentemente esposto, ma anche per le ragioni che di seguito si esplicitano.

⁷⁶¹ Legge n° 476/1984, modificata dalla legge 488/2001; Circolare MIUR n° 120 del 4 novembre 2002; Legge n° 240/2010; Circolare MIUR n° 15 del 22 febbraio 2011.

⁷⁶² Sono stata costretta ad adire le vie legali, vicenda conclusasi con una sentenza favorevole che farà giurisprudenza in materia e forse eviterà ad altri di vivere le stesse traversie.

Alla fine del dottorato, tornerò a svolgere le funzioni di dirigente scolastica in una istituzione di Milano, la mia città. Le mie valigie di emigrante, cariche di speranze nel percorso che mi ha portato all'estero, tornano a casa altrettanto pesanti.

Riporto con me in Italia la consapevolezza che ci sia molto da fare per far conoscere e comprendere in patria il potenziale di cui noi, gli italiani, siamo inconsapevolmente dotati perché la storia, l'arte e le nostre origini ce ne hanno fatto dono. Si tratta della forza della rappresentazione delle nostre lingua e cultura all'estero e dell'apprezzamento di cui siamo accreditati appena valichiamo le frontiere del nostro Paese, istanze che risultano essere totalmente sconosciute all'interno dei confini nazionali. L'espressione forte di Piero Bassetti «Svegliamoci, Italici!» (cfr. nota 9, p. 14) assume per me, solo dopo questi anni trascorsi all'estero, il suo vero significato.

Nello stesso modo in cui l'italiano svolge dunque la funzione identitaria svelata e dimostrata da questa ricerca nei confronti di coloro che lo apprendono come lingua straniera all'estero, esso può rappresentare il collante identitario sul quale costruire un'immagine solida e vincente per gli stessi italiani, soprattutto le giovani generazioni, attraverso la coscientizzazione di questa ricchezza. «*L'ouverture*», termine tanto presente nelle testimonianze che questa indagine ha raccolto, dovrebbe essere obiettivo cardine delle nostre politiche formative, andando a costruire quello spessore culturale su cui è possibile valorizzare ogni tipo di apprendimento, nella certezza di presentarsi al mondo in modo "franco", riprendendo la metafora che attraversa la tesi nel senso della fierezza, perché si è italiani.

Ci sono Paesi, come la Francia, esempio non casuale, che investono molto nella rappresentazione collettiva dell'identità della nazione, e molto di questo processo passa attraverso la promozione, addirittura la difesa a oltranza, della purezza del francese. La lingua italiana, come ho sempre sostenuto, non ha bisogno di essere difesa. Si difende da sola, con il fascino del suo prestigio e per l'universalità dei contenuti cui dà accesso. Resti semplicemente com'è, aperta, esterofila e permeabile, perché anche nell'ibridazione con altri idiomi rimane sé stessa, anzi propaga all'esterno la sua aura culturale e artistica.

La sicurezza linguistica, che viene dalle nostre origini latine, contrapposta all'insicurezza di altri idiomi, che diventano per reazione rigidi o aggressivi, ci permette di essere aperti e tolleranti, inclusivi e accoglienti, caratteristiche che hanno sempre contraddistinto il nostro Paese, valori ai quali aderisco senza riserve, contro ogni deriva razzista, populista e di chiusura a chi è diverso, a chi è straniero.

RÉSUMÉ DE LA THESE

*L'italien, de langue ethnique, à langue étrangère, à langue franque en Lorraine,
un territoire à vocation migratoire*

Dans ce bref résumé de la thèse, nous allons rappeler les buts originaux et les motivations initiales, en présenter le développement méthodologique, et proposer quelques considérations sur la représentation de la langue italienne en immersion auprès d'enfants scolarisés en Lorraine dans un contexte territorial fortement marqué par une longue histoire migratoire et une configuration multiethnique.

Au cours des années qui ont précédé la recherche, en travaillant à Genève et puis à Metz, à la direction des bureaux scolaires auprès des Consulats généraux de ces régions et en nous occupant de l'organisation et de la coordination des actions de diffusion de la langue italienne, nous avons pris conscience des réalités scolaires, sociales et humaines complexes à travers la dimension multiculturelle des classes d'italien. Nous nous sommes rendu compte qu'en Suisse - où se reflétait le cosmopolitisme du Canton de Genève (en raison de la présence de nombreuses organisations intergouvernementales) - on retrouvait la même mixité ethno-socioculturelle que dans les cours d'italien du Nord-Est de la France. Ce parallèle entre les deux espaces a d'abord suscité un étonnement personnel. Nous avons pu constater qu'au-delà des élèves d'origine italienne - qui étaient désormais de troisième/quatrième génération - on comptait dans les cours de langue et culture italienne un nombre croissant d'enfants provenant de tous les coins de la planète. Cet état de fait a suscité le besoin de comprendre quelles étaient les raisons qui conduisaient ces enfants (et leurs parents) au choix de s'imprégner de la langue de Dante.

En septembre 2016, à l'issue d'un mandat confié par le Ministère Italien des Affaires Etrangères et de la Coopération Internationale, cette recherche a pris son essor, en cotutelle franco-italienne, dans le but d'explorer le phénomène susmentionné. Le choix a été fait d'explorer le terrain de façon directe et personnelle, en franchissant la clôture, même protectrice, qui place le dirigeant scolaire dans la position de l'observateur externe, pour entrer dans les classes, jouant le rôle de «*Maestrà Chiara*», comme nous avons été appelée pendant trois ans par nos jeunes élèves.

L'originalité de la posture scientifique de cette recherche peut être résumée comme suit :

- l'appartenance aux mêmes racines culturelles du phénomène étudié n'a pas été niée, mais, en cherchant à la rendre consciente par un travail de réflexivité et de distanciation, elle a été mise au service des capacités perceptives, sous forme de sensibilité qui n'empêche pas de voir, mais, au contraire, permet d'aller plus loin dans la compréhension ;
- à travers l'observation participante/participation observante et les entretiens avec les protagonistes du phénomène (grands et petits), nous avons fait le choix de la co-construction de la connaissance au sein d'un travail d'ensemble avec le groupe social étudié, selon les préconisations de l'école de Chicago de H. Blumer et E. Hughes. La proximité relationnelle avec les personnes a permis d'entrer en contact direct avec le phénomène étudié, dont la connaissance a été construite en interrogeant les acteurs sur le sens de leurs paroles, actions et intentions, afin de parvenir à une sorte de coopération interprétative, qui a rendu les sujets concernés, enfants et adultes, conscients de leur façon de vivre l'apprentissage de l'italien ;
- l'enquête sur le terrain, effectuée sur une période relativement longue (trois ans), a permis de recueillir non seulement une série iconographique significative, avec des images illustrées dans le paragraphe dédié à l'observation participante, mais aussi de relever/révéler la dimension du «continuum» de l'expérience, en saisissant les constantes du phénomène, dans une construction progressive de la démonstration des fonctions identitaires de la langue italienne ;
- l'approche pluridisciplinaire de cette recherche lui a permis de profiter de la contribution d'une pluralité de théories, empruntées à la sociologie, à la linguistique, à la sociolinguistique, à la pédagogie et à la didactique des langues, des points de vue qui, comme le suggère l'épistémologie d'Anne-Françoise Schmid, assemblés dans l'objet intégratif représenté par la métaphore «l'italien-langue franque», l'ont utilisée comme clé interprétative de la multiplicité des données recueillies.

I. Structure de la thèse

En termes d'apports attendus, il nous semble opportun de rappeler le travail préliminaire de liaison entre les aspects sociodémographiques du phénomène migratoire italien en Lorraine et le parcours de lente conquête d'intérêt et considération de l'enseignement de la langue de Dante dans le cadre des institutions scolaires françaises, en constante référence aux politiques des deux Pays (premier chapitre). Le territoire de l'enquête a été situé dans son contexte

historique, géographique et économique, soulignant les caractéristiques de la région Lorraine, qui actuellement se situe parmi les plus pauvres et défavorisées de France, à l'opposé de comment elle se présentait jusqu'à il y a cinquante ans en raison de la richesse du sous-sol, véritable Eldorado qui attirait des travailleurs de tous les points cardinaux de l'Europe, avec une prédominance des Italiens.

À travers l'étude de la présence de l'italien comme discipline scolaire, nous avons parcouru les étapes principales du rapport que les systèmes éducatifs de l'Hexagone et de la Péninsule ont entretenu au cours des 150 dernières années. Nonobstant, la vision de l'italien de la part des institutions éducatives d'Outre-Alpes, s'est lentement transformée de langue des origines en langue étrangère/européenne, sa position dans l'offre formative reste, encore aujourd'hui, ambiguë et marginale. Cas emblématique, à cet égard, est la présence de l'italien dans le dispositif ELCO (Enseignement Langues et Cultures d'Origine), dossier controversé qui n'a pas manqué de susciter vifs débats au cours des trente dernières années sur la fonction d'intégration, ou plutôt de marginalisation et d'encouragement au communautarisme, des enseignements linguistiques et culturels dispensés, notamment en raison de la présence dans le dispositif des langues arabe et turque.

Le deuxième chapitre de la thèse, consacré à la réflexion sur les théories de l'apprentissage des langues en lien avec la dimension identitaire, a permis de structurer scientifiquement notre hypothèse sur la fonction de l'italien comme langue franque. Grâce à la contribution de la sociolinguistique et la mise en relation des faits linguistiques et sociaux et à la notion de représentation (une forme de savoir partagé qui permet de catégoriser la réalité, orienter les comportements, exprimer jugements et attribuer la valeur à l'expérience), une réflexion a été mise en mouvement dans le but de combiner les théories avec les aspects connus du phénomène,

L'étude de l'imaginaire collectif de la langue de Dante, étayée par l'analyse des plus récentes enquêtes internationales (Tullio De Mauro, 2001 ; Claudio Giovanardi e Pietro Trifone, 2010), a incité à tracer les contours de la même représentation auprès des élèves des cours de langue et de culture italienne actifs en Lorraine, enfants seulement en partie d'origine italienne, qui vivent dans une réalité sociale complexe, résultat de la stratification des flux migratoires successifs. Sur ce terrain, connoté de «*superdiversity*», bien que loin d'aires métropolitaines, la métaphore de l'italien-langue franque, en fonction de ciment identitaire, a semblé être la clé de lecture du phénomène du succès croissant de l'idiome.

Le parcours méthodologique esquissé dans le troisième chapitre de la thèse a explicité le protocole de recherche, une démarche qui, partant d'une analyse ponctuelle effectuée dans un contexte spécifique significatif (une école de la ceinture métropolitaine de Metz), a progressivement élargi le regard, en cercles concentriques, jusqu'à atteindre les frontières géographiques de la région, permettant de comparer les dimensions micro et macro. Le parcours de recherche a croisé les résultats de l'analyse des données qualitatives avec la dimension quantitative du phénomène : le cadre final conclusif montre les données statistiques sur le nombre des étudiants d'italien de la région, de l'école primaire au lycée, sur l'axe synchronique (les années scolaires de l'enquête sur le terrain) et diachronique (dix dernières années), en montrant une progression constante dans tous les secteurs.

Le quatrième chapitre de la thèse a été entièrement consacré à l'analyse des données recueillies et à l'étude des résultats. L'observation des comportements et l'enregistrement des témoignages ont permis de vérifier que le choix de l'italien se fonde sur des motivations qui vont bien au-delà de l'alphabétisation dans un autre code linguistique, pour toucher les cordes plus profondes que l'être, liées aux dimensions de la définition de soi de sujets jeunes.

II. Résultats scientifiques

À travers des outils d'enquête à matrice qualitative, nous avons donné voix à des enfants, aux parents, enseignants et directeurs d'école, leur permettant de s'exprimer en termes de connaissances métalinguistique, tant sur les mécanismes de l'apprentissage linguistique, que sur les significations que la langue italienne représente pour eux. L'analyse effectuée sur les données recueillies a confirmé l'hypothèse que la langue italienne joue, sur la population de l'échantillon choisi, une fonction identitaire, et que son apprentissage est, d'une part, une forme de consolidation de l'estime de soi, d'autre part, exerce une médiation entre idiomes potentiellement conflictuels. Son rôle est pourtant celui de langue franque, un domaine de liberté expressive et renforcement identitaire auxquels puisent, à la fois, enfants de lointaines origines italiennes, en re-découvrant une image de leurs origines actuellement réputée de manière positive, et élèves provenant de flux migratoires plus récents qui, en l'assumant comme langue adoptive, s'en revêtent pour se présenter dans l'arène sociale crédités d'un plus grand prestige, afin de trouver meilleure intégration.

La question qui a mené l'apprentie chercheuse dans les classe, à savoir "Pourquoi des enfants qui n'ont pas d'origines italiennes veulent-ils étudier cette langue après les heures de classe, renonçant au jeu?" a trouvé une première réponse dans le constat que l'italien

représente pour eux un "jeu" encore plus intéressant que le temps passé dans la cour ou devant les jeux vidéo. Ceci sous deux aspects, qui ne se contredisent pas : d'une part, la dimension ludique et collaborative, et donc sociale, de la proposition pédagogique-didactique en italien, car le chant, le mouvement, les activités de groupe et l'accent mis sur l'oralité constituent pour les élèves français une façon attractive de vivre l'apprentissage, différente des modèles qui leur propose l'école; de l'autre, plus profondément, le prestige dont jouit l'italien, soit sur le marché linguistique global, soit dans les représentations sociales collectives, mets en jeu des dynamiques identitaires, aussi bien chez les enfants de lointaines origines italiennes ~~que~~ ~~non~~. Les deux catégories ont, en fait, interprété l'appropriation de cet idiome comme une occasion de se sentir valorisées, "se revêtant" d'une image plus forte et gagnante qui peut les soutenir dans les processus d'intégration sociale.

Grâce aux réponses à la questions ouverte "L'italien pour moi est ...", il a été possible de saisir l'aspect général et le sens de la représentation de l'italien élaborée par les enfants, qui a été analysée selon trois perspectives: celle de l'adhésion à des stéréotypes, largement présents dans l'imaginaire collectif lié à la culture italienne, celui des perceptions globales de la langue et, enfin, celui du vécu personnel, c'est-à-dire, du lien affectif qui ancre les élèves à l'étude de cet idiome.

L'analyse des données a mis en surbrillance la présence d'un noyau central de la représentation de l'Italie/de l'italien qui ne déroge pas aux stéréotypes les plus courants : le drapeau national, les aliments, les vacances, les villes d'art et les monuments les plus représentatifs de ce pays.

Les stéréotypes se sont présentés de manière plus variée et riche dans les territoires septentrionaux de la région, anciennes zones industrielles qui ont attiré l'émigration italienne au cours du siècle dernier, zones dans lesquelles les élèves ont paru posséder une connaissance plus approfondies de l'Italie. Ce chiffre a été lu comme un indicateur de la présence de familles d'origine italienne, environ 60% de l'échantillon, donnée confirmée par les entretiens avec les directeurs et le questionnaire à réponses fermées destiné aux enseignants italiens : les résultats montrent que les grands-parents, la famille élargie et les amis résidant en Italie représentent pour ces enfants l'engagement affectif prioritaire avec la langue.

En revanche, dans les parties centrale et méridionale de la région, en particulier dans les centres urbains, les éléments saillants de l'imaginaire de l'italien/de l'Italie sont le drapeau national et la nourriture, signes d'une représentation simple, peu élaborée et construite sur des

connaissances superficielles. Les données suggèrent donc que la grande majorité des élèves n'a pas de racines familiales italiennes et que le rôle affectif d'ancrage à la langue est joué par l'enseignant.

Enfin, en ce qui concerne la représentation de l'italien en tant que langue, la question ouverte "L'italien pour moi est ..." montre qu'elle est homogènement positive sur l'ensemble des territoires de la région, avec importantes agrégations de données sur les qualités de beauté, musicalité, créativité, raffinement de l'idiome et facilité d'apprentissage.

L'outil d'enquête du portrait des langues nous a permis de donner formes et couleurs à la représentation de l'italien dans le contexte du multilinguisme généralisé présent chez le public qui suivait les cours.

Les données collectées ont mis en évidence, chez les enfants, une conscience aiguisée métalinguistique : ils se montrent conscients de leur répertoire, distinguent et classent par ordre de prestige les idiomes connus / parlés, comprennent les implications sociales liées à la langue (où, quand et avec qui parler), montrant aussi leur capacité à saisir les hiérarchies, les relations de domination, de conflit et / ou d'intégration entre les idiomes.

À la langue italienne, les élèves ont attribué en pourcentage significatif le code-couleur vert, teinte secondaire résultat de la fusion d'une couleur chaude et une froide ; le vert est symboliquement lié à de la sérénité, à l'ouverture, à la régénération et reste imprégné de l'idée d'espoir, comme l'analyse Michel Pastoureau.⁷⁶³ De signe contraire, une contre-position se retrouve dans l'attribution aux Français la couleur bleue (idée de froideur) et aux langues des origines / de la famille du rouge (couleur chaude). L'italien joue donc un rôle de médiation et d'intégration dans la gestion du plurilinguisme, en particulier dans les relations entre le français et les langues maternelles des élèves issus des milieux sociaux en lien avec les courants migratoires.

La localisation prioritaire de l'italien dans la zone de la tête - lieu d'élaboration cognitive - du français, langue légitime e de communication sociale, sur la bouche et des langues des origines dans le cœur - lieux des liens affectifs - souligne le rôle actif de l'italien, qui sert à comprendre, explorer et apprendre le monde, à la recherche de sa propre position et d'un espace relationnel dans lequel se sentir valorisés et intégrés.

Le troisième outil d'enquête à matrice graphique, le dessin réflexif, a montré l'imaginaire des enfants en relation avec la condition du plurilinguisme et par rapport aux mécanismes d'apprentissage des langues, en particulier de l'italien.

⁷⁶³ Michel Pastoureau, *Vert - histoire d'une couleur*, cit.

L'intégration dans un cadre harmonieux du plurilinguisme est présente dans le 56% des cas étudiés, avec prévalence, dans l'échantillon, du sexe féminin et des enfants plus âgés par rapport aux plus jeunes. Par contre, le plurilinguisme non intégré, la souffrance pour la "guerre des langues" se manifeste, dans le restant de l'échantillon avec 44% des cas étudiés, à travers des expressions faciales perplexes, séparation, marginalisation et hiérarchisation dans la représentation des idiomes.

Les trois enquêtes graphiques montrent donc que l'italien, langue d'adoption pour au moins la moitié de l'échantillon observé, joue un rôle important dans les dynamiques identitaires, à la fois sur le plan personnel et celui de la relation avec l'environnement social. Les dessins dans lesquels la langue italienne remplit une fonction d'intégration, car localisée dans une position de médiation entre les idiomes forts de la famille / communauté d'origine et de l'école, représentent le 38% de l'échantillon, un pourcentage décisif.

Pour compléter le cadre de la représentation de l'italien à l'école primaire en Lorraine, trois groupes d'entretiens semi-structurés ont été réalisés avec des parents, des enseignants et des directeurs des institutions concernées par l'enquête sur le terrain.

Les entretiens avec les parents ont confirmé la dimension plurilingue de la grande majorité des familles. L'attitude des parents vis-à-vis de l'apprentissage de l'italien est très positive : le statut de langue prestigieuse et à portée culturelle permettent de la percevoir comme un élément enrichissant du répertoire de communication des enfants, un idiome qui ne se pose ni en contraste, ni en concurrence avec les autres langues parlées (à la maison et à l'école), mais, au contraire, s'intègre harmonieusement en complément.

Les parents confirment d'adhérer à l'imaginaire répandu de l'italien comme idiome réputé et bien placé dans la hiérarchie de l'appréciation sociale des langues : cette image gagnante suscite l'envie de l'apprendre, en lui conférant un rôle important dans les dynamiques identitaires, de développement personnel, réalisation de soi et facilitation des processus d'intégration sociale.

Le noyau central de la représentation de l'italien des parents présente des stéréotypes ethno-folkloriques, plus connotés sur le plan culturel que ceux des enfants. L'ancrage affectif et émotionnel à la langue des deux générations est différent : pour les parents il est lié aux origines familiales ou à expériences personnelles (études et voyages) ; pour les enfants, plus de la moitié de l'échantillon attribue cette rôle à l'enseignant, manifestant, par cela, un

éloignement de la notion de l'italien-langue ethnique, de la communauté des origines, pour l'entendre comme langue étrangère.

Les réponses des mères et pères sur les fonctions que l'italien peut assumer pour l'avenir des enfants témoignent d'une vision globale équilibrée : elle prend en compte la dimension récréative (voyages et vacances), celle liée au développement de la personne (formation, culture et ouverture au social) et, de façon moins marquée, à buts utilitaristes (rentabilité dans une profession future).

Si cette configuration tripartite est, depuis une quinzaine d'années, considérée comme un trait typique de la représentation de l'italien en Europe, tendance confirmée par l'enquête menée au niveau mondial par Claudio Giovanardi et Pietro Trifone en 2010, recherches récemment menées sur d'autres continents, comme celle de Gilles Kuitche Tal en Afrique subsaharienne, montrent que le principal intérêt pour la langue est lié à des projets de formation dans les universités italiennes, plutôt que à l'utilisation dans le domaine du travail. Comme Kuitche Tal le souligne, les motivations pour s'orienter vers l'italien présentent donc des aspects évolutifs, diversifiés selon les zones géographiques, mais unis par la tendance qui consiste à investir moins dans domaine utilitariste et pratique et privilégier celui des motivations personnelles, culturelles et, comme le démontre cette recherche, identitaires. À cet égard, il semble particulièrement intéressant de rappeler que les parents interrogés dans le cadre de cette enquête ont aussi fait référence à des valeurs communes qui rapprochent la culture italienne de celle des familles ayant des origines migratoires autres : les entretiens ont permis de faire émerger la perception de partager un substrat de principes moraux et de valeurs spirituelles, ainsi que des façons de vivre les relations humaines, circonstances qui créent identification et reconnaissance.

Enfin, les parents apprécient les modes de vie italiens, jugés même plus favorablement que ceux qui caractérisent la société française : ces sentiments se sont manifestés sous forme de nostalgie de la part d'interviewés d'origine italienne, d'admiration par les mères et pères français ou d'autres ayant des origines migratoires diverses.

Les entretiens avec des professeurs d'école français confirment les références issues des entretiens avec les parents, notamment en ce qui concerne l'appréciation générale de l'italien, langue que les élèves apprennent avec succès, dans une dimension ludique et dans un cadre éducatif à connotation émotionnelle.

Les enseignants insistent sur le rôle d'ouverture culturelle exercé par la langue et attribuent à la prestigieuse image de l'italien un rôle de compensation de la pauvreté culturelle

des milieux de vie familiale de nombreux élèves : le fait que l'italien soit perçu comme une langue « haute » est, selon eux, une motivation importante dans le choix de l'apprendre, à la fois des parents et des enfants. Dans les entretiens, ils ont fait état de la fierté de leurs élèves de savoir utiliser, même en dehors des cours d'italien, des mots et des phrases apprises ; ils interprètent ce phénomène comme une manifestation des effets de l'italien sur le renforcement de l'estime de soi et la mise en œuvre de dynamiques identitaires positives, rôle crucial que la langue de Dante jouerait en particulier dans des situations multiethniques, davantage exposés au risque de privation culturelle et désavantage social.

Bien que les professeurs s'expriment de manière favorable au plurilinguisme des élèves, qui, selon eux, ne les pénalise pas, mais, au contraire, les rends intellectuellement vivants, curieux du monde et motivés à apprendre, ils attribuent au manque de connaissance du français et à la présence d' « autres » langues parlées en famille un rôle négatif dans la formation, les considérant comme un frein à la réalisation de soi et à l'intégration sociale des jeunes. Se confirme ainsi le principe du différent prestige social des langues, presque une forme de « plurilinguisme sélectif » : alors que l'italien est crédité d'une valeur ajoutée, les idiomes des origines familiales de nombreux élèves sont dévalorisés sur le marché des langues.

Les entretiens avec les directeurs d'école ont permis d'explorer les complexités et variétés du terrain choisi pour cette recherche et de mettre en surbrillance les différences de perception et représentations de la langue italienne en fonction des contextes dans lequel elle est enseignée. Grâce à leur témoignages, les écoles ont été regroupées en trois catégories en fonction de l'environnement dans lequel elles se situent: des zones résidentielles, des zones fortement désavantagées sur les plans socio-économique et culturel et des situations mixtes, où cohabitent les deux typologies : l'italien est considéré comme un enrichissement culturel dans les zones résidentielles ; perçu comme une opportunité gratuite d'améliorer la formation générale dans des environnements socio-culturels hétérogènes et, enfin, elle est appréciée comme soutien à dynamiques l'identitaires, et soutien dans les processus d'intégration sociale dans les zones caractérisées par désavantages sociales et culturels.

Les directeurs ont particulièrement apprécié la fonction « d'ouverture » qu'exerce la langue italienne, à la fois comme ouverture de l'esprit et dans le sens de la découverte et acceptation des différences: le prestige de la culture italienne représente, pour les élèves et leurs familles, une opportunité d'améliorer l'estime de soi et, symétriquement, l'image sociale.

Enfin, les chefs d'établissement soulignent l'importance du caractère volontaire du choix d'apprendre l'italien, qui ne devrait pas être imposé ni mis en concurrence avec l'anglais, idiome de toute façon crédité d'une priorité non négociable dans l'apprentissage scolaire.

Les questionnaires à réponses fermées adressés aux enseignants de langue italienne ont fourni des informations cohérents avec les données qualitatives précédemment illustrées : ils confirment la présence, dans l'environnement scolaire d'une représentation largement positive vis-à-vis de la langue italienne, qui se voit attribuer la prérogative d'améliorer l'image sociale des élèves, effet externe d'une consolidation réussie au niveau de l'estime de soi.

Les questionnaires structurés nous ont également permis de confirmer la dimension multiethnique de la population des cours d'italien en Lorraine, soulignant la présence d'un pourcentage global d'environ 40% d'enfants d'origines non italiennes.

Enfin, les données statistiques sur les présences dans les filières d'enseignement de l'italien dans le secteur primaire et secondaire ont fourni le cadre quantitatif, synchronique et diachronique du phénomène observé. L'intérêt croissant porté à la langue à l'école, enregistré de manière constante au cours des dix dernières années, s'accompagne en parallèle de l'évolution positive dans le second degré, signe du désir des apprenants de donner une continuité curriculaire à l'expérience réalisée volontairement dans des cours extra-scolaires suivis au niveau primaire. L'analyse de l'offre de formation en italien dans les collèges de la région, fait ressortir cependant que l'italien est présent dans une moindre mesure: seulement dans un collège sur quatre, dans à peine plus de la moitié des lycées généraux et, encore, dans un lycée professionnel sur quatre.

L'analyse des politiques scolaires appliquées au territoire lorrain montre que la demande d'enseignement de l'italien émanant des élèves/étudiants de l'école obligatoire ne correspondrait donc pas à l'offre.

La synthèse des résultats obtenus en croisant les données à matrice qualitative et quantitative collectées sur le terrain se présente de façon cohérente; l'analyse des tendances issues de la comparaison des informations recueillies a permis de tracer les contours de la représentation de l'italien, un idiome dont le choix est ici interprété comme le signe d'une dynamique identitaire.

III. Conclusions

La glottolinguistique de la fin du dernier siècle avait l'habitude d'identifier trois types de motivation à la base de l'apprentissage d'une langue étrangère : le devoir, la nécessité ou le plaisir/la curiosité. Si le premier cas-figure est lié à l'obligation imposée, par exemple, par l'enseignement scolaire et le second par des conditions dictées par des choix migratoires ou professionnels, le troisième concerne la sphère des activités dans lesquelles on investit pour le sentiment de gratification qu'elles suscitent. L'expérience montre que ce dernier type de motivation génère des formes d'acquisition linguistique stables dans le temps, en déterminant l'intériorisation de compétences non seulement permanentes, mais aussi génératrices par rapport à la façon de comprendre la réalité et de communiquer.

Les significations que l'analyse des données recueillies par cette recherche a mises en valeur s'inscrivent dans cette troisième perspective, confortée aussi par le choix volontaire d'apprendre l'italien de la grande majorité des sujets de l'échantillon choisi.

Ils montrent pourtant que, outre la dimension du plaisir, apparaît un substrat plus profond, qui influe directement sur la construction identitaire de la personne. La satisfaction, que les enfants observés ont signalée en référence aux aspects ludiques et récréatifs de l'enseignement, ne constitue, en effet, que la partie la plus superficielle de leurs témoignages.

À la conscience de leur patrimoine linguistique, que l'on pourrait appeler connaissance méta-linguistique, s'ajoute également une conscience méta-représentationnelle, dans le sens que où non seulement les enfants se révèlent capables d'exprimer les représentations symboliques de la langue italienne absorbées par le milieu familial ou social, mais ils montrent aussi qu'ils en ont compris les implications, soit par rapport à d'autres éléments de leur répertoire (fonction de médiation de l'italien entre langues fortes), soit comme investissement dans la représentation de soi, en fonction d'estime et en projection positive vers les relations sociales.

Comme le rappelle la section théorique de cette thèse, la sociolinguistique, à la fois d'empreintes variationniste et ethnographique, aussi bien que dans les récents développements critiques, la sociologie de Pierre Bourdieu, la linguistique de Mikhail Bakhtine, la psychologie de Serge Moscovici et la psychologie sociale de Carmel Camilleri, toutes, à différents titres, confèrent au langage la prérogative d'identifier la personne, en constituant un trait fondateur non seulement dans la dimension intrapsychique, de la construction interne, mais aussi interpsychique, des relations avec le monde extérieur.

A travers l'analyse, l'étude et l'interprétation des dessins réalisés à l'école primaire, sous la direction de maîtres de la symbolique des couleurs (Goethe, Kandinsky et Pastoureau) et dans le sillage d'autres recherches effectuées avec des instruments similaires (Krumm, Castelotti et Moore, Cognigni et De Carlo), nous avons mis en évidence comment cette conscience, surtout dans des situations de marqué plurilinguisme, fait partie de l'univers cognitif et affectif des enfants.

La force des représentations apparues a clairement mis en lumière un rapport direct de la langue avec l'image profonde de soi, l'identité : les enfants perçoivent que parler une langue plutôt qu'une autre, avoir un accent ou une cadence particulière montre au monde qui nous sommes, révèle non seulement l'histoire personnelle, mais aussi familiale, du groupe social ou ethnique auquel on appartient. Dans cette optique, choisir d'apprendre une langue différente de celle des origines familiales, ou se réapproprier de celle que la famille n'a pas transmis, est, à notre avis, le signe d'une dynamique identitaire, une manière de sortir d'une condition linguistique, miroir de la condition sociale et culturelle, pour s'imprégner de l'aura rassurante et réputée de *l'italicità*, telle que définie par Piero Bassetti, une référence universellement appréciée dans l'imaginaire collectif.

Dans ce processus, même les langues cachées, privées symboliquement du pouvoir d'agir positivement sur la formation et l'accréditation sociale, peuvent être incluses dans un horizon de sens pluriel, comme si le répertoire linguistique, en s'élargissant, amortissait les conflits potentiels entre les idiomes, en introduisant des éléments de médiation, fonction que, dans les dessins, les enfants ont attribué en pourcentage important à la langue italienne.

Les témoignages des adultes, parents, enseignants et directeurs d'école, explicitent de façon encore plus manifeste la conscience d'une hiérarchie sociale des langues qui, classées dans l'imaginaire social en fonction de leur prestige, déterminent des effets réels sur le positionnement des personnes dans leur environnement, en les influençant positivement ou négativement en termes de valorisation et niveau d'intégration.

Donner la parole aux apprenants a permis d'accéder à des descriptions approfondies du phénomène étudié : même des petits détails ont révélé des trajectoires de vie significatives et des dynamiques intérieures éclairantes par rapport à aux conditions de marginalisation potentielle ou de dévalorisation, expériences qui risquent de marquer négativement la disposition d'ouverture au monde des enfants, les rendant, au contraire, détachés, défensifs, et aussi potentiellement agressifs.

L'un des *slogans* les plus utilisés pour combattre les fractures sociales, religieuses, ethniques et/ou économiques, maux majeurs de vivre ensemble contemporain, est celui qui invite à voir la diversité comme une richesse. Mais cette richesse se voit systématiquement reléguée dans les zones périphériques des villes, de manière symbolique, au dernier rang de la classe, non seulement en termes de géolocalisation, mais bien plus gravement par la négation de l'accès à la parole, le manque de représentativité et l'attention portée uniquement aux phénomènes négatifs. Au lieu d'être synonyme de richesse, elle peut donc être source de conflits et de souffrances psychologiques, surtout en ce qui concerne la dimension représentative des valeurs, croyances et appartenances accréditées de prestige desquels les «différents» sont exclus.

Les élèves que cette recherche a permis de rencontrer sont témoins de la « richesse de la diversité » : leur vision du monde, fruit d'histoires de vie familiale complexes (italiennes et non), marquée par la migration et par les difficultés du processus d'intégration, tout en engendrant des visions du monde différentes de celles de ceux qui se sentent «chez eux» à l'endroit où ils sont nés, ne se présentent pas fermées ou campées sur des positions défensives. Au contraire, et le choix d'apprendre l'italien le confirme, ils se sont révélés ouverts, dans une dynamique évolutive, déterminés à trouver leur propre espace de réalisation dans le monde.

Dans cet horizon, le résultat de cette recherche sur le choix d'apprendre l'italien, langue non majoritaire mais accréditée de prestige et réputation, est ce qu'il soit signe d'une dynamique identitaire positive, en opposition au fatalisme et au déterminisme, à l'enseigne d'une «domination combattue», comme l'aurait dit le philosophe et sociologue Michel Verret, récemment disparu.

Cette définition, transposée de la classe ouvrière aux bancs de l'école, a été jugée comme une métaphore appropriée pour exprimer la détermination et le désir de réussir qui ont été enregistré à l'égard de l'apprentissage de la langue de Dante. Il nous semble y avoir perçu, en transparence, l'image de la *francisca*, arme de l'ancien peuple barbare qui habitait le territoire de Lorraine, symbole de liberté et d'autodétermination, dont nous avons tiré l'image de langue franque.

La dynamique identitaire à laquelle nous nous référons n'est cependant pas entendue dans le sens de la violence ou de l'agression envers l'autre (le différent...), mais comme

outil, élément de force dans le combat contre la «domination intériorisée», définition opposée à celle de Verret, fruit des réflexions de Pierre Bourdieu.⁷⁶⁴

La vitalité des élèves des cours d'italien a montré qu'ils ne se sentent pas obligés de subir (symboliquement) l'héritage de représentations négatives liées aux origines familiales. Au contraire, ils sont capables, déjà si petits, de faire des choix, de mettre en place des stratégies leurs permettant de sortir de la situation potentielle d'isolement et de marginalisation et, revêtus de la couleur verte espérance indiquée dans leurs portraits comme code de la langue italienne, se présenter dans l'arène sociale plus forts, non plus fragmentés, mais intègres et intégrés, comme dirait Juliette Grange.⁷⁶⁵

Notre recherche, en rejoignant la voix de la sociolinguistique la plus critique, par exemple celle de Louis-Jean Calvet,⁷⁶⁶ veut attirer l'attention sur le fait que le conflit et les dynamiques de domination se soient déplacés, de façon de plus en plus manifeste depuis les trente dernières années, sur le terrain des langues, en reproposant, dans le cadre des compositions complexes des réalités sociales contemporaines, hiérarchies qui voient les langues légitimes en position dominante par rapport à celles d'autrui, dans une guerre symbolique entre les idiomes. L'analyse des données, recueillis intentionnellement sur le secteur initial de l'école obligatoire, pour saisir les phénomènes à leur naissance, en confirmant la centralité de la langue dans la structuration de l'identité, a pu intercepter des dynamiques évolutives qui signalent une vision positive du monde, dans le sens de l'ouverture et de l'espérance.

La condition de *superdiversity* préconisée par Steven Vertovec⁷⁶⁷ en 2007, a été mobilisée dans notre enquête surtout par rapport à aux classes d'écoles situées en contextes périurbains. En nous montrant, sous une forme prédictive, un avenir social proche, elle est porteuse d'un grand potentiel, et en même temps, de risques. La condition pour qu'elle évolue dans un sens positif est, à notre avis, que, dès le plus jeune âge, les futurs citoyens enrichissent leur capacité d'expression, aient accès à la parole, aussi aux paroles d'autres langues.

⁷⁶⁴ Pierre Bourdieu, *La domination masculine*, Paris, Édition du Seuil, 1988

⁷⁶⁵ Juliette Grange, *Que veut dire intégration ? Histoire d'une notion*, in Ferry, Vincent, Galloro Piero-Dominique, Noiriel Gérald (dir.), *20 ans de discours sur l'intégration* Paris, L'Harmattan, 2005, pp. 41-47.

⁷⁶⁶ Louis-Jean Calvet, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Poche, 1987.

⁷⁶⁷ Steven Vertovec, *Super-diversity and its implications*, in «Ethnic and Racial Studies», n° 30, 6, 2007, pp. 1024-1054,

https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2525/h14/pensumliste/vertovec_super-diversity.pdf

La rencontre avec l'italien, dans le rôle de langue franque, pour beaucoup d'élèves une langue adoptive, peut être le tournant positif des dynamiques identitaires, à travers la re-visitation, avec des nouveaux yeux, du son propre répertoire multilingue qui, grâce à la médiation exercée par la langue de Dante, permet la sortie du conflit potentiel entre les langues fortes de la famille et de l'école, avec des effets d'ouverture au monde. Etudier une langue étrangère, l'italien en particulier, représente donc symboliquement aller au-delà des catégorisations données (famille, groupe social et langue première), franchir les frontières, les hybrider, pour se définir de façon autonome, créative et plurielle.

Les élèves avec qui nous avons eu l'honneur de travailler semblent avoir compris qu'à une image intérieure monocolore (linguistique et culturelle), est préférable le modèle offert par Arlequin, masque de la Comédie de l'Art italienne, qui, selon la tradition, construit son costume grâce à la générosité des amis qui lui offrent des morceaux de tissus, différents par forme et teinte. Positif par nature, rusé et toujours capable de surmonter les obstacles que la vie met devant, très aimé des enfants, Arlequin est ici interprété comme le symbole de l'intégration, résultat d'un processus qui rend le résultat meilleur de la simple somme des parties, métaphore de la stratégie identitaire qui nous semble avoir détecté par le biais de notre enquête.

Du point de vue pédagogique, les parcours d'apprentissage proposés aux élèves ont été le fruit d'un travail qui a beaucoup engagé la chercheuse : au-delà des contenus, il a paru important de présenter une méthodologie qui mettait en jeu l'intelligence, l'intuition et la créativité pour comprendre des messages dans une autre langue, saisir les différences et les similitudes avec les idiomes connus, faire des liens et découvrir des règles. Nous avons toujours opéré en tenant intentionnellement «haute la barre», à travers un travail qui demandait, comme le préconise Vygotsky,⁷⁶⁸ effort cognitif, tout en restant calibrées dans le cadre d'un « défi raisonnable », selon la leçon de Krashen.⁷⁶⁹ Tout cela, dans le but d'instiller l'émotion de la réussite, le goût de l'apprentissage et la joie du succès, éléments qui concourent à renforcer l'estime de soi, mise parfois, à notre avis, à rude épreuve dans le contexte de l'enseignement scolaire traditionnel français.

L'idée de réussir, exprimée dans beaucoup des témoignages des enfants, c'est-à-dire que l'italien soit vu comme une langue facile et accessible, comparée aux halos représentatifs qui entourent d'autres idiomes d'étude (allemand, anglais), contribue à faire parier sur la

⁷⁶⁸ Lev Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza, 2007 [I ed. 1934].

⁷⁶⁹ Stephen D. Krashen, *Language acquisition and language education: extensions and applications*, New York, Prentice Hall International, 1989.

langue de Dante, en la considérant un parcours possible et ouvert, une sortie gagnante de conditions de subalternité linguistique et/ou culturelle. Donner aux enfants une raison de venir en classe (puisqu'il s'agissait de cela, un choix volontaire), et d'en être contents, a demandé du travail sur le rapport élève-enseignant. Renoncer à une partie de son espace (ce qui n'est pas toujours facile pour ceux qui siègent derrière une chaire), pour permettre aux élèves de s'exprimer, sans avoir le sentiment qu'il s'agissait une perte de temps, a permis de faire découvertes inimaginables au début de la recherche : fragments de vie familiale, récits et descriptions du pays des origines, comparaisons entre traditions et gestes de la vie quotidienne. Le tout accompagné de jugements de valeur sur ce qui semblait beau, intéressant et acceptable, et ce qui était surprenant ou étiqueté comme trop différent, loin de leurs repères.

On pourrait objecter que, étant l'enseignement une couverture des vrais buts qui ont amené la chercheuse dans les classes, le jeu ait été facile, et qu'on aurait profité de la position pour consacrer tout le temps nécessaire à l'observation et à l'écoute, ce qui n'est pas possible dans un cadre scolaire normale. Nous restons néanmoins convaincus que, dit en termes extrêmes, à l'école tout soit un prétexte... un prétexte pour communiquer, la seule et véritable éducation dont l'éducation devrait se charger, en ouvrant des canaux à travers lesquels l'acquisition de compétences apparaît comme un fait naturel.

Dans cette optique, faire parler et écouter les enfants n'est jamais une perte de temps : au contraire, permet à l'enseignant de connaître le terrain sur lequel semer de manière appropriée, au temps donné, en comprenant d'abord les apprenants, pour les amener ensuite dans la direction souhaitée.

Les trois années d'enseignement dans les cours de langue et culture italienne nous ont convaincus que les assiettes de la balance entre la «L» de langue et le «C» de culture, présentes aussi dans l'acronyme ELCO, devraient pencher en faveur de la dernière. Bien qu'une heure d'exposition au modèle linguistique correct d'une locutrice native représente, sans doute, une contribution importante en termes de sensibilisation à autres sons à prononcer, autres accents à mettre sur les mots, autres prosodies à donner aux phrases, outre que à l'acquisition d'un modeste patrimoine de vocabulaire et structures morpho-syntactiques, toutes ces connaissances ne sont pas destinées à durer une fois le cours terminé.

En effet, nous avons pu constater que, dans l'apprentissage d'une langue étrangère non présente dans le milieu des enfants, ils oublient vocabulaire et structures à la même vitesse qu'ils les ont appris. Reste une forme de connaissance passive, qui, exposée à nouveau au même stimulus linguistique, permet aux expressions de remonter à la mémoire, connaissances

qui, malgré tout, ne sont plus en mesure de se transformer en compétence communicative autonome. En revanche, les enfants ont la capacité de conserver et de réutiliser les éléments de caractère culturel appréciés et intériorisés, qui restent toujours vivants comme connaissance tacite.

Enfin, du point de vue méthodologique, nous confirmons la validité du choix d'une approche ethnographique à matrice qualitative, voie royale qui a guidé l'enquête en permettant de saisir la profondeur du phénomène : l'observation, les outils graphiques et les entretiens non structurés ont offert une vision authentique, aussi proche que possible au vécu que la chercheuse a expérimenté personnellement. La descente en profondeur a révélé les «universels» de la représentation de la langue italienne, qui se sont retrouvés et croisés mutuellement, de manière cohérente, auprès des différentes catégories de population de l'échantillon. Le croisement des données recueillies avec macro-indicateurs tels que le sexe, âge, localisation géographique et catégories socio-culturelles d'appartenance n'a pas aplati les profils émergés, mais au contraire, il a permis de mettre en évidence les dimensions objectives du phénomène et vérifier l'hypothèse des fonctions identitaires de la langue italienne dans le Nord-Est de la France.

Les entretiens structurés et les données statistiques ont représenté le cadre final de notre démonstration, confirmant que le phénomène, déjà observé de façon non empirique avant le début de la recherche, a répondu positivement à l'enquête menée de façon scientifique : en Lorraine, en milieu scolaire primaire, le choix de l'italien comme langue étrangère à apprendre, tant pour élèves d'origine italienne que pour d'autres de provenances hétérogènes, est le signe d'une dynamique identitaire.

La population observée a confirmé que les motivations fortes qui poussent à l'étude de la langue de Dante, dans le secteur de l'école primaire en Lorraine sont, d'une part, la recherche de valorisation personnelle et renforcement de l'estime de soi, de l'autre, le rôle de médiation que l'italien joue entre les langues fortes des origines et de l'école présentes dans leurs répertoires, dans la perspective de parvenir à formes de plurilinguisme intégré, condition préalable au bien-être social.

FONTI BIBLIOGRAFICHE

- Abdallah-Preteuille Martine, *Langue et identité culturelle*, in «Enfance», tome 45, n° 4, 1991, pp. 305-309, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1986>
(ultima consultazione il 10/9/2018).
- Abdelilah-Bauer, Barbara, *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, La Découverte, 2008 [I ed. 2006].
- Abric, Jean-Claude (a cura di), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994a.
- Abric, Jean-Claude, *Méthodologie de recueil des représentations sociales*, in Abric J- C.(éd), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presse Universitaire de France, 1994b
- Abric, Jean-Claude, *A structural approach to social representations*, in Deaux K.&Philogène G.(Eds.), in *Representations of the Social: Bridging theoretical traditions*, Oxford, UK, Malden, MA: Blackwell. 2001a.
- Ager, Denis, *French and France, Language and State*, in Extra, G., Gorter, D. (a cura di), *Multilingual Europe: Facts and Policies*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, pp. 41-69, 2008.
- Albarracin, Enrique Sanchez, *La philosophie générique au cœur des sciences contemporaines*, Conférence autour des travaux d'Anne-Françoise Schmid, Paris, France, 2014, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<<http://cgs-mines-paristech.fr/tmci/conference-autour-des-travaux-danne-francoise-schmid-le-23-septem>> (ultima consultazione il 11/9/2017).
- Amiri, Linda, Stora, Benjamin, *Les politiques de l'immigration en France du début duXXe siècle à nos jours*, in Stora, B., Temime, E., *Immigrances. L'immigration en France au XXe siècle*, Paris, Hachette, 2007.
- Anderson, Benedict, *L'imaginaire national - Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, Edition La Découverte Poche, 2008.
- Andrews, Frank M. (1994), *Construct validity and error components of survey measures: A structural modeling approach*, in «Public Opinion Quarterly», 48, n° 2, 1994, pp. 409-442.
- Angenot, Marc e Robin, Régine, *La sociologie de la littérature : un historique*, Première édition dans la collection «Discours social», nn°1993-94. réédition sur le site des ressources Socius, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<<http://ressources-socius.info/index.php/reeditions/18-reeditions-d-articles/26-la-sociologie-de-la-litterature-un-historique>> (ultima consultazione il 15/7/2018).

- Antenucci, Marie-Louise, *L'immigration italienne : des traces dans le Pays-Haut (fin XIX^e XX^e siècles)*, in Guyon, C., et alii (a cura di), *Longwy. Les hommes, la guerre, le fer (XI^e-XX^e siècles)*, Haroué, Gérard Louis, 2013, pp. 211-222.
- Antonini, Francesca, *L'italiano in situazione di extraterritorialità*, in Bianconi, S. (a cura di), *L'italiano in Svizzera. Secondo i risultati del Censimento federale della popolazione 1990*. Locarno, Daddò, 1995, pp. 163-234.
- Anolli, Luigi, *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, (seconda edizione), Bologna, Il Mulino, 2012.
- Arnauld, Antoine e Lancelot, Claude, *Grammaire générale et raisonnée, ou La Grammaire de Port-Royal, présentée par Herbert E. Brekle*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann, 1966.
- de Arnoux, Elvira, *La Glotopolítica: Transformaciones de un campo disciplinario. Lenguajes: Teorías y Prácticas*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000.
- Aracil, Lluís V., *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe Nouvelle*, Nancy & València, tradotto: *Conflicte lingüístic i normalització lingüística a l'Europa nova*, in *Papers de sociolingüística*, Barcelona, Edicions de la Magrana, 1982 [I ed. 1965], pp. 23-38.
- Atamaniuk, Henri, *Le francique en Lorraine : état des lieux et propositions*, in «Passerelles», n° 17, 1998, pp. 75-79.
- Austin, John Langshaw, *How to do things with Words: The William James Lectures delivered At Harvard University in 1955*, Oxford, Ed. J.O. Urmson, 1962.
- Balboni, Paolo, *Didattica dell'italiano a stranieri*, ROMA, Bonacci, 1994.
- Balboni, Paolo, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet università, 2002.
- Balibar, René, *La langue de la France exercée au pluriel*, in Vermes, G., Boutet, J. (a cura di), *France, Pays Multilingue - Les langues en France, un enjeu historique et social*, Paris, L'Harmattan, 1987, pp. 5-23.
- Baldelli, Ignazio (a cura di), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987.
- Bhabha, Homi, *The location of culture*, London and New York, Routledge, 1994, disponibile on-line all'indirizzo:
https://archive.org/stream/TheLocationOfCultureBHABHA/the+location+of+culture+BHABHA_djvu.txt (ultima consultazione il 21/2/2018).
- Bakhtín, Mikhail, *Generi del linguaggio e altri saggi avanzati*, Austin, Università del Texas Press, 1986.

- Bakhtín, Mikhail, *Les Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, Lausanne, l'Âge d'Homme, 1970 [I ed. 1929].
- Bakhtín, Mikhail, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Michael Holquist (a cura di), Austin e London, University of Texas Press, 1981.
- Barbier, Jean-Marie, *De la notion d'identité en recherche notamment dans le domaine de la formation*, in «Education Permanente», n° 1, 28, 1996, pp. 1 -26.
- Barbina, Guido, *La geografia delle lingue*, Firenze, Carocci, 2004.
- Barelson, Bernard, *Content Analysis in Communication Research*, Glencoe, Ill, The Free Press, 1952
- Barnabà, Enzo, *Mort aux Italiens - 1893 le massacre d'Aigues-Mortes*, in «Editalie», 2012.
- Barth, Fredrik, *Théories de l'ethnicité*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- Bassetti, Piero, *Italicity: Global and Local*, in *The Essence of Italian Culture and the Challenge of a Global Age*, Washington DC, Edited by Janni, P., McLean, G. F., 2003, pp. 13-24, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<http://www.crvp.org/publications/Series-IV/IV-5-Contents.pdf>
 (ultima consultazione il 2/3/2018).
- Bassetti, Piero, *Svegliamoci Italici! Manifesto per un futuro glocal*, Venezia, Marsilio, 2015.
- Baudin, François, *Histoire économique et sociale de la Lorraine, t. 3: Les Hommes 1870-1914*, Metz, Serpenoise-PUN, 1997.
- Bauman, Zygmunt, *Liquid Modernity*, Oxford, Polity Press in association with Blackwell Publishing Ltd, 2000.
- Beacco, Jean-Claude, *Le Conseil de l'Europe et les langues de scolarisation*, in «Revue internationale d'éducation de Sèvres», 2015, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<http://journals.openedition.org/ries/> (ultima consultazione il 30/6/2018).
- Beacco, Jean-Claude, *Les savoirs linguistiques 'ordinaires' en didactique des langues : des Idiotismes*, in Beacco, J.-C., Porquier, R. (a cura di), «Langue française, Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère», n° 131, 2001, pp. 89-105, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://doi.org/10.3406/lfr.2001.1038> (ultima consultazione il 16/4/2018).
- Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Consiglio d'Europa, Politiche linguistiche, 2007, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab> (ultima consultazione il 7/5/2018).

- Bechelloni, Antonio, Dreyfus, Michel, Milza, Pierre (a cura di), *L'intégration italienne en France. Un siècle de présence italienne dans trois régions françaises (1880-1980)*, Bruxelles, Éd. Complexe, 1995.
- Becker, Howard, Geer, Blanche, Participant Observation and Interviewing: A Comparison, in *Human Organization*, Fall, Vol. 16, No. 3, 1957, pp. 28-32, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://doi.org/10.17730/humo.16.3.k687822132323013>
 (ultima consultazione il 10/10/2018).
- Bellet, Daniel, *Les étrangers en France et les lois restrictives de l'immigration étrangère*, in «Génie Civil», vol. 16, feuillet n. 24, 1890.
- Belson, Walter. A., *The design and understanding of survey questions*, England, Gower, Aldershot, 1981
- Benadiba, Moïse, *Difficultés et problèmes d'identité des enfants d'immigrés maghrébins en France*, in «Sud/Nord», numéro intitulé: «Algéries», vol. 1, n° 14, pp. 105-114, 2001, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://www.cairn.info/revue-sud-nord-2001-1-page-105.htm>
 (ultima consultazione il 13/9/2018).
- Berger, Catherine, *Y-a-t-il un avenir pour l'anglais?*, in «Revue Internationale d'éducation de Sèvres», n° 17, 1998, pp. 107-117, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://journals.openedition.org/ries/2959> (ultima consultazione il 10/11/2018).
- Bergson, Henri, *Le rire Essai sur la signification du comique*, Paris, Éditions Alcan, 1924 [I ed. 1900], disponibile *on-line* all'indirizzo:
http://www.philo.breucker.org/Bergson_le_rire.pdf
 (ultima consultazione 13/9/2017).
- Berkowitz, Leonard, *Aggression: its Causes, Consequences and Control*, in Palmonari, A., *Processi simbolici e dinamiche sociali*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- Berjont, J., *De l'envahissement des étrangers en France : les Italiens en Provence, Naturalisations, criminalité, protection du travail national*, s. l., Imprimerie spéciale de la Ligue, 1903.
- Bernard, Roger, *Du social à l'individuel: naissance d'une identité bilingue*, in Létourneau L.J. (a cura di), *La question identitaire au Canada francophone: récits, parcours, enjeux, hors-lieux*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1994, pp.155-167.
- Berque, Jacques, *L'immigration à l'école de la République, Rapport au Ministère de l'Education Nationale*, Paris, La Documentation Française, CNDP, 1985.
- Bertolini, Piero, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Bertrand, Louis, *L'invasion*, Paris, Plon, 1921 [I ed. 1907].

- Berruto, Gaetano, «Fremdarbeiteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca», *Rivista di linguistica*, n° 3. 2, 1991, pp. 333-367.
- Berruto, Gaetano, *Che cosa ci insegna il 'parlare in due lingue'? Commutazione di codice e teoria linguistica e sociolinguistica*, in «Rivista di Linguistica», n° 17,1, 2005, pp. 3-14.
- Berruto, Gaetano, *Prima lezione di sociolinguistica*, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://www.controcampus.it/wp-content/uploads/2012/12/Prima-lezione-di-sociolinguistica.pdf> (ultima consultazione il 12/11/2018).
- Bertucci, Marie-Madeleine, Corblin, Caroline, (a cura di), *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- Bertucci, Marie-Madeleine, *L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambigüité des missions*, in «Le français aujourd'hui», vol. 158, n° 3, 2007, pp. 28-38, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-28.htm> (ultima consultazione il 10/9/2018).
- Blanchet, Alain, Gotman, Anne, *L'entretien*, Malakoff, Armand Colin, 2007.
- Blanchet, Philippe, *La linguistique du terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Rennes, PUR, 2003.
- Blanchet, Philippe, *L'approche interculturel comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*, in «Synergies Chili», n° 3, 2007.
- Blanchet, Philippe, *Nécessité d'une réflexion épistémologique*, in Blanchet, P., Chardenet, P., (a cura di.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, France. Éditions des archives contemporaines, Montréal, Agence universitaire de la francophonie, 2011, pp. 9-20, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document> (ultima consultazione il 10/9/2018).
- Blanchet, Philippe, *Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. L'observation participante*, in Blanchet, P., Chardenet, P. (a cura di), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, France, Éditions des Archives Contemporaines, Montréal, Agence universitaire de la francophonie, 2011, pp. 73-118.
- Billez, Jacqueline, *Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire*, in «Lidil», n° 2, Les langues migrantes: un défi à l'école française, 1989, pp. 17-50.
- Billiez, Jacqueline, Costa-Galligani, Stéphanie, Chandellier Michel, Lambert, Patricia, Sabatier Cécile, et Trimaille Cyril, *Contacts de langues à l'école: disjonctions et*

- tentative de raccordements*, in Billiez, J. (a cura di), *Contacts de langues: typologies, modèles, interventions*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Billez, Jacqueline, Bulot, Thierry, *et alii*, *Parlers jeunes, ici et là-bas : pratiques et représentations*, Paris, L'Harmattan, 2004
- Billiez, Jacqueline, Millet, Agnès, *Représentation sociales: trajets théoriques et méthodologiques*, in Castellotti V. Mochet M-A. (a cura di), *Les représentations des langues. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, Coll «C.R.E.D.I.F. Essais», 2004, pp. 31-49, disponibile *on-line* all'indirizzo:
www.researchgate.net/publication/265063550_REPRESENTATIONS_SOCIALEST_RAJETS_THEORIQUES_ET_METHODOLOGIQUES
 (ultima consultazione il 10/12/2018).
- Bilsky, Edgardo, *Le passage par la grande industrie: le cas des Italiens aux usines Renault (1919-1962)*, in Bechelloni, Dreyfus e Milza (a cura di), *L'intégration italienne en France. Un siècle de présence italienne dans trois régions françaises (1880-1980)*, Bruxelles, Complexe, 1995, pp. 241-352.
- Blanc-Chaléard, Marie-Claude, *Les Italiens dans l'Est parisien (années 1880-1960). Une histoire d'intégration*, Rome, École française de Rome, 2000.
- Blommaert, Jan, *Grassroots Literacy: Writing, Identity and Voice in Central Africa*, London, Routledge, 2008.
- Blommaert, Jan, *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge Approaches to Language Contact, Cambridge, UK , New York, Cambridge University Press, 2010.
- Bloom, Benjamin S., *Taxonomy of Educational objectives*, Handbook cognitive, New York, David, Domain, Mckay Group Inc., 1959.
- Boas, Franz, *Race, language and culture*, New York, Macmillan, 1940.
- Bonnet, Serge, *Sociologie politique et religieuse de la Lorraine*, Paris, A. Colin, 1972.
- Bonnet, Serge, *L'Homme du fer. Mineurs de fer et ouvriers sidérurgistes lorrains 1899-1900*, Metz, P.U.N., Serpenoise, 1976.
- Bonnet, Serge, Humbert, Roger, *La ligne rouge des hauts fourneaux*, Paris, Denoël Serpenoise, 1981.
- Boubeker, Ahmed, *Les mondes de l'ethnicité, la communauté d'expérience des héritiers de l'immigration maghrébine*, Paris, Balland, 2003.
- Boubeker, Ahmed, Galloro, Piero-D., *Les non lieux de la mémoire des immigrations en Lorraine : mémoire et invisibilité sociale*. Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine, Interculturalités, 2006, disponibile *on-line* all'indirizzo:
[978-2-8143-0203-7](http://www.researchgate.net/publication/265063550_REPRESENTATIONS_SOCIALEST_RAJETS_THEORIQUES_ET_METHODOLOGIQUES) (ultima consultazione il 10/11/2017).

- Boubeker, Ahmed, Galloro. Piero-D., *Histoire des immigrations en Lorraine*, in Mayeur, L., Poinot, M. (a cura di), «Hommes et Migrations, Histoires des immigrations. Panorama régional», n° 1273, Mai-juin 2008, pp. 74-94.
- Boulot, Serge, Clévy, Jean, Fradet, Danielle, *Les cours intégrés de langues. Difficultés-réussite-propositions, Migrants-formation*, nn° 38-39, in «Langues et cultures des immigrés», 1980, pp 14-21.
- Bourdieu, Pierre, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, 1982.
- Bourdieu, Pierre, *La domination masculine*, Paris, Édition du Seuil, 1988.
- Bourdieu, Pierre, *La misère du monde*, Paris, Édition du Seuil, coll. Libre examen, 1993.
- Bourdieu, Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, coll. Points, 2001.
- Bouamama, Saïd, *Dix ans de marche des beurs: chronique d'un mouvement avorté*, Paris, Desclée de Brouwer, 1994.
- Bouysse, Viviane, *Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine?*, Actes du colloque - L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'École?, 25-28 octobre 2004, 2004, disponible *on-line* all'indirizzo: <http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%C2%A0.html> (ultima consultazione il 11/1/2018).
- Boyer, Henri, *Sociolinguistique et politique linguistique. L'exemple catalan*, in «Études de Linguistique Appliquée», n° 65, 1987, pp. 69-88.
- Boyer, Henri, *Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie*, in Boyer, H., Peytard, J. (a cura di), «Langue française - Les représentations de la langue: approche sociolinguistique», n° 85, 1990, pp. 102-112, disponible *on-line* all'indirizzo: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1990_num_85_1_6180 (ultima consultazione il 3/4/2018).
- Boyer, Henri, *Les politiques linguistiques*, in «Cahiers de l'ASDIFLE - Les politiques linguistiques», n° 7, Paris, 1995.
- Boyer, Henri, *L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation*, in «Travaux didactiques du FLE», n° 39, Montpellier, 1998.
- Boyer, Henri, *L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère*, in «Ela. Études de linguistique appliquée», nn° 123-124, 2001, pp. 333-340.
- Boyer, Henri, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2001.
- Boyer, Henri, *De l'autre côté du discours. recherche sur les représentations communautaires*, Paris, l'Harmattan, 2003.

- Brace, Ian, *Questionnaire design. How to plan, structure and write survey material for effective market research*. London, Kogan Page, 2004.
- Brecht, Bertolt, *Theaterarbeit: fare teatro: sei allestimenti del Berliner Ensemble*, Milano, Mondadori, 1969.
- Bramanti, Donatella (a cura di), *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Bradburn, Norman, Sudman, Seymour, Wansink, Brian, *Asking questions. The definitive Guide to Questionnaire design. For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*, Revised Edition, San Francisco CA Jossey-Bass, 2004, disponibile on-line all'indirizzo:
<http://www.epihealthmatikotita.gr/elibrary/marketresearch/Asking%20Questions%20-%20The%20Definitive%20Guide%20To%20Questionnaire%20Design,%20For%20Market%20Research,%20Political%20Polls,%20And%20Social%20And%20Health%20Questionnaires.pdf> (ultima consultazione il 9/8/2018).
- Breckner, Roswitha, *Pictured bodies: A methodical photo analysis*, in «INTER», n° 4, 2007, pp. 125-142.
- Brislin, Richard. W., *The wording and translation of research instruments*, in: Lonner, W.J & Berry, J. W. (a cura di), *Field methods in cross-cultural research*, Newbury Park, CA, Sage, 1986, pp.137-164.
- Brown, James Dean, *Using surveys in language programs* Cambridge, England, Cambridge University Press, 2001.
- Bruner, Jerome, Wood, David, Ross, Gail, *The role of tutoring in problem solving*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», volume 17, Oxford, Pergamon Press, 1976, pp.89-100.
- Bruner, Jerome, «Costruzione di sé costruzione del mondo», in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Milano, Cortina, 1995, pp. 125-138
- Bruner, Jerome, *The culture of education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996,
- Busch, Brigitta, *Language biographies for multilingual learning: Linguistic and educational Consideration*, in Busch, B., Jardine, A., Tjoutuku A. (a cura di), *Language Biographies for Multilingual Learning*, PRAESA Occasional Papers n. 24, 2006, pp. 5-17, disponibile on-line all'indirizzo:
<http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>
 (ultima consultazione il 12/11/2018).
- Busch, Brigitta, *The Linguistic Repertoire Revisited*, Oxford University Press, 2012, disponibile on-line all'indirizzo:
http://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch/Applied_Ling.pdf
 (ultima consultazione il 12/11/2018).

- Busch, Brigitta, *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*, in «Working papers in Urban Language and Literacies», paper 236, 2018, disponibile *on-line* all'indirizzo: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch18.The_language_portrait_copy.pdf (ultima consultazione il 10/9/2018).
- Butler, Judith, *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, New York & London, Routledge, 1997.
- Buzzi, Pierre-Louis, *Les immigrés italiens en Lorraine française pendant la Première Guerre mondiale (1914-1918)*, tesi diretta da Jean-Noël Grandhomme, Université de Strasbourg, 2015.
- Buzzi, Pierre-Louis, *Affrontements xénophobes et identités: les «chasses à l'Italien» en Lorraine (années 1890-1910)*, disponibile *on-line* all'indirizzo: www.histoire-politique.fr/index.php?numero=32&rub=dossier&item=301 (ultima consultazione il 29/9/2018).
- Byram, Michael, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clavedon Multilingual Matters, 1997.
- Byram, Michael, Zarate, Geneviève, *Les jeunes confrontés à la différence : de proposition de formation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.
- Cain, Albane, de Pietro, Jean François, *Les représentations des pays dont on apprendre la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage?*, in Matthey M., *Les langues et leur image*, Lausanne, Loisirs et Pédagogie, 1997, pp. 300-307.
- Calvet, Louis-Jean, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Poche, 1987.
- Calvet, Louis-Jean, *La Sociolinguistique*, Coll. Que sais-je ?, n° 2731, Paris, PUF, 1993.
- Calvet, Louis-Jean., Moreau, Marie-Louise (a cura di), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, CIRELFA /Agence de la Francophonie, Didier Erudition, 1998.
- Calvet, Louis-Jean, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.
- Calvet, Louis-Jean, Dumont Pierre (a cura di), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Calvet, Louis-Jean, *Le Marché aux langues: Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, PLON, 2002.
- Candelier, Michel, Hermann-Brennecke, Gisela, *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Paris, Didier, 1993.
- Carassai, Marco, Crucianelli, Enrico (a cura di), *Linguaggio e Relatività. Edward Sapir-Benjamin Lee Whorf*, Roma, Castelvechi, 2017.
- Carocci, Giampiero, *La politica estera dell'Italia fascista (1925-1928)*, Bari, Laterza, 1969.

- Carugati, Felice, Mugny, Gabriel, *La théorie du conflit socio-cognitif*, in Mugny, G. (a cura di), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berna, Peter Lang, 1985.
- Cenoz, Jason, *The Influence of Bilingualism on Multilingual Acquisition: Some Data from the Basque Country*, 1997, disponibile on-line all'indirizzo:
www.researchgate.net/publication/254686345_The_Influence_of_Bilingualism_on_Multilingual_Acquisition_Some_Data_from_the_Basque_Country
 (ultima consultazione il 1/10/2018).
- Centassi, René, Masson, Henri, *L'homme qui a défié Babel*, Paris, Ramsay, 2002.
- Chevalier, Louis, *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*, Paris, PLON, 2002, [I ed. 1958].
- Chirkov, Valery, *Critical Acculturation Psychology* in «International Journal of Intercultural Relations», vol. 33, n° 2, 2009, pp. 87-182.
- Chomsky, Noam, *Systems of Syntactic Analysis*, in «The Journal of Symbolic Logic», vol. 18, n° 3, 1953, disponibile on-line all'indirizzo:
<https://web.archive.org/web/20140308001115/http://chomsky.info/articles/195309--.pdf> (ultima consultazione il 27/4/2018).
- Chomsky, Noam, *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton, 1957.
- Cifoletti, Guido, *La lingua franca barbaresca*, Roma, Il Calamo, 2011.
- Commaille, Laurent, *Les cités ouvrières en Lorraine*, in Lemoigne F.-Y. (a cura di), *Urbanisme et architecture en Lorraine 1830-1930*, Paris, Denoël, Metz, Serpenoise, 1982, pp. 249-280.
- Camilleri, Carmel, *Identité et gestion de la disparité culturelle: Essai d'une typologie*, in Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipianski, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Léonetti, I., et Vasquez, A., (a cura di), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990, pp. 85-110, disponibile on-line all'indirizzo:
<https://www.cairn.info/strategies-identitaires--9782130428589.htm>
 (ultima consultazione il 14/9/2018).
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Lőrincz, Ildikó, Meißner, Franz.-Joseph, Noguero, Arthur, Schröder-Sura, Anna, con la collaborazione di Molinié, Muriel, *Il CARAP, un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle risorse e alle. Competenze e risorse*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2003, pp.1-124, disponibile on-line all'indirizzo:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3117/3309>
 (ultima consultazione il 10/7/2018).
- Carletti, Anna, Varani Andrea (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Trento, Erickson, 2005
- Cardinal, Marie, *Le parole per dirlo*, Milano, Bompiani, 2001

- Carugati Felice, Mugny Gabriel, *La théorie du conflit socio-cognitif*, in Mugny, G. (a cura di), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berna, Peter Lang, 1985.
- Castellani, Maria Cristina, *I corsi di lingua e cultura italiana: i diversi contesti e la formazione dei docenti*, in Vedovelli, M. (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 2011, pp. 175-192.
- Castellotti, Véronique, Robillard, Dominique, «Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique», in *Langues et insertion sociale. Langage et société*, n° 98, 2001, pp. 46-47.
- Castellotti, Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International, 2001.
- Castellotti, Véronique, Moore, Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV Conseil de l'Europe, 2002, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d> (ultima consultazione il 15/3/2018).
- Castellotti, Véronique, Moore, Danièle, *Dessin d'enfants et construction plurilingue, Territoires imagés et parcours imaginés*, in Molinié, M. (a cura di), *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy-Pontoise, Centre de recherche textes et francophonies, 2009, pp. 45-85, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642/document>
 (ultima consultazione il 10/6/2018).
- Cattoretti, Paola Luigia, *La scrittura migrante: la mia lingua e la mia nuova lingua italiana*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2010, pp. 80-88, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/632/846>
 (ultima consultazione il 19/7/2018).
- Cavalli, Marisa, *La Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale: scopi, struttura, destinatari*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2012, pp. 211-221, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2279>
 (ultima consultazione il 2/9/2019).
- Cavanna, François, *Les Ritals*, Paris, Belfond, 1978.
- Cavarocchi, Francesca, *Avanguardie dello spirito. Il fascismo e la propaganda culturale all'estero*, Roma, Carocci, 2010.

- Charaudeau, Patrick, *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*, Paris, Nathan, INA, 1996.
- Charaudeau, Patrick, *Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue*, in Gabry J. et alii, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005, disponibile *on-line* all'indirizzo: <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html> (ultima consultazione il 10/7/2018).
- Charaudeau, Patrick, *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert, 2005.
- Chomsky, Noam, *Systems of Syntactic Analysis*, in «The Journal of Symbolic Logic», Vol. 18, n° 3, 1953, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://web.archive.org/web/20140308001115/http://chomsky.info/articles/195309--.pdf>. > (ultima consultazione il 10/9/2018).
- Chomsky, Noam, *Syntactic Structures*, The Hague, Paris, Mouton Publishers, 1957.
- Clémens, Richard, Susan C. Baker, *Measuring social aspects of L2 acquisition and use: Scale characteristics and administration*, in «Research Bulletin» n° 1, University of Ottawa 2001, disponibile *on-line* all'indirizzo: https://www.researchgate.net/publication/216308585_Measuring_social_aspects_of_L2_acquisition_and_use_Scale_characteristics_and_administration (ultima consultazione il 9/9/2018).
- Cohen-Scali Valérie, Moliner, Pascal, *Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples*, in «O.S.P. L'orientation scolaire et professionnelle», n° 37/4, 2008, pp. 465-482, disponibile *on-line* all'indirizzo: <http://journals.openedition.org/osp/1770> (ultima consultazione il 12/09/2018).
- Cognigni, Edith, *Le autobiografie linguistiche a scuola, tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue*, in «CROSSROADS: Languages in (E)motion», 2014, disponibile online all'indirizzo: https://www.academia.edu/38047598/LE_AUTOBIOGRAFIE_LINGUISTICHE_A_SCUOLA_TRA_PLURILINGUISMO_E_AFFETTIVIT%C3%80_DAL_RITRATTO_AL_RACCONTO DELLE LINGUE
- Converse, Jane M., Presser, Stanley, *Survey questions, Handcrafting the standard questionnaire*, London, Sage, 1986.
- Coracini Maria José. R. F., *L'espace hybride de la subjectivité: le (bien)-être entre les langues*, in «Langage et société», n° 117, 2006, pp. 41-61, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-3-page-41.htm> (ultima consultazione il 17/11/2018).
- Corbeil, Jean Claude, discorso al Congresso Mondiale sulle politiche linguistiche, Barcellona, 6-10 aprile 2002, disponibile *on-line* all'indirizzo: http://www.linguapax.org/wpcontent/uploads/2015/07/CMPL2002_T1_Corbeil_Fr.pdf (ultima consultazione il 6/11/2018).

- Corbetta, Piergiorgio, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Corti, Paola, *L'emigrazione temporanea in Europa, in Africa e nel Levante*, in Bevilacqua, De Clementi e Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*, Roma, Donzelli, 2001, pp. 213-234.
- Corti, Paola, *L'emigrazione italiana in Francia: un fenomeno di lunga durata*, in «Altreitalia», Edizioni della fondazione Giovanni Agnelli, n° 26, gennaio-giugno 2003, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<http://www.aspapi.net/Documents/francia-2003.pdf>
 (ultima consultazione il 6/9/2018).
- Cosnier Jacques, *Mead George Herbert (1863-1931)*, in «Vocabulaire de psychosociologie», Toulouse, ERES, Hors collection, 2002, pp. 521-524, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851-page-521.htm>
 (ultima consultazione il 21/04/2018).
- Coste, Daniel, *De quelques notions intéressant la réflexion sur les curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, in «Italiano LinguaDue», n° 1. 2012, pp. 222-234, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2280/2507>
 (ultima consultazione il 17/11/2018)
- Cremaschini, Marilena, *Il test dei colori di Lüscer*, 2017, *on-line* all'indirizzo:
<http://www.marilenacremaschini.it/il-test-dei-colori-di-luscher/>
 (ultima consultazione il 9/3/2018).
- Cucciarelli, Lucia, De Matteis, Paola (a cura di), *Le lingue d'Europa. Intercultura, Lingue e CLIL*, Collana "Il filo d'Europa", Volume 1, Eurocopy Format, Bologna, 2008.
- Currie Haver C., *A projection of socio-linguistics: The relationship of speech to social status*, in «The Southern Speech Journal», n° 18, 1, 2009.
- Cuche, Denys, *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- Cuq, Jean-Pierre *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.
- Cuq, Jean-Pierre, Isabelle Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Collection français langue étrangère, Grenoble, P.U.G., 2005.
- Dallaire, Christine, Roma, Josiane, *Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches*, in Allard R. (a cura di), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: Bilan et prospectives*, Moncton, 2003, pp. 1-47, disponibile *on-line* all'indirizzo:
https://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/12894/1/Dallaire_Christine_2003_Entre_la_langue_et_la_culture.pdf, >
 (ultima consultazione il 3/6/2017).

- Dabène, Louise, *Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères*, 1992, disponibile *on-line* all'indirizzo:
ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS006_2.pdf
 (ultima consultazione il 29/11/2016).
- Dabène, Louise, *L'image des langues et leur apprentissage*, in Matthey M. (a cura di), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, RDP, 1997, pp. 19-23.
- Dabène, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
- David, Jean, Levallois, Bruno, *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine, Rapport n°2005-090 au ministère de l'éducation nationale*, mars 2006, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/174000080/index.shtml>
 (ultima consultazione il 6/1/2019).
- Maddalena De Carlo, *L'interculturel*, Paris, Clé International, 1998.
- Demetrio, Duccio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.
- Deschamps, Jean-Claude, Devos, Thierry, *Les relations entre identité individuelle et collective ou comment la similitude et la différence peuvent co-varier*, in J.C. Deschamps J.C. et alii (a cura di), *L'identité sociale: la construction de l'individu dans les relations entre groupes*, Grenoble, PUG, 1999, pp. 149-167.
- de Leeuw, Edith D., de Heer, Wim, *Trends in household survey nonresponse: A longitudinal and international comparison*, in Groves, R., Dillman, D., Eltinge J., Little R. (a cura di), *Survey non-response*, New York, Wiley, 2002, pp. 41-54, disponibile *on-line* all'indirizzo:
www.researchgate.net/publication/284051397_Trends_in_Household_Survey_Nonresponse_A_Longitudinal_and_International_Comparison
 (ultima consultazione il 6/1/2019).
- de Robillard, Didier (a cura di), *Réflexivité: sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner du sens?*, «Cahier de sociolinguistique», n° 14, PUR, Rennes, 2009.
- de Saussure, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 2005 [I ed. 1916].
- Dorais, Louis-Jacques, *La construction de l'identité*, in Deshaies, Denise, Vincent, Diane (a cura di), *Discours et constructions identitaires*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999, pp. 1-11.
- Dorner, Daniela, *Vitalité du francique en Lorraine germanophone?*, in «Lidil», n° 44, 2011, *on-line* all'indirizzo:
<http://journals.openedition.org/lidil/3135>
 (ultima consultazione il 18/11/2018).

- Dornel, Laurent, *La France hostile. Socio-histoire de la xénophobie (1870-1914)*, Paris, Hachette, 2004.
- Dornyei, Zoltàn, *Questionnaires in Second Language Research - Construction, Administration and Processing*, London, Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- Dornyei, Zoltàn, *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*. Malden Mass, Blackwell Publishing, 2003.
- Dornyei, Zoltàn, Ushioda, Ema Motivation, *Language Identity and the L2*, Bristol, Multilingual Matters, 2009.
- Dubois, Jeremy, *L'enseignement de l'italien en France du 1880 à 1940*, Grenoble, ELLUG, Grenoble, 2015.
- De Mauro, Tullio, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma, Laterza, 1993.
- De Mauro, Tullio, *et alii, ITALIANO 2000 - Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri - Su incarico del Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale per la Promozione e la Cooperazione Culturale - Ufficio I. Affidata al Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università di Roma "La Sapienza"*, 2001, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/03.2%20Fattori%20di%20attrattivita.htm>
 (ultima consultazione il 18/6/2019).
- De Michelis, Giuseppe, *La politica nazionale dell'emigrazione*, in «Gerarchia», IV, 10, 1925, pp. 629-632.
- Derrida, Jacques, *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Paris, Galilée, 1996, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://iqbal.hypotheses.org/3941>
 (ultima consultazione il 18/8/2089).
- Derrida, Jacques, *Il monolinguisimo dell'Altro o la protesi d'origine*, trad. italiana di Graziella Berto, Milano, Cortina, 2004.
- Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo, Troncarelli, Donatella, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009.
- Doise, Willem, *Les représentations sociales*, in Bonnet, C., Ghiglione, R., Richard T. F. (a cura di), *Traité de psychologie cognitive*, Paris, Dunod, 1990.
- Doise, Willem, Clémence, Alain, Lorenzi-Cioldi, Fabio, *Représentations sociales et analyses de données*, Coll. «Vies sociales», Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, 1992.
- Dillman, Don A., *Mail and Internet surveys. The tailored design method*. New York, John Wiley & Sons, Inc, 2000.
- Druella, Ruggero, *Le politiche linguistiche dei paesi francofoni; il caso di Internet*, in «Rivista di lingue cultura moderne», n° 2, 2005.

Duchesne, Sophie, *Pratique de l'entretien dit "non-directif"*, in Bachir, M. (a cura di), *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, PUF, 2000, pp. 9-30, disponibile *on-line* all'indirizzo:

[<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841927/>](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841927/)

(ultima consultazione il 6/1/2017).

Duranti, Alessandro, *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi, 2000.

Durkheim, Emile, *De la division du travail social*, Collection Bibliothèque de philosophie contemporaine, Paris, Les Presses universitaires de France, huitième édition, 1967, Disponibile *on-line* all'indirizzo

https://monoskop.org/images/9/97/Durkheim_%C3%89mile_De_la_division_du_travail_social_1991.pdf

(ultima consultazione il 1/10/2016).

Durkheim, Emile, *Représentation individuelles et représentations collectives*, in «Revue de Métaphysique», tomo VI, 1898.

Elia, Anna, *Rifugiati in Calabria. Risposte locali a disuguaglianze globali*, Soveria Mennelli, Rubettino, 2014.

Eckert, Penelope, *Three Waves of Variation, The Emergence of Meaning in the Studies of Sociolinguistic Variation*, in «Annual Review of Anthropology», n° 41, 1, 2012, pp. 87-100.

Ferry, Jules, *Histoire de l'immigration en Lorraine - colloque pour l'Association Meusienne d'Accueil des Travailleurs Migrant*, 2016, disponibile *on-line* all'indirizzo:

http://www.amatrami.org/2/maj0805/colloque_txts/03-ferry.pdf

(ultima consultazione il 6/4/2019).

Eco, Umberto, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari. Laterza, 1993.

Erikson, Erik H., *Identity, youth and crisis*. New York, W. W. Norton Company, 1968.

Everett, Daniel, *Language: The Cultural Tool*, New York, Pantheon Books, 2012.

Favaro, Graziella, *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*, Milano, Franco Angeli, 2008.

Favaro, Graziella, *Il bilinguismo disegnato*, in «Italiano LinguaDue», n. 1, 2013, pp. 114-127, disponibile *on-line* all'indirizzo:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123/3313>

(ultima consultazione il 1/9/2019).

Fink, Arlene, *How to ask survey questions*, Thousand Oaks, Cal. London, Sage, 2003.

Fishman, Joshua A., *Who speaks what language to whom and when?*, in «La Linguistique», n° 2, 1965, pp. 67-88.

- Fishman Joshua, *Language and Nationalism*, Rowley, Mass, Newbury House, 1972 [I ed. 1975].
- Flament Claude, *Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales*, in «Psychologie & Société», Vol. 4, n° 2, 2001, pp. 57-80.
- Floriani, Giorgio, *Scuole italiane all'estero. Cento anni di storia*, Roma, Armando, 1974.
- Ford, Donald, H., Lerner, Richard M., *Teoria dei sistemi evolutivi. Un approccio integrato*, Collana Nautilus, Milano, Raffaello Cortina, 1995.
- Foddy, William, *Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2003.
- Francard, Michel, Lambert, Jacques, Masuy, Françoise, *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*, in «Français et Société», n° 6, Bruxelles, Service de la langue française, 1993.
- Francfort, Didier, *Être mussolinien en Lorraine : les fascistes italiens face aux associations (1921-1939)*, in «Revue d'histoire moderne et contemporaine», tome 38, n° 2, Avril-juin 1991, pp. 313-336, disponibile *on-line* all'indirizzo:
www.persee.fr/doc/rhmc_0048-8003_1991_num_38_2_1593
 (ultima consultazione il 10/9/2018).
- Freddi, Giovanni, *L'Insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero: aspetti glottodidattici*, Firenze, Le Monnier, 1987.
- Freddi, Giovanni, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Collana di Glottodidattica, UTET Università, 1994.
- Gadet, Françoise *Variabilité, variation, variété: le français d'Europe*, in «Journal of French Language Studies», n° 6, 1996, pp. 75-98.
- Gagliardi, Roberto, *L'apprendistato cognitivo*, in Carletti, A., Varani A. (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Trento, Erickson, 2005, pp. 61-62.
- Galisson, Robert, *Les palimpsestes verbaux: des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarquables...*, in «Les Cahiers de l'ASDIFLE», n° 6, 1995.
- Galli, Ida, *La teoria delle rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- Galloro, Piero-D., *La main d'oeuvre des usines sidérurgiques de Lorraine 1880 - 1939, Étude des flux*, thèse de l'Université de Metz sous la direction de Alfred Weut, Centre de Recherche Histoire et Civilisation, 1993, disponibile *on-line* all'indirizzo:
http://docnum.univlorraine.fr/public/UPVM/Theses/1996/Galloro.Piero_Dominique.LMZ9603_2.pdf
 (ultima consultazione il 13/9/2016).

- Galloro, Piero-D., *Ouvriers du fer, princes du vent. Histoire des flux de main-d'oeuvre dans la sidérurgie lorraine*, Metz, Serpenoise, 2001, pp. 27-29.
- Galloro, Piero-D., *Le flux de main d'oeuvre italienne dans la sidérurgie lorraine. Analyse spatiale et démographique (1945-1968)*, in Blanc-Chaléard (a cura di), *Les italiens en France depuis 1945*, Paris, Presse Universitaire de Rennes, 2003, pp. 85-95.
- Galloro, Piero-D., *Frontière(s) et migration, une relation aporique ? Le cas de la Lorraine, 1880-1914*, in «Migrations Société», vol. 140, n° 2, 2012.
- Galloro, Piero-D., *L'expulsion des Italiens de Lorraine au début de la Grande Guerre : entre ennemi intérieur et italophobie ordinaire*, in «Migrations Société», vol. 156, n° 6, 2014, pp. 109-118, disponible *on-line* all'indirizzo:
<https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2014-6.htm-page-109.htm>
 (ultima consultazione il 1/10/2016).
- Galloro, Piero-D., *“Je suis rital et je le reste...” Expertise de l'inclusion italienne (en)chantée ou la transformation spectaculaire d'un monstre* in «Volume !», n° 2, 2015, pp. 35-53.
- Galloro, Piero-D., Mouchtouris, Antigone (a cura di), *La nostalgie comme sentiment*, Paris, Le manuscrit, 2016.
- Galloro, Piero-D., *Le suivi bio-démographique des migrants italiens en Lorraine (1880-1960): l'apport des SIG dans l'analyse des espaces de migration*, disponible *on-line* all'indirizzo:
<http://barthes.enssib.fr/cliio/revues/AHI/articles/volumes/BIODEM.html>
 (ultima consultazione il 13/9/2016).
- Gardy Philippe, Lafont Robert, *La diglossie comme conflit: l'exemple occitan*, in «Langages - Bilinguisme et diglossie», sous la direction de Jean-Baptiste Marcellesi, n°61, 1981, pp. 75-91.
- Garfinkel, Harold, *Studies in Ethnomethodology*, New York, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1967.
- Gastaut, Yvan, *Le métissage par le foot – L'intégration mais jusqu'où?*, Paris, Autrement, 2008
- Gaudin, Hélène, *Mémoire de l'émigration et identité italienne à l'heure de l'immigration. Introduction*, in «Textes & Contextes», n° 12, 1, disponible *on-line* all'indirizzo:
<https://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=476>
 (ultima consultazione il 14/5/2017).
- Ghezzi, Chiara, *L'image de la langue et de la civilisation française au sein de l'éducation nationale italienne : les représentations de acteurs du FLE des établissements scolaires de Modène*, Linguistique, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2004.
- Giles, Howard, Johnson, Patricia, *Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance*. in «International Journal of the Sociology of Language», n° 68, 1987, pp. 69–99.

- Gillham, Bill, *Developing à questionnaire*, London, Continuum, 2000.
- Giovanardi Claudio, Trifone Pietro, *L'inchiesta Italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati*, in «Italiano LinguaDue», vol. 2, 2, 2010, pp. 148-155 disponibile on-line all'indirizzo
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/827>
 (ultima consultazione il 2/9/2019).
- Giovanardi, Claudio, Trifone, Pietro, *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci, 2012.
- von Goethe, Johann Wolfgang, *Teoria dei colori*, a cura di Renato Troncon, introduzione di Giulio Carlo Argan, Milano, Il Saggiatore, 1979, [I ed. Tubinga, 1810].
- Goffman, Erving, *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, New York, Free Press of Glencoe, 1963.
- Goffman, Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne - La présentation de soi*, traduit par Alain Kihm, Paris, Éditions de Minuit, 1973.
- Goffman, Erving, *Stigmaté. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Éditions de Minuit, 1975 [I ed. 1963].
- Grange, Juliette, *Que veut dire intégration? Histoire d'une notion*, in Ferry, Vincent, Galloro Piero-D., Noiriél Géraud (a cura di), *20 ans de discours sur l'intégration*, Paris, L'Harmattan, 2005, pp. 41-47.
- Grittonay, Alain, *Les immigrés: le choc*, Paris, PLON, 1984.
- Groppaldi Andrea, Sergio, Giuseppe, *Scrivere "in altre parole" Jhumpa Lahiri e la lingua italiana*, in «Lingue culture mediazioni», vol. 3, 1, 2016, pp. 79-97, disponibile on-line all'indirizzo:
<https://www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/view/1001/0>
- Grosjean, François, *Another View of Bilingualism*, in Harris, R. J., *Cognitive Processing in Bilinguals*, Amsterdam, Elsevier, 1992. pp. 51-62.
- Guespin Louis, Marcellesi Jean-Baptiste, *Pour la glottopolitique*, in «Langages», Glottopolitique, sous la direction de Marcellesi, J.-B., n° 83, 1986, pp. 5-34.
- Gueunier, Nicole, Genouvrier, Émile, Khomsi, Abdelhamid, *Les français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*, Coll. Créoles et français régionaux, Paris, Champion, 1978.
- Gueunier. Nicole, *Attitudes and representations in sociolinguistics: theories and practice*, in Tabouret-Keller, A., Gadet, F., *Sociolinguistic in France: Theoretical Trends at the End of the Century*, in «International Journal of the Sociology of Language», n° 160, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 2003, pp. 41-62.

- Gumperz, John, Linguistic and social interactions in two communities, in Gumperz, J., «*American Anthropologist*», n° 66, 6/2, 1964, pp. 137-153.
- Gumperz, John, *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, 1982.
- Gumperz, John, *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1989.
- Gumperz, John, *The Relation of Linguistic to Social Categories*, in Slobin D. (a cura di), *Field Manual for the Cross-Cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence*, Berkeley, Language Behavior Research Laboratory, University of California, 1967, pp. 65-81.
- Gumperz, John, *Language in Social Groups*, in, «*American Anthropologist*», n° 75, 2, Stanford, Stanford University Press, 1971, pp. 493-541.
- Gumperz, John, *Introduction*, in Gumperz, J., Hymes D. (a cura di), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, London, Blackwell 1972 [I ed. 1986], pp. 1-25.
- Habermas, Jürgen, *L'intégration républicaine*, Paris, Fayard, 1998.
- Heller, Monica, *Paths to Post-Nationalism*, New York, Oxford University Press, 2001.
- Heller, Monica, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, 2002.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, London, Edward Arnold, 1978.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, *A Personal Perspective*, in Jonathan Webster Johnathan (a cura di), *On Grammar*, vol. 1, London, Continuum International Publishing, 2005.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, *An interpretation of the functional relationship between language and social structure*, in Quastoff, Ute (a cura di), *Sprachstruktur - Sozialstruktur: Zure Linguistischen Theorienbildung, The Collected Works*, vol. 10. 2007 [I ed. 1978], pp. 3-42.
- Hewstone, Miles, *Causal attribution: From cognitive processes to collective beliefs*, Oxford, University Press, Blackwell, 1989.
- Hofstede, Geer, *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA, Sage. 2001.
- Holtgraves, Thomas, *Social desirability and self-reports: Testing models of socially desirable responding*, in «*Personality and Social Psychology Bulletin*», n° 30, 2, 2004, pp. 161-172.
- Hopkins, Kenneth D., Stanley, Julian C., Hopkins, B.R., *Educational and psychological measurements and evaluation*, (7th ed), Englewood Cliff, NJ, Prentice Hall, 1990.

- Hornenberger, Nancy *Sociolinguistic and Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1990.
- Houdebine, Anne-Marie, *Sur les traces de l'imaginaire linguistique*, in Aebischer V., Forel C. (a cura di), *Parlers masculins, parlers féminins?*, Neuchâtel/Paris, Delachaux/Niestlé, 1983, pp. 105-139.
- Houdebine, Anne-Marie, *Théorie et méthodologie de l'imaginaire linguistique*, in Canut C. (a cura di), *Imaginaires linguistiques en Afrique. Actes du colloque de l'Inalco Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique: quelles notions pour quelles réalités?*, 9 novembre 1996, Paris, L'Harmattan, 1998, pp. 19-26.
- Hughes, Sthephanie, *Bilingualism in North-East France with specific reference to Rhenish Franconian spoken by Moselle Cross-border (or frontier) workers*, in Preisler, B., Fabricius, A., Haberland, H., Kjærbeck, S., Risager K. (a cura di), *The Consequences of Mobility*, Roskilde, Roskilde University, 2005, pp. 135-153.
- Jabine, Thomas B., *Reporting chronic conditions in the National Health Interview Survey: a review of tendencies from evaluation studies and methodological test*, in «Vital and Health Statistics», Series 2, 105, Washington, DC, Government Printing Office, 1987.
- Jakobson, Roman, *Linguistique et poétique*, in: *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit, 1969, pp. 209-248.
- Jodelet, Denise, *La rappresentazioni sociali*, Napoli, Liguori, 1992.
- Jung, Carl Gustav, *Tipi psicologici (Psychologische Typen)*, trad. di Cesare Musatti, Roma, Astrolabio, 1948.
- Jung, Carl Gustav, *Il Libro Rosso*. Torino, Bollati Boringhieri, 2010.
- Kandinsky, Wassily, *Lo spirituale nell'arte*, Pontiggia E. (a cura di), Milano, SE, 2005 [I ed. 1910].
- Kastensztein, Joseph, *Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités*, in Camilleri C. et alii, *Stratégies identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.
- Kaufmann, Jean-Claude *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*, Coll. Individu et Societe, Paris, A. Colin, 2004.
- Kendrick, Maureen, McKay, Roberta, *Uncovering Literacy Narratives through Children's Drawings*, in «Canadian Journal of Education», n° 27, 2002, pp. 45-60, disponibile on-line all'indirizzo:
<file:///C:/Users/pc/Desktop/2822-Article%20Text-10356-1-10-20170227.pdf>
 (ultima consultazione il 3/3/2018).
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan*, in Chiss, J.-L., Puech, C. (a cura di), «Langue française», n°117, numéro thématique, *La linguistique comme discipline en France*, 1998, pp. 51-67, disponibile on-line all'indirizzo:

www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_117_1_6241
(ultima consultazione il 3/5/2018).

Klinkenberg, Jean Marie, *La langue et le citoyen, pour une autre politique de la langue française*, Paris, PUF, 2001.

Koselleck, Reinhart, *L'Expérience de l'histoire*, Paris, Édition du Seuil/Gallimard, Hautes études, 1997.

Krashen, Stephen D., *Language acquisition and language education: extensions and applications*, New York, Prentice Hall International, 1989.

Kristeva, Julia, *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art*, New York, Columbia University Press, 1980.

Krumm, Hans-Jürgen, *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Sprachlichkeit*, Vien, Eviva, 2001.

Krumm, Hans-Jürgen, 'Mein Bauch ist italienisch ...' Kinder sprechen über Sprachen, in, Böttger, N., *et alii* (a cura di.), «Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht» Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen, Festschrift für Juliane House zum 60, n° 8(2/3), 2003, pp. 110-114, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/538/514>
(ultima consultazione il 3/5/2018).

Krumm, Hans-Jürgen, *Plurilinguisme et subjectivité: «Portraits de langues» par les enfants plurilingues*, in Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (a cura di.), *Précis du plurilinguisme e de la pluriculturalité*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 2008, pp. 109-112, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf>
(ultima consultazione il 9/7/2018).

Kuitche Tal, Gilles, *Diffusione e motivazioni allo studio dell'italiano nell'Africa Sub-Sahariana francofona: una prima indagine*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2012, pp. 76-136, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2275/2502>
(ultima consultazione il 9/7/2018).

Labov, William, *The Social Motivation of a Sound Change*, in «Words», n° 19, 1963.

Labov, William, *Sociolinguistic Patterns*, Oxford, Blackwell, 1972.

Labov, William, *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.

Labov, William, *Principles of Linguistic Change, Internal Factors*, vol. 1 London, Blackwell, 1994.

- Labov, William, *Principles of Linguistic Change, Social Factors*, vol. 2, London, Blackwell, 2001.
- Labov, William, *The social stratification of English in New York City*, Cambridge University Press online edition, 2009 [I ed. 1966].
https://docs.google.com/document/d/1uIQtf8PXHSFdh3uC0tTi2VcQIernNPCp_cK30E7gPQ/edit
 (ultima consultazione il 9/1/2018).
- Lado, Robert, *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, New York, University of Michigan Press, 1957.
- Lado, Robert, *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York, McGraw-Hill, 1964.
- Lafont, Robert, *Sur la France*, Paris, Gallimard, 1968.
- Lambert, Wallace E., Roger C., Hodgson, Robert, Gardner, C., Fillenbaum, Samuel, *Evaluational Reactions to Spoken Languages*, in «Journal of Abnormal and Social Psychology», n° 60, 1960.
- Lanier, Valérie, *L'accueil des enfants (d)immigrés dans les écoles françaises: éducation entre culture familiale et culture du pays d'arrivée*, Dijon, thèse en Droit et Sciences Politiques, Université de Bourgogne, 2011, disponibile on-line all'indirizzo:
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00696486/document>
 (ultima consultazione il 15/10/2017).
- Lautrey, Jacques, Rémi-Giraud, Sylvianne, Sander, Emmanuel, Tiberghien, Andrée, *Les connaissances naïves*, Paris, Armand Colin, 2008. Disponibile on-line all'indirizzo:
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00361502>
 (ultima consultazione il 15/10/2017).
- Leconte, Fabienne, *Quand le dessin fait discours: enquête auprès de adolescent nouvellement arrivées en France sur leur vécu en langue*, in Molinié M., *Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF), France, Encrages-Belles Lettres, 2009, pp. 87-116. Disponibile on-line all'indirizzo:
<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642/document>
 (ultima consultazione il 14/3/2017).
- Legendre, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Guérin, 2003.
- Leger, Jean-Michel, Florand, Marie-France, *L'analyse de contenu: deux méthodes, deux résultats?* in Alain Blanchet, A., *L'entretien dans les sciences sociales, l'écoute, le sens et la parole*, Dunod, 1985, pp.149-183, disponibile on-line all'indirizzo:
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00171115/en/>
 (ultima consultazione il 14/3/2017).
- Lévinas Emmanuel, *Le temps et l'autre*, Paris, PUF 1991.

- Likert, Rensis, *A technique for the measurement of attitudes*, Ph. D. Columbia University, New York, The Science Press, 1932, disponibile *on-line* all'indirizzo:
https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
 (ultima consultazione il 1/6/2017).
- Lietz, Petra, *Questionnaire Design in Attitude and Opinion Research: Current State of an Art*, Priorisierung in der Medizin, FOR 655, n° 13, 2008, disponibile *on-line* all'indirizzo:
https://www.researchgate.net/publication/265285941_Questionnaire_Design_in_Attitude_and_Opinion_Research_Current_State_of_an_Art
 (ultima consultazione il 12/3/2018).
- Linton, Ralph *Le fondement culturel de la personnalité*, Malakoff, Dunod, 1995, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<http://www.anthropomada.com/bibliotheque/Ralph-LINTON.pdf>
 (ultima consultazione il 7/6/2018).
- Lipiansky, Edmond Marc, Taboada-Léonetti, Isabelle, Vasquez, Anna, *Introduction à la problématique de l'identité*, in Camilleri, C., *et alii* (a cura di.), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990, pp. 7-26.
- Locke, John, *Saggio sull'intelletto umano*. Testo originale a fronte, Milano, Bompiani, 2004 [I ed. 1690]
- Lochak, Danièle, *Les droits des étrangers, entre égalité et discrimination*, in Dewitte, Ph., *Immigration et intégration, L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1999, pp. 310-319, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01750296/document>
 (ultima consultazione il 11/8/2018).
- Lochak, Danièle, *Le tri des étrangers: un discours récurrent*, in «Plein droit», n.° 69, 2006.
- Lofland, John, Lofland, Lyn, *Analyzing Social Settings: a guide to qualitative observation and analysis*, Belmont, CA, Wadsworth Publishing Company, 1995.
- Lüdi, Georges, Py, Bernard, *Etre bilingue*, Berne, Francfort, Peter Lang, 1986.
- Lugarini, Edoardo, *La formazione degli insegnanti per una educazione plurilingue e interculturale*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2012, pp. 283-300, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2285/2512>
 (ultima consultazione il 31/8/2019).
- Lüscher, Max, *Psychologie der Farben. Einführung in den psychosomatischen Farbttest*, Basel, Test-Verlag, 1949.
- Lüscher, Max, *Der Lüscher-Test. Persönlichkeitsbeurteilung durch Farbwahl*, Reinbek Rowohlt, 1985.

- Magatti, Mauro, *Locality, Nationality, Globality. The Possible Contribution of Italicity in the Age of Globalisation*, pp. 189-215, disponibile *on-line* all'indirizzo <http://www.crvp.org/publications/Series-IV/IV-5-Contents.pdf>
- Maldidier, Denise, *L'inquiétude du discours: textes de Michel Pêcheux*, Paris, Cendres, 1990.
- Malinowski, Bronislaw *Argonauti del Pacifico occidentale*, Newton Compton, Roma, 1973 [I ed. 1922].
- Mariani, Luciano, *Attitudini e atteggiamenti dell'apprendimento linguistico*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2010, pp. 253-270, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/641/855> (ultima consultazione il (31/7/2019).
- Massignan, Giuliana, *L'italiano alla prova del Bac*, in «Italiano Lingua Due», n° 1, 2003, pp. 177-206, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3126> (ultima consultazione il (30/8/2019).
- Matthiae, Claudia, *Gli apprendenti francesi e la lingua italiana, vicini ma non troppo*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2011, pp. 139-146, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1230/1442> (ultima consultazione il (25/8/2019).
- Maurer, Bruno, *Quels méthodes d'enquête sont effectivement employés aujourd'hui en sociolinguistique*, in Calvet J-L., Dumont P. (a cura di), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan, 1999, pp. 167-181.
- Maurer, Bruno, *Pour des nouvelles représentations du français dans la modernité*, in Maurais J., et alii (a cura di), *l'Avenir du français*, Paris, Edition des Archives Contemporaines, 2008, pp. 139- 141, disponibile *on-line* all'indirizzo: www.researchgate.net/profile/Patrick_Chardenet/publication/237388780_L%27_AVENIR_DU_FRANCAIS/links/58c30270a6fdcce648de59e2/L-AVENIR-DU-FRANCAIS.pdf (ultima consultazione il (25/11/2016).
- Mauroni, Elisabetta, *Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2011, pp. 397-438, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1242/1454> (ultima consultazione il (21/7/2019).
- Mazzara, Bruno, *Profilo storico e teorico*, in Mantovani, G. (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti, 2003, pp.11-43.
- Mead, John, *Mente, Sé e Società*, Firenze, Giunti Barbera, 1972 [I ed.1934].
- Merleau-Ponty, Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 2009 [I ed. 1945].
- Mechin, Colette, *Frontière linguistique et frontière des usages en Lorraine*, Université de Nancy 2, Presses Universitaires de Nancy, 1999, disponibile *on-line* all'indirizzo:

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00207208>
(ultima consultazione il (18/12/2016).

Michelat, Guy, Michel, Simon *Classe, religion et comportement politique*, Paris, Presses de la F.N.S.P. et Editions sociales, 1977.

Michelet, Jules, *Le peuple*, Paris, Flammarion, 1993.

Milani, Lorenzo, *Lettera a una Professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1996.

Milza, Pierre, *Français et Italiens à la fin du XX siècle. Aux origines du rapprochement franco-italien de 1900-1902*, Roma, Ecole française de Rome, vol. 2, 9, 1981, pp.456-459.

Milza, Pierre (a cura di), *Les Italiens en France dans les années 20*, Paris, CEDEI, 1988.

Milza, Pierre, *Voyage en Ritalie*, Paris, Plon, 1993.

McLuhan, Marshall *Understanding Media: The Extensions of Man*, 1964, disponibile on-line all'indirizzo:
<http://web.mit.edu/allanmc/www/mcluhan.mediummessage.pdf>
(ultima consultazione il (18/12/2016).

Migliorini, Bruno, *Lingua e Civiltà*, Milano, Tumminelli, 1940.

Minsky, Marvin, *Computation: Finite and Infinite Machines*, Upper Saddle River, New York, Prentice Hall, 1967.

Molinari, Chiara, *Langue et espace au Québec, quelle représentations dans la presse*, in Gavinelli D., Molinari C., *Espaces réels et imaginaires au Québec et en Acadie: enjeux linguistiques, sociolinguistiques et géographiques*, Milano, LED, pp. 83-103, disponibile on-line all'indirizzo:
[https://www.academia.edu/31349875/Langues et espace au Qu%C3%A9bec quelle s repr%C3%A9sentations dans la presse](https://www.academia.edu/31349875/Langues_et_espace_au_Qu%C3%A9bec_quelle_s_repr%C3%A9sentations_dans_la_presse)
(ultima consultazione il (7/11/2018).

Molinari, Chiara, *Du tailleur au burka: représentations sociolinguistique d'une France multiculturelle*, in Marco Modenesi, Maria Benedetta Collini, Francesca Paraboschi (a cura di), *La grâce de montrer son âme dans les vêtements, Scrivere di tessuti, abiti, accessori. Studi in onore di Liana Nissim*, tomo III, Dal Novecento alla Contemporaneità, Milano, Ledizioni, 2015, pp. 357-369.

Moliner, Pascal, *La dynamique des représentation sociales*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, 2001.

Moliner, Pascal, *Introduction*, in Moliner (a cura di), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble, 2001a, pp.7-14.

Moliner, Pascal, *Un approche chronologique des représentation sociales*, in Moliner P. (a cura di), *Les dynamiques des représentations sociales*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, Collection Vies sociales, 2001, pp. 245-268.

- Moliner, Pascal, *Représentations sociales et iconographie*, in «Communication et organisation», n° 34, 2008, disponible *on-line* all'indirizzo:
<http://journals.openedition.org/communicationorganisation/547>
 (ultima consultazione il 6/11/2018).
- Molinié. Muriel, *Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF), France, Encrages-Belles Lettres, 2009, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642/document>
 (ultima consultazione il 15/3/2018).
- Moine, Jean-Marie, *Barons du fer, les Maîtres de Forges en Lorraine*, Nancy, Editions Serpenoise, 1989.
- Moja, Francesca, *Italiano lingua franca; un'analisi linguistica e socioculturale di interazioni di studentesse straniere presso l'Università degli studi di Milano*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2, 2010, pp. 35-51, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/629> (ultima consultazione il 15/3/2018).
- Moore, Moore (a cura di), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2001.
- Moore, Danièle, *Les représentations des langues et de leur apprentissage ; itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, in Castellotti, V., Mochet, M.A. (a cura di), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. références, données, modèles et méthodes*, Coll.C.R.E.D.I.F. Essais, Paris, Didier, 2001, pp. 7-22.
- Morgenstein, Sophie, *Un cas de mutisme psychogène*, in «Revue Française de Psychanalyse», tome 3, 1, 1927, pp. 492-514.
- Morgenstein, Sophie, *Psychanalyse infantile. Symbolisme et valeur clinique des créations imaginatives chez l'enfant*, Paris, Denoël, 1928.
- Morris, Charles W., *Writings on the General Theory of Signs*, The Hague, Mouton, 1971.
- Morin, Edgar, *L'Humanité de l'humanité - L'identité humaine*, tome 5, nouvelle édition, coll. Points, Paris, Édition du Seuil, 2003.
- Moser, Claus Adolf, Kalton, Graham, *Survey methods in social investigation*, Heinemann, London, 1971.
- Moscovici, Serge, *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.
- Moscovici, Serge, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984.
- Moscovici, Serge, Hewstone, M., *Social representations and social explanations: From the 'naïve' to the 'amateur' scientist*, in M. Hewstone (a cura di), *Attribution Theory: Social and functional extensions*, Oxford, Blackwell, 1983.

- Mourlane, Stéphane, *Que reste-t-il des préjugés? L'opinion française et l'immigration italienne dans les années 1950-1960*, in «Migrations Société», n° 109, 2007, pp. 133-145.
- Mourlane, Stéphane, Céline Regnard, Céline, *Invisibility and memory. Italian immigration in France during the second half of the 20th century*, in Anteby-Yemini, L. et alii (a cura di.), *Borders, Mobilities and Migrations. Perspectives from the Mediterranean*, Bruxelles, Peter Lang, 2014, pp. 267-287.
- Mucchielli, Alex (a cura di), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996.
- Muller, Nathalie, *L'allemand, c'est pas du français. Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*, Neuchâtel, INRP-LEP, 1998.
- Mussolini, Benito, *Il Problema dell'emigrazione*, in *Scritti e discorsi*, vol. 3, Milano, Hoepli, 1934, pp. 97-100.
- Neumann, Ursula, *Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen*, in «Die Grundschulzeitschrift», Heft, n° 43, 1999.
- Newell, Rosemarie, *Questionnaires*, in Gilbert N. (a cura di), *Researching social life*, Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications, Inc., 1993, pp. 94-115.
- Nietzsche, Friedrich, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Unzeitgemäße Betrachtungen II*, Leipzig, Verlag von E. W. Fritsch, 1874.
- Nigrelli, Emmanuele, *La marina: castel di Tusa*, in «Racines Italiennes», Testi raccolti da Isabelle Felici, Prefazione Jean-Charles Vegliante, laboratoire Babel de la Faculté des Lettres et Sciences humaines dans de l'Université du Sud Toulon-Var, 2006, disponibile *on-line* all'indirizzo:
https://www.academia.edu/409318/Racines_italiennes
 (ultima consultazione il 13/1/2017).
- Ninyoles, Rafael Lluís, *Conflicte lingüístic valencià: substitució lingüística i ideologies diglòssique*,. València, E. Climent, 1969.
- Nobile, Annunziata, *Politica migratoria e vicende dell'emigrazione durante il fascismo*, in «Il Ponte», XXX, nn° 11-12, 1974, pp. 1322-1341.
- Noiriel, Gérald, *Le massacre des Italiens*, Paris, Fayard, 2010.
- Noiriel, Gérald, *Le Creuset français: Histoire de l'immigration aux XIXe- XXe siècles*, Paris, Édition du Seuil, 1988.
- Noiriel, Gérald, *Population, immigration et identité nationale en France XIXe-XXe siècle*, Paris, Hachette, 1992.

- Noiriel, Gérald, *Les immigrés italiens en Lorraine pendant l'entre-deux-guerres: du rejet xénophobe aux stratégies d'intégration*, in Milza, P. (a cura di), *Les Italiens en France de 1914 à 1940*, Rome, École Française de Rome, 1986, pp. 609-632, disponibile on-line all'indirizzo:
https://www.persee.fr/doc/efr_0000-0000_1986_mon_94_1_3172
 (ultima consultazione il 9/12/2018).
- Noiriel, Gérald, *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX-XX siècle). Discours publics, humiliations privées*, Paris, Fayard, 2007.
- Nunnally, Jun, Bernstein, Ira, *Psychometric theory*, New York, McGraw-Hill, 1994.
- Northon Pierce, Bonny, *Social Identity, Investment, and Language Learning*, in «TESOL Quarterly», Vol. 29, n° 1, Spring, 1995, pp. 9-31.
- Ochs, Elinor, *Introduction*, in Schieffelin Bambi B., Elinor. Ochs Elinor (a cura di), *Language and socialization across cultures*, New York, Cambridge University Press, 1986, pp. 1-13.
- Oksenberg, Lois Charles Cannell, *Some factors underlying the validity of response in self report*, in «Bulletin of the International Statistical Institute», n° 47, 1977, pp. 325-346.
- Oliverio Ferraris, Anna, *Il significato del disegno infantile*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012 [I ed.1978].
- O'Muirheartaigh, Colm, Gaskell, George, Wright, Daniel B., *Weighing anchors: Verbal and numeric labels for response scales*, in «Journal of Official Statistics», n° 11, 3, 1995, pp. 295-307. Disponibile on-line all'indirizzo:
<https://www.scb.se/contentassets/ca21efb41fee47d293bbee5bf7be7fb3/weighing-anchors-verbal-and-numeric-labels-for-response-scales.pdf>
 (ultima consultazione il 9/12/2018).
- O'Muirheartaigh, Colm, Krosnick, John À., Helic, Armen, *Middle alternatives, acquiescence, and the quality of questionnaire data*. Unpublished manuscript, 2000. Disponibile on-line all'indirizzo:
https://www.academia.edu/18408388/Middle_Alternatives_Acquiescence_and_the_Quality_of_Questionnaire_Data (ultima consultazione il 15/10/2017).
- Oppenheim, Bram, *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*, London, Pinter Publishers, 1992.
- Orletti, Franca, *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci, 2000.
- Parlano, Giuseppe, *La politica sociale e sindacale*, in AA.VV, *Annali dell'Economia Italiana*, Vol.VII, Milano, Istituto Ipsoa, 1982, pp. 1923-1929.
- Paris, Chrysos, *Autour des travaux d'Anne-Françoise Schmid: le potentiel scientifique d'un courant épistémologique*, in «Natures Sciences Sociétés», vol. 24, n° 3, 2016, pp. 251-260.

- Pastoureau, Michel, Simonnet, Dominique, *Le Petit Livre des couleurs*, Paris, Panama, coll. Essai, 2005.
- Pastoureau, Michel, *Vert - Histoire d'une couleur*, Paris, Poche, 2017.
- Payet, Jean-Paul, Giuliani Frédérique, Laforgue Denis (a cura di), *La Voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- Pekarek, Doehler, Simona, *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives*, in «Acquisition et interaction en langue étrangère», n° 12, 2000, disponibile *on-line* all'indirizzo: <http://journals.openedition.org/aile/934> (ultima consultazione il 14/9/2018).
- Perona, Giuseppe, (a cura di), *Gli italiani in Francia 1938-1946*, Milano, Angeli, 1994.
- Perrefort, Marion, *Et si on achait un peu de paille? Aspet linguistiques des représentation languagières*, in «Travel», n° 27, 1997.
- Petitjean. Cécile, *Plurilinguisme et politiques linguistique éducative en Europe: de la théorie à la pratique*, RELQ/QS JL, vol. I, 2, 2006, disponibile *on-line* all'indirizzo: <http://www.relq.uqam.ca/documents/petitjean.pdf> (ultima consultazione il 11/9/2018).
- Petitjean, Cécile, *Représentations linguistiques et plurilinguisme*, Linguistique, Université de Provence - Aix-Marseille I, Université de Neuchâtel, 2009, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00442502> (ultima consultazione il 11/9/2018).
- Pretelli, Matteo, *Il fascismo e gli italiani all'estero*, Bologna, Clueb, 2010.
- Phillip, Marthe, *Le Francique en Moselle*, in Cerquiglini, B. (a cura di), *Les langues de France*, Paris, PUF, 2003, pp. 45-57.
- Piaget, Jean *Psicologia ed epistemologia: per una teoria della conoscenza*, Torino, Loescher, 1970.
- Pinna, Pietro, *Operai italiani in una regione di frontiera. Storia delle migrazioni italiane in Lorena (1890-1939)* in «Storicamente», nn° 5/7, 2009, disponibile *on-line* all'indirizzo: <https://storicamente.org/emigrazione-italiana-in-francia> (ultima consultazione il 2/10/2018).
- Ponzo, Augusto, Minniti, Giuseppe, *Scuola e plurilinguismo*, Bari, Dedalo, 1980.
- Popper, Karl Raimund, *The Logic of Scientific Discovery*, Abingdon-on-Thames, Routledge, 1959 [I ed.1935].

- Porfido, Maria Rosaria, *Emigrazione nel Fascismo*, in «Il Portale delle Donne su Internet», disponibile *on-line* all'indirizzo:
<http://www.italiadonna.it/public/percorsi/12008/12008001.htm>
 (ultima consultazione il 22/6/2018).
- Py, Bernard, *Le discours comme médiation*, in Berthoud, A.-C., Mondada, L. (a cura di), *Modèles du discours en confrontation*, Berne, Peter Lang, 2000, pp. 117-130.
- Py, Bernard, *Pour une approche linguistique des représentations sociales*, in «Langages», n° 154, 2004/2, pp. 6-19, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://www.cairn.info/revue-langages-2004-2-page-6.htm>
 (ultima consultazione il 29/4/2018).
- Py, Bernard, *Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques*, in «Travaux neuchâtelois de linguistique», n° 32, 2000, pp.5-20, disponibile *on-line* all'indirizzo:
https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/32/02_Py.pdf
 (ultima consultazione il 2/5/2018).
- Polisensky, Josef V., *La Guerra dei Trent'Anni: da un conflitto locale a una guerra europea nella prima metà del Seicento*, Torino, Einaudi, 1982.
- Queirolo Palmas, Luca, *Prove di seconde generazione. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Rampton, Ben, *Displacing the "native speaker": expertise, affiliation and inheritance* in «ELT Journal», vol. 44, 1990, pp. 97-101.
- Rampton, Ben, *Crossing: Language and Ethnicity among adolescents*. New York, Longman, 1995.
- Rampton Ben, *Language and Ethnicity at School: some implications from theoretical developments in Sociolinguistics*, in «Langage et société», n° 116, 2006/2, pp. 51-71, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-51.htm>
 (ultima consultazione il 21/4/2019).
- Rebaudières-Paty, Madelaine, *Langues et identités dans le Bassin Houiller Lorrain: une approche de terrain*, in «International Journal of the Sociology of Language», n° 54, 1985, pp. 17-39.
- Remysen, Wim, *Le recours au stéréotype dans le discours sur la langue française et l'identité québécoise : une étude de cas dans la région de Québec*, in Vincent, D., Deshaies, D. (a cura di.), *Discours et constructions identitaires*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004, pp. 95-121, disponibile *on-line* all'indirizzo:
https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/contributions/REMYSEN_Recours.pdf (ultima consultazione il 9/9/2018).
- Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Édition du Seuil, 1990.

- Rivers, Wilga, *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*, Chicago, University of Chicago Press, 1964.
- Rogers, Carl R., *The Non-Directive Method as a Technique for Social Research*, in «American Journal of Sociology», 1945.
- Robinson, John P., Shaver, Philip R., Wrightsman, Lawrence S., *Criteria for scale selection and evaluation*, in Robinson, J. P. et alii (a cura di), *Measures of personality and social psychological attitudes*, San Diego (CA), Academic Press, 1991, pp. 1-16, disponibile on-line all'indirizzo:
<https://pdfs.semanticscholar.org/9026/9d4a3d4dac389987f69822675ed3c3e100ff.pdf>
 ≥ (ultima consultazione il 17/11/2018).
- Romero, Federico, *Emigrazione e integrazione europea 1945-1973*, Roma, Edizioni del Lavoro, 1991.
- Rosoli, Gianfausto, *Un secolo di emigrazione italiana, 1876-1976*, Roma, CSER, 1978.
- Rosoli, Gianfausto, *Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigranti tra Otto e Novecento*, in Pazzaglia L. (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 119-144.
- Rouquette, Michel-Louis, Rateau, Patrick, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1998.
- Rumelhart, David E., McClelland, James L., PDP Research Group, *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, vol. I, Foundations, Cambridge, Massachusetts London, England, The MIT Press, 1986, disponibile online all'indirizzo:
https://pdfs.semanticscholar.org/ff2c/2e3e83d1e8828695484728393c76ee07a101.pdf?_ga=2.141871282.100255536.1567784974-2069476874.1567784974
 (ultima consultazione il 10/5/2018).
- Sakkouni Ahmed, *École, immigration. Rapport à la pluralité linguistique et culturelle*, tesi di scienze dell'educazione, direzione di Bernard Charlot, Paris 8, 1996.
- Sacks, Harvey, Schegloff Emmanuel, Jefferson, Gail, *A simplest systematics for the organisation of turn taking for conversation*, in «Language», n° 50, 1974, pp. 696-735.
- Salveti, Patrizia, *Le scuole italiane all'estero*, in Bevilacqua, Benedetti, Franzina, *Storia dell'emigrazione italiana - Arrivi*, Roma, Donzelli, 2002.
- Santoianni, Flavia, Striano, Maura, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, 2003.
- Santoro, Stefano, *L'Italia e l'Europa Orientale - Diplomazia culturale e propaganda 1813-1943*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- Sayad, Abdelmalek, *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris, Édition du Seuil, 1997.

- Sayad, Abdelmalek, *Exister, c'est exister politiquement*, in Sayad, A., *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 2. Les enfants illégitimes*, Paris, Raisons d'agir, 2006.
- Schmid, Anne-Françoise, *Henri Poincaré, les sciences et la philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Schmid, Anne-Françoise, Mambrini-Doudet, Muriel, Hatchuel, Armand, *Une nouvelle logique de l'interdisciplinarité*, in «Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales», vol.7, n° 1, 2011, pp.105-136.
- Schmid, Anne Françoise, *Conférence invitée d'ouverture aux Journées Internationales des Jeunes Chercheurs 2017*, Université de Lorraine, Metz, Île du Saulcy, giugno 2017, disponibile *on-line* all'indirizzo:
https://www.researchgate.net/publication/317637584_Epistemologie_des_sciences_contemporaines
 (ultima consultazione il 1/11/2018).
- Schmid, Anne-Françoise, Hatchuel, Armand, *On generic Epistemology*, in «Angelaki, Journal of the Theoretical Humanities», vol. 19, 2, 2014, pp. 131-144.
- Schmidt Stephan, *Lingua madre e commutazione di codice in immigrati italiani di seconda generazione nella Svizzera tedesca*, in «Multilingua», n° 12, 3, 1993, pp. 265-289.
- Schmid, Stephan, *La rilevanza sociolinguistica della comunità italoфона in Svizzera e il legame fra comunità immigrate e italoфона nella Confederazione Elvetica*, in Trincia, L., *L'umanesimo Latino in Svizzera: aspetti storici, linguistici, culturali*. Treviso, Fondazione Cassamarca, 2002, pp. 99-113, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://doi.org/10.5167/uzh-112603>
 (ultima consultazione il 10/9/2017).
- Sciolla, Loredana, *Il concetto di identità*, in AA.VV., *Complessità sociale e identità*, Milano, Franco Angeli, 1985.
- Schnapper, Dominique *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard, 1991.
- Schnapper, Dominique, *Qu'est ce que l'intégration?*, Paris, Hachette, Ed. Poche, 2008.
- Schumann, Howard, Presser, Stanley, *Attitude measurement and the gun control paradox*, in «Public Opinion Quarterly», n°41, 1996, pp. 427-439.
- Schumann, John H., *Research on the acculturation model for second language acquisition* in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», n° 7, 1978, pp. 379-392.
- Searle, John R. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Seelig, Michel, *Vous avez dit Concordat?*, Paris, L'Harmattan, 2017.

- Semi, Giovanni, *L'osservazione partecipante - Una guida pratica*, coll. Itinerairi, Bologna, Il Mulino, 2010, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<http://scienze politiche.unical.it/bacheca/archivio/materiale/542/Metodi%20della%20ricerca%20sociale/Semi,%20L'osservazione%20partecipante.pdf>
 (ultima consultazione il 1/11/2018).
- Sergio, Giuseppe, *È un paese per donne. Scrittrici migranti in lingua italiana*, in Spinazzola, V. (a cura di), *Tirature '19 Tuttestorie di donne*, Milano, Il Saggiatore, 2019, pp. 43-51, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#search/saggetti/QgrcJHrhwMVLwTHvZLQSmkMzxGXcJBhQZRB?projector=1&messagePartId=0.2>
- Serra, Enrico, *La normativa sull'emigrazione italiana dal fascismo al 1948 con particolare riguardo alla Francia*, in Perona G. (dir.), «Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica», n° 9, 1994, pp. 3- 18.
- Shannon, Claude E., Weaver, Warren, *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana, University of Illinois Press, 1949.
- Shohamy, Elana, Eliezer, Ben-Rafael, Barni, Monica, *Linguistic Landscape in the City*, Clavedon, Multilingual Matters, 2010.
- Silverstein, Michael, *Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic*, in «Language & Communication», n° 23, 2003, pp. 193-229.
http://www.glasgowheart.org/media/media_200300_en.pdf
 (ultima consultazione il 15/9/2018).
- Skinner, Burrhus Frederic, *Verbal Behavior*, Acton, MA, Copley Publishing Group, 1957.
- Smith, Tom W. *Developing comparable questions in cross-national surveys*, in Harkness, J.A., van de Vijver, F.J.R., Mohler, P.P. (a cura di), *Cross-cultural survey methods*, Hoboken, N.J., Wiley Interscience, 2003, pp. 69-92.
- Sobrero, Alberto, *L'oralità a scuola, da Platone al Portfolio Europeo delle Lingue*, in «Italiano LinguaDue», n° 1, 2010, pp. 297-308, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/646/860>
 (ultima consultazione il 15/9/2018).
- Spada, Alessandra, *L'italiano nella scuola svizzera. Nei piani di studio HarmoS e nelle pratiche didattiche*, in «Italiano LinguaDue», vol. 11, 1, 2019, pp. 114-135, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/11848>
 (ultima consultazione il 1/5/2019).
- Spire, Alex, *Un régime dérogatoire pour une immigration convoitée. Les politiques françaises et italiennes d'immigration/émigration*, in Blanc-Chaléard, M.-C. (a cura di), *Les italiens en France depuis 194*, Colloque international organisé par le CEDEI les 17-19 mai 2001, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003, pp. 41-54.

- Spire, Alex, *Étrangers à la carte. L'administration de l'immigration en France (1945-1975)*, Paris, Grasset, 2005.
- Squartini, Mario, *Francophonie e italoфонia: uno stesso modello di politica linguistica?*, in «Synergies Italie», n° 5, 2009.
- Stammerjohann, Harro, *La lingua degli angeli*, Firenze, Accademia della Crusca, 2013.
- Stella, Gian Antonio, *Vita da italiani d'America Bianchi soltanto di pelle*, in «Il Corriere della Sera», 4 aprile 2006, disponibile *on-line* all'indirizzo:
https://web.archive.org/web/20151227020859/http://archiviostorico.corriere.it/2006/aprile/04/Vita_italiani_America_Bianchi_soltanto_co_9_060404067.shtm
 (ultima consultazione il 30/4/2017).
- Stella Gian Antonio, *L'Orda, quando gli Albanesi eravamo noi*, Milano, BUR, 2003.
- Sherif, Muzafer *et alii* (1961), *Intergroup cooperation and conflict: the Robber's Cave experiment*, Norman (OK), University of Oklahoma Press, 1961, in Dean C. C., *Classic in the history of Psychology*, pp.151-179, disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://psychclassics.yorku.ca/Sherif/chap7.htm>
- Strazza, Michele, *Il fascismo e l'emigrazione negli Stati Uniti*, in «Storia in Network», disponibile *on-line* all'indirizzo:
<http://www.storiain.net/storia/il-fascismo-e-lemigrazione-negli-stati-uniti/>
 (ultima consultazione il 30/4/2017).
- Sudman, Seymour, Bradburn, Norman M., *Asking questions: a practical guide to questionnaires design*, San Francisco, Calif., Jossey-Bass Publishers, 1983.
- Taboada-Leonetti, Isabelle, *Stratégie identitaires et minorité: le point de vue du sociologue*, in Camilleri *et alii* (a cura di), *Strategie identitaires*, Paris, PUF, 1990, pp. 4-8.
- Teulière Laure (a cura di), *Italiens. 150 ans d'émigration en France et ailleurs 1861-2011*, Toulouse, Éditions, 2011.
- Tajfel, Henri, Turner, John Charles, *The social identity theory of intergroup behavior*, in Worchel, S., Austin W. (a cura di), *Psychology of intergroup relations*, Chicago, Nelson-Hall, 1985 [II ed.], pp. 7-24.
- Tajfel, Henri, *et alii*, *Social categorisation and intergroup behaviour*, in «European Journal of Social Psychology», n° 1, 1971, in Palmonari, A., *Processi simbolici e dinamiche sociali*, Bologna, Il Mulino, 1995, pp. 149- 178.
- Tajfel, Henri, Turner, John Charles, *The social identity theory of intergroup behavior*, in S. Worchel, S., Austin, W. (a cura di), *Psychology of intergroup relations*, Chicago, Nelson-Hall, 1986, pp. 7-24.
- Tajfel, Henri, Turner, John Charles, *An integrative theory of intergroup conflict*, in Worchel, S., Austin W. (a cura di), *The social psychology of intergroup relations*, Pacific Grove, CA/ Brooks/Cole, 1979, pp. 33-48.

- Taguieff, Pierre-André, *Face à l'immigration: mixophobie, xénophobie ou sélection. Un débat français dans l'entre deux guerres*, in «Vingtième siècle. Revue d'histoire», n° 47, 1995.
- Taguieff, Pierre-André, *La science du Dr René Martial ou l'antisémitisme saisi par l'anthropo-biologie des races*, in Taguieff, P. A. (a cura di), *L'antisémitisme de plume 1940-1944, études et documents*, Paris, Berg International, 1999.
- Titone, Renzo (a cura di), *La glottodidattica oggi*, Milano, Oxford Institutes, 1987.
- Trifone, Piero, *Le città, capitali della varietà linguistica*, in Marazzini, C. (a cura di), *Italia dei territori e Italia del futuro. Varietà e mutamento nello spazio linguistico italiano*, Ministero degli Affari Esteri e Accademia della Crusca, 2012, pp. 151-175.
- Toussaint, Maurice, *La frontière linguistique en Lorraine. Les fluctuations et la délimitation actuelle des langues française et germanique dans la Moselle*, Paris, A. et J. Picard, 1955.
- Tyler, Edward, *Primitive Culture, Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*, voll. 1 e 2, London, John Murray, 1871.
- Toscano, Alberto, *Sacrés Italiens*, Paris, Armand Colin, 2014.
- Trocmé Fabre, Hélène, *La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, in «Revue de phonétique appliquée», nn° 61-63, 1982, pp. 253-267.
- Trudgill, Peter, *Sociolinguistic: an introduction*, London, Penguin, 1974.
- Ulma, Dominique, Bertucci, Marie-Madeleine, *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire : l'enjeu de la diversification linguistique*, in Bertucci, M.-M., Corblin, C. (a cura di), *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 75-122.
- Vedovelli, Massimo, *Attività metalinguistica e apprendimento spontaneo dell'italiano L2*, in P. Giunchi (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna, 1990, pp. 430-44.
- Vedovelli, Massimo, *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo. Il destino linguistico italiano: dall'incomprensione di Babele alla pluralità della Pentecoste*, Roma, Edizioni EdUP, 2010.
- Vedovelli, Massimo, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2010.
- Vedovelli, Massimo (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci Editore, 2012.
- Vermes, Geneviève, Boutet, Josiane (a cura di), *France, Pays Multilingue - Les langues en France, un enjeu historique et social*, Paris, L'Harmattan, 1987.

- Verneuil, Yves, *Les agrégés: histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.
- Verret, Michel, Creusen, Joseph, *La culture ouvrière*, Saint Sébastien, ACL, 1988.
- Vertovec, Steven, *Super-diversity and its implications*, in «Ethnic and Racial Studies», n° 30, 6, 2007, pp. 1024–1054, disponibile *on-line* all'indirizzo:
https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2525/h14/pensumliste/vertovec_su_per-diversity.pdf
 (ultima consultazione il 31/7/2018).
- Visonneau, Geneviève, *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris, Colin, 1999.
- Vinsonneau Geneviève, *Le développement des notions de culture et d'identité: un itinéraire ambigu*, in «Carrefours de l'éducation», n° 14, 2002/2, pp. 2-20. Disponibile *on-line* all'indirizzo:
<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-2.htm>
 (ultima consultazione il 31/7/2018).
- Vinsonneau Geneviève, *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin, 1997.
- Vinsonneau Geneviève, *L'identité culturelle*, Paris, Armand Colin, 2002.
- Lev Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.
- Vygotskij, Lev, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza, 2007 [I ed. 1934].
- Wanner, Alexander, *Une enquête sociolinguistique à Salses (Pyrénées Orientales) et Sigean (Aude)*, in «Lengas», n° 33, 1993, pp. 7-124.
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet, Jackson, Don, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio Editore, 1997.
- Weil, Patrick, *La France et ses étrangers*, Gallimard, Paris 2004.
- Weil, Patrick, *Qu'est-ce que un français? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Paris, Grasset, 2002.
- Weinreich, Uriel, *Languages in contact: French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland. With an introduction and notes by Ronald I. Kim and William Labov*, Amsterdam, John Benjamins, 2011 [I ed. 1953].
- Wiegandt-Sakoun, Caroline, *Les missions catholiques italiennes dans l'entre-deux-guerres : l'exemple français*, Milza Pierre (a cura di), Roma, Publications de l'École Française de Rome, 1986, pp. 471-480, disponibile *on-line* all'indirizzo:
https://www.persee.fr/doc/efr_0000-0000_1986_mon_94_1_3166
 (ultima consultazione il 12/5/2018).

- Whorf, Benjamin Lee, *Language, Thought and Reality, selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, seconda edizione a cura di Carroll, J., Levinson, S. C., Lee, P., Cambridge, Mass., London, The M.I.T. Press, 2012 [I ed. 1956].
- Wittgenstein, Ludwig, *Philosophical Investigations*, Hoboken, New Jersey, Blackwell Publishing, 2001 [I ed.1953].
- Zanier, Leonardo (a cura di), *La lingua degli emigrati*, ECAP-CGIL, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1977.
- Zavalloni, Marisa, Louis-Guérin, Christiane, *Identité sociale et conscience: introduction à l'égo-écologie*, Montréal, Presse de l'université de Montréal, 1984.
- Zentella, Ana Celia, *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*, Oxford, Blackwell Publishers, 1997.
- Zucchermaglio, Cristina, *Gruppi e interazione sociale*, in Mantovani G. (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti, 2003, pp. 147-173.
- Zulì, Maria Rosa, *Rapporto tra lingua e identità, Il ruolo del francese nella "Littérature-Monde"*, Torino, Libellula, 2012.

SITOGRAFIA

Siti istituzionali del *Ministère de l'Education Nationale française*:

<http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

<https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/91/8/Nouveau-lycee-Reperes-pour-la-rentree-2010_133918.pdf

<http://eduscol.education.fr/cid46518/langues-vivantes-au-nouveau-lycee.html>

<https://www.education.gouv.fr/cid52349/l-esabac.html>

<http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%C2%A0.html>

https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/note_service_sept_2015pdf.pdf

<http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2014/11/foire-aux-questions.pdf>

<http://elco67.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2014/11/foire-aux-questions.pdf>

<https://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>

<https://eduscol.education.fr/pid34145/langues-vivantes.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

<https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/91/8/Nouveau-lycee-Reperes-pour-la-rentree-2010_133918.pdf

<http://eduscol.education.fr/cid46518/langues-vivantes-au-nouveau-lycee.htm>

<https://www.education.gouv.fr/cid52349/l-esabac.html>

http://dcalin.fr/textoff/lco_1975.html

http://www.education.gouv.fr/cid95865/la-laicite-a-l-ecole.html#La_charte_de_la_laicite_a_l_ecole

<http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>

<http://docplayer.fr/14426712-L-enseignement-des-langues-et-cultures-d-origine-incertitudes-de-statut-et-ambiguite-des-missions.html>

<https://www.education.gouv.fr/cid81467/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes.html>

https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/note_service_sept_2015pdf.pdf

https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/61/2/integration_nouveaux_arrivants_109612.pdf

Siti istituzionali francesi:

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr>

www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000017/index.shtml

<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725.pdf>

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17048>

<https://www.insee.fr/fr/information/2008354>

<http://lcer-lea-nancy.formation.univ-lorraine.fr/formations-et-debouches/etudes-de-langues>

Siti istituzionali sulla Lorena, storia, territorio, migrazioni e lingue:

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Lorraine>

<https://www.actualitix.com/carte-lorraine.html>

<http://www.tonaartsenfotografie.nl/la-carte-de-la-lorraine.html>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Trait%20de_Verdun

<http://www.tuttitemi.altervista.org/Storia/StoriaM/Guerra30nni.htm>

<http://projetbabel.org/forum/viewtopic.php?t=37>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Francique_lorrain

<http://christian.huber.pagesperso-orange.fr/graphie%20alsacienne.htm>

<https://www.lasemaine.fr/jean-hurstel-le-platt-restera-une-culture-des-lisieres/>

<https://www.estrepublicain.fr/actualite/2016/10/29/l-histoire-de-l-immigration-en-lorraine>

http://www.astrid-online.it/static/upload/sint/sintesi_rim2017.pdf

<https://www.vivaparigi.com/chi-sono-e-quanti-sono-gli-italiani-in-francia>

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Lorraine>

https://www.academia.edu/409318/Racines_italiennes

<http://www.histoire-immigration.fr/opac/38800/show>

<https://tout-metz.com/?s=borny>

</www.google.com/maps/place/Ecole+Louis+Pergaud/@49.1088383,6.2204276,523m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x4794ddd07c498779:0x3c91f4613e3fa991!8m2!3d49.1089055!4d6.2226005>

<https://www.actualitix.com/carte-lorraine.html>

Siti istituzionali italiani:

https://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/scuoleitalianeallestero

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>

https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DOSSIER/0/941909/index.html?part=dossier_dossier1-sezione_sezione11-h2_h215

www.esteri.it/mae/normative/normativa_consolare/attivita-culturali/promozionelingua/corsilingua/l_153_1971.pdf

https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DOSSIER/0/941909/index.html?part=dossier_dossier1-sezione_sezione11-h2_h215

<http://www.programmleonardo.net/llp/Download/Pubblicazioni/2it.pdf>

Siti europei:

European Charter for Regional or Minority Languages

<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680695175>

<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>

Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa. Proposta del gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione europea, Bruxelles, 2008.

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/27c6e1a8-73cb-4332-8954-b1c8ab4af6b7>

Commissione Europea, *New Framework Strategy for Multilingualism*, Bruxelles, 2005, p. 2.

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF>

Sitografia varia:

www.ilsole24ore.com/art/cultura/2019-02-24/l-italiano-supera-francese-e-diventa-quarta-lingua-piu-studiata-mondo-113700.shtml?uuid=ABajojXB

<http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-franca>

<http://leprofdeletre.over-blog.com/2017/02/mot-d-ou-viens-tu-l-adjectif-franc.html>

<https://unaparolaalgiorno.it/significato/F/franc>

https://ec.europa.eu/commission/sites/betapolitical/files/libro_bianco_sul_futuro_dell_europa_it.pdf

http://www.luscher-color.ch/base.asp?p=start.html&s=i&m=m_home.asp