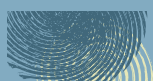


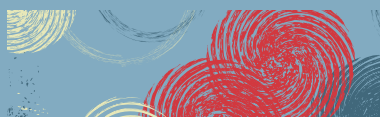


PRASSI LINGUISTICHE E ISTRUZIONE NELLE SOCIETÀ D'IMMIGRAZIONE

A CURA DI



**SUSANNE LIPPERT
BARBARA KÖPKE**



Roma TriE-Press
2025

XENIA. STUDI LINGUISTICI, LETTERARI E INTERCULTURALI

Collana del Dipartimento di
LINGUE, LETTERATURE E CULTURE STRANIERE

NELLA STESSA COLLANA

1. G. DE MARCHIS (a cura di), *Di naufragi ne so più che il mare. La Cattedra "José Saramago" ricorda Giulia Lanciani*, 2019
2. L. PIETROMARCHI, A. SILVESTRI (a cura di), *Séduction et Vengeance : La cousin Bette de Balzac*, 2020
3. S. POLLICINO, I. ZANOT (a cura di), *Parole che non c'erano. La lingua e le lingue nel contesto della pandemia*, 2021
4. M. NIED CURCIO, *L'uso del dizionario nell'insegnamento delle lingue straniere*, 2022
5. A. ACCATTOLI, L. PICCOLO (a cura di), *20/Venti. Ricerche sulla cultura russa e sovietica degli anni '20 del XX secolo*, 2022
6. D. FARACI, G. IAMARTINO, L. LOPRIORE, M. NIED CURCIO, S. ZANOTTI (a cura di), *When I Use a Word It Means Just What I Choose to Mean - Neither More Nor Less. Studies in Honour of Stefania Nuccorini*, 2023
7. A. ACCATTOLI, L. PICCOLO (a cura di), *20/Venti. Nuovi studi sulla cultura russa e sovietica degli anni '20 del XX secolo*, 2024
8. M. CAVALIERE (a cura di), *O romance histórico em língua portuguesa. Repensando, em Roma, o século XIX*, 2024
9. L. FABIANI, S. POLLICINO, I. ZANOT (a cura di), *Il mondo scardinato. Dispositivi poetici, dinamiche e rappresentazioni degli stati di eccezionalità*, 2024
10. F. ROMANA ROMANI, *Non amo ciò che tramonta. Etica, sacralità, immaginario e arte della cura nella cultura islamica*, 2024
11. E. NUZZO, N. BROCCA, *Sviluppo di competenze pragmatiche in ambienti telecollaborativi*, 2025
12. S. IRVINE, C. RIVIELLO, P. VACIAGO, R. BIANCHIN (a cura di), *Studi miscellanei in onore di Dora Faraci*, 2025

XENIA. STUDI LINGUISTICI, LETTERARI E INTERCULTURALI

Collana del Dipartimento di
LINGUE, LETTERATURE E CULTURE STRANIERE

13

PRASSI LINGUISTICHE E ISTRUZIONE NELLE SOCIETÀ D'IMMIGRAZIONE

A CURA DI
SUSANNE LIPPERT
BARBARA KÖPKE



Roma TrE-Press
2025

La Collana “*Xenia. Studi Linguistici, Letterari e Interculturali*”, edita dalla Roma TrE-Press, è stata creata nel 2019 per proporre, all’interno di una cornice editoriale comune, pubblicazioni scientifiche scritte o curate dai docenti del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell’Università degli Studi Roma Tre. La varietà delle proposte riflette le diverse linee di ricerca dipartimentali, nonché la pluralità teorica e metodologica che contraddistingue l’attività del corpo docente.

Direttore della Collana:
Giorgio de Marchis

Comitato scientifico:
Richard Ambrosini; Fausta Antonucci; Camilla Cattarulla; João Cezar de Castro Rocha (*Università dello Stato di Rio de Janeiro – UERJ*); Dora Faraci; Natal’ja V. Kovtun (*Università di Krasnojarsk – KGPU*); Giuliano Lancioni; Rosa Lombardi; Edoardo Lombardi Vallauri; Stefania Nuccorini; Luca Pietromarchi; Luca Ratti; Giovanni Sampaolo.

Coordinamento editoriale:
Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Elaborazione grafica della copertina: **MOSQUITO**.mosquitoroma.it

Caratteri tipografici utilizzati:
AK11 (copertina e frontespizio)
Times New Roman (testo)

Impaginazione e cura editoriale: Colitti-Roma colitti.it

Edizioni: Roma TrE-Press ©
Roma, maggio 2025
ISBN: 979-12-5977-466-8

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest’opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International License* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l’attribuzione della paternità dell’opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un’altra opera, e ne esclude l’uso per ricavarne un profitto commerciale.



L’attività della *Roma TrE-Press* è svolta nell’ambito della
Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Indice

<i>Introduzione/ Introduction/ Vorwort</i>	7
--	---

I.

REPERTORIO LINGUISTICO/ RÉPERTOIRES PLURILINGUES/ SPRACHREPERTOIRE

1. MICHEL BERT, ANNA GHIMENTON, BARBARA KÖPKE, <i>Répertoires plurilingues et biographie langagière</i>	27
2. CLAUDIA MARIA RIEHL, <i>Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Schriftsprachkompetenzen im Migrationskontext</i>	39
3. BARBARA KÖPKE, <i>La dynamique des répertoires au carrefour entre neurocognition, expérience et émotion</i>	61

II.

ISTRUZIONE/ ENSEIGNEMENT/ BILDUNGSMASSNAHMEN

4. ANTONIETTA DI VITO, <i>La lingua giusta</i>	77
5. JAMILA HATTOUTI, MADELEINE BUIL, <i>Quand la culture parle au cœur : Les émotions dans les narrations des élèves allophones</i>	89
6. CHIARA ROMAGNOLI, <i>La didattica della lingua nella comunità cinese di Roma: un quadro preliminare</i>	103
7. SABINE PIRCHIO, SARA COSTA, JASMINE GIOVANNOLI, DAVIDE BOLOGNESE, SARA PASSARINI, GIULIA TONNO, <i>Le pratiche plurilingui in classe</i>	115
8. FEDERICO BENEDETTI, MARIOLINA D'ACUNTO, <i>Nuove prassi per una didattica integrata dell'italiano come lingua della comunicazione e dello studio</i>	131

III.

SOCIALIZZAZIONE/ SOCIALISATION/ SOZIALISIERUNG

9. MICHELLE AUZANNEAU, ANNA GHIMENTON, <i>Pratiques spatiales, pratiques langagières et personhood : la socialisation en question</i>	155
10. SARA COSTA, SABINE PIRCHIO, <i>Social aspects in multicultural educational context</i>	169
11. INÈS SADDOUR, <i>Social interaction dynamics of exiled Syrian adults in France: Insights from the SOFRA and CLASS projects</i>	185
12. SUSANNE LIPPERT, <i>Deutsch als Herkunftssprache in Rom</i>	201
<i>Riferimenti biografici/ Notes biographiques/ Biographische Angaben</i>	225

Introduzione

Da sempre esistono società e Paesi promettenti che attraggono persone dalle parti più povere del mondo perché offrono loro nuove opportunità. Questo processo è riscontrabile da tempi storici molto lontani. Per quanto riguarda i fenomeni migratori relativi ad aree e popolazioni germaniche, si pensi, ad esempio, alla massiccia migrazione dalla Germania verso gli Stati Uniti nel XIX secolo. Oggi, circa 45 milioni di americani hanno origini tedesche, compreso Donald Trump, il cui padre parlava solo tedesco fino all'età di dieci anni. Oppure alla migrazione di specialisti tedeschi, ad esempio medici, in Russia, inizialmente sotto Pietro il Grande (1672-1725). In seguito, sotto Caterina la Grande (1729-1796), anch'essa tedesca, furono soprattutto contadini e agricoltori tedeschi a venire in Russia. Nel 1912, i tedeschi erano il gruppo di popolazione più numeroso a Mosca dopo i russi, e a San Pietroburgo, la capitale all'epoca, c'erano diversi periodici in lingua tedesca, come la "Sankt Petersburger Zeitung" (1727-1915), uno dei più antichi giornali della Russia.

Ciò nonostante, gestire la migrazione e l'integrazione dei migranti è oggi una sfida fondamentale per le moderne società europee. Anche paesi che fino a poco tempo fa erano connotati da forti emigrazioni, come l'Italia, negli ultimi decenni sono diventati paesi d'immigrazione a causa della globalizzazione. Le popolazioni autoctone sono talvolta scettiche nei confronti dell'immigrazione, e questo è un tema che nella maggior parte dei casi assume centralità nel dibattito politico. Non può esserci inclusione senza competenza linguistica, pertanto, la riflessione che qui si propone sull'accesso alle risorse linguistiche del paese ospitante è centrale.

Capire come si possa garantire che il maggior numero possibile di persone impari al meglio la lingua del Paese ospitante nel minor tempo possibile mantenendo al contempo anche la loro lingua d'origine è quindi un compito politico essenziale. Il presente volume esamina alcuni aspetti particolarmente rilevanti dell'inclusione dei migranti. Questo libro è il risultato degli scambi e dei dibattiti che hanno avuto luogo durante una serie di incontri di lavoro trilaterali che hanno coinvolto ricercatori e insegnanti di tre paesi (Germania, Francia, Italia). Si trattava di comprendere meglio l'integrazione linguistica e sociale dei migranti e dei rifugiati nei sistemi educativi, dalla scuola materna alla formazione professionale. Questi incontri hanno permesso

di fare il punto sulle specificità dei sistemi educativi dei tre paesi (cfr. Redder, 2024).¹ Tuttavia, questo scambio, che ha accostato prospettive linguistiche, didattiche, psicolinguistiche, socioculturali, ha anche sollevato molteplici interrogativi e ha mostrato che il nostro lavoro non poteva che indicare la necessità di future ricerche. I tre paesi sono inoltre caratterizzati da situazioni sociolinguistiche contrastanti, soprattutto per quanto riguarda il grado di tolleranza verso il plurilinguismo. L'obiettivo del presente volume sarà quindi quello di cercare di tracciare un quadro, necessariamente incompleto e provvisorio, delle pratiche linguistiche, delle risorse e dei sistemi educativi, per come si manifestano nei diversi luoghi di socializzazione dei tre diversi contesti socio-culturali e, coerentemente, il volume è redatto nelle tre lingue di lavoro dei nostri incontri a Villa Vigoni.

La **prima parte** di questo libro si interroga sulla nozione di repertorio in una situazione di plurilinguismo, poiché il repertorio linguistico dei migranti merita un'attenzione particolare, in quanto è caratterizzato non solo da traiettorie di vita segnate da rotture e imprevedibilità, ma anche da un rapporto complesso con le lingue, sia quelle che si lasciano alle spalle sia quelle con cui si ha a che fare nella nuova quotidianità.

Nel primo capitolo, **Michel Bert, Anna Ghimenton & Barbara Köpke** cercano di avvicinarsi a questa complessa attività linguistica contrapponendo i metodi utilizzati per descrivere i repertori dei parlanti nelle diverse situazioni di perdita della L1. Gli studi sociolinguistici sulle lingue in via di estinzione portano un'ampia esperienza nell'analisi delle narrazioni autobiografiche linguistiche degli ultimi parlanti delle lingue in via di estinzione e permettono di tracciare in dettaglio le funzioni delle lingue nel corso della vita. Lo studio psicolinguistico del bilinguismo, soprattutto quello incentrato sull'*attrition* (la perdita o lo sgretolamento della lingua), ha prodotto approcci quantitativi che permettono di documentare l'apprendimento e l'uso delle lingue nella loro complessa dinamicità. Il rafforzamento dei ponti tra questi due approcci dovrebbe consentire la costruzione di biografie linguistiche più dettagliate, che non prescindano dalla percezione del parlante.

Nel secondo capitolo, **Claudia Maria Riehl** si concentra sul ruolo della scrittura nel repertorio plurilingue, esaminando nello specifico le interazioni tra le competenze testuali nelle due lingue durante

¹ Redder, A. (2024). *Sprachliche Teilhabe Migrierter. Sprachenpolitik in Deutschland, Frankreich und Italien*. Münster: Waxmann.

l'acquisizione della capacità di scrittura nella lingua di maggioranza. L'autrice esamina queste interazioni in due studi condotti in Germania e in Canada con bambini provenienti da famiglie turche, italiane e greche nel primo studio, e con rifugiati siriani nel secondo. Questi studi confermano l'importanza dell'abilità nella scrittura per lo sviluppo della competenza narrativa e mostrano quali fattori favoriscono o, al contrario, ostacolano il buon sviluppo della competenza scritta nella lingua della maggioranza. Il secondo studio mostra in particolare gli effetti benefici del sostegno della lingua di origine in questo ambito.

Nel terzo capitolo, **Barbara Köpke** richiama l'attenzione sulla dinamica delle lingue nel repertorio plurilingue, discutendo i fattori che facilitano o impediscono la perdita della prima lingua (L1). Sottolineando l'importanza della L1 per la formazione dell'identità, presenta una ricerca sull'abbandono della L1, una tematica ancora poco studiata nei rifugiati, e discute due dei fattori che sembrano essere particolarmente importanti per l'equilibrio del repertorio plurilingue: l'età di acquisizione delle lingue e i fattori emotivi, che sono senza dubbio di primaria importanza in situazioni di immigrazione.

La seconda parte del libro riguarda le questioni didattiche. Nel quarto capitolo, **Antonietta Di Vito** presenta i centri CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti) italiani dove dal 2015 si insegna l'italiano come L2. Il capitolo affronta anche la "Questione della lingua", sia in un contesto storico che in relazione agli immigrati: quale lingua è quella giusta, quale e quanto italiano devono conoscere gli immigrati?

Nel quinto capitolo, **Jamila Hattouti & Madeleine Buil** spiegano l'influenza delle emozioni e dei fattori culturali sulla realizzazione di compiti di scrittura in due diversi contesti. L'esperimento dimostra che è più facile esprimere emozioni quando si utilizzano argomenti culturalmente radicati nel Paese d'origine. Gli autori giungono quindi alla conclusione che è importante considerare la prospettiva interculturale anche nell'insegnamento delle lingue.

Nel sesto capitolo, **Chiara Romagnoli** analizza le scuole delle comunità di immigrati cinesi in Italia e in particolare a Roma. Queste scuole permettono di preservare la lingua cinese d'origine e di costruire un rapporto stretto con il Paese d'origine. La maggior parte degli immigrati cinesi in Italia proviene dalla regione dello Zhejiang e non parla il mandarino in casa, ma un dialetto relativamente lontano dallo standard classico. L'apprendimento della lingua scritta standard è quindi ancora più complicato che per i parlanti standard. Nel corso degli anni

sono state istituite 36 scuole in tutta l'Italia, dodici delle quali si trovano a Roma. Una di queste, la scuola Zhonghua, viene analizzata qui in dettaglio.

Nel settimo capitolo, **Sabine Pirchio et al.** analizzano la discrepanza tra il plurilinguismo quotidiano e il monolinguismo scolastico nel sistema scolastico italiano. Vengono presentati approcci teorici e pratici all'implementazione di pratiche plurilingui nelle scuole, compresi i loro effetti sul benessere degli alunni e sulla formazione dell'identità.

Nell'ottavo capitolo, **Federico Benedetti & Mariolina D'Acunto** analizzano l'attuazione pratica della politica italiana di inclusione nel sistema scolastico italiano. L'Italia è un pioniere internazionale nel campo dell'inclusione (sia dei disabili, sia degli immigrati), ma spesso quest'approccio si traduce in classi molto eterogenee che richiedono tecniche di insegnamento speciali. Vengono presentati l'approccio pedagogico a questa situazione e gli strumenti individuali a disposizione degli insegnanti.

Nella **terza parte** del volume, ci si interroga sul ruolo dei **luoghi di socializzazione** (scuola, famiglia, università, ambienti di aggregazione, assistenza clinica, ecc.) e dei vari **attori sociali** (alunni, insegnanti, genitori, assistenti, ecc.) nel complesso processo di socializzazione linguistica dei migranti. Nel nono capitolo, **Michelle Auzanneau & Anna Ghimenton** mettono in discussione le definizioni tradizionali di socializzazione linguistica incorporando la nozione di *personhood*, che permette di cogliere l'identità sociale tenendo conto della mobilità e della pluralità tipica dei migranti. Questi concetti vengono discussi utilizzando l'esempio dell'immigrazione italiana in Francia tra il 1960 e il 2000 e, più recentemente, l'esempio dei minori non accompagnati provenienti dai paesi del Maghreb.

Nel decimo capitolo, **Sara Costa & Sabine Pirchio** affrontano il tema della pluralità nelle classi multiculturali attraverso lo sguardo degli altri, passando in rassegna la letteratura sugli atteggiamenti inconsci, i pregiudizi e gli stereotipi degli insegnanti nei confronti degli studenti appartenenti a minoranze etniche. Il capitolo si propone di contribuire ad aumentare la consapevolezza rispetto a questi processi, per lo più inconsci, e a sviluppare una coscienza culturale.

Nel capitolo undici, **Inès Saddour** si interroga sulle dinamiche di socializzazione dei rifugiati e richiedenti asilo siriani in Francia, esaminando le esperienze raccolte in due studi longitudinali. Basandosi sulla forte eterogeneità dei profili dei rifugiati, lo studio dimostra che

questo gruppo è ben consapevole dell'importanza della socializzazione e documenta la connessione tra i diversi profili e lo sviluppo linguistico nella lingua di maggioranza.

Nel capitolo dodici, **Susanne Lippert** affronta il tema della trasmissione del tedesco ai figli di immigrati tedeschi, concentrandosi sull'analisi della situazione storica e socio-linguistica delle scuole private di lingua tedesca di Roma. La conservazione della lingua d'origine è un'esigenza fondamentale per molti immigrati, ed esprime anche l'interesse dei genitori a preservare il proprio patrimonio culturale. In questo contesto, le scuole private straniere svolgono un ruolo decisivo come luoghi di socializzazione e spazi di protezione delle lingue minoritarie, che non è stato ancora sufficientemente indagato.

Ringraziamenti

Desideriamo ringraziare la DFG in Germania, la rete MSH in Francia e Villa Vigoni in Italia, tre istituzioni che hanno sostenuto il nostro progetto e reso possibile l'organizzazione degli incontri di lavoro. Siamo molto grate a tutti i partecipanti dei workshop che hanno contribuito con entusiasmo alle discussioni, in particolare ad Angelika Redder, che ha condotto i workshop assieme a noi, e Anna Ghimenton, che ha contribuito alla fase iniziale della stesura di questo volume. Desideriamo esprimere la nostra gratitudine anche nei confronti del team di Villa Vigoni che ci ha ospitato a Menaggio, e in particolare vorremmo menzionare qui le signore Dr. Christiane Liermann Traniello, Simona Della Torre e Caterina Sala.

Aprile 2025

Susanne Lippert
Barbara Köpke

Introduction

Depuis toujours des sociétés et pays prospères attirent les habitants des régions les plus pauvres du monde parce qu'ils leur offrent de nouvelles opportunités. Prenons l'exemple de la migration massive de l'Allemagne vers les États-Unis au XIXe siècle. Aujourd'hui, environ 45 millions d'Américains ont des origines allemandes, y compris Donald Trump, dont le père ne parlait que l'allemand à la maison jusqu'à l'âge de dix ans. Ou encore la migration de spécialistes allemands, par exemple des médecins, vers la Russie, d'abord sous Pierre le Grand (1672 - 1725). Plus tard, sous Catherine la Grande (1729-1796), également allemande, ce sont surtout des paysans et des agriculteurs allemands qui sont venus en Russie. En 1912, les Allemands constituaient le groupe de population le plus important à Moscou après les Russes, et à Saint-Petersbourg, la capitale de l'époque, il existait plusieurs périodiques de langue allemande, tels que le « Sankt Petersburger Zeitung » (1727 - 1915), l'un des plus anciens journaux de Russie.

La gestion de la migration et l'intégration des migrants constituent pourtant aujourd'hui un défi majeur pour les sociétés européennes modernes. Même les pays qui étaient jusqu'à récemment des pays d'émigration classiques - comme l'Italie - sont devenus des pays d'immigration au cours des dernières décennies dans le cadre de la mondialisation. La population autochtone de ces pays est parfois critique vis-à-vis de la migration, ce qui explique la montée en puissance des partis de droite nationale. Si l'on veut désamorcer les conflits qui en découlent et que les migrants puissent s'intégrer dans leur nouveau pays, il faut avant tout s'assurer qu'ils puissent acquérir la langue du pays. Sans connaissances linguistiques, pas d'intégration.

C'est donc une tâche politique centrale pour les sciences du langage au sens large que d'étudier comment faire en sorte que le plus grand nombre possible de ces personnes apprennent le mieux possible la langue de leur pays d'accueil en un minimum de temps - tout en conservant leur langue d'origine. C'est la seule façon de réussir une cohabitation pacifique. Ce n'est que lorsque les migrants maîtrisent la langue du pays d'accueil qu'ils peuvent s'intégrer dans la société de ce pays, trouver du travail et participer à la vie sociale. Les enfants en âge scolaire de ces familles, en particulier, ont droit à une participation égale à l'éducation, qui leur

permette de trouver leur voie dans leur nouvel environnement et de s'intégrer dans la société d'accueil par l'éducation et la formation. C'est pourquoi le présent ouvrage examine certains aspects particulièrement pertinents dans l'acquisition de la langue et l'intégration des migrants.

Cet ouvrage est le fruit d'échanges et de débats réalisés lors d'une série d'ateliers trilatéraux rassemblant des chercheurs et des enseignants venant de trois pays (Allemagne, France, Italie) afin de mieux comprendre l'intégration linguistique et sociale des migrants et réfugiés dans les systèmes éducatifs de la maternelle à la formation professionnelle. Ces rencontres ont permis de faire un état de lieu des spécificités des systèmes éducatifs dans les trois pays dans cette entreprise complexe (publié dans Redder, 2024²). Mais ces échanges, confrontant des points de vue linguistiques, didactiques, psycholinguistiques, socioculturels, etc., ont également soulevé beaucoup de questions et montré que l'atelier n'a pu que pointer les besoins en matière de recherche et les adaptations nécessaires d'approches théoriques souvent très éloignés du terrain de la migration. Le but du présent volume sera ainsi de tenter de dresser un tableau, forcément très incomplet et temporaire, des pratiques langagières, ressources et dispositifs éducatifs tels qu'ils se manifestent dans différents lieux de socialisation dans les trois contextes socioculturels différents représentés dans l'atelier. De manière cohérente, le volume est rédigé dans les trois langues de travail de nos rencontres à la Villa Vigoni.

La **première partie** de cet ouvrage questionne la notion de répertoire en situation de plurilinguisme car le répertoire linguistique du migrant mérite une attention particulière, étant donné qu'il est marqué à la fois par des parcours caractérisés par des ruptures et l'imprévisible et par une relation complexe aux langues, autant celles que l'on laisse derrière soi que celles que l'on doit aborder dans le quotidien.

Dans le premier chapitre, **Michel Bert, Anna Ghimenton & Barbara Köpke** tentent d'aborder cette complexité des activités langagières en confrontant les méthodes utilisées pour décrire les répertoires des locuteurs dans différentes situations impliquant un abandon des langues. Les études sociolinguistiques des langues en dangers apportent une large expérience de l'analyse des récits représentant les autobiographies langagières des derniers locuteurs des langues en déclin, permettant de retracer minutieusement les fonctions des langues dans les trajectoires

² Redder, A. (2024). *Sprachliche Teilhabe Migrierter. Sprachenpolitik in Deutschland, Frankreich und Italien*. Münster: Waxmann.

de vie. L'étude psycholinguistique du bilinguisme, et tout particulièrement celle focalisée sur l'attrition, a impulsé des approches quantitatives permettant de documenter l'apprentissage et l'usage des langues dans sa complexité et sa dynamique. Un renforcement des ponts entre ses deux approches devrait permettre d'aboutir à l'établissement de biographies langagières à la fois fines et opérationnelles ne faisant pas l'impasse sur le ressenti du locuteur.

Dans le deuxième chapitre, **Claudia Maria Riehl** se focalise sur le rôle de la littéracie dans le répertoire plurilingue, en explorant tout particulièrement les interactions entre les compétences textuelles des deux langues lors de l'apprentissage de la littéracie en langue majoritaire. Elle examine ces interactions dans deux études conduites en Allemagne et au Canada avec des enfants issues de familles turques, italiennes et grecques pour la première étude, et des réfugiés syriens pour la seconde. Ces études permettent d'affirmer l'importance de la littéracie dans le développement des compétences narratives et de montrer quels facteurs favorisent ou, au contraire, empêchent le bon développement de la littéracie en langue majoritaire. La deuxième étude montre, notamment, l'intérêt de soutenir la langue d'héritage dans ce développement.

Dans le troisième chapitre, **Barbara Köpke** attire l'attention sur la dynamique des langues dans le répertoire plurilingue en discutant les facteurs favorisant ou empêchant l'attrition de la première langue (L1). En insistant sur le poids de cette dernière dans la construction identitaire, elle présente les recherches sur l'attrition de la L1, encore peu étudiée chez les réfugiés, et discute deux des facteurs qui semblent avoir un poids particulier dans l'équilibre du répertoire plurilingue : l'âge d'acquisition des langues et les facteurs émotionnels, qui sont sans doute d'une importance primordiale dans les situations d'immigration non choisie.

La **deuxième section** de ce livre est consacrée aux questions didactiques et éducatives en présentant quelques exemples d'interventions entreprises dans le domaine scolaire en France, en Allemagne et en Italie pour enseigner la langue scolaire aux enfants de migrants et leur permettre de participer au système éducatif sur une base équitable. Une attention particulière est accordée aux actions individuelles entreprises par différents groupes ethniques pour préserver leur langue d'origine.

Dans le quatrième chapitre, **Antonietta Di Vito** se penche sur les centres CPIA (*Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*) italiens dans lesquels l'italien est enseigné comme langue étrangère depuis 2015. Le chapitre se focalise notamment sur la problématique de la « Questione

della lingua », tant dans un contexte historique qu'en ce qui concerne les immigrés : Quelle est la langue juste, quel et combien d'italien les immigrés doivent-ils connaître ?

Dans le cinquième chapitre, **Jamila Hattouti & Madeleine Buil** examinent l'influence des émotions et de la culture d'origine sur la réalisation de narrations écrites : leur longueur, leur durée et les états émotionnels exprimés ont été étudiés dans deux contextes différents. L'expérience montre qu'il est plus facile pour les élèves d'exprimer des émotions en utilisant des thèmes culturellement ancrés dans le pays d'origine. Les auteures concluent qu'il est important de tenir compte de la perspective interculturelle pendant l'enseignement des langues.

Dans le chapitre six, **Chiara Romagnoli** se concentre sur les écoles des communautés d'immigrés chinois en Italie et plus particulièrement à Rome. Ces écoles leur permettent de conserver leur langue d'origine et d'établir une relation étroite avec leur pays d'origine. Les immigrés chinois en Italie sont majoritairement originaires de la région du Zhejiang et ne parlent pas le mandarin à la maison, mais un dialecte relativement éloigné du standard classique. L'apprentissage de la langue écrite standard est donc encore plus compliqué pour eux. Trente-six écoles ont été créées dans toute l'Italie, dont douze à Rome. L'une d'entre elles, l'école Zhonghua, est étudiée ici plus en détail.

Dans le septième chapitre, **Sabine Pirchio et al.** se focalisent sur l'écart entre le plurilinguisme de la vie quotidienne et le monolingue scolaire dans le système scolaire italien. Ils présentent des approches théoriques et concrètes pour la mise en œuvre de pratiques plurilingues à l'école, en abordant également leurs effets sur le bien-être et la définition de l'identité des élèves.

Dans le chapitre huit, **Federico Benedetti & Mariolina D'Acunto** examinent la mise en œuvre de la stratégie d'inclusion italienne dans le système scolaire. L'Italie est un pionnier international dans le domaine de l'inclusion (autant des personnes handicapées que des immigrés), et cela crée souvent des classes très diversifiées qui nécessitent des techniques d'enseignement particulières. L'approche pédagogique dans cette situation ainsi que différents outils à la disposition des enseignants sont discutés.

La **troisième section** interroge le rôle des **lieux de socialisation** (école, famille, université, milieux associatifs, prise en charge clinique, etc.) et des différents **agents sociaux** (élèves, enseignants, parents, accompagnateurs, etc.) dans le processus complexe de la socialisation langagière des migrants.

Dans le chapitre neuf, **Michelle Auzanneau & Anna Ghimenton** questionnent les définitions traditionnelles de la socialisation langagière en y intégrant la notion de *personhood* permettant d'appréhender l'identité sociale en prenant en compte la mobilité et la pluralité typique des migrants. Ces notions seront discutées à l'exemple de l'immigration italienne en France entre 1960 et 2000 et, plus récemment, des mineurs non accompagnés arrivant des pays du Maghreb.

Dans le chapitre dix, **Sara Costa & Sabine Pirchio** abordent cette pluralité dans la salle de classe multiculturelle au travers du regard des autres, en explorant la littérature sur les attitudes, les préjugés et les stéréotypes inconscients des enseignants envers les élèves issus de minorités ethniques. Leur chapitre a pour objectif de contribuer à une prise de conscience de ces processus le plus souvent inconscients et de développer la sensibilité culturelle.

Dans le chapitre onze, **Inès Saddour** s'interroge sur la dynamique de la socialisation de réfugiés et demandeurs d'asile syriens en France en explorant des témoignages collectés dans deux études longitudinales. À travers la forte hétérogénéité des profils des réfugiés, l'étude montre que cette population est bien consciente de l'importance de la socialisation et documente le lien entre les différents profils et le développement langagiers en langue majoritaire.

Dans le chapitre douze, **Susanne Lippert** s'intéresse à la transmission de la langue d'héritage chez les germanophones en Italie, à travers une présentation des écoles germanophones à Rome. Il s'agit dans ce cas de la transmission de la langue d'origine à la descendance, un besoin fondamental de nombreux migrants qui correspond également à l'intérêt des familles pour la préservation de leur héritage culturel. Dans ce contexte, les écoles privées étrangères, en tant que lieux de socialisation et de protection pour l'acquisition de la langue d'origine, jouent un rôle décisif qui n'a pas encore été suffisamment étudié.

Remerciements

Nous remercions la DFG en Allemagne, le réseau des MSH en France et Villa Vigoni qui ont soutenu notre projet et rendu la réalisation des échanges possible. Un grand merci également à tous les participants aux ateliers qui se sont impliqués avec enthousiasme dans la réflexion commune, et tout particulièrement à Angelika Redder, qui a animé les ateliers avec nous, et à Anna Ghimenton qui a participé au stade initial de

réflexion pour ce volume. Nous remercions par ailleurs chaleureusement l'équipe de la Villa Vigoni qui nous a accueillis et choyés à Menaggio, et tout particulièrement Mme Dr. Christiane Liermann Traniello, Mme Simona Della Torre et Mme Caterina Sala.

Avril 2025

Susanne Lippert

Barbara Köpke

Vorwort

Schon immer gab es attraktivere Länder, die Menschen aus ärmeren Gegenden der Welt anzogen, weil sie ihnen neue Chancen boten. Man denke beispielsweise an die massive Einwanderung aus Deutschland in die USA, vor allem zwischen 1850 und 1890. Heute haben rund 45 Millionen US-Amerikaner deutsche Wurzeln, darunter auch Donald Trump, dessen Vater bis zu seinem zehnten Lebensjahr zu Hause ausschließlich Deutsch sprach. Oder an die Wanderbewegungen von deutschen Fachleuten, z.B. Ärzten, nach Russland, zuerst unter Peter dem Großen (1672 – 1725). Später, unter Katharina der Großen (1729 – 1796), die übrigens selbst eine Deutsche war, kamen vor allem Landleute und Bauern aus Deutschland nach Russland. 1912 waren die Deutschen in Moskau nach den Russen die größte Bevölkerungsgruppe und in Sankt Petersburg, der damaligen Hauptstadt, gab es mehrere deutschsprachige Zeitungen, so z.B. die „Sankt Petersburger Zeitung“ (1727 – 1915), eine der ältesten Zeitungen Russlands überhaupt.

Der Umgang mit Migration und die Integration von Migrantinnen und Migranten stellt dennoch heutzutage eine zentrale Herausforderung für viele moderne europäische Gesellschaften dar. Selbst Länder, die bis vor kurzem klassische Auswanderungsländer waren – wie beispielsweise Italien –, wurden im Zuge der Globalisierung in den letzten Jahrzehnten zu Einwanderungsländern. Die einheimische Bevölkerung dieser Länder steht der Migration teils kritisch gegenüber, was das Erstarken rechtsnationaler Parteien erklärt. Wer die daraus entstehenden Konflikte deeskalieren will, und möchte, dass sich Migrantinnen und Migranten in ihr neues Land integrieren können, muss zu allererst sicherstellen, dass sie die Landessprache erwerben können. Ohne Sprachkenntnisse keine Integration.

Von daher ist es eine zentrale politische Aufgabe zu untersuchen, wie erreicht werden kann, dass möglichst viele Menschen in möglichst kurzer Zeit die Sprache ihres Aufnahmelandes möglichst gut erlernen. Nur so kann ein friedliches Zusammenleben gelingen. Erst wenn Migrantinnen und Migranten die Sprache des Aufnahmelandes beherrschen, können sie in die Gesellschaft dieses Landes integriert werden, Arbeit finden und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen. Besonders die schulpflichtigen Kinder dieser Familien haben ein Recht auf gleichberechtigte Bildungsteilhabe, die es ihnen ermöglicht, ihren Weg in der

neuen Umgebung zu finden und sich durch Bildung und Ausbildung in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren. Daher werden in dem vorliegenden Band einige besonders relevante Aspekte bei der Integration von Migrantinnen und Migranten untersucht.

Dieses Buch ist das Ergebnis des Austauschs und der Debatten, die im Rahmen einer Reihe von trilateralen Treffen stattfanden, an denen Forscherinnen und Forscher, Lehrerinnen und Lehrer aus drei Ländern (Deutschland, Frankreich, Italien) teilnahmen, um die sprachliche und soziale Integration von Migranten und Flüchtlingen in das Bildungssystem besser zu verstehen. Diese Treffen ermöglichten eine Bestandsaufnahme der Besonderheiten der Integration in die Bildungssysteme dieser drei Länder (vgl. Redder, 2024).³ Der Austausch, bei dem linguistische, didaktische, psycholinguistische, soziokulturelle Sichtweisen gegenübergestellt wurden, warf jedoch auch viele Fragen auf und zeigte künftigen Forschungsbedarf auf. Das Ziel des vorliegenden Bandes ist daher der Versuch, ein notwendigerweise sehr unvollständiges und vorläufiges Bild der Sprachpraktiken, Ressourcen und Bildungssysteme zu zeichnen, wie sie sich an verschiedenen Orten der Sozialisation in den drei unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten, die bei unseren Arbeitstreffen vertreten waren, manifestieren. Unsere drei Länder zeichnen sich ferner durch kontrastierende soziolinguistische Situationen aus, insbesondere im Hinblick auf den Grad der Toleranz gegenüber der Mehrsprachigkeit bzw. deren Erwünschtheit. Das Buch ist in den drei Arbeitssprachen unserer Treffen verfasst.

Im **ersten Teil** dieses Buches wird der Begriff des sprachlichen Repertoires in einer Situation der Mehrsprachigkeit hinterfragt, da das sprachliche Repertoire von Migranten besondere Aufmerksamkeit verdient, weil es sowohl von Lebensläufen geprägt ist, die von Brüchen und Unvorhersehbarem gekennzeichnet sind, als auch von einer komplexen Beziehung zu den Sprachen, die man hinter sich lässt, und zu denen, mit denen man sich im Alltag auseinandersetzen muss. Im ersten Kapitel versuchen **Michel Bert, Anna Ghimenton & Barbara Köpke**, sich dieser Komplexität der Sprachaktivitäten anzunähern, indem sie die Methoden zur Beschreibung der Repertoires von Sprechern in verschiedenen Situationen, in denen Sprachen aufgegeben werden, einander gegenüberstellen. Soziolinguistische Studien zu gefährdeten Sprachen bringen aus-

³ Redder, A. (2024). *Sprachliche Teilhabe Migrierter. Sprachenpolitik in Deutschland, Frankreich und Italien*. Münster: Waxmann.

föhrliche Darstellungen und Analysen von Erzählungen, in denen sprachliche Autobiografien der letzten Sprecher von untergehenden Sprachen überliefert werden, die es ermöglichen, die Funktion der Sprachen in den einzelnen Lebensläufen minutiös nachzuvollziehen. Die psycholinguistische Untersuchung von Zweisprachigkeit, insbesondere die auf Attrition fokussierte, brachte quantitative Ansätze hervor, die es ermöglichen, das Erlernen und den Gebrauch von Sprachen in ihrer Komplexität und Dynamik zu dokumentieren. Eine Verstärkung der Brücken zwischen diesen beiden Ansätzen sollte die Erstellung von Sprachbiographien ermöglichen, die sowohl feinkörnig als auch operativ sind, und das Empfinden der Sprecherinnen und Sprecher nicht außer Acht lassen.

Im zweiten Kapitel konzentriert sich **Claudia Maria Riehl** auf die Rolle der Schreibkompetenz (*Literacy*) im mehrsprachigen Repertoire, wobei sie insbesondere die Interaktionen zwischen den Textkompetenzen der beiden Sprachen beim Erlernen der Schreibkompetenz in der Mehrheitssprache untersucht. Sie analysiert diese Interaktionen in zwei Studien, die in der ersten Studie in Deutschland mit Kindern aus türkischen, italienischen und griechischen Familien und in der zweiten Studie in Kanada mit syrischen Flüchtlingen durchgeführt wurden. Diese Studien bestätigen die Bedeutung der Schreibkompetenz für die Entwicklung der Erzählkompetenz und zeigen, welche Faktoren eine gute Entwicklung der Schreibkompetenz in der Mehrheitssprache begünstigen oder im Gegenteil behindern. Die zweite Studie zeigt insbesondere den Nutzen der Unterstützung der Herkunftssprache bei dieser Entwicklung.

Im dritten Kapitel lenkt **Barbara Köpke** die Aufmerksamkeit auf die Dynamik der Sprachen im mehrsprachigen Repertoire, indem sie die Faktoren diskutiert, die den Abbau der Erstsprache (L1) fördern oder verhindern. Unter Betonung der Bedeutung der L1 für die Identitätsbildung stellt sie die Forschung zur L1-Attrition vor, die bei Flüchtlingen noch wenig untersucht ist, und diskutiert zwei der Faktoren, die für das Gleichgewicht des mehrsprachigen Repertoires besonders wichtig zu sein scheinen: das Alter, in dem die Sprachen erworben werden, und emotionale Faktoren, die in Situationen der nicht freiwillig gewählten Migration zweifellos von größter Bedeutung sind.

Der **zweite Abschnitt** dieses Buches beschäftigt sich mit didaktischen Fragen. **Antonietta Di Vito** stellt in Kapitel vier die italienischen CPIA-Zentren vor (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti), in denen seit 2015 Italienisch als Fremdsprache unterrichtet wird. In dem Kapitel wird auch auf die Problematik der „Questione della lingua“ eingegan-

gen, sowohl in historischem Zusammenhang, als auch in Bezug auf die Einwanderer:innen: Welche Sprache ist die richtige, welches und wie viel Italienisch müssen die Einwanderer:innen können?

In Kapitel fünf erläutern **Jamila Hattouti & Madeleine Buil** den Einfluss von Emotionen und kulturellen Faktoren auf die Realisierung von Schreibaufgaben, dafür wurden zwei unterschiedliche Settings untersucht. Der Versuch zeigt, dass es bei Verwendung von kulturell im Herkunftsland verankerten Themen leichter fällt, Emotionen auszudrücken. Daher kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass es wichtig ist, die interkulturelle Perspektive auch im Sprachunterricht zu berücksichtigen.

In Kapitel sechs beschäftigt sich **Chiara Romagnoli** mit den Schulen der chinesischen Einwanderergemeinden in Italien und speziell in Rom. Diese Schulen erlauben es, die Herkunftssprache Chinesisch zu erhalten und eine enge Beziehung zum Herkunftsland aufzubauen. Die chinesischen Einwanderer:innen in Italien stammen mehrheitlich aus der Region Zhejiang und sprechen zu Hause kein Mandarin, sondern einen relativ weit vom klassischen Standard entfernten Dialekt. Das Erlernen der Standard-Schriftsprache ist deswegen noch komplizierter als für Standardsprecher:innen. In ganz Italien entstanden im Lauf der Zeit 36 Schulen, zwölf davon befinden sich in Rom. Eine davon, die Schule Zhonghua, wird hier genauer untersucht.

In Kapitel sieben setzen sich **Sabine Pirchio et al.** mit der Diskrepanz zwischen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und schulischer Einsprachigkeit im italienischen Schulsystem auseinander. Hierbei werden theoretische und praktische Ansätze zur Implementierung mehrsprachiger Praktiken in der Schule vorgestellt, wobei auch deren Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden.

In Kapitel acht untersuchen **Federico Benedetti & Mariolina D'Acunto** die praktische Umsetzung der italienischen Inklusionsstrategie im Schulsystem. Italien ist international Vorreiter auf dem Gebiet der Inklusion (von Behinderten und Einwanderer:innen), dadurch entstehen oft Klassen mit hoher Diversität, die besondere Unterrichtstechniken benötigen. Das pädagogische Vorgehen in dieser Situation, sowie einzelne Instrumente, die den Lehrer:innen zur Verfügung stehen, werden hier vorgestellt.

Im **dritten Abschnitt** dieses Buches wird die Rolle der **Sozialisationsorte** (Schule, Familie, Universität, Vereinsmilieus, klinische Betreuung usw.) und der verschiedenen **Akteure** (Schüler, Lehrer, Eltern, Betreuer usw.)

im komplexen Prozess der sprachlichen Sozialisation von Migranten hinterfragt. In Kapitel neun stellen **Michelle Auzanneau & Anna Ghimenton** die traditionellen Definitionen der sprachlichen Sozialisation in Frage, indem sie den Begriff der *Personhood* einbeziehen, der es ermöglicht, die soziale Identität unter Berücksichtigung der Mobilität und der typischen Pluralität von Migranten zu erfassen. Diese Begriffe werden diskutiert am Beispiel der italienischen Einwanderung nach Frankreich zwischen 1960 und 2000 und in jüngerer Zeit am Beispiel der unbegleiteten Minderjährigen, die aus den Maghreb-Ländern kommen.

In Kapitel zehn behandeln **Sara Costa & Sabine Pirchio** diese Pluralität im multikulturellen Klassenzimmer aus der Perspektive der anderen, indem sie die Literatur zu den unbewussten Einstellungen, Vorurteilen und Stereotypen von Lehrern gegenüber Schülern aus ethnischen Minderheiten durchforsten. Ihr Kapitel soll dazu beitragen, das Bewusstsein für diese meist unbewussten Prozesse zu schärfen und Kulturbewusstsein zu entwickeln.

In Kapitel elf stellt **Inès Saddour** die Frage nach der Dynamik der Sozialisation syrischer Flüchtlinge und Asylbewerber in Frankreich, indem sie die in zwei Längsschnittstudien gesammelten Erfahrungsberichte untersucht. Anhand der starken Heterogenität der Flüchtlingsprofile zeigt die Studie, dass sich diese Bevölkerungsgruppe der Bedeutung der Sozialisierung sehr wohl bewusst ist, und dokumentiert den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Profilen und der Sprachentwicklung in der Mehrheitssprache.

In Kapitel zwölf befasst sich **Susanne Lippert** anhand einer Darstellung der deutschsprachigen Schulen in Rom mit der Weitergabe der Herkunftssprache Deutsch an Kinder von Familien mit Bezug zu den deutschsprachigen Ländern. Der Erhalt der Herkunftssprache ist ein Grundbedürfnis vieler Migranten, das auch dem Interesse der Familien an der Bewahrung ihres kulturellen Erbes entspringt. In diesem Zusammenhang spielen ausländische Privatschulen als Orte der Sozialisierung und des Schutzes eine entscheidende Rolle, die bisher noch nicht ausreichend untersucht wurde.

Danksagung

Wir danken der DFG in Deutschland, dem Netzwerk der MSH in Frankreich und der Villa Vigoni, die unser Projekt unterstützten und die Durchführung von drei Arbeitstreffen ermöglichten. Ein herzli-

ches Dankeschön auch an alle Teilnehmer der Workshops, die sich mit Begeisterung in die gemeinsamen Überlegungen einbrachten, insbesondere an Angelika Redder, die die Workshops zusammen mit uns leitete, und Anna Ghimenton, die in der Anfangsphase der Überlegungen zu diesem Band mitwirkte. Darüber hinaus danken wir herzlich dem Team der Villa Vigoni, das uns in Menaggio aufnahm und verwöhnte, und insbesondere Dr. Christiane Liermann Traniello, Simona Della Torre und Caterina Sala.

April 2025

Susanne Lippert

Barbara Köpke

I.

REPERTORIO LINGUISTICO
RÉPERTOIRES PLURILINGUES
SPRACHREPERTOIRE

Répertoires plurilingues et biographie langagière

ABSTRACT: In this contribution, we examine the notion of repertoire in contrasting contexts, but also within studies adopting different methodological and disciplinary approaches. We consider different socialization situations (individual, family, societal bilingualism) and the varied configurations resulting from these situations (monolingualism, bilingualism, multilingualism, attrition). Firstly, we present how speakers perceive and name their languages when constructing their language *autobiographies*. This emic perspective allows us to address the speaking subject's point of view on his or her language practices, thus taking into account the praxeological and experiential dimensions underlying language activity. Put into perspective with the etic approach usually used in experimental studies, we discuss the challenges the researcher faces when "translating" data from language autobiographies into language biographies, in order to better understand the links between life trajectories and the constitution of repertoires.

KEYWORDS: language practices, socialization situations, experiential data, language (auto)biography.

RÉSUMÉ : Dans cette contribution, nous nous interrogeons sur la notion de *répertoire* dans des contextes contrastants mais également au sein d'études adoptant différentes approches méthodologiques et disciplinaires. Nous faisons état de différentes situations de socialisation (bilinguisme individuel, familial, sociétal) ainsi que des configurations variées résultant de ces situations (monolinguisme, bilinguisme, multilinguisme, attrition). Premièrement, nous présentons la façon dont les locuteurs perçoivent et nomment leurs langues lors de l'élaboration de leurs *autobiographies* langagières. Cette perspective, émique, permet la prise en compte du point de vue du sujet parlant sur ses pratiques langagières, tenant compte ainsi des dimensions praxéologique et expérientielle sous-tendant l'activité langagière. Mise en perspective avec l'approche étique habituellement utilisée dans les études expérimentales, nous discutons des défis auxquels le chercheur fait face lorsqu'il « traduit » les données issues des *autobiographies* langagières en biographies langagières, afin de mieux comprendre les liens entre les trajectoires de vie et la constitution des répertoires.

MOTS CLÉS : pratiques langagières, situations de socialisation, (auto)biographie langagière.

^{*} Université Lyon2, Laboratoire DDL, UMR 5596.

^{**} Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem.

^{***} LNPL UR 4156 (Université de Toulouse) & SFL UMR 7023 (CNRS).

La notion de répertoire est étroitement liée à l'activité langagière de l'individu. Selon le positionnement théorique, cette notion a été explorée de différentes manières en mobilisant une diversité d'outils afin de mieux comprendre les ressources communicatives à la disposition de tout sujet parlant. Dans ce chapitre, nous présentons, très succinctement, la notion de répertoire selon deux perspectives disciplinaires des sciences du langage : celle de la sociolinguistique, en particulier à partir des contextes spécifiques de langues menacées de disparition et celle de la psycholinguistique. Les deux éclairages nous poussent à aborder les questions relatives à la biographie langagière, un outil partagé par les deux disciplines dont les finalités ne sont toutefois pas les mêmes.

1. *Le répertoire verbal dans les approches sociolinguistiques*

À l'instar de GUMPERZ (1964), BLOMMAERT & BACKUS (2013) envisagent le *répertoire verbal* comme un ensemble de ressources qui contribuent à la construction de sens, en lien direct avec les expériences de l'individu. Poussant leur réflexion un peu plus loin, ils proposent de rapprocher le répertoire verbal d'une biographie indexicale, c'est-à-dire une biographie contenant un ensemble de ressources liées à la trajectoire de vie de l'individu ainsi qu'aux opportunités qu'il/elle a eues tout au long de son parcours. Face aux changements sociétaux engendrant une mobilité des individus de plus en plus importante, BUSCH (2017) abonde dans ce sens et propose une approche phénoménologique de la notion de *répertoire verbal* mettant au premier plan la dimension intersubjective de l'expérience langagière des individus. La prise en compte des expériences langagières de l'individu est préconisée par LÉGLISE (2021, p. 299) qui propose le décroisement des éléments constitutifs d'un répertoire en les rattachant à des ressources au service de la communication plutôt qu'à des langues :

Considérer que les répertoires sont constitués de formes langagières en tant que ressources pour communiquer, plutôt que constitués de langues ou de variétés dans leur intégralité, a par ailleurs des implications théoriques et pratiques importantes. Au niveau didactique par exemple, les apprenants ne sont plus astreints à atteindre un hypothétique « niveau de langue » suffisant pour communiquer d'une façon monolingue. Ils peuvent ajouter

jour après jour des ressources à leur répertoire global, et ainsi communiquer grâce à l'ensemble de leurs ressources plurilingues disponibles.

Une langue hautement menacée pourrait ainsi faire partie d'un ensemble de ressources interactionnelles plurilingues disponibles aux locuteurs peu importe le niveau de compétence ou la fréquence d'usage (BUSCH, 2017). Cette définition éviterait une situation où un locuteur verrait une de ses langues délégitimées sur la base d'un critère idéologique de « compétence » fondé d'ailleurs sur une conceptualisation « monolingue » de la langue. Pour les chercheurs travaillant sur les langues en danger, la question de la transmission des langues constitue un enjeu social crucial pour évaluer le niveau de mise en danger. La biographie langagière est un outil pour mieux comprendre les usages que revêt la langue minorée ou en danger, et les modalités possibles de leur transmission dans le cadre de projets de revitalisation.

Très tôt, les chercheurs travaillant à la description des langues à tradition orale peu ou pas décrites ont collecté des éléments de biographies langagières des personnes auprès desquelles ils récoltaient des données linguistiques. En effet, pour mieux comprendre et analyser ces données, ils avaient besoin de connaître un certain nombre d'indicateurs en lien avec l'usage des langues. Plus précisément, il s'agissait d'estimer les langues connues et utilisées par les témoins, ou l'âge, les conditions et modalités d'usage et d'acquisition de la langue qu'ils devaient décrire, afin de dépister d'éventuelles interférences dues aux contacts de langues. De plus, dans les situations désormais très nombreuses de langues menacées voire très menacées (transmission interrompue depuis plusieurs générations, locuteurs peu nombreux et âgés, usages de la langue de plus en plus limités), les chercheurs devaient également pouvoir mesurer l'impact éventuel de l'attrition/l'obsolescence linguistique dans leurs corpus de travail.

Dans ces contextes de langues très menacées, les chercheurs ont peu à peu repéré différents profils de locuteurs sur la base de leur histoire linguistique. Ces profils ont d'abord été classés selon un continuum de niveaux de compétences (voir DORIAN, 1977, 1981), puis une catégorisation pluridimensionnelle a été proposée, en prenant en compte un plus grand nombre de paramètres sociolinguistiques, comme le degré d'exposition à la langue au cours de la vie des locuteurs ou leurs usages passés et actuels de la langue (voir par exemple GRINEVALD & BERT, 2010). Si les chercheurs de terrain insistent sur le fait que dans ces

situations de langues très menacées, les derniers locuteurs possèdent une histoire linguistique chaque fois singulière, la grille d'analyse élaborée distinguant des « prototypes » de locuteurs permet d'affiner les évaluations de la vitalité d'une langue, en s'appuyant sur la proportion des différents profils de locuteurs et la dynamique qu'elle connaît. Cette grille est également utile pour envisager d'éventuels projets de revitalisation en adéquation avec la situation d'une langue donnée.

Puisque l'élaboration de cette grille dépend donc de l'exposition aux langues, un défi et pas des moindres se pose au chercheur qui doit traduire le contenu d'une autobiographie en une biographie langagière comme observable scientifique. Ce passage comporte le mouvement d'un récit produit par le participant sur ses pratiques langagières à une reconstruction de ce récit par le chercheur ayant une finalité scientifique, étique. L'acte de détailler les langues de son propre répertoire signifie reconnaître (KRESS, 2013) ce que l'on peut considérer comme « mentionnable », ou pas, selon des critères choisis par l'informateur comme étant pertinents pour la production de son autobiographie langagière. Les choix opérés dans la production d'une autobiographie langagière dévoilent la complexité de la langue comme phénomène sociopolitique, inscrit culturellement dans une histoire à la fois individuelle et collective entre les individus formant une communauté de pratiques.

Les contextes de langues (très) menacées illustrent ce défi de manière efficace. Ces langues sont le plus souvent minorisées voire stigmatisées. Certaines personnes, pourtant locutrices encore actives de la langue, peuvent ne pas mentionner la langue menacée, parce qu'elles ont intégré les discours de minorisation, ce qui les conduit à penser que ce ne serait pas une « vraie », « véritable » langue. Elles peuvent aussi nier la parler, voire même la connaître, pour éviter d'être identifiées à une communauté stigmatisée. Toutefois, à l'inverse, d'autres personnes peuvent se déclarer locutrices alors qu'elles possèdent très peu de ressources dans la langue. Une personne peut également mentionner des connaissances dans une langue qu'elle parlait autrefois, mais dont elle ne se sert plus pour communiquer. L'auto-évaluation des usages ou des compétences peut conduire à des surestimations mais aussi à des sous-estimations des langues dans un répertoire, car elle dépend de facteurs subjectifs, comme des sentiments parfois très forts d'insécurité linguistique, l'identité linguistique que l'on a pu se forger au cours du temps, ou encore des sentiments de légitimité ou d'illégitimité. Les observations de terrain, quand elles sont possibles, sont donc essentielles pour mettre en regard l'autobiographie langagière recueillie avec les pratiques et

usages effectifs, et leurs évolutions dans le temps, et mieux saisir ainsi le répertoire linguistique d'un locuteur. La notion de répertoire permet aussi de dépasser l'opposition binaire locuteur/non locuteur, (savoir) parler/ne pas (savoir) parler, en prenant en compte des ressources linguistiques et pragmatiques, y compris des ressources latentes, susceptibles de s'effacer ou au contraire d'être réactivées et développées dans le cadre de projets de revitalisation. De manière évidente, la biographie langagière ne peut donc pas faire l'économie d'un questionnement sur l'acception de répertoire langagier.

2. Approches psycholinguistiques : quantifier la multicompétence

Dans les recherches psycholinguistiques sur le bilinguisme, le chemin a été fait plutôt dans l'autre sens : on est parti de catégories très larges faisant l'impasse sur l'idée que le locuteur dispose d'un répertoire verbal global. En effet, ces recherches se sont, dans leurs débuts durant les années 70 et 80, principalement intéressées à la question de savoir si deux langues sont représentées séparément ou pas en mémoire (GRAINGER, 1987) avec une approche cognitiviste et modulaire favorisant une vision cloisonnée des langues. Cela est aussi lié au fait que dans ces premières recherches, le bilinguisme visé était le plus souvent un bilinguisme « parfait » (selon une conception monolingue) avec une commande exceptionnelle de deux langues (BLOOMFIELD, 1933). Cependant, on s'est progressivement rendu compte qu'il n'y a pas de bilinguisme homogène mais plutôt des bilinguismes avec des variations individuelles assez importantes (voir notamment DE BRUIN, 2019). C'est ainsi que l'on a commencé à prendre en compte, certes timidement d'abord, puis de plus en plus systématiquement, des facteurs individuels comme l'âge d'acquisition ou le niveau dans chacune des langues, la littératie etc.

Les travaux de Grosjean ont certainement constitué un point de bascule dans la conception des répertoires langagiers du bilingue pour ces recherches, notamment par son affirmation célèbre que le bilinguisme ne se manifeste pas sous la forme de deux monolinguisms réunis en une personne (GROSJEAN, 1989). Cette prise de position a sans aucun doute permis de faire de la place à une conception plus réaliste face au mythe du « bilingue parfait », devenue consensuelle pour la plupart des chercheurs. Cette conception met en avant l'usage de deux

langues comme critère définitoire (e.g., GROSJEAN, 1997). Si l'usage de deux langues caractérise le bilingue, alors faut-il le décrire, cet usage. On assiste donc à la généralisation du questionnaire comme outil pour capter les profils d'acquisition et d'utilisation des langues, mais les données sont souvent hétérogènes et peu comparables entre les études. Depuis, plusieurs questionnaires ont été développés afin d'arriver à disposer de données plus homogènes entre les études (le plus utilisé avec les adultes est sans doute le LEAP-Q, MARIAN ET AL., 2007, disponible en plus de 40 langues). Il reste cependant difficile de constituer un questionnaire qui s'appliquerait à tout type de population sans devenir trop lourd. De plus, les questionnaires favorisent une conception catégorielle où chaque langue constitue forcément une entité séparée et il appartient au locuteur de décider ce qu'il considère comme « langue » et s'il l'inclut dans son répertoire verbal, autrement dit, s'il la considère comme « mentionnable », comme nous l'avons vu plus haut.

La compréhension des dimensions d'usage individuelles qui forgent le profil bilingue s'affine de plus en plus et s'approche, de fait, progressivement de l'établissement d'une biographie langagière – qui doit cependant être quantifiée pour l'intégration dans les modèles d'analyse psycholinguistique. Plusieurs autres concepts ont encore contribué à cette compréhension. Tout d'abord le concept de « Multicom pétence » de COOK (1992, etc.) qui postule un esprit composé de deux grammaires chez l'utilisateur d'une L2 et met fin à la conception modulariste de l'esprit du bilingue. Ensuite, deux concepts ont été développés par Grosjean. Premièrement, il y a le concept des modes langagiers (voir par exemple GROSJEAN, 1997) stipulant que le bilingue peut utiliser ces langues dans une variété de modes différents allant d'un mode complètement monolingue utilisé dans la communication avec des locuteurs monolingues de chacune des deux langues jusqu'à, à l'autre extrême, un mode complètement bilingue caractérisé par ce que l'on nommerait aujourd'hui un *code-switching* dense, mélangeant des éléments des deux langues en toute liberté à l'intérieur des énoncés, voire même des mots. Entre ces deux extrêmes, il existe une diversité de possibilités combinatoires entre les deux langues qui enrichissent considérablement le répertoire du bilingue en lui conférant des moyens pragmatiques spécifiques véhiculés via le choix de la langue (GUMPERZ, 1982). Toutefois, force est de constater que tout locuteur bilingue n'alterne pas les langues et certains peuvent même rencontrer des difficultés à le faire. Afin de mieux appréhender ces variations entre locuteurs bilingues, de plus en plus d'auteurs proposent des questionnaires spécifiquement dédiés à l'usage du *code-switching* et

éventuellement les attitudes envers ce type de comportement langagier (p.ex. OLSON, 2022).

Deuxièmement, GROSJEAN (voir par exemple 2015) propose le principe de complémentarité, visant à décrire plus précisément la complémentarité fonctionnelle de différentes langues chez une personne bilingue, i.e., les langues utilisées selon les activités et contextes différents. C'est certainement ce principe qui rapproche le plus les études psycholinguistiques de la notion de répertoire verbal en sociolinguistique. Appréhender les usages et fonctions des différentes langues est essentiel pour les études psycholinguistiques sur l'attrition visant à comprendre les conséquences des changements dans l'usage individuel des langues, notamment lorsque certaines langues sont de moins en moins utilisées, comme pour les études sur les langues en danger. Cette complexité de la relation entre les langues dans les usages langagiers est également visée par des questionnaires qui évaluent spécifiquement la dominance langagière (notamment le *Bilingual Language Profile*, BLP, BIRDSONG ET AL., 2012), à savoir le poids de chacune des langues au niveau des compétences, des usages, voire de leur accessibilité psycholinguistique.

Plus récemment, de nouvelles distinctions sont apparues suite à un nombre grandissant d'études démontrant les conséquences cérébrales des expériences linguistiques bilingues (p. ex. DeLUCA ET AL. 2020 ; SULPIZIO ET AL., 2020). GULLIFER et ses collaborateurs lient les conséquences cognitives du bilinguisme au contexte social d'utilisation des langues qui peut impliquer une seule ou plusieurs langues (p.ex. GULLIFER & TITONE, 2020 ; GULLIFER ET AL., 2021). Ils proposent d'utiliser l'entropie de SHANNON¹ pour calculer la diversité et l'imprévisibilité des contacts linguistiques bilingues en distinguant un usage « compartimenté » des langues, lorsque chaque langue est utilisée dans des situations bien spécifiques et séparées, d'un usage « intégré », où les deux langues sont

¹ L'entropie de SHANNON (1948) est une fonction mathématique qui se calcule à partir de la quantité d'informations provenant d'une source. Elle est utilisée comme une mesure de l'incertitude ou de la diversité, car plus une source envoie d'informations, plus l'incertitude sur la nature de l'information à venir est importante, et plus l'entropie est grande. A l'autre extrême, lorsque la source envoie toujours la même information, l'entropie est nulle car l'information est entièrement prévisible. Transposé au bilinguisme, un individu qui navigue essentiellement entre différents milieux monolingues se trouve dans une situation d'entropie langagière peu élevée, car le milieu lui indique avec une forte certitude quelle est la langue à utiliser. D'un autre côté, quelqu'un qui évolue dans un milieu fortement multilingue ne peut jamais vraiment savoir quelle est la langue qu'il va devoir utiliser avec la prochaine personne rencontrée et l'entropie est alors maximale.

utilisées dans des situations similaires, ce qui rend la langue requise dans une situation spécifique beaucoup moins prévisible. On pourrait aussi dire que dans le premier cas le locuteur a tendance à utiliser des répertoires distincts composés d'une seule langue, dans l'autre il utilise plus souvent un répertoire comportant plusieurs langues. Malgré la pertinence de cette distinction, le statut sociolinguistique des langues ou variétés en jeu, leur reconnaissance et les représentations du locuteur lui-même ne sont encore que peu pris en compte dans cette approche.

3. Intégrer les deux perspectives

Avec l'affinement des distinctions, les recherches expérimentales proposent des données qui se rapprochent de plus en plus d'une vision globale du répertoire linguistique du bilingue tout en restant très structurées. Cependant, la dynamique des usages demeure très difficile à capter. Comment rendre compte de la durée de différents schémas d'usage des langues d'un locuteur ? Comment élaborer un questionnaire formel qui puisse produire une photographie du nombre de changements dans les usages que le locuteur a pu connaître ? Cette dynamique est pourtant particulièrement importante à prendre en compte afin d'aboutir à une meilleure compréhension de toute situation impliquant des changements dans les usages linguistiques, que ce soient chez des populations qui parlent une langue en danger, dont le contexte géopolitique augmente la limitation des fonctions, ou que ce soit chez les migrants qui traversent souvent plusieurs pays et vivent des situations linguistiques changeantes et complexes.

Il apparaît alors particulièrement pertinent d'émanciper la notion de répertoire d'une vision systémique et étique de la langue pour faire ressortir l'imbrication des trajectoires de vie des individus dans les (re)configurations de leurs répertoires. Les répertoires sont loin d'être des ressources puisées dans des tiroirs au gré du locuteur. La disponibilité de ces ressources ne dépend pas toujours du locuteur, mais est soumise à d'autres facteurs, sociétaux, en dehors du contrôle du locuteur.

Les deux perspectives disciplinaires présentées ici pourraient sembler assez distantes au premier regard. Cependant, ce bref aperçu a permis de saisir l'importance de l'exploration des répertoires dans des contextes aux extrémités d'un continuum de situations bilingues, documentés par des recherches qui n'ont que très peu d'occasions de dialoguer

(psycholinguistique et sociolinguistique des langues en danger). Ainsi, la comparaison des situations de bilinguisme sociétal ou familial où les deux langues cohabitent de manière relativement « harmonieuse » à des situations où les locuteurs sont poussés à reconfigurer leurs répertoires en faveur de la langue dominante au détriment de la langue minorée, permettrait de mieux comprendre la part jouée par les facteurs sociétaux (bilinguisme d'état, politiques linguistiques, ratification de la Charte européenne des langues minoritaires etc.) et celle jouée par des facteurs individuels (âge, sexe, motivation, etc.). Cette esquisse de dialogue interdisciplinaire au prisme d'une réflexion sur les répertoires ouvre un chemin de recherche particulièrement fructueux pour l'étude de la dynamique des langues en contact au sein des répertoires de locuteurs, qu'elle porte sur le bilinguisme, sur l'attrition des langues ou encore sur la revitalisation des langues en danger.

Références

- BIRDSONG, D., GERTKEN, L.M., & AMENGUAL, M. (2012). *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. Web. 20 Jan. 2012. < <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/> >.
- BLOMMAERT, J., & BACKUS, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In de Saint-Georges, I. & Weber, J.-J. (Eds), *Multilingualism and Multimodality* (pp. 11-32). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. Holt.
- BUSCH, B. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- COOK, V. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42 (4), 557-591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- DE BRUIN, A. (2019). Not all bilinguals are the same: A call for more detailed assessments and descriptions of bilingual experiences. *Behavioral Sciences*, 9 (3), 33. <https://doi.org/10.3390/bs9030033>
- DORIAN, N. (1977). The Problem of the Semi-Speaker in Language Death. *International Journal of the Sociology of Language*, 12,

- 23-32. <https://doi.org/10.1515/ling.1977.15.191.23>
- DORIAN, N. (1981). *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. University of Pennsylvania Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv4v2z9t>
- DELUCA, V., ROTHMAN, J., BIALYSTOK, E., & PLIATSIKAS, C. (2020). Duration and extent of bilingual experience modulate neurocognitive outcomes. *NeuroImage*, 204, 116222. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116222>
- GRAINGER, J. (1987). L'accès au lexique bilingue : vers une nouvelle orientation de la recherche. *L'année psychologique*, 87 (4), 553-566. <https://doi.org/10.3406/psy.1987.29235>
- GRINEVALD, C., & BERT, M. (2010). Speakers and community. In AUSTIN, P. & SALLABANK, J. (eds), *Handbook of Endangered Languages* (pp. 45- 65). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511975981.003>
- GROSJEAN, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- GROSJEAN, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2(1-2), 163-187. <https://doi.org/10.1075/intp.2.1-2.07gro>
- GROSJEAN F. (2015). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In SILVA-CORVALÁN, C., TREFFERS-DALLER, J., (eds). *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (pp. 66-84). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.004>
- GULLIFER, J., KOUSAIE, S., GILBERT, A., GRANT, A., GIROUD, N., COULTER, K., . . . TITONE, D. (2021). Bilingual language experience as a multidimensional spectrum: Associations with objective and subjective language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 42(2), 245-278. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000521>
- GULLIFER, J. W. & TITONE, D. (2020). Characterizing the social diversity of bilingualism using language entropy. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(2), 283-294. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000026>
- GUMPERZ, J.J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66, 137-153. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- GUMPERZ, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>

- LÉGLISE, I. (2021). Répertoire. *Langage et société, Hors série (HS1)*, 297-299. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0298>
- MARIAN, V., BLUMENFELD, H., & KAUSHANSKAYA, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 940-967. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067))
- OLSON, D. J. (2022). The Bilingual Code-Switching Profile (BCSP). Assessing the reliability and validity of the BCSP questionnaire. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 14 (3), 400-433. <https://doi.org/10.1075/lab.21039.ols>
- SHANNON, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 379-423.
- SULPIZIO, S., DEL MASCHIO, N., DEL MAURO, G., FEDELI, D., & ABUTALEBI, J. (2020). Bilingualism as a gradient measure modulates functional connectivity of language and control networks. *Neuroimage*, 205, 116306. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116306>

2.
Claudia Maria Riehl*

*Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung
von Schriftsprachkompetenzen im Migrationskontext*

ABSTRACT: This contribution underlines the importance of access to literacy in heritage languages. It underscores the mutual influence of the first and second language on textual competencies and the possibilities of positive transfer. The article starts with a definition of the term ‘written language competence’ which includes both expressions of written language use (so-called “conceptual literacy”) and textual competencies. In the next step, the mutual influence of written language skills in both heritage language and the second (majority) language is discussed. Two different studies are used to illustrate the significance of literacy acquisition in the heritage language and the interactions with reading and writing skills in the second language. The first study refers to the development of writing abilities in L1 and L2 in early bilingual adolescents, the second on the influence of literacy on the development of narrative skills in refugee children. In this context, non-linguistic factors that promote or hinder the acquisition of literacy in the heritage language (e.g. in the refugee context) are discussed. Finally, a strong case is made for promoting multiliteracy and literary skills in the heritage language.

KEYWORDS: multiliteracy, textual competencies, narrative skills, transfer, heritage languages.

ABSTRACT: Der Beitrag geht auf die Bedeutung der Literalität in den Herkunftssprachen und den gegenseitigen Einfluss von Erst- und Zweitsprache auf die Textkompetenz und die Möglichkeiten eines positiven Transfers ein. Dabei wird zunächst der Begriff „Schriftsprachkompetenz“ diskutiert, der sowohl Ausdrucksformen des schriftlichen Sprachgebrauchs (sog. „konzeptionelle Schriftlichkeit“) als auch Textkompetenzen umfasst, und in einem nächsten Schritt wird der gegenseitige Einfluss von Schriftsprachkompetenz in der Herkunftssprache und der Zweitsprache (Mehrheitssprache) erörtert. Die Bedeutung des Schriftspracherwerbs in der Herkunftssprache und die Wechselwirkungen mit den Lese- und Schreibfähigkeiten in der Zweitsprache werden schließlich anhand zweier Studien aufgezeigt, und zwar anhand einer Studie zur Entwicklung von Schreibfähigkeiten in L1 und L2 bei früh zweisprachigen Jugendlichen und einer Studie zur Auswirkung von Literalität auf die Erzählfähigkeiten bei Flüchtlingskindern. In diesem

* Ludwig-Maximilians-Universität München.

Zusammenhang werden auch außersprachliche Faktoren erörtert, die den Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten in der Herkunftssprache (z.B. im Flüchtlingskontext) fördern oder behindern. Schließlich wird dezidiert dafür plädiert, die Mehrschriftlichkeit und damit das Schreiben in der Herkunftssprache zu fördern.

SCHLÜSSELWÖRTER: Mehrschriftlichkeit, Textkompetenz, narrative Fähigkeiten, Transfer, Herkunftssprachen.

1. *Einleitung*

Viele Studien zum Erwerb von Literalität in Migrationskontexten betonen die Rolle der Herkunftssprachen für die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen in der Zweitsprache (RÍOS & CASTILLÓN, 2018). Darüber hinaus zeigen eine Reihe von Studien, dass bilinguale Lese- und Schreibfähigkeiten positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung nach sich ziehen (BIALYSTOK, 2007; BIALYSTOK, 2012; RODRÍGUEZ, CARRASQUILLO & LEE, 2014). Schriftsprachkompetenzen sind zudem - wie EHLICH (2010, S. 59) dezidiert hervorhebt, Voraussetzung für eine entwickelte Mehrsprachigkeit. Wenn bilinguale Sprecher*innen die Schriftsprache nur in einer Sprache erwerben, bleiben sie im Bereich des schriftlichen Ausdrucks einsprachig. Damit gehen aber in einer Welt, in der schriftsprachliche Kompetenzen vor allem für das berufliche Weiterkommen eine große Rolle spielen, wichtige Ressourcen verloren. Das betrifft nicht nur die Gesellschaft, sondern auch die Sprecherinnen und Sprecher selbst, die die Möglichkeiten, die sich durch ihre natürliche Mehrsprachigkeit eröffnen, nicht richtig nutzen können. **Die Förderung der Mehrschriftlichkeit** ist daher auch eine wichtige Voraussetzung dafür, die natürliche Mehrsprachigkeit für Individuum und Gesellschaft nutzbar zu machen (s. RIEHL, 2014, KAP 8).

Während der Erwerb der Literalität im Sinne der Lese- und Schreibfähigkeit in der Regel an den Schulunterricht gebunden ist, findet eine Heranführung der Kinder an die Schriftlichkeit bereits im Kindergartenalter statt. Dies geschieht durch Vorlesen von Bilderbüchern oder Geschichten, aber auch durch das Lernen von Liedern und Gedichten, die einem schriftsprachlich geprägten Modus folgen. Auch hier zeigt sich, dass die gemeinsame Bilderbuchrezeption in der Herkunftssprache sich ebenfalls förderlich auf die Zweitsprache auswirkt, da Kinder dabei ihre mehrsprachigen Ressourcen nutzen (vgl. KALKAVAN-AYDIN, 2016).

Der Erwerb von literalen Ressourcen in der Herkunfts- und

Majoritätssprache spielt daher in der Migrationssituation eine entscheidende Rolle und soll im Folgenden näher beleuchtet werden. Dabei wird zunächst auf den Begriff der Schriftsprachkompetenz eingegangen, der sowohl Ausdrucksformen des schriftsprachlichen Gebrauchs (sog. „konzeptionelle Schriftlichkeit“, s. 2.1) als auch Textkompetenzen (s. 2.2) miteinschließt. Schließlich werden die Wechselwirkungen von Schriftsprachkompetenzen in mehreren Sprachen diskutiert. Danach werden anhand zweier Studien die Bedeutung des Erwerbs von Literalität in der Herkunftssprache und die Wechselwirkungen mit Lese- und Schreibkompetenzen in der Zweitsprache beleuchtet. Dabei werden auch außersprachliche Faktoren erörtert, die den Erwerb von Literalität in der Herkunftssprache begünstigen oder behindern (etwa im Fluchtkontext). Schließlich wird dezidiert dafür plädiert, die Mehrschriftlichkeit und damit das Schreiben in der Herkunftssprache zu fördern.

2. Schriftsprachkompetenz und Mehrschriftlichkeit

Beim Erwerb von literalen Kompetenzen geht es neben dem Beherrschen der Schriftsysteme und Orthographie (sog. Schriftkompetenz) in erster Linie um die Besonderheiten der schriftsprachlichen Ausdrucksform, nämlich die sog. konzeptionelle Schriftlichkeit (vgl. KOCH & OESTERREICHER, 1994) und Konventionen von Texten (sog. Textkompetenz). Diese Sprachformen der Schriftlichkeit werden in der Regel nur institutionell, d.h. in der Schule, erlernt.

2.1. Das Paradigma der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Im Modell der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird die konzeptionelle Seite von der medialen Seite klar abgegrenzt: Die mediale Dimension bezieht sich auf die Realisationsform der Äußerungen, nämlich ob die Äußerung phonisch oder graphisch realisiert wird. Die konzeptionelle Umsetzung nimmt dagegen Bezug auf den Duktus der Äußerung, also auf die Ausdrucksweise, die für die jeweilige Äußerung gewählt wird. Während mediale Mündlichkeit und

Schriftlichkeit dichotomisch angelegt ist – das bedeutet, die Äußerung ist entweder gesprochen oder geschrieben – ist die konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit als ein Kontinuum aufzufassen, das sich zwischen einem Endpol extremer Schriftlichkeit und einem Endpol extremer Mündlichkeit erstreckt. Auf diesem Kontinuum lassen sich verschiedene Äußerungsformen und Textsorten relativ zueinander anordnen. Beispiele dafür sind etwa eine private E-Mail, die zwar geschrieben wird, aber konzeptionell sehr mündlich sein kann oder ein wissenschaftlicher Vortrag, der im gesprochenen Medium realisiert wird, aber sehr elaboriert und daher auch konzeptionell schriftlich sein kann (vgl. RIEHL, 2014, 2018).

Für die Zuordnung von Äußerungsformen und Texten auf dieser Skala zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind nach KOCH und OESTERREICHER (1994) unterschiedliche kommunikative Voraussetzungen verantwortlich: etwa, ob sich die Kommunikationspartner im gleichen Raum befinden und zeitgleich kommunizieren, ob sie sich gut kennen oder eher fremd sind, ob sie sich in einem privaten oder öffentlichen Raum befinden usw. Diese unterschiedlichen kommunikativen Voraussetzungen schlagen sich in unterschiedlichen sprachlichen Strukturen nieder, die einmal sprechsprachliche und einmal schriftsprachliche Muster umfassen (MAAS, 2008, verwendet dafür die Kunstwörter „*orat*“ und „*literat*“). Da in der gesprochenen Sprache die Verarbeitung der Äußerung *on-line*, d.h. in Echtzeit, erfolgen muss, werden komplexere Einheiten in kleinere Einheiten zerlegt, das heißt die jeweiligen Segmente (Propositionen) werden aneinandergereiht (sog. Aggregation, vgl. RIEHL, 2001, S. 93). Im Geschriebenen ist dagegen eine komplexere Strukturierung möglich. Die Segmente werden hier ineinander geschachtelt (z.B. durch syntaktische Unterordnung, Nominalisierung, Infinitivkonstruktionen etc.). Dies bezeichnet man als ‚Integration‘ (vgl. ebd.). Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zeigen sich aber nicht nur auf der Ebene der Informationsstrukturierung, sondern auch im Wortschatz und in der Art der Verknüpfung der Elemente (zum Beispiel in einer Erzählung mit reihendem *und dann* oder komplexen Gliederungssignalen). Die jeweiligen Merkmale lassen sich daher grob in die drei Bereiche ‚Wortschatz‘, ‚Syntax‘ und ‚Textverknüpfung‘ einteilen (S. zu Merkmalen gesprochener und geschriebener Sprache in der Erzählung Tabelle 1 und in der Argumentation Tabelle 2) (aus RIEHL, 2018, S. 218f.).

Merkmale gesprochener Sprache	Merkmale geschriebener Sprache
Erzählung	Erzählung
Wortschatz: einfacher, alltäglicher Wortschatz: <i>Kopf, Tür, gut, sagen</i>	Wortschatz: elaborierter, teilweise literarischer Wortschatz: <i>Haupt, Portal, exzellent, sich äußern</i>
Syntax: Sachverhalte werden in Hauptsätzen nebeneinander gestellt (Aggregation): <i>Peter ging im Park spazieren. Er fand eine Leiche.</i>	Syntax: Ein Sachverhalt wird in einen anderen integriert, zum Beispiel durch Nebensatz (<i>als Peter im Park spazieren ging ...</i>) oder Nominalisierung (<i>Bei einem Spaziergang im Park fand Peter eine Leiche</i>).
Satzverknüpfung: Die Sätze werden durch einfache strukturierende Gliederungssignale wie <i>und, und dann, da</i> miteinander verknüpft.	Satzverknüpfung: Die Sätze werden durch narrative Gliederungssignale wie <i>eines schönen Tages, urplötzlich</i> etc. miteinander verbunden oder asyndetisch gereiht.

Tab. 1: Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit am Beispiel Erzählung

Merkmale gesprochener Sprache	Merkmale geschriebener Sprache
Argumentation	Argumentation
Wortschatz: Basiswortschatz bzw. Umgangssprache niedrige Type-Token-Relation Passe-partout-Wörter („Allerweltsörter“ wie zum Beispiel <i>Ding, machen, tun</i>)	Wortschatz: Elaborierter, fachsprachlicher Wortschatz Hohe Type-Token-Relation
Syntax: Aggregative Muster Elliptische Konstruktionen Agensorientierung (Aktivsätze)	Syntax: Integrative Muster Objektivierungsstrategien (Verwendung von Passiv, Modalpassiv, <i>man</i> -Konstruktionen, Nominalisierungen etc.)
Satzverknüpfung: Lineare Organisation, semantisch unspezifisch (<i>und, daher, aber</i>)	Satzverknüpfung: Elaborierte Textverknüpfungsmuster, semantisch spezifiziert (<i>einerseits - andererseits</i>), Routineausdrücke (<i>in Anbetracht der Tatsache, dass</i>)

Tab. 2: Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit am Beispiel Argumentation

Wenn mehrsprachige Kinder ihre Muttersprache nur zu Hause in der Familie und als gesprochene Varietät benutzen, beherrschen sie die in der rechten Spalte von Tabelle 1 und 2 aufgeführten Strukturen in der Regel nicht und schreiben in ihrer Muttersprache Texte, die viele Elemente gesprochener Sprache, wie sie in der linken Spalte aufgeführt wurden, enthalten. Kinder, die keine Unterweisung in der Muttersprache bekommen, können daher nur konzeptionell mündliche Texte verfassen (RIEHL, 2014, S. 129). Als Beispiel dient hier die schriftliche Erzählung einer 14-jährigen Schülerin mit Herkunftssprache Türkisch, die eine Bildergeschichte erzählt (vgl. Bsp. 1):

- (1) *Birinci fotorafta bir cocuk babasıyla bir kızak kuruyor. Ondan sonra o kızakla kaymaya gidiyorlar. Birden bire cocuk ve adam kızaktan düşüyor ve bakıyorlar: kızak kırılmış. Cocuk üzüliyor ve adam çok kızgın. Birden bire adamın aklına bir fikir geliyor: Adam o kırık kızığı yeniden kuruyor, ama bu sefer kızığın arkasından biraz kesiyor. Bunu kuşlar için yaptı. Şimdi kuşların yeni bir kafesi var.*

Auf dem ersten Foto stellt ein Kind mit seinem Vater einen Schlitten auf. Und dann gehen sie mit diesem Schlitten rutschen. Auf einmal fallen das Kind und der Mann von dem Schlitten und gucken. Der Schlitten war kaputtgegangen. Das Kind ist traurig und der Mann wütend. Auf einmal kommt dem Mann eine Idee: Der Mann versucht diesen kaputten Schlitten nochmal aufzustellen, aber diesmal schneidet er hinten am Schlitten etwas ab. Das hat er für die Vögel gemacht. Jetzt haben die Vögel einen neuen Käfig.

An diesem Text fällt neben der inkorrekten Schreibung bei Wörtern mit den türkischen Schriftzeichen *ç*, *ş* und *ı* (was ein Zeichen der fehlenden Alphabetisierung im Türkischen ist) der stark mündliche Duktus des Textes auf: So verwendet die Schreiberin vor allem umgangssprachlichen Wortschatz wie *kurmak* (‘aufstellen’), *bakmak* (‘gucken’), *kırmak* (‘kaputtgehen’) oder *kırık* (‘kaputt’). Weiter reiht sie lediglich Hauptsätze aneinander, untergeordnete Satzstrukturen finden sich darin nicht. Die Sätze werden mit den typischen Gliederungselementen der gesprochenen Sprache verbunden: *ondan sonra* (‘und dann’), *birden bire* (‘auf einmal’) sowie *şimdi* (‘jetzt’).

2.2 Textkompetenz

Wie bereits erwähnt, bilden lexikalische, grammatische und textgrammatische Besonderheiten geschriebener Texte nur einen Teil einer allgemeineren Kompetenz, die unter dem Begriff „Textkompetenz“ (BACHMANN & BECKER-MROTZEK, 2017) gefasst wird. Die Grundlagen der Textkompetenz beinhalten Weltwissen (Diskurswissen, Kontextwissen), Routinewissen (Schreiben, Sprache), makrostrukturelles Wissen (Textmusterwissen), das Wissen über Leseradäquatheit und die Kenntnis von textmusterspezifischen Gestaltungsmustern. SCHMÖLZER-EIBINGER (2011) führt eine Reihe von Kompetenzen auf, die sie in globale Kompetenzen (Kohärenzkompetenz, Kontextualisierungskompetenz, Kommunikationskompetenz, Textoptimierungskompetenz, strategische Kompetenz) und spezifischere auf das Schreiben von Texten ausgerichtete

Kompetenzen (Formulierungskompetenz, Textgestaltungskompetenz, Textmusterkompetenz und Stilkompetenz) unterteilt. Während die globalen Kompetenzen universell sind und daher von einer Sprache auf die andere transferierbar, sind die spezifischeren Kompetenzen auch kulturspezifisch. Dies bezieht sich v.a. auf bestimmte pragmatische Konventionen.

Trotz individueller Unterschiede ist die Makrostruktur etwa von Erzählungen in den meisten Sprachen sehr ähnlich und kann daher gewinnbringend auf die L2 übertragen werden, wenn sie bereits in der Herkunftssprache erworben wurde. Das bezieht sich etwa auf Elemente wie Markierung des Schauplatzes, den Aufbau von Episoden, die Einführung neuer Akteure, die Verwendung von erzählerischen Phrasen und die raum-zeitliche Strukturierung (s.u. Abschnitt 5). Auch im Falle argumentativer Texte lassen sich sog. literale Textprozeduren wie Benennung der Kontroverse, Argument anführen, Begründung des angeführten Arguments, Schlussfolgern und Positionieren (FEILKE & REZAT, 2020) von einer Sprache in die andere überführen (s. Tabelle 3). Das lässt sich sehr schön an einem Beispiel von einem 15jährigen bilingualen deutsch-italienischem Schüler der 9. Jahrgangsstufe zeigen, das im Rahmen des Projektes „Mehrschriftlichkeit“ (s. Abschnitt 4) erhoben wurde. Die beiden argumentativen Briefe an den Schulleiter (Text Bsp. 2 auf Deutsch zum Handyverbot auf dem Schulgelände, Text Bsp. 3 auf Italienisch zum Fremdsprachenverbot auf dem Schulhof) folgen den gleichen Handlungsschemata und auch die Prozedurenausdrücke werden entsprechend transferiert (s. Tabelle 3).¹

- (2) Sehr geehrter Schulleiter,
hiermit schreibe ich ihnen um ihnen meine Meinung zum Thema „Handyverbot“ darzulegen.
Der erste Punkt ist, die Schwächung der Verbindlichkeit der Schüler. So unterhalten sich Schüler, bei ständigem Gebrauch des Handys, miteinander weniger. In der Folge werden weniger Freundschaften geschlossen, was dazu führt, dass sich die Schüler fremder vorkommen und nicht verbunden.
Ein weiterer Gesichtspunkt ist, die Versuchung bei Leistungsnachweisen mithilfe von Handys zu betrügen. Denn beinahe jedes Handy besitzt heutzutage Internet, indem man leicht Wissen aller Arten nachrecharchieren kann. So könnten Schüler in Versuchung geraten, während eines Schultests, beim fehlenden Wissen einer Antwort, ihr Handy raus zu zücken [...]

¹ Die Beispiele sind in der Orthographie des Originals wiedergegeben.

Der wichtigste Punkt aber, ist die Ablenkung. So könnten bei ständigem Gebrauch des Handys und wenig Mitarbeit im Unterricht große Wissenslücken entstehen. Zum Beispiel könnte sich ein Schüler lieber für seine SMS-en als die neue Grammatik im Englischunterricht interessieren, weil er abgelenkt wurde.

Ich hoffe ich konnte ihnen, mit meinen Argumenten, die Entscheidung erleichtern und hoffe Sie setzen das Handyverbot durch.

Mit freundlichen Grüßen

(3) Gentile direttore,

scrivo questa lettera per esprimere la mia opinione riguardo il divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.

Come primo punto vorrei dire che se si può parlare lingue straniere anche in futuro, potrebbe aiutare ai scolari a fare più rapidamente nuove amicizie. Se per esempio un bambino che si è trasferito da un altro paese parla solo la sua lingua e viene nella nostra scuola bambini che sanno la sua lingua possono comunicare facilmente con egli. E così che nasce una nuova amicizia.

Come altro punto, vorrei aggiungere che, parlare lingue straniere nelle pause scolastiche, può essere anche un esercizio utile. Se per esempio nella scuola ci sono bambini con stessa nazionalità e capacità di parlare la lingua di egli, possono comunicare con la lingua straniera ed esercitarla. Così hanno la possibilità di migliorarla.

Spero che i miei argomenti le sono utili sulla decisione di introdurre il divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.

Sinceri saluti

Prozedurenausdrücke (L2)	Handlungsschema	Prozedurenausdrücke (L1)
Sehr geehrter Schulleiter,	Einleitungsformel	Gentile direttore,
um ihnen meine Meinung zum Thema ... darzulegen.	Benennung der Kontroverse	scrivo questa lettera per esprimere la mia opinione riguardo ...
Der erste Punkt ist, ...	Ein Argument anführen	Come primo punto vorrei dire...
So unterhalten sich... In der Folge werden... was dazu führt, dass	Begründung des angeführten Argu- ments	Se per esempio un...
Ein weiterer Ge- sichtspunkt ist die...	Ein weiteres Argu- ment anführen	Come altro punto, vorrei aggiungere che, parlare
Denn beinahe je- des...	Begründung des an- geführten Arguments	Se per esempio nella...
Der wichtigste Punkt aber ist...	Ein weiteres Argu- ment anführen	
Zum Beispiel könnte sich...	Begründung des an- geführten Arguments	
... und hoffe Sie setzen ... durch	Schlussfolgern und Positionieren	Spero che i miei argomenti le sono utili sulla decisione ...
Mit freundlichen Grüßen	Schlussformel	Sinceri saluti

Tab. 3: Handlungsschemata und Prozedurenausdrücke in L1 und L2

Obwohl die Texte zu unterschiedlichen Zeitpunkten und unterschiedlichen Themen geschrieben wurden, können die Textprozeduren, die in diesem Fall zuerst in der Zweitsprache Deutsch erworben wurden, aufgrund der hohen Kompetenz in beiden Sprachen von einer Sprache auf die andere übertragen werden. Auf diese Wechselwirkungen wird im Folgenden eingegangen.

3. Wechselwirkungen von Schriftsprachkompetenzen

Eine Reihe von Studien haben nun gezeigt, dass globale Kompetenzen, die für das Schreiben von Texten notwendig sind (wie Kohärenzkompetenz, Kontextualisierungskompetenz, Kommunikationskompetenz, Textoptimierungskompetenz und strategische Kompetenz, s.o.) von einer Sprache auf die andere übertragbar sind (vgl. BIALYSTOK, 2007). In diesem Fall wird eine sog. *Common Underlying Proficiency* (CUP), d.h. ein allgemeine zugrunde liegende sprachlich-kommunikative Kompetenz (im Sinne von CALP, s. CUMMINS, 2000) postuliert, auf der eine andere Sprache aufbauen kann. Das *Common underlying proficiency model* sagt aus, dass Kinder, die bildungssprachliche Kenntnisse in ihrer Muttersprache erwerben, auch sprachunabhängige Kompetenzen erwerben, die beim Erlernen einer zweiten Sprache eingesetzt werden können (CUMMINS, 1981). Da häufig bei Kindern, die mit einer anderen Herkunftssprache aufwachsen, der Zugang zur Bildungssprache in dieser Sprache nicht gegeben ist und es damit zu Problemen beim Erwerb der Zweitsprache kommen kann, fordert CUMMINS, dass Unterricht in L1 erfolgen soll, um Grundlagen für schnellere Fortschritte beim Erwerb der Zweitsprache zu legen. Allerdings postuliert CUMMINS (ebd.) einen sog. Schwellenwert, der in der Erstsprache erzielt werden soll, um darauf die Zweitsprache aufzubauen. Diese Annahme wurde wiederholt kritisiert (vgl. u.a. BERTHELE, 2018). BERTHELE und LAMBERT (2018) gehen davon aus, dass die Interdependenz nicht durch Schwellenwerte definiert ist, sondern kontinuierlicher Natur ist. Wenn Sprecherinnen und Sprecher beginnen, immer häufiger in einer Sprache zu handeln, verändert sich das System insofern, als diese Muster Teil eines gemeinsamen sprachlichen Repertoires werden. Dies steht im Einklang mit dem *Multicompetence*-Ansatz, der davon ausgeht, dass zwei- und mehrsprachige Personen

ein ganzheitliches mehrsprachiges Repertoire nutzen (DE ANGELIS & JESSNER, 2012; RIEHL, 2021). Der wechselseitige Einfluss zwischen den Sprachsystemen von L1 und L2 (und L3 etc.) führt zu Veränderungen im Gesamtsprachrepertoire.

Die These, dass eine gute Schriftsprachkompetenz in L1 auch eine gute Schriftsprachkompetenz in L2 nach sich zieht, wurde bereits in den 90er Jahren von Untersuchungen bei türkischen Migrantenkindern (etwa AYTEMİZ, 1990) untermauert. So erzielten Schüler, die in der Türkei die Schule besucht hatten, bevor sie nach Deutschland kamen, in der Regel bessere Ergebnisse als in Deutschland eingeschulte Gleichaltrige. Zu einem ähnlichen Resultat gelangt KNAPP (1997): Er untersuchte die Erzählkompetenz in den Jahrgangsstufen 5-7 anhand einer Phantasiegeschichte. Bei der Analyse der Erzähltexte in der Zweitsprache Deutsch zeigte sich, dass Migrantenkinder, die bereits im Heimatland die Schule besucht hatten, eine höhere Text- und Erzählkompetenz im Deutschen besitzen als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die in Deutschland eingeschult wurden. KNAPP (ebd.) sah darin die Annahme bestätigt, dass die Kinder, die in ihrem Heimatland schriftsprachlich sozialisiert wurden, die Fähigkeit zur Bildung von Makrostrukturen auf die Zweitsprache übertragen können.

Ähnliche Ergebnisse zum Einfluss des Unterrichts in der Herkunftssprache bei Migrantenkindern finden sich auch in Studien, die in der Schweiz durchgeführt wurden, etwa von CAPREZ-KOMPRÅK (2010) zu Schülern mit Türkisch oder Albanisch als L1 und von SCHADER (2006) zu albanisch-deutschen bilingualen Kindern. CAPREZ-KROMPÅK (2010) konnte für eine Untersuchungsgruppe albanischstämmiger Schülerinnen und Schüler nachweisen, dass gerade diejenigen, die muttersprachlichen Unterricht besuchten und ihre Muttersprache auch im Elternhaus pflegten, bessere Sprachkompetenzen in der L1 und der L2 aufwiesen. Ähnliches belegte auch RAPTİ (2005), die eine Studie zur Textkompetenz griechischer Kinder in Deutschland, die Unterricht in ihrer Muttersprache erhielten, durchführte. Jüngste Studien zu den Wechselwirkungen von Schreibkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache (BÖHMER, 2015; WENK ET AL., 2016; RIEHL, 2020) konnten diese Annahmen mit einer größeren Probandenzahl ebenfalls eindeutig belegen. Dies wird im Folgenden anhand einer Studie zur Mehrschriftlichkeit im Migrationskontext exemplarisch vorgeführt.

4. Beispiel 1: Wechselwirkung von schriftsprachlichen Kompetenzen in L1 und L2 im Migrationskontext

In einer Studie zur Mehrschriftlichkeit bei 174 Schülerinnen und Schülern mit türkischem, italienischem und griechischem Familienhintergrund in München (RIEHL ET AL., 2018; RIEHL, 2020; RIEHL, 2021) wurden die Wechselwirkungen von schriftsprachlichen Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache untersucht.² Außerdem wurden Einflüsse außersprachlicher Faktoren (z.B. die Einstellung zur Sprache, literale Praktiken, Sprachgebrauch etc.) und des metasprachlichen Bewusstseins auf die Textkompetenz in beiden Sprachen beleuchtet. Die Schülerinnen und Schüler befanden sich im 9. und 10. Schuljahr und schrieben jeweils einen narrativen und einen argumentativen Text in L1 und L2.

Auf der Basis von globalen Strukturen, die einen Text konstituieren, u.a. Makrostruktur, Diskursmodus (konzeptionelle Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit), wurden Analysekriterien definiert und 5 Textniveaustufen herausgearbeitet (1 = niedrig; 5 = hoch), die in den verschiedenen Sprachen miteinander verglichen wurden (für eine detaillierte Beschreibung s. RIEHL, 2020). Die Textniveaustufen in Erst- und Zweitsprache weisen einen hohen Korrelationskoeffizienten (*Pearson correlation coefficient*) auf: 0,56 für narrative Texte und 0,57 für argumentative Texte. Die Korrelationswerte sind hochsignifikant ($p < 0.001$). Eine qualitative Analyse ergab darüber hinaus, dass Schülerinnen und Schüler, die hohe Textniveaustufen (4 oder 5) in ihrer Herkunftssprache erreichen, die gleiche oder sogar noch eine höhere Stufe in der Zweitsprache erzielen (vgl. RIEHL, 2020, S. 387-388). Diese Ergebnisse bestätigen die statistischen Erkenntnisse, dass es eine hohe Korrelation zwischen den Textkompetenzen in L1 und L2 gibt. Sie untermauern auch die Annahme, dass eine hohe Kompetenz in der Herkunftssprache mit hohen Schreibfähigkeiten in der Zweitsprache verbunden ist.

Bei der Analyse der außersprachlichen Faktoren, die einen Einfluss auf die Schriftsprachkompetenzen haben, ergab sich, dass der Unterricht in der Herkunftssprache hauptsächlich bei narrativen Texten

² Projekt „Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren“. Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung (Laufzeit 01.10.2013- 30.06.2016).

einen Einfluss auf die L1 hat. Hier zeigte sich, dass der Besuch eines muttersprachlichen Unterrichtes erst ab einer Dauer von sieben Jahren einen positiven Einfluss auf die Textkompetenzen in der jeweiligen L1 und L2 hat (ebd.). Dass diese Wirkung erst so spät eintritt, könnte allerdings mit der Gestaltung des Unterrichts zusammenhängen, der in der Regel außerhalb des regulären Unterrichtsprogramms abgehalten wird und dessen Inhalte nicht auf die Curricula im deutschen Sprachraum angepasst sind (LÖSER & WOERFEL, 2017).

Auf der anderen Seite kann aber gezeigt werden, dass Unterricht in L1, selbst in L1-Schulprogrammen, keine negative Wirkung auf die Entwicklung der Textkompetenz in L2 hat. Die Schülerinnen und Schüler, die eine muttersprachliche Grundschule besucht haben, weisen keine schlechtere Kompetenz in der L2 Deutsch auf als Probanden, die von Anfang an eine deutsche Schule besucht haben. Dies lässt sich ebenfalls durch die Wechselwirkungen von schriftsprachlichen Kompetenzen erklären: Besteht bereits eine hohe Kompetenz in einer Sprache, sind einige Fertigkeiten auf die Zweitsprache übertragbar (s. Abschnitt 3).

Ein weitaus wichtigerer Faktor, der sich auf die Textkompetenzen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler auswirkt, ist das Lesen und Schreiben in der L1 auch außerhalb der Schule. Sehr häufig hatten die Schülerinnen und Schüler, die einen Zugang zur Schriftlichkeit in der L1 hatten, auch einen besseren Zugang zur L2, was sich v.a. durch Schreib- und Leseaktivitäten außerhalb des schulischen Gebrauchs zeigte: So kann man etwa einen großen Einfluss auf die Textkompetenzen in beiden Sprachen durch das Lesen von Büchern feststellen. Lesen die Probanden mehr als sechs Bücher im Jahr, so hat das einen signifikanten Einfluss ($p > 0,05$) sowohl auf die L1 und auch auf die L2 (RIEHL, 2020, S. 392). Noch stärker wirkt sich das Schreiben von Texten in L1 (außerhalb des Unterrichts) aus: Hier hat das Schreiben von Tagebüchern, Geschichten und Essays in der L1 einen signifikanten Einfluss auf die schriftsprachlichen Kompetenzen in L1 und fast den identischen Einfluss auf die L2. Das Schreiben in sozialen Netzwerken übt v.a. auf die Textkompetenzen in der L1 einen positiven Einfluss aus (Riehl, 2020, S. 392-393).

Insgesamt zeigte sich, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die eine hohe Textkompetenz in ihrer Erstsprache in beiden Texttypen (narrativ und argumentativ) hatten, auch außerhalb des Unterrichts in ihrer Herkunftssprache lesen und schreiben. Beim Vergleich der Sprachgruppen untereinander zeigt sich, dass die griechischen

Probanden sowohl im Griechischen als auch im Deutschen höhere Niveaustufen als die anderen beiden Gruppen erreichen. Dies ist zum einen auf die Möglichkeit des Besuchs einer muttersprachlichen Schule (hier besuchen einige griechische Probanden die muttersprachliche Grundschule), zum anderen auf das Bildungsbewusstsein im Elternhaus zurückzuführen. Weiter wirken sich der frühkindliche Sprachgebrauch, die literalen Praktiken im Elternhaus, der Kontakt mit der deutschen Sprache und der Input in der L1 positiv auf Textkompetenzen sowohl in der L1 als auch in der L2 aus (RIEHL, 2020, S. 395-396).

Während diese Beispiele nun die positive Wirkung des Schriftspracherwerbs in der Herkunftssprache darstellen, wird im Folgenden gezeigt, wie der mangelnde Erwerb von Schriftsprachkompetenz in der Erstsprache im Fluchtkontext auch schwerwiegende Auswirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache zeitigt.

5. Beispiel 2: Der Erwerb von Literalität bei geflüchteten Schülerinnen und Schülern

Der Einfluss des Erwerbs von Literalität in der Herkunftssprache auf den Erwerb der Zweitsprache zeigte sich auch deutlich in einer Fallstudie mit geflüchteten Kindern in Deutschland und Kanada. In dieser transnationalen Vergleichsstudie³ wurden 20 syrische Flüchtlingskinder im Alter von 7 bis 15 Jahren untersucht. Ziel der Studie war es, Einblicke zu geben, wie die Kinder sich an ihr neues Leben in Kanada und Deutschland anpassen und wie sich ihre Sprach- und Lesekompetenz in Arabisch (L1), Englisch oder Deutsch (L2) entwickelt. Die Studie beinhaltete quantitative Methoden, wie schnelles automatisiertes Benennen von Ziffern (RAN-Test), Wortlesen, Leseverständnis, einen Wortschatztest (PPVT-4 Peabody Picture Vocabulary) und einen rezeptiven und produktiven Test zur Narration (TNL) sowie qualitative Methoden wie semistrukturierte Interviews mit Eltern, älteren Kindern und Lehrern.

³ Projekt „Spezifische Bedürfnisse von geflüchteten Schülerinnen und Schülern beim Sprach- und Alphabetisierungserwerb in Deutschland und Kanada“ (2017-2018); PIs: Becky Chen (Toronto), Katrin Lindner & Claudia Maria Riehl (LMU). Förderung durch den SSHRC Partnership Development Grant.

Im Bereich der quantitativen Tests in der Zweitsprache lagen die syrischen Flüchtlingskinder signifikant unter der Norm der englischen und deutschen monolingualen Kontrollgruppe. Hier wurde vor allem ein deutliches Defizit bei den Wortschatztests in der jeweiligen Zweitsprache (Deutsch oder Englisch) festgestellt. Alle syrischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland erzielten auch beim Wortlesen niedrige Werte, während einige der syrischen Schülerinnen und Schüler in Kanada beim Wortlesen, beim Leseverständnis und beim RAN-Test Werte im normalen Bereich oder sogar darüber erzielten. Doch auch in der Erstsprache Arabisch erzielte die Mehrheit der Schüler niedrige Werte beim Wortschatz, beim Lesen von Wörtern und beim Leseverständnis (vgl. LINDNER ET AL., 2021).

Im Gegensatz dazu erreichten einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei den narrativen Aufgaben sowohl in der L1 als auch in der L2 höhere Werte, insbesondere bei der Produktion des TNL. Bei diesem Test wurden den Kindern Bildvorlagen gezeigt, anhand derer sie eine Fantasiegeschichte mündlich produzieren sollten. Über die standardisierten Kriterien des TNL hinaus wurde eine qualitative Analyse dieser Erzählungen durchgeführt (BESCHINSKY, 2019). Dabei wurden Strukturen wie Markierung des Schauplatzes, der Aufbau von Episode und Schluss, sowie die Einführung neuer Akteure, die Verwendung von Erzählformeln und die raum-zeitliche Strukturierung analysiert. Weiter wurde die Makrostruktur der Texte untersucht und die Texte wurden nach dem von BOUEKE ET AL. (1995) vorgeschlagenen Raster in vier Stufen eingeteilt:

- Stufe 1: Darstellung der Ereignisse in isolierter Form, d.h. ohne narrative Verknüpfungen
- Stufe 2: Darstellung der Ereignisse in linearer Form
- Stufe 3: Darstellung von Ereignissen in einem strukturierten Modus
- Stufe 4: Darstellung von Ereignissen in einem narrativ-strukturierten Modus

Obwohl der TNL mündlich durchgeführt wurde, zeigen sich hier doch interessante Wechselwirkungen zwischen narrativen Kompetenzen und dem Zugang zur Literalität. Der binationale Vergleich zeigt, dass in beiden Ländern diejenigen Kinder, die in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert worden waren, überwiegend den narrativ-strukturieren Typ, nämlich Typ 4, in ihrer Erstsprache Arabisch realisierten (60%; N=6). Kinder dagegen, die im Arabischen nicht alphabetisiert worden

waren, zeigten auch geringere Erzählkompetenzen: Hier erreichten nur 50% (N=5) Typ 3 oder 4. Einige blieben sogar auf Stufe 1 (20%; N=2) (vgl. Abb. 1). Interessanterweise hat die Alphabetisierung in der Herkunftssprache auch eine Auswirkung auf die narrative Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch (Deutschland) bzw. Englisch (Kanada). Hier konnten die Schülerinnen und Schüler, die in der Herkunftssprache Arabisch alphabetisiert worden waren, auch in der Zweitsprache davon profitieren. Der Förderunterricht im Aufnahmeland konnte sogar eine leichte Verbesserung in den narrativen Kompetenzen bewirken. Im Gegensatz dazu blieben diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Heimatland nicht alphabetisiert worden waren, auch in der Zweitsprache hinter den Kompetenzen der in L1 alphabetisierten Kinder zurück (vgl. Abb. 2). Hier konnte der Förderunterricht auch noch nicht greifen, um dieses Defizit aufzuholen.

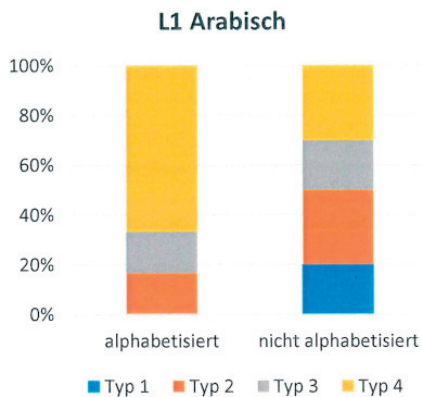


Abb. 1: Erzählkompetenzen in L1
(in Abhängigkeit von Alphabetisierung in L1)

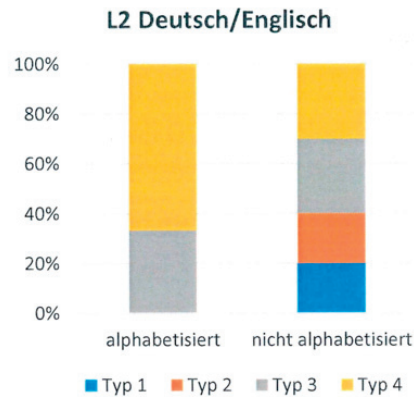


Abb. 2: Erzählkompetenzen in der L2
(in Abhängigkeit von Alphabetisierung in L1)

Grundsätzlich waren alle Schülerinnen und Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, sehr motiviert, die Sprache des Aufnahmelandes (Deutsch bzw. Englisch) zu lernen. Ihre Hauptmotivationen waren dabei, Freunde zu finden und Erfolg in der Schule zu erzielen (vgl. LINDNER ET AL., 2021). Dennoch haben sie Schwierigkeiten beim Spracherwerb des Deutschen, der, wie die Studie zeigt, auch mit der fehlenden Alphabetisierung in der Herkunftssprache zusammenhängt.

Ein zentrales Problem ist hier der unterbrochene Schulbesuch, der durch den Krieg verursacht wurde: Viele Kinder mussten mehrmals im Land umsiedeln, Schulen wurden geschlossen. Daher haben sie es versäumt, Lese- und Schreibkenntnisse in ihrer L1 zu erwerben, und haben daher keine Grundlage, auf der sie beim Erwerb des Deutschen aufbauen können. Viele geflüchtete Schülerinnen und Schüler können also nicht von Lese- und Schreibkompetenzen in der Erstsprache profitieren, da diese durch den geringen (oder unterbrochenen) Schulbesuch im Herkunftsland zu begrenzt sind. Wie die Studie zeigt, hat die fehlende Alphabetisierung auch Auswirkungen auf die Erzählkompetenzen. Hier kann also kein positiver Transfer von Kompetenzen stattfinden.

Im Gegensatz zu Schulanfängern, die dann ihre Alphabetisierung in der Zweitsprache erfahren, haben ältere Schüler, die im Aufnahmeland ab der 4. Klasse eingeschult wurden, große Schwierigkeiten, grundlegende Lese- und Schreibkenntnisse zu erwerben. Hier würde die Förderung der Lese- und Schreibkompetenz in der Herkunftssprache ein wichtiges Fundament liefern, auf dem dann der Erwerb der Zweitsprache aufbauen kann.

6. Schlussfolgerungen

Wir haben gesehen, dass Beschulung in L1 nicht nur nicht hinderlich, sondern sogar förderlich sein kann. Herkunftssprachensprecher der zweiten Generation können selbst dann hohe Textkompetenzen im Deutschen erzielen, wenn sie die Grundschule in ihrer Herkunftssprache besucht haben. Die Erklärung liegt darin, dass ein einmal aufgebautes zugrunde liegendes Kenntnissystem bestimmter textueller Strukturen (z.B. Makrostruktur, Textprozeduren) von einer Sprache auf die andere übertragen werden kann, da diese Teil eines Gesamtsprachrepertoires sind. Bei Kindern mit Fluchtgeschichte fehlt häufig eine ausreichende Beschulung in der L1, so dass hier nicht auf einem schon bestehenden Wissen aufgebaut werden kann. Gerade in diesem Kontext ist es extrem wichtig, die Kinder in ihrer Herkunftssprache zu alphabetisieren und sie an die Schriftsprache heranzuführen, damit sie diese Kompetenzen für den Erwerb der Literalität in der Zweitsprache auch gewinnbringend nutzen können.

Bibliographie

- AUGST, G., & FAIGEL, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Lang.
- AYTEMİZ, A. (1990). *Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch. Sprachliche Abweichungen und soziale Einflußgrößen*. Lang.
- BACHMANN, T., & BECKER-MROTZEK, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. BECKER-MROTZEK, J. GRABOWSKI & T. STEINHOFF (Eds.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (pp. 25-55). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28488>
- BÖHMER, J. (2015). *Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Waxmann.
- BOUEKE, D., SCHÜLEIN, F., BÜSCHER, H., TERHORST, E., & WOLF, D. (1995). *Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrative Fähigkeiten*. W. Fink.
- BERTHELE, R. (2018). Assessing Heritage Languages and Interdependence: Why and How? In R. BERTHELE & A. LAMBELET (Eds.), *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children. Interdependence or Independence?* (pp. 188-200). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099054>
- BERTHELE, R., & LAMBELET, A. (Eds.) (2018). *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children. Interdependence or Independence?* Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099054>
- BESCHINSKY, V. (2019). *Mündliche Erzählkompetenzen von syrischen Schüler/innen mit Fluchthintergrund – Ein internationaler Vergleich zwischen Deutschland und Kanada*. [Masterarbeit, LMU München].
- BIALYSTOK, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning Supplement*, 57, 45–77. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x>
- BIALYSTOK, E. (2012). The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. In T. K. BHATIA & W. C. RITCHIE (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 624-648). John Wiley & Son. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch25>
- CAPREZ-KROMPÁK, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung*

- über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung.* Waxmann. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2012.03.15>
- CUMMINS, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children.* OISE Press. <https://doi.org/10.3138/cmlr.38.4.721>
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy.* Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- DE ANGELIS, G., & JESSNER, U. (2012). Writing across languages in a bilingual context. A Dynamic Systems Theory approach. In R. MANCHÓN (Ed.), *L2 writing development: Multiple perspectives* (pp. 47-68). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781934078303.47>
- EHLICH, K. (2010). Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In T. POHL & T. STEINHOFF (Eds.), *Textformen als Lernformen* (pp. 47-62). Gilles & Francke.
- FEILKE, H., & REZAT, S. (2020). Titel, Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 281, 4-13.
- KALKAVAN-AYDIN, Z. (2016). Mehrsprachige Ressourcennutzung in interaktiven Bilderbuchrezeptionen. In P. ROSENBERG & C. SCHROEDER (Eds.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (pp. 25-54). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-005>
- KNAPP, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache.* Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110918489>
- KOCH, P., & OESTERREICHER, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. GÜNTHER & O. LUDWIG (Eds.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch Internationaler Forschung* (pp. 587-604). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110111293.1.5.587>
- LINDNER, K., HIPFNER-BOUCHER, K., YAMASHITA, A., RIEHL, C.M., AIT RAMDAN, M., & CHEN, X. (2021): Acculturation through the lens of language: Syrian refugees in Canada and Germany. *Applied Psycholinguistics*, 41(6), 1351-1374. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000454>
- LÖSER, J., & WOERFEL, T. (2017). Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. AHRENHOLZ & I. OOMEN-WELKE (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 577-589). Schneider Verlag Hohengehren. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2010-2-305>
- MAAS, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension.* V & R Unipress.

- RAPTI, A. (2005). *Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch*. Lang. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2007-2-374>
- RIEHL, C. M. (2001). *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien*. Stauffenburg.
- RIEHL, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. <https://doi.org/10.1515/zrs-2015-0033>
- RIEHL, C. M. (2018). Mehrschriftlichkeit. In A. HARR, M. LIEDKE & C. M. RIEHL (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht* (pp. 209-236). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8>
- RIEHL, C. M., YILMAZ WOERFEL, S., BARBERIO, T., & TASIPOULOU, E. (2018). Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. In G. MEHLHORN & B. BREHMER (Eds.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren* (pp. 93-116). Stauffenburg. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0053>
- RIEHL, C. M. (2020). Multiliteracy in heritage language speakers: The interdependence of L1 and L2 and extra-linguistic factors. *Heritage Language Journal*, 17 (3), 377-408. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.3.4>
- RIEHL, C. M. (2021). The Interplay of Language Awareness and Bilingual Writing Abilities in Heritage Language Speakers. *Languages*, 6 (2), 94. <https://doi.org/10.3390/languages6020094>
- RÍOS, C., & CASTILLÓN, C. (2018). Bilingual Literacy Development: Trends and Critical Issues. *International Research and Review*, 7 (2), 85-96.
- RODRÍGUEZ, D., CARRASQUILLO A., & KYUNG, S. L. (2014). *The Bilingual Advantage: Promoting Academic Development, Biliteracy, and Native Language in the Classroom*. Columbia University. <https://doi.org/10.1080/15235882.2015.1093040>
- SCHADER, B. (2006). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*. Pestalozzianum.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (2011). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Text-*

- kompetenz in mehrsprachigen Klassen* (2nd ed.) Narr.
<https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2011.01.10>
- WENK, A. K., MARX, N., STEINHOFF, T., & RÜSSMANN, L. (2016).
Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch -
Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151–179.

3.
Barbara Köpke*

*La dynamique des répertoires au carrefour entre
neurocognition, expérience et émotion*

RÉSUMÉ : La présente contribution se situe dans une approche qui place la pratique langagière à l'interface entre les contextes d'utilisation externes et la neurocognition interne du sujet bilingue. Cela nous amène à considérer les dynamiques en œuvre dans le répertoire linguistique du locuteur autant à la lumière de l'évolution des besoins linguistiques du sujet que des contraintes biologiques, cognitives et émotionnelles. En partant de la recherche sur l'attrition de la L1, souvent peu prise en compte dans les études sur les répertoires linguistiques des populations migrantes ou réfugiées, nous discuterons deux facteurs qui peuvent être supposés jouer un rôle majeur dans l'évolution du répertoire multilingue des migrants : l'âge d'acquisition de la L2 et les facteurs émotionnels.

MOTS CLÉS : attrition, influence translinguistique, neurocognition, émotion.

ABSTRACT: The present contribution is based on an approach that places language practice at the interface between external contexts of use and the internal neurocognition of the bilingual subject. This leads us to consider the dynamics at work in the speaker's linguistic repertoire as much in the light of the subject's evolving linguistic needs as of biological, cognitive and emotional constraints. Starting from research on L1 attrition, which is often overlooked in studies on the linguistic repertoires of migrant or refugee populations, we will discuss two factors that can be assumed to play a major role in the evolution of migrants' multilingual repertoires: age of L2 acquisition and emotional factors. KEYWORDS: language attrition, crosslinguistic influence, neurocognition, emotion.

1. *Introduction*

Le développement des théories cognitives a favorisé au départ une rupture artificielle entre la cognition et l'environnement — sans doute en large partie attribuable au mentalisme de Chomsky qui minimisait l'influence de l'environnement. Pourtant les fondements théoriques basés sur le dialogue constant entre les stimulations provenant de l'environnement et nos structures mentales ont été bâti depuis presque aussi longtemps et se retrouvent à des niveaux différents, entre

* LNPL UR 4156 (Université de Toulouse) & SFL UMR 7023 (CNRS)

autres, dans les théories socioconstructivistes (VYGOTSKY, 1978), interactionnistes (voir PEKAREK-DOEHLER, 2000) ou dans les approches en cognition sociale (p.ex. RIC & MULLER, 2017). C'est l'émergentisme (p.ex. MACWHINNEY, 2006) qui met le plus naturellement en avant l'interrelation entre l'environnement et le cerveau en considérant les acquisitions langagières comme résultant des interactions entre l'environnement langagier externe et les capacités d'apprentissage internes (MACWHINNEY, 2006 ; POLL, 2011). Le rôle des émotions a encore largement été négligé dans ces conceptions, même s'il apparaît en filigrane à l'arrière-plan de plusieurs d'entre elles.

Cette rupture épistémologique a aussi, pendant un temps, entraîné les psycholinguistes dans l'illusion d'une stabilité du ou des système(s) linguistique(s) de l'individu qui succéderait aux périodes d'acquisition, illusion sans aucun doute attribuable à la focalisation de la linguistique sur les usages langagiers supposés d'un locuteur natif idéalisé. La recherche sur l'attrition — et tout particulièrement celle sur l'attrition d'une langue première (L1) inaugurée par l'ouvrage de SELIGER & VAGO (1991) — a considérablement contribué à la prise de conscience qu'une langue ne constitue pas un système immuable et figé dans l'esprit du locuteur quel que soit son statut (L1, L2, L3, langue minoritaire/majoritaire, etc.). Au contraire, le postulat de l'attrition implique qu'une langue auparavant bien maîtrisée peut changer ou devenir moins accessible lorsque le locuteur change d'environnement linguistique. Par ailleurs, les recherches psycholinguistiques ont abondamment documenté les interactions entre les langues dans le traitement linguistique en production et en réception (voir par exemple KROLL ET AL., 2012 ; FRICKE ET AL., 2019). Des recherches récentes sur la dominance langagière, se traduisant par une aisance accrue dans l'une des langues pour certaines domaines d'usage (BIRDSONG, 2016), sont basées sur le présupposé d'une relation étroite entre la dominance et l'expérience langagière qui permet d'expliquer la dynamique de la multicompétence langagière (COOK, 2016) des locuteurs qui utilisent une variété de langues. Cette dynamique est sans aucun doute un élément crucial dans les parcours langagiers en contexte migratoire car ceux-ci sont souvent d'une grande complexité avec des séjours dans une succession de pays où des langues différentes sont parlées et donnent lieu à des expériences tout aussi complexes.

L'objectif de ce chapitre sera donc de poser quelques bases à une réflexion sur la dynamique de la cognition langagière en contexte

migratoire. Nous allons pour cela d'abord nous intéresser aux éléments qu'apportent les neurosciences sur les interactions entre le cerveau et l'environnement, puis donner un bref aperçu de quelques résultats principaux des recherches psycholinguistiques sur l'interaction entre les langues et l'attrition langagière.

2. Plasticité cérébrale et expérience langagière

Les conséquences des expériences perceptives, motrices et cognitives sur la structure cérébrale sont documentées depuis une vingtaine d'années, notamment grâce à des mesures de la densité de la matière grise (les neurones) et de la matière blanche (les connexions entre les neurones) dans des régions cérébrales qui sont impliquées dans certaines activités. L'une des premières études par DRAGANSKI ET AL. (2004) a ainsi permis de montrer qu'un entraînement quotidien de 30 minutes pendant 7 jours au jonglage se traduit par une densification significative de la matière grise dans des régions cérébrales intervenant dans la coordination visuo-spatiale. Des effets similaires ont été observés pour divers autres apprentissages, y compris langagiers et souvent après des périodes d'entraînement très réduites allant de quelques semaines à seulement quelques heures (voir la synthèse dans KÖPKE, 2021). Ces études documentent clairement que le cerveau réagit et se module en fonction des expériences de l'individu.

Ainsi, d'après une revue de littérature de PLIATSIKAS (2019), l'apprentissage et la pratique de langues entraîne des modifications de la structure cérébrale notamment dans des régions corticales associés avec des traitements phonologique, lexico-sémantique et le contrôle cognitif des langues. Les résultats d'une étude longitudinale par DELUCA, ROTHMAN & PLIATSIKAS (2019) suggèrent que ces modifications peuvent être durables, si l'immersion dans un environnement L2¹ perdure, alors que d'autres études montrent que certains effets sont réversibles ou dépendent du degré d'expertise dans les langues et/ou leur usage (ELMER, HÄNGGI & JÄNKE, 2014). Ainsi, les effets sont très variables et modulés par des facteurs comme l'âge d'acquisition de la L2, le niveau

¹ Dans le présent chapitre nous utilisons L2 pour désigner toute langue utilisée en plus de la L1 : cela peut être la deuxième langue d'un bilingue avec un niveau élevé de compétence, la langue de l'environnement que l'immigré apprend, une langue étrangère étudiée en classe, et englobe également les L3, L4 etc.

atteint, le degré d’immersion, la pratique du code-switching etc. (p.ex. SULPIZIO ET AL., 2020). Toutes les recherches en neurosciences prennent maintenant en compte l’expérience langagière des participants afin de se rapprocher le plus possible d’une description détaillée de la nature des répertoires du locuteur (voir aussi BERT, GHIMENTON & KÖPKE, chapitre 1). La compréhension du rôle de différents facteurs dans les processus d’adaptation cérébrale a donc beaucoup avancée, mais on est encore loin de pouvoir caractériser les adaptations multiples que pourraient susciter les parcours langagiers complexes.

3. Dynamique des interactions entre les langues

Dans les études comportementales en psycholinguistique et dans celles sur l’attrition, la dynamique des langues au cours de la vie commence à être bien documentée. Ces recherches montrent que des modifications dans l’usage d’une langue qui est en compétition avec une autre sont courantes et concernent tous les niveaux linguistiques (voir par exemple BAILEY, LOCKARY & HIGBY, 2024 ; LAGO, MOSCA & STUTTER GARCIA, 2021 ; LORENZ ET AL., 2022). Ce qui est intéressant, c’est que, contrairement à ce que l’on pensait dans les premières recherches sur l’attrition d’une L1, il ne semble pas nécessaire d’avoir un niveau très avancé en L2, ni d’être en immersion depuis des décennies pour constater l’influence entre les langues. Celle d’une L2 sur la L1 peut être mesurable même chez des apprenants de niveau débutant ou intermédiaire (par exemple BROWN & GULLBERG, 2013 ; CHANG, 2012 ; LINCK, KROLL & SUNDERMAN, 2009). Pour certains phénomènes, comme par exemple les mesures du VOT (*voice onset time*) dans la production des consonnes occlusives qui sont particulièrement sujettes aux variations, on a même pu documenter des adaptations continues en fonction du contexte dans lequel se trouve le locuteur (états-uniens vs. brésilien, voir SANCIER & FOWLER, 1997). Ces effets sont cependant, encore une fois, fortement variables et dépendent du statut de la langue (L1, L2 ou L3), de l’âge au moment du changement de la situation linguistique, des conditions géopolitiques et de leurs conséquences émotionnelles, parmi d’autres facteurs. Nous n’allons discuter ici que les deux derniers.

L’âge au moment du changement linguistique, qui correspond le plus souvent à un contexte de migration, est certainement le facteur qui a été le plus documenté (voir KARAYALA & SCHMID, 2019 pour une discussion).

Les études qui portent sur des personnes ayant changé d'environnement linguistique quand elles étaient enfant ont documenté des modifications conséquentes tant au niveau lexical que morphosyntaxique et cela autant pour des L1 (BYLUND, 2019) que pour des L2 (FLORES, 2010). Ces modifications semblent d'autant plus importantes que l'enfant est jeune au moment du changement d'environnement et peuvent être expliquées par la maturité cognitive générale, le degré d'enracinement de la langue au moment du changement, soutenu par l'apprentissage de la littéracie, entre autres. Les recherches ont aussi clairement montré que chez les adultes les effets d'attrition sont beaucoup plus modérés (pour ne pas dire marginales) et affectent principalement des structures connus pour être particulièrement sensibles à la fréquence d'usage (comme le VOT vu plus haut) ou des phénomènes graduels (comme l'expression de quantificateurs étudiée par MILLER & ROTHMAN, 2020) ou présentant une optionalité (tel que l'usage des pronoms nuls, voir KÖPKE & GENEVSKA-HANKE, 2018).

Cette relative stabilité de la L1 chez un bilingue adulte semble cependant fragilisée par des facteurs émotionnels, et tout particulièrement par des facteurs émotionnels traumatisants. L'étude qui a illustré cela le plus clairement est celle de Monika SCHMID (2002) qui analyse des interviews conduits par un mémorial historique avec des juifs allemands ayant fui l'Allemagne entre 1933 et 1938 et résidant dans un pays anglophone au moment des interviews. Les personnes interviewées étaient parties à des âges variables : certaines à l'âge adulte, d'autres en tant qu'enfants avec leur famille ou des « Kindertransporte » organisés pour mettre les enfants à l'abri. Une partie continuait à utiliser l'allemand avec leurs proches, d'autres refaisaient leur vie entièrement en anglais. Ces facteurs et d'autres ont été corrélés aux productions linguistiques non-canoniques constatées dans les interviews en allemand, la L1 de tous les participants. Le seul facteur qui s'est avéré lié de façon significative au degré d'attrition constaté est non pas l'âge au moment du départ, ni la fréquence d'utilisation de l'allemand après la fuite, mais uniquement la période de départ. Sur la base de facteurs historiques, trois périodes d'émigration ont été retenues : 1) entre 1933 et 35 jusqu'à la proclamation des lois de Nuremberg qui procuraient un cadre juridique à l'antisémitisme du Troisième Reich, 2) entre 1935 et la Nuit de Cristal les 9-10 novembre 1938 avec les violents pogroms anti-juifs ayant eu lieu partout en Allemagne, et 3) à partir de cette date-là où la vie était devenue impossible pour des juifs en Allemagne. Ces résultats montrent que le facteur ayant le plus favorisé « l'oubli » de l'allemand

pour ces personnes, était probablement le degré de persécution subi, dont l'impact a neutralisé tous les autres facteurs.

En dehors de ce type de situation où tout une population partage une expérience hautement traumatisante, les études ont eu du mal à mettre à jour des effets de facteurs émotionnels ou d'attitudes pour le maintien de la L1. Cela peut avoir plusieurs raisons : d'une part, la plupart des études utilisent des variantes des questionnaires attitudinaux développées par GARDNER & LAMBERT (1972) qui présentent un intérêt incontestable dans les recherches sur l'acquisition d'une L2, mais qui semblent peu adaptés pour capter les représentations sociales et les émotions qui interviennent dans l'attrition. CHERCIOV (2013) a souligné que les interviews (utilisés aussi dans l'étude de SCHMID, 2002) semblent plus propices pour mettre à jour les facteurs émotionnels en jeu que les questionnaires. En effet, les facteurs émotionnels sont très complexes et ne se résument pas à des attitudes positives ou négatives (voir aussi DEWAELE, 2023), il faut donc aussi des outils complexes et adaptés pour les décrire. D'autre part, il est fort possible que les éventuels facteurs émotionnels soient neutralisés dans la plupart des études de groupe sur l'attrition. En effet, ces études révèlent souvent beaucoup de variations entre les participants avec seulement une petite proportion qui montre effectivement des effets de l'attrition. Il est fort probable que les gens vivent l'immersion dans un autre environnement linguistique de façon très différente, selon les raisons de leur migration, leur intégration dans le pays d'accueil, leur situation personnelle, leur période de vie, etc. Pour la plupart des populations des approches plus individualisées semblent donc nécessaires (voir aussi BERT, GHIMENTON & KÖPKE, chapitre 1).

4. *La situation de migration*

Quels enseignements pouvons-nous tirer de ces observations pour les locuteurs en situation de migration, et tout particulièrement en migration forcée (refugiés et demandeurs d'asile) ?

Tout d'abord, la porosité des systèmes linguistiques et surtout des processus neurocognitifs à la base de la compréhension et la production du langage chez les locuteurs de plusieurs langues, ainsi que l'adaptation des langues ou plutôt de ces processus en fonction du contexte et des besoins. Ce n'est pas parce qu'une langue est la L1 d'un locuteur bilingue ou, *a fortiori*, multilingue, que cette langue

est toujours la langue dominante ou la langue la plus développée. Ce constat a amené SCHMID & PATRICK (2015) à mettre en garde contre l'utilisation de critères linguistiques pour vérifier le parcours de vie mis en avant par une personne dans le cadre d'une demande d'asile. Surtout que le développement bi- ou multilingue va être modulé par un certain nombre de facteurs extralinguistiques dont nous avons discuté deux que nous reprenons ci-dessous.

Comme l'âge au moment de l'acquisition de la L2 est un facteur particulièrement décisif, les L1 des enfants sont particulièrement fragilisées au cours d'un parcours migratoire. La nécessité d'adaptation peut modifier les pratiques langagières familiales. Parfois ce sont les parents qui délaissent la langue d'origine afin de favoriser l'intégration de la famille et/ou couper avec le passé, souvent ce sont les enfants eux-mêmes. Dans le chapitre de HATTOUTI & BUIL (chapitre 5) neuf sur douze des enfants ayant participé à l'étude s'identifient davantage à une culture autre que celle de leurs parents, avec des conséquences probables sur leurs préférences langagières. Outre les risques que cela entraîne pour la communication intergénérationnelle à l'intérieur de la famille, la L1 joue également un rôle important dans la construction de l'identité de l'enfant et dans le développement langagier en général : les études s'accordent pour dire que le développement de la L1 est non pas un obstacle mais, au contraire, une condition pour le développement de la ou des L2 (voir par exemple PARADIS, GENESEE & CRAGO, 2022, ou TIULKOVA ET AL., 2024). Chez un migrant adulte, la L1 bénéficie a priori d'une stabilisation par des décennies d'usage constant, mais cela n'empêche pas que le locuteur puisse éprouver des difficultés à l'utiliser, à cause d'un manque de mot, ou de structures phrastiques qui sont plus facilement activables dans la langue utilisée couramment. Une telle évolution sera vécue différemment selon les personnes, mais on peut imaginer qu'elle peut être d'autant plus douloureuse que la relation avec la vie antérieure est complexe.

Comme le suggèrent les résultats de l'étude de SCHMID (2002) vu plus haut, cette stabilité relative de la L1 n'est pas toujours observée et certains réfugiés ont vécus des expériences tellement traumatisantes qu'ils vont aller jusqu'à rejeter la langue d'origine pour prendre de la distance. Dans d'autres contextes, COOK & DEWAELE (2022) ont observé que le recours à une autre langue en psychothérapie peut parfois permettre d'exprimer l'indicible plus facilement. Ces aspects, sans aucun doute cruciaux pour mieux comprendre les profils langagiers complexes de réfugiés et migrants, restent certainement trop peu

pris en compte (avec quelques exceptions, notamment les travaux en ethnopsychiatrie transculturelle de MORO, 2014 entre autres). Il a été montré que même des sujets ayant appris une L2 tardivement peuvent s'adapter pour être conforme aux schémas comportementaux pour l'expression des émotions de leurs différentes langues, à condition d'avoir bénéficié d'interactions de qualité avec des membres de leur culture seconde (ZHOU ET AL., 2021 ; voir aussi PANICACCI & DEWAELE, 2023). Pour cela, il est cependant nécessaire d'avoir accès à ce type d'interactions, ce qui n'est pas toujours le cas pour les sujets réfugiés (SADDOUR, 2020 ; SADDOUR, chapitre 11).

Il ne fait ainsi pas de doute que la dynamique des langues chez le locuteur multilingue est modulée par des aspects émotionnels en complément de l'expérience langagière sous forme d'input. Il est bien possible que ces aspects interviennent aussi dans la dominance langagière bien plus que ce qui a été supposé jusque-là. Les liens réciproques entre émotions et langage sont documentés par les recherches en neurosciences depuis un moment (voir par exemple PARADIS, 2004 ; LINDQUIST, 2017) même si beaucoup de questions restent ouvertes (SHARIF & MAHMOOD, 2023). Affiner notre compréhension des interactions complexes entre cognition langagière et émotion dans la dynamique des langues est l'un des défis de la recherche psycholinguistique pour les années à venir. Orienter les recherches davantage sur des populations réfugiés et migrantes représente à la fois un moyen pour mieux comprendre ces processus et d'élucider l'un des mystères des recherches sur l'attrition, mais constitue aussi un objectif majeur afin de parvenir à atteindre une meilleure inclusion de ces populations.

Références

- ABBAS, N., DEGANI, T., & PRIOR, A. (2021). Equal Opportunity Interference: Both L1 and L2 Influence L3 Morpho-Syntactic Processing. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.673535>
- BAILEY, L.M., LOCKARY, K., & HIGBY, E. (2024). Cross-linguistic influence in the bilingual lexicon: Evidence for ubiquitous facilitation and context-dependent interference effects on lexical processing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 27(3), 495-514. <https://doi.org/10.1017/S1366728923000597>

- BIRDSONG, D. (2016). Dominance in bilingualism: Foundations of measurement, with insights from the study of handedness. In SILVA-CORVALÁN, C., & TREFFERS-DALLER, J. (Eds), *Language Dominance in Bilinguals. Issues of Measurement and Operationalization* (pp. 85-105). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.005>
- BROWN, A., & GULLBERG, M. (2013). L1-L2 convergence in clausal packaging in Japanese and English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 477-494. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000491>
- BYLUND, E. (2019). Age effects in language attrition. In M. S. Schmid & B. Köpcke (Eds), *The Oxford Handbook on Language Attrition* (pp. 277-287). Oxford University Press.
- CHANG, C. B. (2012). Rapid and multifaceted effects of second-language learning on first-language speech production. *Journal of Phonetics*, 40, 249–268. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2011.10.007>
- CHERCIOV, M. (2013). Investigating the impact of attitude on first language attrition and second language acquisition from a Dynamic Systems Theory perspective. *International Journal of Bilingualism*, 17(6), 716-733. <https://doi.org/10.1177/1367006912454622>
- COOK, V. (2016). Premises of multi-competence. In V. COOK & L. WEI (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (pp. 1–25). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965.001>
- COOK, S. R., & DEWAELE, J.-M. (2022). ‘The English language enables me to visit my pain’. Exploring experiences of using a later-learned language in the healing journey of survivors of sexuality persecution. *International Journal of Bilingualism*, 26(2), 125-139. <https://doi.org/10.1177/13670069211033032>
- COSTA, B., & DEWAELE, J.-M. (2014). Psychotherapy across languages: Beliefs, attitudes and practices of monolingual and multilingual therapists with their multilingual patients. *Counselling and Psychotherapy Research*, 14(3), 235-244. <https://doi.org/10.1080/14733145.2013.838338>
- DELUCA, V., ROTHMAN, J., BIALYSTOK, E., & PLIATSIKAS, C. (2020). Duration and extent of bilingual experience modulate neurocognitive outcomes. *NeuroImage*, 204, 116222. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116222>
- DEWAELE, J.-M. (to appear). Multilingualism, Multiculturalism and Emotions. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied*

- Linguistics* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- DRAGANSKY, B., GASER, C., BUSCH, V., SCHUIERER, G., BOGDAHN, U., & MAY, A. (2004). Changes in grey matter induced by training. *Nature*, 427, 311-312. <https://doi.org/10.1038/427311a>
- ELMER, S., HÄNGGI, J., & JÄNCKE, L. (2014). Processing demands upon cognitive, linguistic, and articulatory functions promote grey matter plasticity in the adult multilingual brain: Insights from simultaneous interpreters. *Cortex*, 54, 179-189. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.02.014>
- FLORES, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 533-546. <https://doi.org/10.1017/S136672890999054X>
- FRICKE, M., ZIRNSTEIN, M., NAVARRO-TORRES, C., & KROLL, J.F. (2019). Bilingualism reveals fundamental variation in language processing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(1), 200-207. <https://doi.org/10.1017/S1366728918000482>
- GARDER, R. C., & LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:145636572>
- GULLIFER, J. W., CHAI, X. J., WHITFORD, V. PIVNEVA, I., BAUM, S., KLEIN, D., & TITONE, D. (2018). Bilingual experience and resting-state brain connectivity: Impacts of L2 age of acquisition and social diversity of language use on control networks. *Neuropsychologia*, 117, 123-134. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.04.037>
- KARAYAYLA, T., & SCHMID, M.S. (2019). First language attrition as a function of age at onset of bilingualism: first language attainment of Turkish-English bilinguals in the United Kingdom. *Language Learning*, 69 (1), 106-42. <https://doi.org/10.1111/lang.12316>
- KÖPKE, B., & GENEVSKA-HANKE, D. (2018). First language attrition and dominance: same same or different? *Frontiers in Psychology*, 9, 1963. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01963>
- KROLL, J. F., DUSSIAS, P. E., BOGULSKI, C. A., & VALDES-KROFF, J. (2012). Juggling two languages in one mind: What bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. In B. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, Volume 56 (pp. 229-262). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394393-4.00007-8>
- LINDQUIST, K. A. (2017). The role of language in emotion: existing evidence and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 17, 135-139. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.006>

- LIU, C., JEONG, H., CUI, H., DEWAELE, J. M., OKAMOTO, K., SUZUKI, Y., & SUGIURA, M. (2024). Effects of social interactions on the neural representation of emotional words in late bilinguals. *Language, Cognition and Neuroscience*, 39(3), 383–399. <https://doi.org/10.1080/23273798.2024.2307630>
- LAGO, S., MOSCA, M., & STUTTER GARCIA, A. (2021). The Role of Crosslinguistic Influence in Multilingual Processing: Lexicon Versus Syntax. *Language Learning*, 71, 163-192. <https://doi.org/10.1111/lang.12412>
- LINCK, J. A., KROLL, J. F., & SUNDERMAN, G. (2009). Losing access to the native language while immersed in a second language. Evidence for the role of inhibition in second-language learning. *Psychological Science*, 20(12), 1507-1515. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02480.x>
- LORENZ, E., FEINDT, K., RAHBARI, S., SIEMUND, P. (2022). The influence of extralinguistic variables on Cross-Linguistic Influence in contexts of bilingual heritage speakers: A summary of topical research findings. In BRANDT, H., KRAUSE, M., USANOVA, I. (eds) *Language Development in Diverse Settings*. Edition ZfE, vol 11. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7_10
- MACWHINNEY, B. (2006). Emergentism—Use Often and With Care. *Applied Linguistics*, 27 (4), 729–740. <https://doi.org/10.1093/applin/aml035>
- MILLER, D., & ROTHMAN, J. (2020). You win some, you lose some: Comprehension and event-related potential evidence for L1 attrition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23, 869–883. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000737>
- MORO, M-R. (2014). *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*. Presses Universitaires de France.
- PANICACCI, A., & DEWAELE, J-M. (2023). ‘Am I sincere about my feelings?’: Changes in multilingual’s self-perceptions when discussing emotional topics in different languages. *Sciendo*. <https://doi.org/10.2478/doc-2023-0010>
- PARADIS, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins.
- PARADIS, J., GENESEE, F., & CRAGO, M. B. (2021). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (3ème éd.). Brookes Publishing.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2000). Approches interactionnistes de l’acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives.

- Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne] 12/2000, <https://doi.org/10.4000/aile.934>
- PLIATSIKAS, C. (2019). Multilingualism and brain plasticity. In J. W. SCHWIETER (Ed), *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (pp. 230-251). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116222>
- POLL, G. H. (2011). Increasing the odds: applying emergentist theory in language intervention. *Language, speech, and hearing services in schools*, 42(4), 580–591. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0041\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0041))
- RIC, F. & MULLER, D. (2017). Qu’entend-on par cognition sociale ? In F. RIC & D. MULLER (Dir), *La cognition sociale* (pp. 7-19). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- SADDOUR, I. (2020). Methodological considerations when piloting an interview protocol: The example of Syrian asylum seekers in France. *Journal of French Language Studies*, 30 (2), 211–238. <https://doi.org/10.1017/S0959269520000101>
- SANCIER, M. L., & FOWLER, C. A. (1997). Gestural drift in a bilingual speaker of Brazilian Portuguese and English. *Journal of Phonetics*, 25(4), 421–436. <https://doi.org/10.1006/jpho.1997.0051>
- SCHMID, M. S., & PATRICK, P. L. (2015). The trouble with relying on how people speak to determine asylum cases. *The conversation*, 12 mars 2015 <https://theconversation.com/the-trouble-with-relying-on-how-people-speak-to-determine-asylum-cases-38562>
- SELIGER, H.W., & VAGO, R.M. (1991). *First Language Attrition*. Cambridge University Press.
- SHARIF, H., & MAHMOOD, S. (2023). Emotional processing in bilinguals: a systematic review aimed at identifying future trends in neurolinguistics. *Humanities and Social Science Communications*, 10, 438. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01926-1>
- SULPIZIO, S., DEL MASCHIO, N., DEL MAURO, G., FEDELI, D., & ABUTALEBI, J. (2020). Bilingualism as a gradient measure modulates functional connectivity of language and control networks. *Neuroimage*, 205, 116306. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116306>
- TIULKOVA, E., MARIJANOVIC, V., CAMPS, J., & KÖPKE, B. (2024). Assessing the role of input factors on Harmonious Bilingual Development in children. *Languages*, 9 (9), 289, <https://doi.org/10.3390/languages9090289>
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard University Press. <https://>

doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

ZHOU, C., DEWAELE, J-M., OCHS, C.M., & DE LEERSNYDER, J. (2021). The Role of Language and Cultural Engagement in Emotional Fit with Culture: an Experiment Comparing Chinese-English Bilinguals to British and Chinese Monolinguals. *Affective Science*, 2, 128–141. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00037-x>

II.

ISTRUZIONE

ENSEIGNEMENT

BILDUNGSMASSNAHMEN

4.
Antonietta Di Vito*

La lingua giusta

«Tu lascerai ogni cosa diletta
più caramente; e questo è quello strale
che l'arco de lo essilio pria saetta.

Tu proverai sì come sa di sale
lo pane altrui, e come è duro calle
lo scendere e 'l salir per l'altrui scale.»
(Paradiso, Canto XVII, vv. 55 – 60)

«Cerco le parole giuste,
così mi comprendi bene,
la grammatica mi tradisce [sic]
scrivo da mille errori.»
(Eden Adaad, 44 anni, Archivio personale)

RIASSUNTO: Il saggio esamina il contributo dei CPIA- Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti, istituti di istruzione pubblica avviati a partire dal 2015, nell'alfabetizzazione all'italiano come L2 e nella scolarizzazione degli stranieri, evidenziandone potenzialità e criticità. Il saggio rileva inoltre come la «questione della lingua» non sia nata in Italia con l'aumento del numero di immigrati ma sia intrinsecamente collegata alla storia dell'Italia stessa, al pari dei temi legati alla difficoltà di trovare una lingua unitaria e a quello dell'analfabetismo.

PAROLE CHIAVE: Esilio, scolarizzazione, analfabetismo, cittadinanza, competenza.

ABSTRACT: The essay examines the contribution of the CPIA – Provincial Centers for Adult Education, public education institutes launched since 2015, in literacy in Italian as L2 and in the education of foreigners, highlighting their potential and critical issues. The essay also notes how the «language question» did not arise in Italy with the increase in the number of immigrants but is intrinsically linked to the history of Italy itself, like the issues linked to the difficulty of finding a unified language and that of «illiteracy».

KEY WORDS: Exile, literacy, illiteracy, citizenship, skills.

* MIM Ministero Istruzione e Merito, docente presso CPIA2 Roma “Italo Calvino”.

1. La trasmissione dei saperi alla prova dei fenomeni migratori

L'osservazione della complessità degli scenari (o se vogliamo degli «etnorami» per dirla con Appadurai) e delle «mappe» contemporanei, il fitto intreccio di significati e significanti attuali, rende meno scontata (ammesso che mai lo sia stata) la trasmissione dei saperi scolastici e la vita di relazione che nelle scuole si svolge. L'indagine antropologica ed etnografica ha permesso di individuare logiche e «culture» che sostengono, in maniera implicita ed esplicita, le pratiche e le proposte delle scuole. A partire dagli anni '80, l'educazione interculturale si è andata imponendo in Europa come lo strumento che permette di ridisegnare identità ed appartenenze, individuali e collettive, nonché strumento politico che recupera la dimensione dello scambio e della reciprocità, che le analisi antropologiche, su altri terreni, hanno mostrato come strumento privilegiato di incontro con l'alterità.

Questi aspetti, unitamente alla continua richiesta di valutazione dei saperi e delle competenze, nonché delle certificazioni linguistiche, l'aumento progressivo di popolazione di origine straniera all'interno delle scuole e nel Paese, dove quei saperi sono messi alla prova, sollecitano continuamente la didattica ad interrogarsi sulla propria efficacia.

2. Stranieri e studenti stranieri in Italia: una lunga storia

Nel 2023, la media della popolazione straniera in Italia rispetto alla popolazione totale è pari al 9%, con 5.307,598 presenze, che ne conferma la crescita progressiva sia percentuale che in termini assoluti che si registra dagli anni '80¹. Nel Lazio la percentuale è superiore, e pari all'11,1% (634.045 individui), concentrata per l'80,6% nella Città metropolitana di Roma. Le acquisizioni di nazionalità italiana hanno raggiunto l'acme nel 2022 con 200.000 nuovi cittadini, un rilevante aumento rispetto ai 127.000 dei tre anni precedenti. Di queste, l'11,8% per matrimonio. Il 79,7% ha meno di 20 anni, il che porta a supporre che si tratti di acquisizioni di cittadinanza al diciottesimo anno di età. La natalità, anche tra la popolazione con background migratorio, tende invece a diminuire, dopo il picco del 2013. Popolazione molto eterogenea e che vede rappresentate ben 194 cittadinanze, anche se alcuni Paesi sono più

¹ Cfr. Centro studi e ricerche Idos (ed.) *Dossier statistico immigrazione 2024*, 2024.

rappresentati di altri: Romania, Albania, Marocco, Cina, Ucraina sono i primi cinque Paesi a livello nazionale, ma le percentuali cambiano nei diversi territori (e nel Lazio, per esempio, le nazionalità più rappresentate sono Romania, Filippine, Bangladesh, India, Ucraina). Una popolazione di origine straniera in genere più giovane di quella italiana².

Non si può prescindere dai numeri quando si vogliono introdurre politiche e pratiche efficaci, e questo vale anche per il campo dell'immigrazione, delle politiche scolastiche, e più in generale dell'acquisizione linguistica. In Italia, la scuola è stata la prima tra le istituzioni ad essere sollecitata, e perfino costretta, a rispondere alla presenza straniera prima ancora di avere tempi e occasioni formalmente strutturate per farlo in maniera organica ed analitica: quando l'Italia cominciava a passare da «Paese d'emigrazione» a «Paese d'immigrazione», come ricordava il titolo suggestivo di un articolo nel 1993³ e l'abbigliamento di bambini e ragazzi stranieri che iniziavano ad essere presenti nelle scuole italiane, le loro posture, colori ed espressioni culturali, religiose, alimentari e linguistiche suscitavano emozioni, sorprese ed interrogativi, sfidando metodologie e pratiche dell'incontro.⁴ Va inoltre appena ricordato che se l'Italia è stata a lungo interessata da fenomeni migratori verso Paesi esteri, essa ha conosciuto una forte migrazione interna sin dopo l'Unità d'Italia, per ripetersi dopo la II Guerra Mondiale, obbligando al confronto tra culture regionali prima che si facesse strada l'idea di un multiculturalismo in senso etnico e internazionale. La situazione italiana aveva quindi permesso di cogliere precocemente il legame esistente tra pratiche scolastiche e politiche di cittadinanza.

Uno dei primi atti dell'Italia unita fu l'estensione della legge Casati, istituita con decreto legislativo n. 3725 del 13 novembre 1859 del Regno di Sardegna, al Regno d'Italia. La legge sanciva l'obbligo e la gratuità dell'istruzione, nel tentativo di unificare l'organizzazione scolastica italiana.

L'idea che la scuola sia strumento essenziale per veicolare le politiche di cittadinanza viene del resto ribadito implicitamente, o esplicitamente, dal fatto che ogni governo mira ad esprimere una riforma della scuola: quasi ad imprimere le proprie tracce nei processi di formazione culturale ed identitaria. Ne è stato specchio in passato l'obbligo di giuramento imposto nel 1931 ai docenti universitari per rimanere in servizio durante

² Cfr. SILVESTRINI, 2024a; Centro studi e ricerche Idos (ed.) *Dossier statistico immigrazione 2024*, 2024.

³ Cfr. CERULLI, 1993.

⁴ Cfr. DI VITO, 2009.

il regime del ventennio fascista, insieme alla possibilità di nominare docenti «di chiara fama» di fatto graditi. Provvedimenti questi che, complessivamente intesi, lasciano intendere il peso delle ricadute politiche e civili di scelte di natura apparentemente solo culturale.

Un periodo poco noto per quel che concerne la presenza di studenti stranieri in Italia è quello che riguarda il decennio compreso tra il 1930 e il 1940, nel quale si verifica un generale progressivo aumento della popolazione studentesca italiana sia negli atenei che negli istituti secondari⁵.

La presenza nelle università italiane (e alla Sapienza di Roma in particolare) di giovani stranieri provenienti da Paesi esteri vide un cospicuo incremento durante il regime fascista, soprattutto giovani stranieri provenienti dai Paesi retti da regimi autoritari: nei primi anni di guerra, i gruppi più numerosi erano formati da studenti albanesi, bulgari, tedeschi, jugoslavi, ungheresi.

In un ateneo pensato come centro di alta cultura – sul modello della Sorbonne di Parigi – e polo di attrazione per i popoli del mondo, la presenza e la crescita numerica degli studenti stranieri è senza dubbio tra gli obiettivi strategici della politica universitaria di regime. Scorrendo le statistiche riportate sugli *Annuari* negli anni a ridosso del secondo conflitto mondiale, si evidenzia una marcata variazione nella distribuzione degli iscritti per nazionalità; dai dati emerge un progressivo decremento degli studenti statunitensi che passano da 106 (su 372⁶) nel 1935-1936 a 26 (su 390) nel 1940-1941 e un sempre maggiore afflusso da paesi, come abbiamo detto, politicamente “amici” o sottomessi al regime, prevalendo le ragioni della politica (come per gli albanesi in forte ascesa da 22 a 97) a quella delle affinità di origine (come nel caso degli italo-americani degli USA). (CEGLIE, 2016, p. 82-83).

La Sapienza, istituita da Bonifacio VIII con la bolla *In Supremae* (1303) entra a far parte dell'ordinamento universitario del Regno d'Italia con la legge del 12 maggio 1872, n. 821, disciplinato dalla legge Casati. Durante il regime, all'ateneo viene affidato il compito di affiancare Roma nella sua missione di maestra e dispensatrice di civiltà incoraggiando l'afflusso di studenti stranieri con agevolazioni economiche e nel loro soggiorno. Nel 1939-40 gli studenti albanesi risultano i più

⁵ Cfr. CEGIE, 2016.

⁶ Su 372 studenti stranieri complessivi (N.d.A.)

numerosi tra gli studenti stranieri, sia in termini percentuali che assoluti.

Ma è all'inizio del nuovo millennio che la presenza degli studenti con cittadinanza non italiana risulta in progressiva crescita in Italia. Nell'a.s. 2001/2002 è pari a poco più del 2% del totale, con variazioni tra i vari gradi d'istruzione che vanno da un minimo dell'1% nella secondaria a un massimo del 3% nella primaria. Dopo oltre vent'anni, sulla base delle ultime rilevazioni statistiche i permessi di soggiorno a termine rilasciati per motivi di studio sono al quarto posto (dopo quelli per ricongiungimento familiare, lavoro, protezione) ed in forte aumento a partire dal 2022. Nelle ultime rilevazioni risultano 55.700 permessi per motivi di studio sul milione e 487mila permessi di soggiorno a termine complessivi registrati agli inizi del 2023. Nel Lazio, dove 9 su 10 sono rilasciati dalla Città metropolitana di Roma, risultano aumentati addirittura del 65% rispetto al 2021 e i Paesi più rappresentati sono rispettivamente Iran, India, Stati Uniti (SILVESTRINI, 2024a, p. 23).

La legislazione italiana, pur con limiti e mancanze, ha cercato negli anni di rispondere al bisogno di «lingua» che gli stranieri hanno espresso: mentre gli studenti minorenni venivano sin da subito inseriti nelle classi corrispondenti alla loro età, in anni più recenti l'offerta formativa linguistica di adulti e minori che abbiano compiuto però i 16 anni d'età⁷ è stata affidata, a partire dall'a.s. 2015-2016, ai CPIA, acronimo che ai più risulta ancora opaco e che identifica i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, che fanno capo al MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito e che si aggiungono al pressoché sterminato mondo del Terzo Settore e del volontariato⁸. Ma pur a distanza di qualche anno dal loro avvio perfino l'acronimo ancora si presta a fraintendimenti, confondendosi con quello di CPA, Centri di Prima Accoglienza di competenza del Ministero della Giustizia e riservati ai minorenni in attesa di udienza, o perfino con i famigerati CPTA⁹, Centri di permanenza temporanea e di assistenza, di fatto luoghi di detenzione amministrativa per i migranti. Una opacità generata anche dal fatto che i CPIA hanno riassorbito parte della missione prima affidata agli ex CTP, Centri Territoriali Permanenti di formazione ed istruzione per adulti.

Ai CPIA accedono anche gli studenti che abbiano compiuto i sedici anni di età (sia italiani che di altra nazionalità). Il loro inserimento nei diversi percorsi varia a seconda degli anni di studio nel Paese di provenienza (più o meno di 10 anni, pari all'obbligo formativo in Italia),

⁷ In casi particolari anche quindicenni.

⁸ Cfr. Desideri Di CURZIO & Toniolo PIVA, 2024.

⁹ Istituiti con art. 12 L. n. 40/1998, la cosiddetta Legge Turco-Napolitano.

l'aver assolto ad un percorso scolastico nel Paese di provenienza ma a patto che questo sia di durata pari o superiore a 10 anni; infine, a seconda dell'Offerta Formativa dei singoli CPIA i quali godono di un certo margine di autonomia. Così, uno studente che ha tra i 16 e i 18 anni non ancora compiuti, in assenza di un titolo di studio di durata pari o superiore ai 10 anni, certificabile anche se conseguito all'estero, viene inserito in un percorso di I periodo che porta al rilascio di un titolo di studio di I grado inferiore (ex licenza media). Solo al compimento del diciottesimo anno di età essi possono essere iscritti in un percorso di italiano L2. Il tema dell'obbligo scolastico è rientrato prepotentemente nel dibattito, investendo anche i CPIA, con l'emanazione della legge 159/23 di conversione del decreto legge 123/23 *Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale* cosiddetto decreto Caivano: i minori, anche se stranieri, che non hanno assolto all'obbligo nei termini richiesti dalla legislazione italiana, devono quindi inserirsi in un percorso scolastico che porti al rilascio di un titolo di studio e non possono limitarsi a un corso di italiano L2¹⁰.

3. La questione della lingua in Italia

La vigente Costituzione repubblicana tutela esplicitamente con l'art. 6 le minoranze linguistiche presenti sul territorio ma la «questione della lingua» ha caratterizzato la storia d'Italia ancor prima che diventasse nazione. Molti sono i nomi illustri che hanno accompagnato il processo di costruzione della lingua italiana anche attraverso le varie evoluzioni, non solo politiche ma anche sociali e perfino degli strumenti deputati alla trasmissione e diffusione della lingua stessa: dai manoscritti di quell'Italia medievale frammentata e conflittuale dell'esule Dante Alighieri, alle opere a stampa di Alessandro Manzoni, poeta, letterato, intellettuale, imprenditore, Senatore di quell'Italia che si faceva nazione dal 1860, incaricato nel 1862 di prendere parte alla Commissione per l'unificazione della lingua. A seguito di quest'incarico Manzoni avrebbe presentato nel 1868 la relazione intitolata *Dell'unità della lingua e dei mezzi per diffonderla*. Ancora, dopo le recenti celebrazioni per i 700 anni della morte di Dante Alighieri, il 2024 celebra Alberto Manzi, pe-

¹⁰ Pur con interpretazioni differenti dei diversi CPIA.

dagogista, scrittore, docente, ma noto semplicemente come il Maestro Manzi, Maestro di una televisione intesa come strumento esplicitamente didattico, nell'Italia che rinasce, vivace e intraprendente, nel dopoguerra dell'ancor giovane Repubblica. A partire dal 15 novembre 1960 Alberto Manzi con la trasmissione *Non è mai troppo tardi* portava nelle case degli italiani la simulazione di un'aula scolastica di scuola elementare dedicata agli adulti analfabeti.

È sullo sfondo di questi Antenati e Maestri illustri che si dispiega il lavoro quotidiano di quelli che mi piace chiamare «padri e madri della lingua italiana»: i docenti (e i volontari del Terzo settore) che accompagnano i percorsi di acquisizione di una lingua italiana che sempre più parla, e non è un gioco di parole, la lingua delle «competenze» che misurano quel che con quella lingua si sa fare, e tentano insieme di fotografare i livelli utili, in una realtà sempre più complessa che si vuole parcellizzare per razionalizzarne le dimensioni, con l'ambizione di consegnare attraverso attestati e certificazioni linguistiche rassicurazioni e appartenenze identitarie.

Esilio, identità nazionale, analfabetismo: termini che vibrano tutti di rinnovata attualità. Tra l'esilio del più famoso «ghibellin fuggiasco», e gli analfabeti adulti cui venne destinato il «Non è mai troppo tardi» di Alberto Manzi, si collocano molte storie di vita degli «utenti» (come recita la metalingua burocratica) dei corsi di italiano e degli esami di italiano. Non si sottolinea forse abbastanza il peso dell'esilio nella riflessione linguistica del Sommo Poeta. Un esilio che lo ha costretto a confrontarsi con altre sfumature della lingua, in una dimensione in cui comprensione degli altri e sopravvivenza sono necessità primarie, dolorosamente avvertite, come preannunciato dall'avo Cacciaguida nel Paradiso, lieto di incontrarlo in Paradiso (Canto XV), dopo «lontano digiuno» (Canto XV, v. 49):

Tu lascerai ogni cosa diletta / più caramente; e questo è quello
strale / che l'arco de lo essilio pria saetta. // Tu proverai sì come sa
di sale / lo pane altrui, e come è duro calle / lo scendere e 'l salir
per l'altrui scale. (Canto XVII, *Paradiso* vv. 55-60)

Si è già visto come asilo e motivi umanitari siano ai primi posti nelle richieste di permesso di soggiorno. Meno evidente è invece il nuovo analfabetismo che accompagna la presenza di immigrati in Italia: un analfabetismo *tout court*, oppure un analfabetismo di ritorno tra quanti hanno avuto una scolarizzazione fragile, sovente in caratteri non latini. E mentre gli studi sull'acquisizione dell'italiano come L2 sono ormai au-

mentati, quello dell'analfabetismo degli adulti rimane un terreno ancora poco esplorato soprattutto in merito all'efficacia delle tecniche didattiche adoperate.

4. I percorsi nei CPIA

La popolazione straniera di età superiore ai 16 anni, non inserita (o non inserita ancora) in un percorso scolastico e d'istruzione accede quindi ai CPIA, che oltre ad occuparsi in generale di istruzione degli adulti (o comunque di età superiore ai 16 anni, come si è detto), fornisce percorsi per il conseguimento del titolo di A2 in lingua italiana. Istituiti con il D.P.R. 263 del 29 ottobre 2012, i CPIA costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, a differenza dei vecchi CTP, Centri Territoriali Permanenti, dai quali hanno ereditato il personale docente e non docente in organico poi incrementato con docenti della nuova classe di concorso A023 (Lingua italiana per discenti di lingua straniera – alloglotti, docenti che hanno effettuato un percorso di formazione per l'insegnamento dell'italiano come L2). Presso le diverse sedi – esistono anche sedi carcerarie – in cui i CPIA si radicano nei territori sui quali insistono, cercando di declinare l'offerta formativa anche sulla base delle esigenze di questi ultimi, vengono realizzati due tipi di percorsi: quelli di alfabetizzazione nella L2 di apprendimento della lingua italiana e quelli denominati di I livello; i percorsi di L2 portano all'acquisizione di un livello della lingua italiana pari al livello A2 del QCER. I percorsi di I livello sono invece articolati in I e II periodo: i percorsi di I periodo sono quelli che permettono di conseguire la licenza media (titolo finale di scuola secondaria di I grado), mentre il II periodo permette di conseguire le competenze di base attese nel biennio della scuola secondaria superiore, per permettere a chi ne fruisce di accedere poi ai percorsi di II livello (e al relativo Diploma di scuola secondaria superiore) nelle scuole superiori secondarie, nei cosiddetti serali. I e II livello rilasciano quindi alla popolazione adulta titoli analoghi a quelli riservati agli studenti inseriti nei percorsi ordinari. I punti di erogazione di II livello sono invece incardinati nelle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado e con essi i CPIA stipulano specifici accordi di rete (art. 7 D. P. R. 275 del 1999). I docenti di I livello sono docenti delle classi di concorso pertinenti al II grado di istruzione. I docenti dei percorsi in alfabetizzazione in lingua italiana sono i “maestri” e le “maestre”, cioè i docenti di scuola primaria,

e docenti della classe di concorso A023, istituita in anni recenti e destinati all'insegnamento dell'italiano come L2, nella considerazione che l'italiano come L2 sia altro rispetto allo studio dell'italiano come materia curricolare. Le competenze attese al termine dei percorsi scolastici, ivi compresi quelli erogati dai CPIA, sono state recentemente riscritte con D.M. n. 14 del 30 gennaio 2024¹¹. I CPIA possono inoltre ampliare la loro Offerta Formativa attraverso corsi finalizzati a potenziare le competenze di cittadinanza e le possibilità di occupazione, anche stipulando accordi con enti locali e soggetti pubblici e privati. Si tratta dei cosiddetti Percorsi di Garanzia delle Competenze (conosciuti anche con l'acronimo PdGC), previsti dal Piano Nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta, ai sensi del Punto 16 della Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 (2016/C 484/01), e sono finalizzati all'acquisizione delle competenze di base (matematiche, alfabetiche, linguistiche e digitali) e trasversali (capacità di lavorare in gruppo, pensiero creativo, imprenditorialità, pensiero critico, capacità di risolvere i problemi o di imparare ad apprendere e alfabetizzazione finanziaria).

Si comprende quindi facilmente come la scuola sia luogo di emergenza di sempre nuovi conflitti e negoziazioni necessarie: non solo come microcosmo sociale ma anche per le pressioni esterne del territorio di riferimento e per i riordini legislativi di natura politica che su di essa insistono. La scuola come arena, l'aula come campo di battaglia, dove frontiere e barriere si fanno barricate, su cui combattersi e confrontarsi: questi temi sono già stati oggetto di riflessione e studio da parte di sociologi ed antropologi dell'educazione, a partire da PARSONS (1958)¹². L'apprendimento di una lingua come L2 si presenta come l'ulteriore terreno insidioso in cui docenti ed apprendenti negoziano continuamente quel che occorre sapere di una «lingua»: «ma serve?» «ma si usa?». Non solo tra docenti e apprendenti si negozia quel che occorre sapere, ma anche tra docenti e non sempre con successo: chi parla in italiano e sa gestire un'interazione, sa meno o più italiano di chi conosce le strutture della lingua, sa scrivere e leggere ma non sa ancora parlarla? E quanto italiano serve a chi farà un lavoro manuale, o un lavoro in cui non è richiesta la perfezione dell'ortografia? Ed è proprio vero che anche in un lavoro manuale non serve conoscere troppa lingua scritta o perfino parlata, al di là di un «addestramento» strettamente contestualizzato?

Va tenuto presente che il Testo Unico sulla sicurezza sul lavoro (D.

¹¹ <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-14-del-30-gennaio-2024>

¹² Cfr. PIASERE, 2004.

lgs. 81/2008) che è diventato il punto di riferimento imprescindibile in materia di sicurezza e salute nei luoghi di lavoro, menziona esplicitamente la questione della competenza linguistica dei lavoratori stranieri: al punto che la presenza di lavoratori stranieri deve essere considerato un elemento da tenere presente nel cosiddetto DVR (Documento di Valutazione dei Rischi). L'art. 37 al comma 13 recita: « Ove la formazione riguardi lavoratori immigrati, essa avviene previa verifica della comprensione e conoscenza della lingua veicolare utilizzata nel percorso formativo ».

Lo stesso documento invita, opportunamente, a non ridurre però a un fatto di lingua l'essere stranieri, in quanto anche abitudini culturali e religiose possono creare condizioni particolari di rischio e pericolo durante il lavoro (si pensi per esempio all'astinenza da cibo e bevande durante il periodo di Ramadan). Ma anche la percezione del rischio, la consapevolezza dello stesso, la soglia di accettazione, modificano le condizioni complessive in merito alla sicurezza.

Non è quindi infrequente che giungano al CPIA studenti anche molto giovani, appena sedicenni o diciassettenni, già inseriti nel percorso scolastico ordinario italiano magari nella scuola di II grado inferiore (scuola media) a 11, 12, 13 o 14 anni, che hanno sostenuto l'esame finale e conseguito il titolo di studio relativo ma che poi abbandonano la scuola superiore perché la loro lingua italiana non è «abbastanza» come lingua di studio e impedisce loro di affrontare le discipline previste nei percorsi superiori. E spesso, poiché i CPIA non sono sempre noti, nemmeno nel mondo della scuola, non arrivano subito, ma dopo qualche tempo e altri tentativi di reinserirsi nel percorso scolastico, avendo maturato quindi una certa delusione o disillusione rispetto alla scuola.

E quando si tratta di ragazzi molto giovani, talvolta ancora minorenni, se ne sopravvalutano le possibilità di apprendimento della lingua al di fuori della scuola, proiettandoli a volte troppo precocemente fuori dal sistema CPIA, rilasciando le certificazioni e le attestazioni di cui necessitano affinché possano iscriversi a un percorso scolastico ordinario (molti hanno già un percorso di studi superiore nel Paese di provenienza, magari solo iniziato oppure interrotto). Se hanno compiuto i diciotto anni possono proseguire il percorso della scuola secondaria solo nei corsi serali di II livello, come detto, ma se sono più giovani possono tentare l'inserimento in una classe ordinaria, con ragazzi più o meno coetanei: avviandoli spesso, in assenza di un'adeguata conoscenza della lingua di studio, a un probabile fallimento, in un circolo vizioso in cui tutti sembrano trascinati a voler valorizzare i talenti dei giovani sottovalutando le tappe necessarie all'apprendimento della lingua.

E se l'attività scolastica è caratterizzata nel suo insieme da una serie di negoziazioni anche conflittuali, tra esigenze diverse che devono comporsi (tra esigenze degli studenti tra di loro e con i tempi della scuola, della burocrazia e della didattica), uno dei "conflitti" che si sviluppa all'interno degli organi collegiali delle scuole o in maniera più informale è quello tra docenti che considerano gli aspetti didattici e pedagogici dell'insegnamento e relativo apprendimento della lingua italiana, che è lingua di studio anche per le altre materie, e i docenti che, soprattutto in presenza di studenti "bravi" in matematica o in inglese (spesso l'inglese è la lingua in uso nelle scuole di Paesi ex colonie britanniche, quindi la competenza nella stessa è elevata) tendono ad affrettarne i tempi di frequenza per spingerli verso percorsi superiori.

In queste pratiche che si muovono tra il formale (della certificazione delle competenze attese e normate, oltre al voto numerico) e l'informale («cosa serve veramente?») si giocano sistemi di differenziazione e distinzione, schemi mentali di riferimento in cui, apparentemente superati concetti che in altre epoche suggerivano appartenenze e differenze¹³ quali la razza, la pelle, il genere, la problematizzazione delle differenze e delle identità si sposta su un aspetto eminentemente culturale quale è la lingua: quale lingua è abbastanza? In definitiva, qual è la lingua giusta?

Riferimenti bibliografici

- APPADURAI, A. (2001). *Modernità in polvere*, Roma, Meltemi. (ed. Orig.) 1996, *Modernity at large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.
- BALDASSARRI, D. (2022). *Lo straniero e l'italiano*. UniversItalia.
- CEGLIE, S. (2016). Un libro nel cassetto. In S. CEGIE & M. GERACI (ed.), *La mia vita universitaria. Memorie di una scrittrice albanese nella Roma fascista (1937/1943)/Musine Kokalari* (pp. 63-108). Viella.
- CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (ed.) (2024). *Dossier statistico immigrazione 2024*. Idos.
- CERULLI, E. (1993). L'Italia che ha dimenticato: ieri patria di emigranti poveri oggi terra promessa ed ostile. *Lares*, 1993, 3 (LIX), 509-522.
- D'ANTONIO, P. (2024). "Ogni altro sono io". *Alberto Manzi, maestro e scrittore umanista*. Castelvechi.

¹³ Cfr. Tabet, 1997.

- DESIDERI DI CURZIO, I. & TONIOLO PIVA, P. (2024). L'insegnamento dell'italiano ai migranti nelle scuole del Terzo Settore. In G. DEMAIO (ed.) *Osservatorio sulle migrazioni a Roma e nel Lazio. Diciannovesimo rapporto* (pp. 48-52). Age srl.
- DI VITO, A. (2009). Un antropologo nella scuola: dall'assimilazionismo all'intercultura. In M.R. CARLI, M. G. DI CRISTOFARO LONGO & I. FUSCO (ed.), *Identità mediterranea ed Europa, Mobilità, migrazioni, relazioni interculturali*, (pp. 347-366). CNR ISSM.
- DI VITO, A. (2012). Pratiche di educazione interculturale. La scuola, un fatto sociale totale?. In M. G. DI CRISTOFARO LONGO (ed.), *In(-)certi luoghi* (pp. 54-78). Aracne.
- PARSONS, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 4, 69-90.
- PIASERE, L. (2004). La sfida: dire “qualcosa di antropologico” sulla scuola. *Antropologia*, 4 (IV), 7-12.
- SILVESTRINI, A. (2024a). Gli stranieri residenti e soggiornanti nelle province del Lazio. In G. Demaio (ed.), *Osservatorio sulle migrazioni a Roma e nel Lazio. Diciannovesimo rapporto* (pp. 15-24). Age srl.
- SILVESTRINI, A. (2024b). Il bilancio demografico della popolazione straniera nel 2022 e nel 2023. In CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (ed.), *Dossier statistico immigrazione 2024* (pp. 103-107). Idos.
- TABET, P. (1997). *La pelle giusta*. Einaudi.

5.
Jamila Hattouti*, Madeleine Buil*

*Quand la culture parle au cœur :
Les émotions dans les narrations des élèves allophones*

ABSTRACT: The aim of this exploratory study is to investigate the role of emotions and cultural origins in the capability of oral narration for allophone pupils. We recorded the productions of twelve allophones pupils after providing them with two stories, one culturally anchored in original culture and one culturally anchored in target culture, and then compared their narrative performance in story length, narration time and number of references to mental and emotional states. The results indicate that there is no significant difference in the narrated story lengths and times between the two conditions, but a significant difference exists in mental and emotional references in their narration. At the end, recommendations for future research and educational directions are presented.

KEYWORDS: oral narrations, culture, emotions, allophones pupils.

RÉSUMÉ : Cette recherche exploratoire vise à examiner le rôle des émotions et de la culture d'origine dans les capacités de narration orale des élèves allophones. Dans cette perspective, nous avons analysé les productions de douze élèves allophones après leur avoir proposé deux histoires : l'une culturellement ancrée dans la culture d'origine et l'autre culturellement ancrée dans la culture cible. Nous avons comparé leurs performances narratives en termes de longueur des récits, de temps de narration, ainsi que du nombre d'états émotionnels exprimés. Les résultats révèlent l'absence de différences significatives concernant la longueur et la durée des récits entre les deux conditions. En revanche, ils mettent en lumière une différence significative dans les références mentales et émotionnelles présentes dans leur narration. En conclusion, des recommandations pour des recherches futures sont émises et des orientations pédagogiques sont présentées.

MOTS CLÉS : narrations orales, culture, émotions, élèves allophones.

1. Introduction

En France, la scolarisation des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) s'appuie sur l'obligation d'instruction pour les jeunes

* Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique, UR 4156, INSPE TOP, Université de Toulouse (UT2J).

nouveaux arrivants de 3 à 16 ans dont la langue maternelle n'est pas le français (circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012). La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale dénombre chaque année environ 70000 élèves allophones scolarisés dans les écoles, collèges et lycées français (BRUN, 2023). L'inclusion dans les classes ordinaires est la modalité principale de la scolarisation. Elle s'effectue selon l'âge de l'élève avec un à deux ans d'écart maximum avec l'âge de référence de la classe concernée. Des dispositifs spécifiques d'accueil des EANA, les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), organisent le temps scolaire et fournissent des enseignements d'apprentissage du français comme langue seconde. L'apprentissage du français par les EANA représente un défi considérable pour la communauté éducative, dont l'enjeu primordial est de permettre à ces élèves de s'intégrer socialement et de réussir leur parcours scolaire.

1.1. Apprendre le français comme langue seconde dans les UPE2A

La circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 prévoit neuf heures hebdomadaires de français pour le premier degré, c'est-à-dire pour les enfants de 6 à 11 ans scolarisés en école primaire, et douze heures minimums pour le second degré, pour les enfants âgés de 11 à 18 ans, scolarisés en collège et lycée. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit maîtriser pour se préparer à l'exercice de la citoyenneté (Décret n°2015-372 du 31 mars 2015). Le Domaine 1 « les langages pour penser et communiquer » requiert de comprendre et de s'expliquer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit, une langue étrangère, les langues mathématiques, scientifiques et informatiques, et les langages des arts du corps.

Ainsi, pour maîtriser la langue française, les EANA doivent être exposés à un apport linguistique riche surtout s'ils entendent et utilisent le français exclusivement dans le cadre scolaire. Dans ce contexte, « l'apprentissage interculturel » est devenu une approche influente dans l'enseignement des langues, basée sur l'idée de « médiation entre les cultures et d'engagement personnel dans la diversité » (LIDDICAT & SCARINO, 2013, p. 8).

1.2. *La place de la langue première dans les apprentissages*

Valoriser les connaissances des élèves dans d'autres langues favorise leur engagement et a un impact positif sur leur développement langagier et cognitif (CUMMINS, 2005). Pour DONOVAN et BRANSFORD (2005, p. 4), l'inclusion des connaissances antérieures « *engaging prior understandings and background knowledge* » constitue l'une des conditions majeures pour un apprentissage efficace.

Ainsi, pour utiliser au mieux les ressources linguistiques et culturelles existantes des EANA, LIDDICOAT et SCARINO (2013) proposent de mettre en évidence les manifestations du dialogue entre les anciennes et les nouvelles ressources culturelles durant le processus d'acquisition de la langue seconde. Parmi les outils utilisés par les enseignants, les albums de littérature jeunesse sont l'occasion de créer des ponts entre la langue première de l'élève et le français (BRUMM, 2023). Ils permettent d'aborder la diversité culturelle et favorisent la reconnaissance du bagage linguistique des élèves allophones (ARMAND, GOSSELIN-LAVOIE & COMBES, 2016). Aussi, les albums de littérature jeunesse permettent de travailler un ensemble de compétences langagières, allant des opérations grammaticales aux structures syntaxiques, toutes progressivement enrichies. Enfin, ces supports pédagogiques peuvent également constituer un vecteur essentiel du développement psychoaffectif des élèves, que ce soit par les thématiques abordées ou par l'identification aux personnages des récits (GOMBERT, BERNAT & ROUSSEY, 2016).

1.3. *Objectifs et hypothèses de l'étude*

Les recherches sur les processus d'apprentissage d'une langue seconde se sont principalement focalisées sur les mécanismes cognitifs sous-jacents, négligeant le rôle des émotions (Swain, 2013). Kramsch (2014, p. 35) propose que le lien entre la culture et le langage réside dans les choix énonciatifs des mots et leurs significations affectives, sociales et politiques associées. Par exemple, la torture signifie la torture dans n'importe quelle langue ; mais en l'appelant autrement, comme « technique d'interrogatoire renforcée », il devient possible de changer l'intensité de l'émotion déclenchée par les mots. Ainsi, l'auditoire aura tendance à moins protester. Dans l'enseignement, le discours de l'enseignant est sous-tendu par des intentions pédagogiques, elles-mêmes sous-tendues par une méthodologie. L'objectif de cette étude exploratoire était d'évaluer l'effet de l'une de ces méthodologies, un support

pédagogique ancré dans la culture d'origine des EANA, sur les productions langagières des élèves. La question adressée dans cette étude était la suivante : un texte culturellement ancré dans la culture d'origine suscite-t-il des narrations plus riches en termes d'émotions évoquées ? L'hypothèse de départ suggérait que les capacités narratives seraient améliorées lorsque les supports pédagogiques intègrent les références culturelles propres aux élèves. L'idée sous-jacente stipulait que l'inclusion du répertoire culturel des élèves optimiserait la « qualité de l'activité mentale imaginative », notamment en ce qui concerne les références aux états mentaux et émotionnels des personnages décrits dans les supports pédagogiques (BEAULIEU-PELLETIER & PHILIPPE, 2016, p. 197).

2. *Méthode*

2.1. *Participants*

Douze élèves d'une UPE2A âgés de 12 à 16 ans ont participé à cette étude (7 garçons et 5 filles). Les parcours et les niveaux de français de ces douze élèves étaient hétérogènes. Certains élèves débutaient le français, d'autres préparaient leur DELF (Diplôme d'Etude en Langue Française) niveau B1 pour la fin de l'année (voir Tableau 1). Ces élèves venaient d'Amérique du Sud, d'Afrique, du Proche-Orient et de l'Europe du Sud, du Sud-Est et de l'Ouest. Les informations sur leurs langues et cultures d'origine ont été collectées auprès des élèves directement : ce sont eux qui ont « choisi » la langue et la culture auxquelles ils s'identifiaient le plus au moment où nous avons réalisé cette étude.

<i>Participants</i>	<i>Culture choisie (et culture des parents, si différente)</i>	<i>Age</i>	<i>Genre</i>	<i>Niveau Français Oral / Ecrit</i>
Participant 1	Bulgare (et grecque)	15	G	A2 / A2
Participant 2	Espagnole (Maroc)	15	G	A1 / A1
Participant 3	Espagnole (Maroc)	15	G	A2 / A1
Participant 4	Espagnole (Maroc)	16	G	A1/débutant
Participant 5	Turque	15	F	Débutant/ débutant
Participant 6	Espagnole (Portugal)	15	G	A2 / A1
Participant 7	Espagnole (Maroc)	14	G	A1 / A1
Participant 8	Italienne (Maghreb)	14	G	A1 / A1
Participant 9	Brésilienne	13	F	A2 / A2
Participant 10	Espagnole (Maroc)	13	F	A2 / A2
Participant 11	Britannique	12	F	A2 / A1
Participant 12	Espagnole (Maroc)	12	F	A1 / A1

Tableau 1 : Caractéristiques des participants

2.2. Matériel et procédure

Comme les niveaux de français des élèves fréquentant une UPE2A sont souvent très différents, nous avons comparé deux narrations orales d'un même élève. Afin d'amorcer ces productions, deux contes différents ont été présentés à l'écrit aux élèves : un conte dit « culturellement ancré dans la culture d'origine » et un autre conte bien connu de la culture cible, nommé « culturellement ancré dans la culture cible ». L'ensemble des contes a été contrôlé de façon à écarter tous biais de longueur de texte, de niveau de langue global, de complexité de l'intrigue ou encore de mention d'états émotionnels des personnages : aucune différence significative n'a été repérée entre les textes ($p < .05$; voir Tableau 2). Concernant les références aux états émotionnels des personnages, nous avons compté 1 point pour chaque mot ou expression y faisant référence. Par exemple : « elle est triste », « elle en est folle »,

« il est trop énervé » valaient 1 point chacun. Enfin, le conte dit « culturellement ancré dans la culture d'origine » correspondait à une histoire s'inscrivant dans le contexte culturel de l'élève. Par exemple, le conte lié à la culture brésilienne faisait référence à une légende d'Amérique du Sud, ainsi qu'à des lieux et noms propres du Brésil (Monte Alegre et forêt Amazonienne).

<i>Critères des contes</i>	<i>Descriptif</i>
Complexité de l'intrigue	Histoire simple avec un seul conflit à résoudre sans autre intrigue
Nombre de personnages	Deux personnages principaux bien définis (un protagoniste et un antagoniste)
Temps et lieu de l'action	Un contexte réel et non imaginaire ou fantastique (une forêt ou une rivière par exemple)
Niveau de langue	Choix du conte et registre adapté au niveau de langue de l'élève (voir Tableau 1)
Longueur de l'histoire	Moyenne : 538,28 ; Écart-type : 33,67
Émotions engagées	Moyenne : 5,57 ; Écart-type : 0,53
Structure de l'histoire	Toutes les histoires avaient un problème posé au début, un développement central et une résolution à la fin

Tableau 2 : Tableau comparatif des contes

Ainsi, des textes pour chaque culture ont été collectés (six au total) et un seul texte « culturellement ancré dans la culture cible » a servi pour tous les participants. Dans un premier temps, les élèves ont travaillé sur chacun des textes au cours de temps de classe. Ils ont été accompagnés par l'enseignante de l'UPE2A à réaliser une série d'exercices. Ces exercices ont été conçus de façon à préparer les élèves aux narrations orales. Le travail portait sur les associations graphèmes-phonèmes, particulièrement difficiles lors de l'apprentissage du français, et la lexie en contexte. Les élèves ont aussi travaillé avec des images pour décrire les moments clés des contes, avec des « fiches identité » pour décrire le ou les personnage(s) principal(aux), et répondre à des questions les amenant à réfléchir aux thèmes et symboles présents dans les contes. Les exercices suivaient un ordre logique, et les élèves pouvaient aller à leur rythme.

Puis dans un second temps, l'enregistrement des narrations orales a été réalisé. Dans cet objectif, les élèves ont été rencontrés individuellement. Après la lecture du texte « culturellement ancré dans la culture cible » par l'examineur, les élèves devaient rapporter l'histoire suivant la consigne « Peux-tu me raconter l'histoire du conte ? ». Leurs narrations étaient enregistrées à l'aide d'un enregistreur vocal. Puis, les élèves écoutaient le texte dit « culturellement ancré dans la culture d'origine » et leurs narrations étaient également enregistrées.

3. Résultats

Plusieurs indicateurs ont été mesurés : la durée de la production orale, le nombre total de mots et le nombre de références aux états émotionnels des personnages. Le test t de Student sur échantillon appariés a été réalisé sur chaque indicateur. Concernant la durée de la production orale, aucune différence significative n'a été observée dans le temps moyen pris pour raconter l'histoire entre la condition « culturellement ancré dans la culture d'origine » (moyenne = 250 ; écart-type = 104) et la condition « culturellement ancré dans la culture cible » (moyenne = 246 ; écart-type = 80), $p = .880$.

Pour le nombre total de mots, aucune différence significative entre les deux conditions n'a été relevée ($p = 0.962$). Les élèves ont produit en moyenne le même nombre de mots entre la condition « culturellement ancré dans la culture d'origine » (moyenne = 319 ; écart-type = 146) et la condition « culturellement ancré dans la culture cible » (moyenne = 320 ; écart-type = 97).

Comme illustré dans la Figure 1, le nombre de références aux états émotionnels des personnages était supérieur dans la condition « culturellement ancré dans la culture d'origine » (moyenne = 2.58 ; écart-type = 1.88) par rapport à la condition « culturellement ancré dans la culture cible » (moyenne = 1.08 ; écart-type = 1.31), $p = .037$.

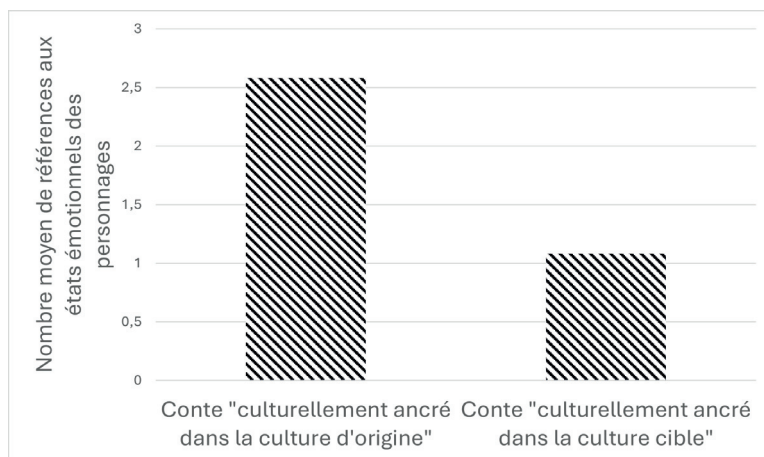


Figure 1 : Nombre d'états émotionnels en fonction de la condition expérimentale

4. Discussion

Les résultats obtenus dans cette étude nous permettent de confirmer que l'inclusion du répertoire culturel des élèves allophones, par l'étude d'un texte « culturellement ancré dans la culture d'origine » a un effet positif sur les narrations orales. En effet, les élèves allophones se sont montrés plus sensibles aux expériences émotionnelles des personnages dans le texte « culturellement ancrée dans la culture d'origine ». Dans cette condition expérimentale, les élèves ont été plus enclins à tester, interpréter et retranscrire ces expériences plutôt que dans la condition « culturellement ancré dans la culture cible ». L'utilisation de la langue cible implique souvent une charge cognitive supplémentaire pour les élèves allophones (HARRIS, GLEASON, & AYÇIÇEGI, 2006). Ainsi, d'après HARRIS ET AL. (2006), les émotions exprimées dans une langue étrangère sont souvent perçues comme moins authentiques et moins intenses, en raison de cette distance cognitive. En comparant deux productions orales pour un même élève, cette étude a montré que les références à la culture d'origine des élèves pouvaient faciliter l'expression des émotions. Ainsi, ces résultats rejoignent ceux des recherches précédentes qui montrent clairement le potentiel de transfert entre les langues (REYES, 2001). Par ailleurs, nos résultats rejoignent également les observations de PAVLENKO (2005) pour qui la culture d'origine est souvent celle dans laquelle les premières expériences émotionnelles sont vécues et

nommées. Elle est donc intimement liée à l'identité personnelle et aux souvenirs émotionnels. Selon PAVLENKO (2005), la langue maternelle devient un réservoir d'émotions car elle est associée à des situations vécues de manière plus immédiate et intime. L'apprentissage d'une langue étrangère, en revanche, reste souvent un processus plus détaché et cognitif, dans lequel l'élève ne s'approprie pas aussi facilement les nuances émotionnelles.

En revanche, le texte « culturellement ancré dans la culture d'origine » n'a pas montré d'impact sur la longueur ou encore la durée de la narration par rapport au texte « culturellement ancré dans la culture cible ». S'il existe de riches travaux sur la question du transfert linguistique, l'apport d'un contexte culturellement ancré dans la culture d'origine n'a pas suffi à améliorer les productions. Aussi, de futures recherches sont nécessaires pour approfondir lesquels des nombreux indicateurs linguistiques tels que la prononciation, les mots, la syntaxe ou la grammaire, pourraient mettre en lumière le rôle de la culture d'origine sur l'apprentissage du français (CHENG, 2022). D'autres travaux se sont intéressés aux répétitions et marques d'hésitations (CALDANI, NORMAND, BLANC & ADRIEN, 2016). Aussi, ces premiers résultats indiquent que les enseignants ont avantage à enseigner de façon à favoriser le transfert des concepts et des compétences de la langue maternelle de l'élève vers le français. Dans notre étude, nous avons montré que les narrations produites à partir de la lecture d'un album de littérature jeunesse sont un outil pertinent. En effet, pour comprendre l'histoire dans son ensemble, les enfants doivent saisir les intentions des personnages (KIM, 2015). Adopter le point de vue d'un personnage est une étape importante du développement d'une narration tout comme avoir de l'empathie. Cette étape implique des capacités cognitives et linguistiques que NEITZEL ET PENKE (2021) ont évalué à travers les verbes d'états mentaux tels qu'exprimer la volonté (vouloir ou espérer), la cognition (penser ou dire) ou encore l'émotion (aimer ou détester). En intégrant de telles perspectives, une future recherche pourrait permettre de mieux comprendre les variations culturelles et individuelles dans l'expression des états mentaux, comprenant les états émotionnels, notamment dans des contextes de multilinguisme et de diversité culturelle. En effet, PAVLENKO (2008) a montré que l'expression des émotions peut varier considérablement d'une culture à l'autre. Ainsi, les personnes bilingues peuvent manifester des ressentis émotionnels de manière très différente selon la langue qu'elles utilisent pour décrire une situation (DEWAELE, 2010). Si dans notre étude la langue maternelle n'était pas sollicitée,

il pourra être intéressant dans une prochaine recherche, d'évaluer les effets de l'exposition et la pratique régulière de la langue cible sur les narrations (DEWAELE, 2010).

Dès lors, l'une des pistes pédagogiques pourrait être de s'appuyer sur une analyse des similitudes et des différences entre la culture d'origine de l'apprenant et la culture cible (LIDDICOAT & SCARINO, 2013). Dans les programmes scolaires français, il est mentionné que l'éducation artistique et culturelle à l'école doit permettre à tous les élèves de se constituer une culture personnelle riche et cohérente tout au long de leur parcours scolaire. Ainsi, des heures d'enseignement sont consacrées à l'éducation musicale, aux arts plastiques ou encore à l'histoire des arts (Arrêté du 1er juillet 2015 du Bulletin Officiel). Ainsi, encourager une réflexion sur des thèmes comme la littérature, la musique ou l'art propre à la culture d'un élève allophone peut renforcer son identité tout en développant son ouverture d'esprit (BYRAM & GRUNDY, 2002). De la même façon, aider l'élève à établir des liens entre son vécu personnel et les éléments de la culture cible rend l'apprentissage plus concret et significatif et favorise la compréhension des codes sociaux, des valeurs et des normes de la culture cible (KRAMSCH, 1993). A titre d'exemple, des séances pédagogiques peuvent être organisées autour de l'usage d'ouvrages bilingues en classe (CHOW & CUMMINS, 2003 ; MOORE & SABATIER, 2014). LIDDICOAT ET SCARINO (1993) ont également proposé des activités de comparaison où les élèves analysent des situations concrètes, telles que les salutations ou les célébrations. Enfin, PEGRUM (2008) a utilisé des courtes vidéos à analyser du point de vue des normes sociales et culturelles. De cette manière, les connaissances déjà existantes peuvent être prises en compte et utilisées comme base pour créer de nouvelles connaissances, participant ainsi au développement de l'interculturalité.

A noter que les différentes cultures ne sont pas statiques ni homogènes. De fait, une autre piste que soutient cette recherche est la prise en compte des parcours migratoires des élèves. En effet, avant d'arriver en UPE2A, les parcours personnels et scolaires des élèves allophones sont très variés. Certains ont été peu, voire pas, scolarisés antérieurement, tandis que d'autres ont déjà suivi une scolarité dans plusieurs autres pays. Ils sont tous en contact avec diverses langues étrangères apprises et pratiquées dans des contextes différents (oraux, écrits, familiaux, scolaires), pour un usage à plus ou moins long terme. Ce sont ces paramètres qui constituent leur répertoire plurilingue, composé d'une pluralité de ressources, de stratégies et de compétences multilingues,

qu'il convient d'utiliser et d'intégrer de façon dynamique dans leur apprentissage (BIALES, 2020). De fait, exercer puis évaluer le français comme langue seconde devrait prendre en compte l'ensemble de ces aspects et ainsi considérer le bagage linguistique et culturel comme une richesse et non un obstacle.

Pour ce faire, il nous paraît essentiel que la formation des enseignants d'UPE2A leur permettent de se sentir mieux préparés pour enseigner en milieu multiculturel (MENDONÇA DIAS, AZAOUÏ & CHNANE-DAVIN, 2020). En effet, l'enquête de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2020) rapporte que seulement 8% des enseignants se sentent préparés et nombre d'entre eux ne disposent pas d'une certification français langue seconde. Cependant, il nous paraît urgent que les tensions pouvant exister entre la langue première des élèves allophones et le français comme langue seconde laissent place à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle présente dans les classes.

Références

- ARMAND, F., GOSSELIN-LAVOIE, C., & COMBES, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 9, 1–5. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i9.3675>
- ARRÊTÉ DU 1-7-2015. Parcours d'éducation artistique et culturelle, J.O. du 7-7-2015, 14907-14910.
- BEAULIEU-PELLETIER, G., & PHILIPPE, F. L. (2016). Évaluer la mentalisation sans cotation : la tâche des états mentaux. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 197–216. <https://doi.org/10.7202/1040167ar>
- BIALES, A. L. (2020). La diversité des répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves comme atout et levier pour les apprentissages. *Revue Plurilingue : Études Des Langues, Littératures Et Cultures*, 4(1), 51–62. <https://doi.org/10.46325/ellic.v4i1.50>
- BRUMM, C. (2023). L'album de littérature de jeunesse : un trait d'union entre la compétence de communication et la langue de l'école, *Didactique du FLES* [En ligne], 2:2, mis en ligne le 22 décembre 2023, consulté le 8 juillet 2024. <https://doi.org/10.57086/dfles.895>
- BRUN, L. (2023). 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022 : Neuf sur dix bénéficient d'un soutien

- linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique. *Note d'information*, n° 23.23, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-23-23/halshs-04121211>
- BYRAM, M., & GRUNDY, P. (2002). Context and Culture in Language Teaching and Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 15(3), 193–195. <https://doi.org/10.1080/07908310208666643>
- CALDANI, S., NORMAND, M.-T., BLANC, R., & ADRIEN, J.-L. (2016). Compétences narratives, évaluatives et linguistiques atypiques chez des locuteurs présentant un trouble du spectre de l'Autisme. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 144, 539–547.
- CIRCULAIRE n° 2012-141 du 2 octobre 2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, B.O. n°37 du 11 octobre 2012. [En ligne, consulté le 8 juillet 2024].
- CHENG, F. (2022). The role of first language in second language acquisition. *Proceedings of the 2022 4th International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2022)*. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-97-8_158
- CHOW, P., & CUMMINS, J. (2003). Valuing multilingual and multicultural approaches to learning. In S. R. SCHECTER & J. CUMMINS (Eds.), *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource* (pp. 3261). Heinemann.
- CUMMINS, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89(4), 585–592. <https://www.jstor.org/stable/3588628>
- DEWAELE, J. M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230289505>
- DONOVAN, M. S., & BRANSFORD, J. D. (Eds.). (2005). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/10126>
- GOMBERT, A., BERNAT, V., & ROUSSEY, J. (2016). Albums de jeunesse pour le développement d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 3, 329–345. <https://doi.org/10.3917/enf1.163.0329>
- HARRIS, C. L., AYCICEGI, A., & GLEASON, J. B. (2003). Taboo Words and Reprimands Elicit Greater Autonomic Reactivity in a First Language than in a Second Language. *Applied Psycholinguistics*, 24, 561–579. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716403000286>
- KIM Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: evidence from multivariate analysis. *Child development*, 86(1), 128–144. <https://doi.org/10.1111/cdev.12293>

- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98, 296-311. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>
- LIDDICOAT, A. J., & SCARINO A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- MENDONÇA DIAS, C., AZAOUI, B., & CHNANE-DAVIN, F. (2020). Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? In MENDONÇA DIAS, C., AZAOUI, B. & CHNANE-DAVIN, F. (éd.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, 123-140. Éditions Lambert-Lucas. <https://doi.org/10.4000/rdlc.8768>
- MOORE, D., & SABATIER, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32–65. <https://doi.org/10.7202/1030887ar>
- NEITZEL, I., & PENKE, M. (2021). Mental State Verb Production as a Measure of Perspective Taking in Narrations of Individuals with Down Syndrome. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.629757>
- OCDE (2020). « Nouvelles perspectives sur l'enseignement et l'apprentissage : Contributions de l'Enquête TALIS 2018 », *L'enseignement à la loupe*, 27, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/faf2da23-fr>
- PAVLENKO, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>
- PAVLENKO, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>
- PEGNUM, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom. *Language and Intercultural Communication*, 8(2), 136–154. <https://doi.org/10.1080/14708470802271073>
- REYES, M. L. (2001). Unleashing possibilities: Biliteracy in the primary grades. In M. L. REYES & J. HALCÓN (Eds.), *The best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students* (pp. 96-121). Teachers College Press.
- SWAIN, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>

6.
Chiara Romagnoli*

*La didattica della lingua nella comunità cinese di Roma:
un quadro preliminare*

RIASSUNTO: Radicata soprattutto a partire dall'inizio del ventesimo secondo, la comunità cinese in Italia presenta caratteristiche ben definite che la distinguono da altri gruppi etnici. Tra queste, il presente contributo si concentra sulla didattica della lingua, aspetto che ha conosciuto negli ultimi anni un notevole sviluppo grazie all'apertura di scuole gestite dalla comunità su tutto il territorio nazionale. Per meglio focalizzare il fenomeno, si fornirà una descrizione della comunità cinese in Italia, ripercorrendone molto sinteticamente le tappe e rimandando agli studi già condotti in questo ambito. Verranno poi illustrate le caratteristiche della comunità cinese a Roma e delle scuole cinesi presenti nel territorio della capitale per soffermarsi infine su una scuola in particolare, la Zhonghua, presentandone risorse, metodi e principali promotori.

PAROLE CHIAVE: didattica del cinese, cinese L1, comunità cinese di Roma, migrazione, varietà cinese.

ABSTRACT: Mostly present since the beginning of the 20th century, the Chinese community in Italy has well-defined characteristics that distinguish it from other ethnic groups. Among these, the present contribution focuses on language teaching, an aspect that has undergone considerable development in recent years thanks to the opening of community-run schools throughout the country. In order to better focus on this phenomenon, a description of the Chinese community in Italy will be provided, tracing its stages very briefly and referring to the studies already conducted in this field. The characteristics of the Chinese community in Rome and of the Chinese schools in the capital will then be illustrated, finally focusing on one school in particular, Zhonghua, presenting its resources, methods and main promoters.

KEYWORDS: Chinese teaching, L1 Chinese, Chinese community in Rome, migration, Chinese variety.

1. *Cenni storici sull'insediamento della comunità cinese in Italia*

Come è noto, i paesi europei che per primi hanno registrato la presenza di immigrati cinesi sono stati quelli settentrionali, in particolare la Gran Bretagna che ha visto a Liverpool, all'inizio del XIX sec., l'insediamento della prima Chinatown. Il protagonismo inglese negli

* Università degli Studi Roma Tre.

scambi commerciali fu alla base dei primi flussi migratori, che videro soprattutto migranti provenienti dalle zone costiere del Guangdong e del Fujian, seguiti da un gruppo di migranti provenienti da un'altra regione costiera, più a nord delle altre due, il Zhejiang (BENTON & PIECKE, 1988). Di quest'aerea fanno parte Wenzhou e Qingtian, i luoghi di provenienza di una comunità che iniziò a espandersi in tutta Europa all'inizio del Novecento, con una presenza significativa in Francia, commerciando oggettistica varia, in particolare ottenuta con la pietra di Qingtian usata per la produzione dell'artigianato. Gli eventi politici interni, dalla fondazione della Repubblica popolare cinese nel 1949 alle politiche di riforma e apertura di Deng Xiaoping del 1978, hanno fortemente condizionato i flussi migratori dalla Cina nel corso del Novecento, determinando fasi di chiusura, nelle prime decadi della fase maoista, e di apertura, soprattutto a partire dagli anni '80. Nella fase attuale, i paesi maggiormente interessati dalla presenza della comunità cinese sono Gran Bretagna, Francia e Italia. Di questi, l'Italia è il paese in cui i cittadini cinesi si sono stabiliti da minor tempo¹.

Punto di partenza per la migrazione cinese in Italia è stata la città di Milano, dove si stabilirono, a partire dagli anni Venti e arrivando soprattutto dalla Francia, i primi cittadini cinesi provenienti da Qingtian. Questi si occupavano del commercio di perle e altri oggetti e, successivamente, iniziarono anche la produzione di merci in pelle destinate ad essere vendute dai connazionali ambulanti². Il regime fascista, l'inizio della guerra in Europa e la fondazione della Repubblica popolare cinese, furono tutti elementi che contribuirono, per ragioni diverse, a segnare una battuta d'arresto della migrazione in Italia, a differenza di altri paesi come il Regno Unito che continuò ad attrarre cinesi, soprattutto da Hong Kong e Taiwan. I flussi ripresero alla fine degli anni Settanta e, in maniera più consistente, a partire dagli anni Ottanta, con meccanismi riconducibili alla rete di parenti e amici già stabilitisi in Italia e in grado di garantire supporto ai nuovi arrivati (CARCHEDI, 1992). All'aumento delle unità corrispose anche una diversificazione delle attività lavorative, con un'espansione del settore della ristorazione, e un relativo bilanciamento dal punto di vista

¹ Non è semplice reperire stime precise di fonti ufficiali sulle presenze dei migranti cinesi in Europa. Una di queste, piuttosto datata, riporta le seguenti cifre per Gran Bretagna, Francia e Italia: 630.000, 540.000, 330.000 (<https://www.culturaldiplomacy.org/academy/index.php?chinese-diaspora>).

² Per una descrizione storica della migrazione cinese a Milano, si veda Brigadoi Cologna 2004.

del genere maschile e femminile dei migranti. Vista la motivazione del progetto migratorio, prettamente legata a fattori economici, non stupisce che il 60% dei cittadini in arrivo fosse di età compresa tra i 25 e i 44 anni, la maggior parte dei quali provenienti da Ouhai e da Qingtian. Diverso il caso dei cittadini provenienti dal nord della Cina nei primi anni Novanta, ritrovatisi senza lavoro in patria ed arrivati in Italia, a differenza degli altri, senza l'appoggio della rete di parenti e amici su cui contare: questo gruppo si è inserito in settori diversi da quello del commercio, con risultati talvolta migliori in termini di integrazione nel paese d'arrivo (BRIGADOI COLOGNA, 2003; CASTI & PORTANUOVA, 2008).

In base a uno dei più recenti rapporti sulla presenza dei migranti in Italia, fermo al 2021, si contano 279.728 presenze nel nostro Paese, che registra il più alto numero di cittadini provenienti dalla Repubblica popolare cinese in Europa³. Lo stesso rapporto informa del fatto che l'età media dei cinesi presenti in Italia è di 32 anni mentre solo il 4,5% supera i 60 anni. La distribuzione dei cinesi in Italia segue la tendenza, delineata da qualche decade, di stabilirsi soprattutto a nord e nel centro del Paese, con il numero maggiore di cittadini cinesi concentrati in Lombardia (il 23,4% del totale), Toscana (20%) e Veneto (12,6%). Altro dato significativo della comunità cinese è l'alto tasso di occupazione, che sfiora il 70%, e la spiccata propensione alle attività imprenditoriali, grazie alla quale questa comunità vanta il secondo posto per numero di aziende individuali in Italia. Ai settori in cui si sono tradizionalmente inseriti i membri della comunità cinese, ovvero ristorazione, commercio all'ingrosso, al dettaglio e manifattura, se ne sono aggiunti altri: dalle attività collegate alla cura della persona e della casa ad altre più articolate, come agenzie immobiliari e multiservizio. Queste ultime necessitano di un grado di integrazione, e istruzione, maggiore e sono pertanto spesso gestite da cinesi di seconda generazione (BRIGADOI COLOGNA, 2003).

Ad arricchire il quadro della composizione della comunità cinese in Italia, va aggiunta la popolazione studentesca che, in base al rapporto già citato, costituiva fino a prima del Covid-19 il primo tra i gruppi non comunitari ad entrare in Italia per continuare il proprio percorso di studi e inserirsi in uno degli atenei o accademie presenti sul territorio. Meta meno ambita del Regno Unito, l'Italia ha rappresentato, per la classe media cinese in espansione, un'opzione vantaggiosa visti i

³ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, La comunità cinese in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti, 2021, p.5. I dati riportati in questo paragrafo sono tutti tratti da questo rapporto.

costi della vita e delle tasse universitarie. Le istituzioni italiane hanno inoltre sostenuto l'arrivo di studenti cinesi tramite la predisposizione di programmi ad hoc, quali il Marco Polo e il Turandot (LAN, 2020).

A tenere unita la comunità cinese in Italia contribuisce non solo la salda rete di rapporti personali ma anche la presenza di numerosi centri religiosi, in particolare di tempi buddisti e chiese cristiane evangeliche cinesi, di centri preposti a produzioni editoriali in lingua cinese e di scuole di lingua, su cui si concentra il presente contributo.

2. La comunità cinese a Roma: distribuzione e caratteristiche

Come già accennato, all'inizio del Novecento il punto di partenza per la migrazione cinese in Italia è stata la città di Milano, mentre Roma è stata interessata solo successivamente dal fenomeno: occorre attendere gli anni '60 per tornare ad un aumento delle presenze di cittadini cinesi dopo la riduzione determinata dagli eventi bellici e gli anni '80 per un loro costante aumento (MUDU, 2007; LUCCHINI, 2008). I dati riferiti alla regione Lazio restituiscono un quadro perfettamente bilanciato in termini di genere della comunità cinese, con 11.741 donne e 11.687 uomini ⁴, buona parte dei quali, l'85%, concentrati nella capitale, dove quella cinese rappresenta la quarta comunità per numerosità dopo quella romena, filippina e bangladese⁵.

Proprio a Roma, diversamente da Milano, la ristorazione è risultata da sempre essere uno dei settori più fiorenti per la migrazione cinese, accanto ad altri settori ad essa collegati, come l'import-export, e ad occupazioni che hanno conosciuto fasi alterne⁶. La scelta di Roma come meta del progetto migratorio deriva anche dalla sede in questa città di diverse prestigiose istituzioni nazionali, dalle università al Conservatorio di Santa Cecilia, internazionali come la FAO e l'IFAD, nonché multinazionali cinesi come Huawei e ZTE.

Quanto alla distribuzione dei quasi 20.000 cittadini cinesi nel

⁴ Si veda il rapporto della regione Lazio con i dati relativi al 2023 <https://statistica.regione.lazio.it/statistica/it/lazio-in-numeri/popolazione-e-famiglie/popolazione>

⁵ Annuario statistico del comune di Roma (https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/Annuario_2023_.pdf)

⁶ Si vedano su questo Galli (1992), Pedone (2010) e, per dati più aggiornati, il rapporto della Camera di Commercio in https://www.rm.camcom.it/pagina437_dati-imprenditoria-straniera.html

territorio romano, sebbene si parli di “Chinatown” in riferimento alla zona dell’Esquilino, in realtà qui e altrove la comunità cinese convive con cittadini di altra provenienza e i dati di Roma Capitale (2022) mostrano che si concentra non solo nel primo, ma anche e soprattutto nel quinto e settimo municipio, collocati nella zona orientale della capitale, che ospitano insieme il 60% dei cittadini cinesi presenti a Roma. L’Esquilino può essere considerato il punto di partenza della penetrazione della comunità cinese nella capitale, visto che le prime attività commerciali furono aperte a piazza Vittorio circa quarant’anni fa⁷. Inoltre l’Esquilino rappresenta un punto di riferimento per le attività educative e sociali della comunità, ospitando diversi luoghi di culto e il maggior numero di scuole rivolte ai cinesi di seconda generazione.

3. La formazione linguistica della comunità cinese

L’istituzione di scuole per la comunità cinese si collega alle specificità che i progetti migratori hanno assunto nel corso degli anni: se all’inizio a partire erano solo gli adulti, che lasciavano i figli alla cura dei parenti e alla formazione scolastica in Cina, con il passare del tempo, e soprattutto a partire dalla fine degli anni ’90, sempre più famiglie hanno optato per un maggior radicamento in Italia e pertanto si sono poste il problema del mantenimento della lingua materna dei giovani nati in Italia. Da questa esigenza, di conservare cioè vivo il legame con le proprie origini attraverso lo studio della lingua, è sorto il progetto di istituire, prima in forma marginale e via via sempre più organizzato e strutturato, scuole rivolte ai bambini e ragazzi cinesi. A questo proposito, due studiosi cinesi parlano di una “febbre di scuola” della comunità che riflette «la preoccupazione da parte dei cittadini di origine cinese che le generazioni successive non si riconoscano nella cultura [d’origine]» (BAO & XIA, 2022:41).

Non sarà forse superfluo specificare che, in quanto provenienti dalla provincia del Zhejiang, i cittadini di origine cinese residenti in Italia parlano in modo più o meno fluente il mandarino ma comunicano abitualmente in una varietà del gruppo dei dialetti Wu, piuttosto distanti dalla lingua standard (JIANG, 2018). Come noto, infatti, accanto alla lingua ufficiale, il *putonghua*, diffuso a partire dagli anni ’50 al termine

⁷ Per la descrizione della comunità cinese a Roma si veda PEDONE (2008), per le caratteristiche dell’Esquilino in relazione a questo tema si veda BANINI & RUSSO (2020).

di un lungo dibattito interno, sono parlate in Cina molte altre varietà, convenzionalmente classificate in sette gruppi dialettali, in alcuni casi così diverse tra loro da non risultare mutualmente comprensibili. Inoltre, se la lingua parlata può essere facilmente trasmessa in famiglia, non è altrettanto semplice mantenere o, in alcuni casi, avviare lo studio della lingua scritta, che comporta la conoscenza di migliaia di caratteri.

È questa una delle ragioni per cui le famiglie necessitano di un supporto per la formazione linguistica dei propri figli e pertanto la proposta educativa rappresentata dalle scuole di cinese è stata ampiamente accolta e sostenuta dalla comunità.

Presenti in diverse città italiane, le 36 scuole di cinese hanno recentemente aderito all'“Unione generale scuole di lingua cinese Italia”. Di queste, nove sono state investite del titolo di “Scuola di lingua cinese d'oltremare modello” (海外华文教育示范学校) dall'Ufficio Cinese per gli Affari d'Oltremare e contano più di 300 studenti, mentre quella di Prato supera di gran lunga questa cifra con oltre 1000 iscritti (JIANG, 2019). L'esigenza di investire tempo e risorse, anche economiche, nella formazione linguistica è pertanto molto sentita nella comunità cinese su tutto il territorio nazionale: a conferma di ciò, è interessante notare che l'iniziativa di istituire scuole è partita non solo da associazioni della comunità o da chiese ma anche da singoli individui. Generalmente si tratta di scuole che prevedono lezioni in orario diverso da quello scolastico, in orario infrasettimanale o durante il weekend e che intensificano le attività didattiche solo nel periodo estivo in cui sono chiuse le scuole italiane. Molte scuole non limitano l'offerta formativa alla didattica della lingua ma propongono anche corsi di musica, inglese e sport, dovendo soddisfare le richieste di studenti sempre più diversificati, dalla scuola d'infanzia a quella superiore (BAO & XIA 2022).

3.1 *Le scuole della comunità cinese di Roma*

La prima scuola aperta a Roma nel 1998 è stata la Ouhua Zhongwen xuexiao, legata all'omonima testata giornalistica⁸. Pochi anni dopo, altre due scuole sono state fondate, una delle quali su iniziativa della Chiesa evangelica. Queste prime scuole sono tutte sorte nel quartiere Esquilino, anche grazie alla disponibilità logistica di un istituto di cui le

⁸ Le fonti per la stesura di questa parte sono state la tesi di laurea magistrale discussa da Jiang Zhonghua nel 2019 presso la Jinan University e le informazioni ricavate dall'autrice, fondatrice e preside della scuola omonima.

scuole cinesi hanno affittato gli spazi, la scuola elementare Di Donato. Nel corso del tempo altre realtà si sono aggiunte, per arrivare a dodici scuole presenti a Roma, con caratteristiche differenti tra loro. Alcune hanno una veste ufficiale garantita dal riconoscimento dell'Ambasciata della Repubblica Popolare Cinese, altre invece, di più recente apertura, hanno dimensioni ridotte e si presentano ancora come poco sviluppate (BANINI & RUSSO, 2020).

In tutti casi si tratta di scuole che erogano le attività didattiche nel pomeriggio o nel fine settimana. Delle dodici scuole presenti, cinque si trovano nel quartiere Esquilino e quattro nella parte orientale della capitale, ovvero nei municipi V, VI e VII. Ben tre scuole sono state aperte su iniziativa della Chiesa evangelica e si trovano quindi in prossimità degli spazi della Chiesa, e di tutte solo quattro fanno parte dell'Unione generale scuole di lingua cinese Italia e due, la scuola Zhonghua e una di quelle della Chiesa evangelica, sono state insignite del titolo di "scuola modello".

Rispetto al profilo dei discenti, secondo quanto riportato in JIANG (2019), si tratta nella maggior parte dei casi di bambini e ragazzi, figli di immigrati di prima generazione che utilizzano il cinese come lingua veicolare in ambito familiare, anche per la scarsa dimestichezza dei genitori con la lingua italiana⁹. Sono presenti anche casi di studenti che hanno iniziato la propria formazione in Cina e proprio per mantenere la continuità nella formazione linguistica in molti casi si opta per un manuale adottato comunemente in patria, ovvero *Yuwen* (JIANG, 2018).

3.2 *La scuola Zhonghua*

Fondata nel 2006 nell'area dell'Esquilino e ubicata prima presso i locali della scuola pubblica Di Donato e successivamente presso l'Istituto Galilei, la scuola Zhonghua ha registrato in quasi venti anni un notevole sviluppo: il numero degli iscritti si è infatti decuplicato, da 75 a oltre 750 studenti, con una netta preponderanza di studenti di scuola elementare in gruppi classe di circa 30 alunni. Inoltre si tratta, nella maggior parte di casi, di studenti nati in Italia che parlano italiano e cinese, caratteristiche che hanno orientato i metodi e la prassi d'insegnamento adottati dalla scuola. La fondatrice, Jiang Zhonghua, ha infatti improntato la didattica sul modello dell'insegnamento della L1, modello che è

⁹ Ho indicato genericamente "cinese" non essendo disponibili studi sulla varietà parlata in casa. Si tratta presumibilmente di uno dei dialetti del gruppo Wu.

stato applicato alla Zhonghua per la prima volta in Italia e poi imitato da altri istituti. Tra le ragioni del successo c'è indubbiamente la buona conoscenza del cinese parlato che consente l'applicazione dei metodi didattici della L1 per apprendenti che non vivono nel contesto linguistico della L1. Un supporto in questa direzione, che le famiglie spesso adottano, è rappresentato dalla presenza di baby sitter provenienti dal Dongbei, un'area della Cina in cui si parlano varietà molto prossime alla lingua standard. La stessa JIANG (2018) sottolinea la varietà interna delle parlate dialettali e quindi il diffuso utilizzo, per superare queste differenze, della lingua standard all'interno della comunità. Consapevoli del ruolo assunto dal proprio paese d'origine all'interno dello scacchiere internazionale, le famiglie cinesi investono volentieri tempo e risorse nella preparazione linguistica dei propri figli, ritenendo che la competenza in cinese standard sia molto più rilevante che quella in italiano, già buona grazie alla frequenza della scuola dell'obbligo. Una conferma dell'interesse rivolto alla formazione linguistica si può leggere anche nel dato relativo all'età di ingresso nelle scuole cinesi, che è passata dai 12 anni nel 2006 ai 3 anni nel 2016, quindi in età prescolare (JIANG, 2018).

La divisione dei livelli della scuola è fissata in base al sistema scolastico vigente in Cina, che prevede tre anni di scuola dell'infanzia, sei anni di scuola primaria e tre anni di scuola secondaria di primo grado.

Il ritmo proposto è piuttosto sostenuto considerato che gli studenti in Italia devono terminare lo stesso programma previsto per la scuola in Cina ma in orari collocati nelle fasce pomeridiane o concentrati in un solo giorno a settimana, il sabato, ad eccezione degli ultimi mesi sfruttati appunto per completare il programma con ritmi giornalieri. L'anno scolastico è diviso in tre periodi: il primo che va da settembre a gennaio, il secondo da febbraio a metà giugno e l'ultimo, il più intenso, da metà giugno a metà agosto. La lingua veicolare è il cinese e anche negli scambi tra studenti si richiede che si comunichi in cinese. La giornata tipo, schematizzata in JIANG (2018), prevede la pratica di tutte le abilità e si articola in quattro parti, due dedicate alla spiegazione dei contenuti dell'unità del manuale e due dedicate agli esercizi. Per il materiale didattico la scelta è quella di attenersi a quanto prodotto in Cina, proprio per garantire continuità a coloro che hanno iniziato lì la propria formazione e, soprattutto, la possibilità di inserimento nel mondo cinese al termine della frequenza dei corsi in Italia per coloro, sempre più numerosi, interessati a proseguire in Cina il proprio percorso di studi. Il manuale adottato è *Yuwen*, lo stesso della scuola dell'obbligo in Repubblica popolare cinese.

Per il programma didattico previsto per ogni anno scolastico, il manuale si articola in due parti, con testi in prosa e in poesia. Sfogliando uno dei libri, quello dedicato alla quarta elementare, si nota l'enfasi sulla memorizzazione dei testi e su attività mirate al consolidamento della scrittura. In ogni unità sono presenti circa quattro brani, raggruppati tematicamente e tratti da opere della letteratura cinese moderna, come Lao She, Ye Shengtao e Ba Jin ma anche di letteratura straniera tradotta¹⁰.

Al tradizionale consolidamento delle quattro abilità, la scuola aggiunge un'attenzione particolare alla capacità di riconoscimento dei caratteri, di consultazione dei dizionari e del reperimento e gestione delle informazioni per lo studio. Quello che spesso è un ostacolo, cioè l'apprendimento della scrittura, è invece favorito da una particolare propensione allo studio autonomo e alla creatività, caratteristiche che gli studenti hanno grazie alla loro doppia formazione, italiana e cinese. La valutazione prevede verifiche alla fine di ogni unità a metà anno e a fine anno scolastico.

Uno dei problemi più spinosi che la scuola deve affrontare è quello del reclutamento del corpo docente, costituito per più della metà da studenti cinesi che risiedono temporaneamente a Roma per ragioni di studio. Anche questa caratteristica contribuisce a uniformare metodi e stile di apprendimento a quelli adottati in Cina perché gli studenti-docenti hanno ricevuto l'istruzione obbligatoria nella Repubblica popolare cinese e hanno pertanto piena familiarità con metodi e requisiti di quel sistema pedagogico. In JIANG (2018) viene inoltre sottolineato come la scuola abbia predisposto misure per la formazione e il monitoraggio costante dei docenti, attraverso forme di osservazione e valutazione da parte dei docenti e figure di esperti del campo. I docenti vengono inoltre incoraggiati a studiare l'italiano e a integrarsi con l'ambiente circostante.

La scuola Zhonghua adotta inoltre un sistema premiale, che incoraggia tramite borse di studio gli studenti migliori e quelli che progrediscono in modo significativo. JIANG (2018) accenna anche a un regolamento che prevede misure che scoraggiano comportamenti non ammessi. Oltre alla preparazione linguistica, la scuola offre anche quella in altri ambiti, che riguardano le arti e lo sport, in cui la lingua veicolare è sempre il cinese.

A caratterizzare l'operato della Zhonghua, ci sono infine un profi-

¹⁰ Nel volume analizzato c'è anche un testo tratto dalla letteratura italiana (Edmondo De Amicis).

cuo rapporto con le istituzioni cinesi, in primis con l'Ambasciata della Repubblica popolare, rapporto che facilita anche gli scambi culturali con la Cina, gli accordi di gemellaggio con diverse scuole e la visita regolare di esperti cinesi nonché la presenza molto attiva nel territorio romano: la scuola è infatti promotrice di numerose attività svolte in occasione di importanti ricorrenze cinesi, come il Capodanno, che da un lato giovano al rapporto tra comunità cinese e territorio, dall'altro rinsaldano anche i rapporti tra membri della comunità stessa. Degni di nota sono i centri estivi proposti dalla scuola e promossi dalle istituzioni cinesi per rafforzare i legami degli emigrati con il paese d'origine: evocativo in tal senso il nome stesso di tali attività, i 中国寻根之旅, ovvero i "viaggi alla ricerca delle radici cinesi", un chiaro messaggio che indica la volontà di riprendere e mantenere il legame con le proprie origini.

Riferimenti bibliografici

- BANINI, T., & RUSSO, C. (2020). Cinesi all'Esquilino. Pratiche di luogo, relazioni situate e tendenze evolutive. In V. CARBONE, M. DI SANDRO (a c. di), *Esquilino, Esquilini. Un luogo plurale* (pp. 283-310). Roma Tre press.
- BAO, H. 包含丽, Xia, P. 夏培根 (2022). Zhongyi jianjiao yilai Yidali huaqiaohuaren shehui de bianqian. *Huaqiaohuaren lishi yanjiu* [Journal of Overseas Chinese History Studies], 2, 34-46.
- BENTON G., & PIECKE F. (a c. di). (1998). *The Chinese in Europe*. Palgrave Macmillan.
- BRIGADOI COLOGNA, D. (a c. di). (2004). *Asia a Milano. Famiglie, ambienti e lavori delle popolazioni asiatiche a Milano*. Abitare Segesta.
- BRIGADOI COLOGNA, D. (2004). La comunità cinese di Milano. *Mondo cinese*, 117, 39- 52.
- CARCHEDI, F. (1992). La presenza cinese in Italia. Direzionalità dei flussi, dimensioni del fenomeno e caratteristiche strutturali. In G. CAMPANI, F. CARCHEDI, A. TASSINARI (a cura di), *L'immigrazione silenziosa. Le comunità cinesi in Italia* (pp. 41-74). Edizioni della Fondazioni Giovanni Agnelli.
- CASTI, L., & PORTANUOVA, M. (2008). *Chi ha paura dei cinesi?* Rizzoli.
- GALLI, S. (1992). Le comunità cinesi in Italia: caratteristiche organizzative e culturali. In G. CAMPANI , F. CARCHEDI, A. TASSINARI (a c. di). *L'immigrazione silenziosa. Le comunità cinesi in Italia* (pp.75-104).

Edizioni della Fondazioni Giovanni Agnelli.

- JIANG, Z. 蒋忠华 (2018). Shilun yidali huayi huawen muyu jiaoxue moshi de jichu yu tedian. *Global Chinese Language and Culture Education*, 42. Hong Kong China News Publication Ltd.
- JIANG, Z. 蒋忠华 (2019) *Yidali zhongwen xuexiao xianzhuang diaocha yanjiu*. Tesi di Laurea Magistrale, Jinan University.
- LAN, S. (2020). Youth, Mobility, and the Emotional Burdens of youxue (Travel and Study): A Case Study of Chinese Students in Italy. *International Migration*, 58 (3), 163-176.
- LUCCHINI, G. (2008). Luoghi di residenza e di lavoro della comunità cinese a Roma, in V. Pedone (a cura di). *Il vicino cinese. La comunità cinese a Roma*. Nuove Edizioni Romane.
- MUDU, P. (2007). The people's food: the ingredients of "ethnic" hierarchies and the development of Chinese restaurants in Rome. *GeoJournal*, 68 (2/3), 195- 210.
- PEDONE, V. (a c. di) (2008). *Il vicino cinese. La comunità cinese a Roma*. Nuove Edizioni Romane.
- PEDONE, V. (2010). La parabola dell'import-export cinese a Roma: ascesa, apogeo e decadenza della capitale europea del commercio cinese. *Osservatorio romano sulle migrazioni*, sesto rapporto.

Sabine Pirchio*, Sara Costa**, Jasmine Giovannoli***,
Davide Bolognese***, Sara Passarini*, Giulia Tonno***

Le pratiche plurilingui in classe

RIASSUNTO: Le scuole europee sono caratterizzate da una diversità culturale e linguistica. Anche in Paesi ufficialmente multilingui le scuole seguono per lo più una politica monolingue. Eppure, gli insegnanti capaci di implementare approcci pedagogici interculturali e plurilingui offrono agli studenti di minoranze etniche le migliori possibilità di successo accademico e integrazione sociale e identitaria.

Il presente capitolo riporta una revisione della letteratura sull'educazione bilingue e discute la possibilità di implementare pratiche plurilingui a scuola e i benefici che gli studenti possono acquisire da esse.

KEYWORDS: Pratiche plurilingui; bilinguismo; interazioni in classe; educazione bilingue, translanguaging.

ABSTRACT: European schools are characterized by cultural and linguistic diversity. Even in multilingual countries schools follow a monolingual policy. However, teachers who are able to implement intercultural and plurilingual pedagogical approaches offer to ethnic minority groups students the best possibilities of academic success, and social and identity integration.

In the present chapter we review the literature about bilingual education and we discuss the possibility of implementing plurilingual practices at school and the benefits that students might derive from them.

KEYWORDS: Plurilingual practices; Bilingualism; Classroom interactions; Bilingual education; Translanguaging.

1. Introduzione

Le scuole della maggior parte dei Paesi europei, a causa dei flussi migratori, sono ormai caratterizzate dalla diversità culturale e linguistica dei propri studenti e in alcuni casi anche dei docenti. Tuttavia, il monolinguismo rimane per lo più la norma a livello di comunicazione sia formale sia informale, e anche nei Paesi ufficialmente multilingui (ad esempio, Belgio, Lussemburgo, Svizzera) le scuole seguono

* Department of Dynamic and Clinical Psychology, and Health Studies, Sapienza University of Rome, Rome, Italy.

** Department of Education, Roma Tre University, Rome, Italy.

*** Independent researcher, Florence, Italy.

generalmente una politica monolingue, scoraggiando o addirittura vietando gli usi linguistici difforni dalla lingua nazionale ufficiale della scuola. Una quota di uso bilingue può essere osservata nelle lezioni di lingua straniera in cui si può utilizzare la lingua nazionale (già nota agli studenti) per fornire istruzioni, spiegazioni o traduzioni di supporto all'apprendimento della nuova lingua. Di fatto, tali pratiche linguistiche realizzano una politica sociale e culturale per cui le identità, i valori e la conoscenza degli studenti appartenenti a una minoranza etnica sono deboli e inferiori, impoverendoli della loro complessità e ricchezza.

La regolarità scolastica è un indicatore chiave dell'integrazione sociale degli studenti, e se i dati non confortanti a tal proposito in molti Paesi europei possono essere ricondotti all'inserimento degli studenti stranieri in classi inferiori alla loro età o a bocciature, un ruolo importante è svolto dai docenti che questi studenti incontrano e dalle pratiche didattiche che scelgono di utilizzare (VORAUER ET AL., 2009).

In questo capitolo discutiamo la possibilità di implementare a scuola pratiche plurilingui e i benefici che gli studenti, di etnie sia minoritarie che maggioritarie, potrebbero trarne.

2. Il ruolo dei fattori scolastici nell'educazione plurilingue

L'educazione in e a più lingue (bilingue o plurilingue), oltre a permettere all'individuo di comunicare in più lingue, comporta uno sviluppo più avanzato della consapevolezza metalinguistica (ADESOPE ET AL., 2010), migliori strategie di apprendimento linguistico e capacità comunicative, soprattutto nelle lingue della stessa tipologia (ANASTASSIOU ET AL., 2017) consentendo lo sviluppo simultaneo di competenze linguistiche e di alfabetizzazione in tutte le lingue dell'individuo (BIALYSTOK, 2018). L'apprendimento multilingue è regolato da diversi fattori (QUINTEROS BAUMGART & BILICK, 2018) uno dei più importanti dei quali è rappresentato dalla quantità e dalla qualità dell'input (HOFF & CORE, 2015), e nello specifico dall'esposizione a un vocabolario ricco, a una sintassi complessa e varia, da un uso linguistico decontestualizzato (HOFF & CORE, 2015) e dal *code-switching* (ovvero l'utilizzo di due o più lingue all'interno della stessa frase o conversazione). Il *code-switching*, pratica linguistica tipica delle interazioni multilingue, è associato a una migliore abilità linguistica nei genitori ed è una risorsa linguistica che può migliorare lo sviluppo linguistico dei bambini (FIBLA ET AL., 2022).

L'ambiente gioca quindi un ruolo cruciale nello sviluppo bilingue (ad esempio, HOFF & CORE, 2015): ad esempio, i bambini che crescono in società altamente bilingui ricevono un'esposizione più costante e diventano più competenti nella lingua maggioritaria (FIBLA ET AL., 2022) e progrediscono più velocemente nella lingua che conoscono meglio e in cui si sentono più efficaci (HOFF & CORE, 2015). Pertanto, è necessario strutturare ambienti che promuovano sufficienti esperienze e input di alta qualità in ciascuna lingua, incoraggiando i genitori immigrati a parlare la loro lingua madre ai propri figli (HOFF & CORE, 2015). Inoltre, la conoscenza di due lingue influisce positivamente sull'apprendimento di una terza lingua (HIROSH & DEGANI, 2018) e ha un impatto positivo sui risultati scolastici nelle lingue straniere: gli studenti multilingue utilizzano strategie di apprendimento linguistico diverse rispetto agli studenti monolingui (ANASTASSIOU ET AL., 2017). Infatti, il bilingue che si adopera ad apprendere una terza lingua ha a sua disposizione maggiori risorse, sia cognitive come quelle relative all'attenzione, sia linguistiche in relazione all'elaborazione di stimoli linguistici, alla consapevolezza metalinguistica e alla competenza pragmatica. Queste risorse, insieme alla conoscenza del funzionamento (fonologico, semantico e pragmatico) di altre lingue, partecipano all'esperienza di apprendimento di una terza lingua. Ovviamente perché questo si verifichi vanno considerate variabili legate all'età di acquisizione, alla competenza linguistica nelle due lingue già conosciute e nello status (maggioritario/minoritario) delle lingue. È tuttavia importante rimarcare come le competenze nella lingua materna minoritaria siano positivamente legate all'acquisizione della nuova lingua, anche in bambini di scuola primaria (HOPP ET AL., 2019).

In sintesi, la letteratura mostra come l'educazione bilingue arricchisca le risorse dell'individuo in termini comunicativi, cognitivi e sociali e dovrebbe di conseguenza essere promossa e non impedita.

Lo sviluppo linguistico avviene attraverso il coinvolgimento diretto dell'individuo in dinamiche socioculturali (SCHIEFFELIN & OCHS, 1986). Adottando una prospettiva ecologica (BRONFENBRENNER, 1986), è possibile individuare due fattori rilevanti nello sviluppo linguistico: le caratteristiche dei microsistemi e gli aspetti macro-strutturali dei contesti di vita dei bambini.

Il paradigma teorico socio-interazionale permette di analizzare le caratteristiche delle interazioni che coinvolgono il bambino nei suoi contesti di vita in termini di strumenti e strategie che gli interlocutori più esperti (*in primis* i caregivers) adottano nell'interazione con il bambino (es. BRUNER, 1985). All'interno dei contesti educativi, questi

contribuiscono a dare forma alla comunicazione insegnante-bambino e alle attività quotidiane in classe (KULTTI, 2013; PIRCHIO ET AL., 2020).

Inoltre, nello sviluppo bilingue, anche l'atteggiamento della società nei confronti del bilinguismo in generale, e nei confronti del bilinguismo specifico dei bambini, gioca un ruolo chiave. Atteggiamenti, valori e norme si traducono in politiche linguistiche e pratiche educative che a loro volta hanno un impatto sulle opportunità dei bambini di essere coinvolti nelle interazioni che avvengono in una particolare lingua o sulla legittimità che le produzioni in quella lingua assumeranno all'interno di diversi ambienti di vita (BOYD & OTTESJÖ, 2016). Ad esempio, il perseguimento dell'ideale di uno Stato omogeneo e la conseguente percezione della diversità linguistica favorita dai flussi migratori come minaccia portano spesso a pratiche di insegnamento che scoraggiano il bilinguismo. Quando, invece, lingue diverse da quella dominante trovano posto nel contesto scolastico, è perché viene loro attribuito uno status di prestigio (VAN DER WILDT ET AL., 2017a). Gli insegnanti manifestano talvolta la convinzione ingenua che il multilinguismo con lingue considerate di basso prestigio possa danneggiare lo sviluppo degli alunni e comprometterne il successo accademico (VAN DER WILDT ET AL., 2017a) e che pratiche educative monolingui siano necessarie allo sviluppo di competenze lessicali e grammaticali in sistemi linguistici ben separati, anziché adiacenti e integrati (YUSSOF & SUN, 2020).

Esistono diversi tipi di programmi educativi che hanno lo scopo di supportare lo sviluppo multilingue. Nei contesti di bilinguismo sociale, cioè quei tipi di bilinguismo che vanno oltre il singolo individuo o la famiglia nucleare (WODAK ET AL., 2010) sono da tempo utilizzati programmi di immersione parziale (in cui il tempo-scuola è equamente suddiviso tra le due lingue) per realizzare un ambiente scolastico equilibrato dal punto di vista linguistico e culturale che promuova l'uso sia delle lingue maggioritarie che di quelle minoritarie. Tuttavia, in un simile ambiente spesso permane la dominanza della lingua maggioritaria a discapito dello sviluppo della lingua minoritaria di cui non si avverte la necessità comunicativa (SCHWARZ ET AL., 2022) non garantendo dunque il raggiungimento di una competenza bilanciata nelle due lingue. Inoltre, nei contesti ad alta immigrazione, persiste tra gli insegnanti la convinzione della necessità di separazione linguistica, nonostante l'evidenza del supporto che la lingua materna degli studenti può fornire al processo di apprendimento della seconda lingua (JORDENS ET AL., 2018; SCHWARZ ET AL., 2022).

Le politiche scolastiche ufficiali non sono esercitate in modo neces-

sariamente prescrittivo dagli insegnanti quanto in modo implicito attraverso le pratiche educative applicate nelle loro classi. L'agentività degli insegnanti diventa esplicita quando, non aderendo alla politica linguistica ufficiale della scuola, modificano i loro metodi di insegnamento, ad esempio, per facilitare la comprensione degli studenti o per ragioni affettive, in particolare quando i bambini sembrano in difficoltà (MISFUD & VELLA, 2018). Questa possibilità di scelta degli insegnanti può dipendere anche da fattori esterni, come le dinamiche di potere e status all'interno della scuola, o la disponibilità di indicazioni sistematiche per interpretare le linee guida del curriculum scolastico. Inoltre, la necessità di preparare i bambini a raggiungere il livello di rendimento atteso può portare a rinviare le opportunità di revisione critica delle pratiche e delle politiche imposte dall'esterno (MISFUD & VELLA, 2018).

L'applicazione di una prospettiva socioculturale che faccia emergere e valorizzi le specificità etniche e culturali degli studenti e degli insegnanti può supportare gli educatori che lavorano con alunni provenienti da contesti linguistici diversi a favorire lo sviluppo linguistico attraverso l'interazione (SCHWARTZ & GORBATT, 2017). Questo approccio, ad esempio, può essere applicato nei nidi e scuole dell'infanzia attraverso interazioni in piccoli gruppi tra educatori e bambini che offrono ai bambini un modello di comportamento espressivo e danno loro l'opportunità di praticare la produzione linguistica ottenendo al contempo un feedback dal proprio interlocutore. Mentre gli educatori di bambini in età prescolare tendono a utilizzare direttive verbali, ovvero interventi con cui controllano e dirigono il comportamento del bambino, le conversazioni didattiche, che possano far avanzare le competenze del bambino e siano quindi evolutive, richiedono agli insegnanti un certo grado di flessibilità e la parziale rinuncia al controllo della conversazione. Inoltre, gli educatori hanno bisogno di assistenza nel creare contesti educativi che promuovano il contributo multilingue dei bambini in conversazioni che utilizzino l'intero repertorio comunicativo dei bambini, compresi i gesti, oltre che dalla loro lingua madre (BROOK CHAPMAN DE SOUSA, 2017). Anche i coetanei che abbiano raggiunto un livello di competenza linguistica più elevato possono svolgere il ruolo di esperti di L2, modellando per i bambini meno esperti l'uso corretto della lingua che è presente e attiva nel loro ambiente ma non ancora padroneggiata (SCHWARTZ & GORBATT, 2017).

Un altro aspetto da considerare, quando i bambini hanno già acquisito in una certa misura la L2, è l'uso della traduzione. Gli insegnanti possono fare una richiesta esplicita per l'uso della L2 o

gestire la richiesta dei bambini di traduzione diretta nella loro L1. Man mano che il percorso di acquisizione della L2 avanza, gli educatori tendono a non cedere alle richieste dei bambini o, in alternativa, scelgono quali parole ritengono debbano essere tradotte in L1, come le parole astratte, scegliendo di non tradurre quelle diventate familiari (SCHWARTZ & GORBATT, 2017). Nel caso di programmi di immersione parziale, dove le attività e le interazioni sono svolte nella L2 ma anche nella L1 secondo una distribuzione legata ai parlanti, alle discipline o ai giorni della settimana, i docenti incaricati di insegnare la L1 e la L2 devono essere preparati per sessioni di co-insegnamento. Hanno bisogno di fiducia reciproca e capacità cooperative nell'attuazione delle strategie, ad esempio nella decisione di evitare l'uso della traduzione reciproca e anche nel fornire elaborazioni ed espansioni del messaggio del collega nella lingua designata (SCHWARTZ & GORBATT, 2017).

Il ruolo delle competenze, delle pratiche e delle opinioni degli insegnanti è quindi cruciale per l'efficacia dei programmi di educazione linguistica in classi multilingui.

È interessante notare che la letteratura mostra la presenza di un divario tra le ideologie linguistiche e le pratiche linguistiche utilizzate quotidianamente dagli insegnanti in classe (YUSSOF & SUN, 2020). In effetti, gli educatori possono esprimere convinzioni che abbracciano una politica monolingue e contemporaneamente ricorrere a pratiche di insegnamento che riflettono un bilinguismo flessibile (VAN DER WILDT ET AL., 2017b). Un esempio è l'uso del code-switching in contesti in cui esiste una politica di immersione o separazione linguistica (BOYD & OTTESJÖ, 2016; YUSSOF & SUN, 2020). Tali divari possono suscitare sentimenti di colpa e minare l'autoefficacia degli insegnanti, potenzialmente influenzando i risultati scolastici. Come già accennato, all'interno dei contesti educativi il code-switching è spesso motivato dalla necessità di garantire la comprensione degli studenti o di dare istruzioni; non è raro, inoltre, che sia utilizzato come supporto affettivo o per la gestione della classe. Inoltre, come pratica linguistica tipica dei bilingui, esso può anche manifestarsi come abitudine linguistica spontanea (YUSSOF & SUN, 2020). Il suo utilizzo può anche dipendere dall'idea che gli insegnanti hanno sul funzionamento della mente bilingue: gli insegnanti che ritengono che le due lingue si sviluppino in due diversi sistemi linguistici ben distinti nel cervello saranno restii all'uso del code-switching e raccomanderanno l'esclusione di input in L1 per evitare il rischio di interferenze linguistiche o l'eccessiva dipendenza dalla L1. I sostenitori dell'ipotesi dell'interdipendenza

evolutiva elaborata da CUMMINS (1979), secondo la quale lo sviluppo della L2 è connesso e dipendente dallo sviluppo delle competenze della L1, promuoveranno l'uso del code-switching per sfruttare la possibilità di trasferimenti vantaggiosi (positive transfer, JARVIS & PAVLENKO, 2008) tra le due lingue (YUSSOF & SUN, 2020).

Quest'ultima prospettiva, con cui alcuni studiosi dissentono (BERTHELE, 2018) ha tuttavia ricevuto numerose conferme dalla letteratura (GORT & PONTIER, 2013; JORDENS ET AL., 2018) e sta portando a riconsiderare il ruolo delle pratiche multilinguistiche ibride nei contesti educativi. Gli insegnanti possono consentire agli alunni di sfruttare il proprio bilinguismo partendo dall'idea che l'uso di più lingue può rappresentare per loro un punto di forza prezioso (VAN DER WILDT ET AL., 2017b). Inoltre, anche in contesti in cui esiste una politica di separazione linguistica, è possibile dar vita a pratiche di bilinguismo flessibile e dinamico: ad esempio, quando le diverse lingue sono distribuite per insegnante (implementando una struttura interattiva One Person - One Language, OPOL) anziché per disciplina, la compresenza di due insegnanti (uno per la L1 e l'altro per la L2) implica che entrambe le lingue saranno utilizzate contemporaneamente durante l'attività, realizzando così una pratica interazionale bilingue (GORT & PONTIER, 2013).

3. Pratiche educative plurilingui

Una revisione della letteratura attualmente in corso (COSTA, ET AL., 2023) sulle pratiche plurilingui in classe ci ha permesso di individuare le tre seguenti macrocategorie di studi, che fanno riferimento ai nuclei tematici o agli outcomes presi in considerazione:

1) pratiche plurilingui per il supporto allo sviluppo di un'identità plurilingue: rientrano in questa categoria gli studi in cui si fa riferimento a pratiche plurilingui come strumento di supporto e promozione di un'identità multiculturale e multilinguistica degli studenti che compongono le classi.

2) pratiche plurilingui per la facilitazione delle interazioni sociali e della partecipazione in contesti di apprendimento: rientrano in questa categoria gli studi in cui le pratiche plurilingui hanno lo scopo di promuovere le interazioni positive all'interno della classe (studente-studente e studente-insegnante) e le pratiche che riguardano la gestione e la promozione della partecipazione della classe durante la lezione

(rientrano in tal senso anche articoli che trattano dei risultati accademici degli studenti, favoriti dall'utilizzo di pratiche plurilingui). Ad esempio, studi svolti in sistemi scolastici di Paesi africani dove la lingua d'istruzione è l'inglese mettono in rilievo come la lingua materna degli studenti continui ad essere una risorsa importante per permettere agli alunni di comprendere gli argomenti trattati e come il code-switching dei docenti in questa fase renda possibile la transizione alla lingua ufficiale di istruzione (SALAMI, 2008).

3) pratiche plurilingui per lo sviluppo di competenze linguistiche e di alfabetizzazione: rientrano in questa categoria gli studi in cui le pratiche plurilingui hanno lo scopo di promuovere lo sviluppo linguistico, in tutte le sue componenti e in tutte le lingue che compongono il repertorio linguistico della classe. In questa categoria il focus viene posto sulle diverse componenti che caratterizzano la competenza linguistica, come, ad esempio, l'alfabetizzazione (OPOKU-AMANKWA & BREW-HAMMOND, 2011), lo sviluppo del vocabolario, la competenza metalinguistica, etc.

Un approccio interessante e innovativo al plurilinguismo in classe è rappresentato dalla pratica del translanguaging (VOGEL & GARCIA, 2017). Il termine può riferirsi sia a una prospettiva teorica sul multilinguismo - secondo cui nell'uso linguistico i parlanti selezionano gli elementi dei loro messaggi comunicativi a partire da un repertorio unitario che comprende tutte le lingue e altri strumenti semiotici - sia a un approccio pedagogico che utilizza e promuove pratiche linguistiche diverse e dinamiche per l'apprendimento degli studenti (GARCÍA & SYLVAN, 2011). Le pratiche pedagogiche translinguistiche implicano l'abbandono delle politiche linguistiche che vincolano i parlanti a utilizzare, in ogni dato momento, una parte specifica del loro repertorio semiotico (corrispondente a una singola lingua), e il considerare tutti gli strumenti simbolici a disposizione dei parlanti utili al compito di creare e condividere significato. Dal punto di vista comportamentale, ciò che si può osservare in un'attività di translanguaging è l'implementazione di pratiche di code-switching (di cui si è già parlato) e code-mixing, ovvero la produzione di forme linguistiche (frasi) dove le strutture e le regole delle lingue si mescolano (KIM, 2006). Nel translanguaging la scelta dei codici e delle lingue risponde a obiettivi comunicativi strategici e realizza azioni di costruzione sociale e identitaria. La dinamica comunicativa creata nelle pratiche translinguistiche può essere implementata in qualsiasi tipo di lezione, ma è stata spesso testata in lezioni di lingua straniera ed è particolarmente utile in presenza di studenti con background culturali diversi e competenze linguistiche

eterogenee. Infatti, quando è in gioco l'apprendimento della lingua, gli insegnanti possono trovare utile fare riferimento alla lingua che gli studenti già conoscono per impartire insegnamenti, tradurre contenuti difficili o nuovi o proporre riflessioni metalinguistiche (KARLSSON ET AL., 2019; ROSIERS, 2020; TING E JINTANG, 2022). Nelle classi con studenti provenienti da minoranze etniche e con meno competenze nella lingua maggioritaria, questa pratica pedagogica, implementata dall'insegnante o avviata dagli studenti, può avere l'effetto di creare un ambiente sociale e comunicativo più confortevole (TING & JINTANG, 2022), costruire fiducia e responsabilizzare gli studenti nei gruppi minoritari (CARBONARA & SCIBETTA, 2022; DUARTE, 2019), e aumentare il loro interesse per i contenuti didattici (KARLSSON ET AL., 2019; KIRSCH, 2018). Promuovere il translanguaging nell'interazione in classe sopporta lo sviluppo del repertorio multilingue degli studenti (e degli insegnanti), della competenza multilingue e dell'identità multilingue (KIRSCH, 2018). Si può riconoscere che l'implementazione in classe di una pratica di translanguaging pone una sfida per il sistema scolastico e i suoi attori. Infatti, proponendo di superare i confini tradizionali che separano la lingua da altri mezzi semiotici (gesti, immagini, musica, ecc.) e qualsiasi lingua dalle altre lingue, il translanguaging sfida l'ideologia linguistica classica secondo cui l'uso linguistico dovrebbe essere monolingue, e dove una gerarchia di codici e linguaggi è esplicitamente o implicitamente attiva in ogni momento (ROSIERS, 2020). La necessità di andare oltre i confini e le gerarchie linguistiche può mettere alla prova l'identità sociale e professionale dell'insegnante, soprattutto nelle scuole e nei paesi in cui questi confini e gerarchie linguistiche sono forti, e rende il translanguaging una pratica rivoluzionaria. Le ideologie linguistiche riflettono le ideologie sociali e culturali e le rafforzano: la scelta di dare priorità o esclusività a una lingua specifica rispetto alle altre significa indebolire la voce degli studenti di lingue minoritarie e minare i loro valori, conoscenze e identità (VOGEL & GARCÍA, 2017). Trasformare le pratiche linguistiche e i sistemi semiotici può d'altra parte trasformare la struttura sociopolitica (GARCÍA & WEI, 2014).

In generale, la grande maggioranza degli articoli selezionati riporta studi effettuati negli Stati Uniti e in diversi Paesi africani (in particolare in Sudafrica); gli studi condotti in Europa e pubblicati in lingua inglese su riviste indicizzate sono poco numerosi, riflettendo potenzialmente il carattere fondamentalmente monolingue delle pratiche linguistiche che vengono messe in atto a scuola. Va considerato che, rispetto agli studi condotti negli Stati Uniti e in diversi Paesi africani dove si assiste a una

notevole omogeneità delle lingue implicate nelle pratiche plurilingui, le classi scolastiche europee sono caratterizzate da una grande varietà di lingue, che rendono sicuramente più complesso organizzare esperienze educative in cui ognuno possa utilizzare liberamente il suo intero repertorio linguistico.

È quindi secondo noi particolarmente significativo che esistano anche in una simile situazione esperienze di translanguaging nei contesti scolastici europei.

Gli studi esaminati mettono in luce che anche in situazioni di grande varietà linguistica è possibile condurre in modo soddisfacente un'attività didattica plurilingue (KIRSCH, 2018; KARLSSON ET AL., 2020; MULLER & BEARDSMORE, 2004) nelle scuole dell'infanzia e primaria. I benefici fanno riferimento al maggior coinvolgimento ed empowerment degli studenti con meno competenze linguistiche nella lingua seconda nelle attività didattiche (CARBONARA & SCIBETTA, 2022; KARLSSON ET AL. 2020; KIRSCH, 2018) garantendo una buona qualità dell'offerta didattica (DUARTE, 2019; ROSIERS ET AL., 2018), l'apprendimento linguistico e l'inclusione sociale di tutti gli alunni nelle classi.

4. Conclusione

La diversità culturale e il plurilinguismo qualificano oggi l'ambiente scolastico in Europa, soprattutto in quelle aree e città che sono meta di flussi migratori. Nonostante questa crescente diversità della popolazione scolastica (che a volte caratterizza anche il gruppo degli insegnanti), i programmi e le pratiche scolastiche sono ancora fondamentalmente monoculturali e monolingue. In parte, la mancanza di risorse in termini di insegnanti multilingue, materiali e pratiche multilingue efficaci può spiegare questa scelta, anche se una componente ideologica – attribuire una maggiore importanza alla lingua e alla cultura maggioritaria – non dovrebbe essere sottovalutata.

Gli atteggiamenti e le opinioni degli insegnanti possono avere un impatto sui risultati accademici e sull'integrazione sociale degli studenti, e diverse ricerche hanno scoperto che questo può essere critico per gli studenti appartenenti a gruppi minoritari. La lingua è un'importante fonte di categorizzazione sociale e l'uso della lingua è un mezzo a disposizione degli studenti per comunicare con gli altri, per avere accesso alla cultura e alla conoscenza, e anche per sviluppare e condi-

vedere la propria identità. Per questi motivi la competenza linguistica e l'apprendimento delle lingue sono questioni centrali nel contesto scolastico, soprattutto per gli studenti appartenenti a una minoranza etnica.

Studi psicolinguistici e cognitivi hanno esplorato lo sviluppo e il funzionamento bilingue mostrando somiglianze nel modo in cui i bambini acquisiscono una o due lingue, ma anche le specificità nella competenza linguistica, nell'uso della lingua e nel funzionamento cognitivo dei bilingui. Sappiamo che i bilingui non sono la somma di due monolingui (GROSJEAN, 1982) e che le competenze bilingui in una lingua dominante non equivalgono alla competenza monolingue nella stessa lingua. Ciò significa che gli alunni bilingui in classi rigorosamente monolingui potrebbero sperimentare uno svantaggio e che le loro diverse conoscenze e la loro esperienza potrebbero non essere valorizzate.

La scuola ha lo scopo di promuovere l'apprendimento degli studenti e lo sviluppo dei loro talenti e competenze, e la scuola con classi multiculturali e plurilingui dovrebbe essere in grado di valorizzare la ricchezza culturale e semiotica dei propri studenti invece di appiattirli attraverso una politica educativa monoculturale e monolingue. A questo proposito, i risultati degli studi che analizzano le interazioni in classe sono incoraggianti e dimostrano che le pratiche plurilingui e translinguistiche non solo non danneggiano le dinamiche socio-relazionali degli studenti e il loro apprendimento della lingua maggioritaria, ma promuovono il coinvolgimento degli studenti nella attività di apprendimento, favoriscono la collaborazione e sostengono la competenza metalinguistica. Va riconosciuto che tali pratiche richiedono insegnanti dedicati, di mentalità aperta, con specifiche competenze pedagogiche multilingui, insieme a politiche linguistiche della scuola che favoriscano la valorizzazione della diversità. Seguendo questo percorso, le scuole saranno luoghi inclusivi dove gli studenti potranno non solo imparare a padroneggiare contenuti e strumenti culturali, ma anche sviluppare identità integrate insieme a sentimenti di appartenenza alla comunità.

Riferimenti bibliografici

- ADESOPE, O. O., LAVIN, T., THOMPSON, T., & UNGERLEIDER, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- ANASTASSIOU, F., ANDREOU, G., & LIAKOU, M. (2017). Third language

- learning, trilingualism and multilingualism: a review. *European Journal of English Language, Linguistic and Literature*, 4(1), 61-73.
- BERHELE, R. (2018). Alle Thesen sind Hypothesen. *Babylonia* 3, 63-67.
- BIALYSTOK, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679.
- BOYD, S., & OTTESJÖ, C. (2016). Adult monolingual policy becomes children's bilingual practice: code-alternation among children and staff in an English-medium preschool in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 631-648.
- BRONFENBRENNER, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- BROOK CHAPMAN DE SOUSA, E. (2017). Promoting the contributions of multilingual preschoolers. *Linguistics and Education*, 39, 1-13.
- BRUNER, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(1), 111-114.
- CARBONARA, V., & SCIBETTA, A. (2022). Integrating translanguaging pedagogy into Italian primary schools: implications for language practices and children's empowerment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1049-1069.
- COSTA, S., TONNO, G., GIOVANNOLI, J., BOLOGNESE, D., PASSARINI, S., & PIRCHIO, S. (2023). Pratiche educative plurilingui: Fattori favorevoli, ostacoli e esiti nella loro attuazione. *Convegno AIP – sezione Sviluppo*, Foggia, 25-27 settembre 2023.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- DUARTE, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150-164.
- FIBLA, L., KOSIE, J. E., KIRCHER, R., LEW-WILLIAMS, C., & BYERS-HEINLEIN, K. (2022). Bilingual language development in infancy: What can we do to support bilingual families?. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 9(1), 35-43.
- GARCÍA, O., & SYLVAN, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.
- GARCÍA, O., & WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- GORT, M., & PONTIER, R.W. (2013). Exploring bilingual pedagogies

- in dual language preschool classrooms. *Language and Education*, 27(3), 223-245. DOI: 10.1080/09500782.2012.697468
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- HIROSH, Z., & DEGANI, T. (2018). Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(3), 892-916.
- HOFF, E., & CORE, C. (2015). What clinicians need to know about bilingual development. *Seminars in Speech and Language*, 36 (2), 89-99. Thieme Medical Publishers.
- HOPP, H., VOGELBACHER, M., KIESEIER, T., & THOMA, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99-110. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2019.02.001
- JORDENS, K., VAN DEN BRANDEN, K., & VAN GORP, K. (2018). Multilingual islands in a monolingual sea: language choice patterns during group work. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(8), 943-955. DOI: 10.1080/13670050.2016.1220488
- KARLSSON, A., NYGÅRD LARSSON, P., & JAKOBSSON, A. (2019). Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2049-2069.
- KARLSSON, A., NYGÅRD LARSSON, P., & JAKOBSSON, A. (2020). The continuity of learning in a translanguaging science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, 15(1), 1-25.
- KIM, E. (2006). Reasons and motivations for code-mixing and code-switching. *Issues in EFL*, 4(1), 43-61.
- KIRSCH, C. (2018). Young children capitalising on their entire language repertoire for language learning at school. *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), 39-55.
- KIRSCH, C. (2021). Practitioners' language-supporting strategies in multilingual ECE institutions in Luxembourg. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 336-350.
- KULTTI, A. (2013). Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1955-1969. DOI: 10.1080/03004430.2013.765868
- MIFSUD, C. L., & VELLA, L. A. (2018). Teacher agency and language mediation in two Maltese preschool bilingual classrooms. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 272-288. DOI: 10.1080/07908318.2018.1504400
- MULLER, A., & BEARDSMORE, H. B. (2004). Multilingual interaction in

- plurilingual classes–European school practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(1), 24-42.
- OPOKU-AMANKWA, K., & BREW-HAMMOND, A. (2011). ‘Literacy is the ability to read and write English’: defining and developing literacy in basic schools in Ghana. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(1), 89-106.
- PIRCHIO, S., GATT, D., PASSIATORE, Y. & COSTA, S. (2020). La comunicazione tra insegnanti e bambini bilingui nella scuola dell’infanzia- Una ricerca pilota in Italia e a Malta. *Psicologia dell’educazione*, 1-2 /2020, 75-92.
- QUINTEROS BAUMGART, C., & BILICK, S. B. (2018). Positive cognitive effects of bilingualism and multilingualism on cerebral function: A review. *Psychiatric Quarterly*, 89(2), 273-283.
- ROSIERS, K. (2020). The subtle interactional dance of a teacher: The negotiation of pupil-teacher translanguaging practices in a Brussels’ Dutch-medium secondary school. *Linguistics and Education*, 58, 100796.
- ROSIERS, K., VAN LANCKER, I., & DELARUE, S. (2018). Beyond the traditional scope of translanguaging: Comparing translanguaging practices in Belgian multilingual and monolingual classroom contexts. *Language & Communication*, 61, 15-28.
- SALAMI, L. O. (2008). It is still “double take”: Mother tongue education and bilingual classroom practice in Nigeria. *Journal of Language, Identity, and Education*, 7(2), 91-112.
- SCHIEFFELIN, B. B., & OCHS, E. (Eds.). (1986). *Language socialization across cultures* (No. 3). Cambridge University Press.
- SCHWARZ, M., DEEB, I., & DUBINER, D. (2022). ‘When they act, they speak more’: strategies that encourage language production in a bilingual preschool. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 800-818. DOI: 10.1080/13670050.2020.1719029
- SCHWARTZ, M., & GORBATT, N. (2017). “There is No Need for Translation: She Understands”: Teachers’ Mediation Strategies in a Bilingual Preschool Classroom. *The Modern Language Journal*, 101(1), 143-162. DOI: 10.1111/modl.12384
- TING, S. H., & JINTANG, L. (2022). Teacher and students’ translanguaging practices in a Malaysian preschool. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 261-275.
- VAN DER WILDT, A., VAN AVERMAET, P., & VAN HOUTTE, M. (2017a). Multilingual school population: ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal*

- of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868-882. DOI: 10.1080/13670050.2015.1125846
- VAN DER WILDT, A., VAN AVERMAET, P., & VAN HOUTTE, M. (2017b). Opening up towards children's languages: enhancing teachers' tolerant practices towards multilingualism, *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 136-152. DOI: 10.1080/09243453.2016.1252406
- VOGEL, S., & GARCÍA, O. (2017). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.181
- VORAUER, J. D., GAGNON, A., & SASAKI, S. J. (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological Science*, 20(7), 838-845. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9280.2009.02369.X>
- WODAK, R., KERSWILL, P. E., & JOHNSTONE, B. (2010). The SAGE Handbook of Sociolinguistics.
- YUSSOF N. T., & SUN, H. (2020). Mismatches between teacher beliefs, practices and reasons for English use in preschool Malay language classrooms. *Language and Education*, 34(4), 363-382.

8.
Federico Benedetti*, Mariolina D'Acunto**

*Nuove prassi per una didattica integrata dell'italiano
come lingua della comunicazione e dello studio*

RIASSUNTO: I concetti di BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) rispettivamente le abilità comunicative interpersonali di base e la padronanza della lingua dello studio, secondo la nota distinzione introdotta da Jim Cummins nel 1979, costituiscono tuttora un riferimento teorico fondamentale di cui la normativa scolastica italiana si avvale nella definizione delle misure di inclusione linguistica di apprendenti non italofoni. A un primo livello di analisi, la naturale sequenzialità di BICS e CALP appare indiscutibile. Tuttavia, l'esperienza maturata sul campo attraverso il contatto quotidiano con apprendenti provenienti da contesti migratori induce a ripensare lo sviluppo di BICS e CALP in termini di contemporaneità. L'approccio didattico proposto intende integrare le competenze comunicative e disciplinari nell'ottica di una duplice azione sul piano glottodidattico e della mediazione dei contenuti. Alla luce di tali riflessioni, il presente articolo intende elaborare adeguati interventi di avvicinamento al testo disciplinare al fine di ottimizzare il processo di inclusione linguistica e contrastare l'insuccesso scolastico.

PAROLE CHIAVE: BICS, CALP, glottodidattica, inclusione linguistica, mediazione.

ABSTRACT: The concepts of BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) and CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), referring to fundamental interpersonal communication skills and proficiency in academic language, respectively, originate from the well-known distinction introduced by Jim Cummins in 1979. These concepts remain essential theoretical references within Italian educational policy for defining linguistic inclusion measures concerning non-native Italian learners. At a preliminary level of analysis, BICS and CALP may seem to follow a natural sequential order. However, field experience with learners from migrant backgrounds suggests reconsidering the development of BICS and CALP as simultaneous processes. This paper proposes a pedagogical approach that integrates communicative and disciplinary competencies, supporting a dual approach to both language instruction and content mediation. In this context, specific approaches to disciplinary texts are discussed to enhance language inclusion and reduce school failure.

KEYWORDS: BICS, CALP, language teaching, linguistic inclusion, mediation.

* Istituto Comprensivo Paritario "Zaveria Cassia", via Corridonia 40, Roma (paragrafi 1, 2, 3).

** Istituto Tecnico Agrario G. Garibaldi, via Ardeatina 524, 00178 Roma (paragrafi 4, 5, 6).

1. Introduzione

Il presente studio si interroga innanzitutto sui tempi di apprendimento teorizzati da Cummins: due anni è il tempo stimato per raggiungere un adeguato livello di competenza nelle BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), le abilità comunicative interpersonali di base; dai cinque ai sette anni per la CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), la competenza linguistica cognitiva accademica (Cummins, 1999), marcando un divario significativo tra BICS e CALP. A tale proposito, CUMMINS (1999) afferma:

“Similarly, in second language acquisition contexts, immigrant children often acquire peer-appropriate conversational fluency in English within about 2 years but it requires considerably longer (5-10 years) to catch up academically in English” (COLLIER, 1987; CUMMINS, 1984).

In CUMMINS (1979), l'intento iniziale teorico era quello di qualificare l'affermazione di OLLER (1979) secondo la quale tutte le differenze individuali nella competenza linguistica potessero essere imputate a un singolo fattore soggiacente, chiamato “competenza linguistica globale” (*global language proficiency*). CUMMINS (1979) fu il primo però ad osservare come fosse problematico incorporare tutti gli aspetti dell'uso e della performance linguistica in una sola dimensione globale. La natura sequenziale di BICS e CALP fu suggerita come tipica nella situazione specifica dell'apprendimento di una seconda lingua da parte di bambini migranti in nuovi Paesi. È opportuno notare tuttavia che Cummins non considera questa sequenzialità come necessariamente vera in tutti o persino la maggioranza dei casi: l'ottenimento di CALP anche di elevato livello può alle volte precedere l'ottenimento della fluenza nelle BICS (CUMMINS, 1999). In CUMMINS, 2000, il linguista americano afferma che “in cases where students have well-developed academic skills in their first language, they may be able to transfer these skills to the second language and demonstrate a higher level of academic language proficiency (CALP) in the second language before they have developed interpersonal communicative skills (BICS)”.

Ciò delinea il quadro teorico fornito da Cummins, che elabora un modello chiamato *Common Underlying Proficiency* (CUP), secondo il quale l'alfabetizzazione e le competenze cognitive sviluppate nella lingua madre forniscono una solida base che facilita l'apprendimento di una seconda lingua (CUMMINS 1984, 2000). Questa teoria ha trovato riscontro negli studi longitudinali di LAMBERT e TUCKER (1972) e di THOMAS e COLLIER (1997, 2002).

2. I concetti di BICS & CALP

Sulla base di tali presupposti emerge una riflessione riguardo la possibilità di elaborare strategie didattiche orientate allo sviluppo della CALP in tempi ridotti rispetto a quelli teorizzati da Cummins, tenendo in considerazione le nuove esigenze sorte in un contesto didattico sempre più interculturale¹.

Un ulteriore aspetto rilevante in tal senso è la condizione di sequenzialità di BICS e CALP proposta da Cummins, il quale sostiene che le BICS debbano essere acquisite per una serie di fattori necessariamente prima della CALP: le BICS agiscono come livello di competenza fondamentale ai fini dell'integrazione sociale e della comunicazione quotidiana. Sono le routine quotidiane difatti a permettere ai discenti di partecipare a interazioni sociali nelle quali possono sviluppare la fiducia e la motivazione essenziali all'acquisizione del linguaggio. Le interazioni sociali positive e il senso di appartenenza ad una comunità sono peraltro cruciali per il benessere emotivo, che è di grande supporto alla crescita cognitiva e accademica. Inoltre, le BICS attivano un uso linguistico in situazioni contestualmente e cotestualmente ricche, dove effetti come gli indizi non verbali, le conoscenze comuni e il feedback immediato aiutano la comprensione e la comunicazione stessa. Questo tipo di uso linguistico è decisamente più semplice rispetto a quello astratto e complesso presente nei contesti dello studio. Inoltre, secondo Cummins, la CALP ha bisogno di due livelli di competenze diverse: quella puramente linguistica e quella necessaria allo sviluppo del "curriculum di studio", ossia l'insieme delle conoscenze enciclopediche ed esperienziali trasmesse dall'istituzione al discente (CUMMINS 1980; 1981a; 1981b). Su tale assunto si basano gli interventi didattici di inclusione linguistica adottati nel sistema scolastico italiano (Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del Ministero dell'Istruzione, febbraio 2014). Le Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del Ministero dell'Istruzione (2014), supportate a loro volta dalla legge 53 del 28 marzo 2003 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale" e dalla Circolare Ministeriale 8/2013, conferiscono agli studenti non italofo-

¹ Gli studenti con cittadinanza non italiana in Italia sono circa un milione, per la precisione 967.394, secondo i dati aggiornati dall'Anagrafe degli Studenti (2023). La scuola primaria presenta la maggiore concentrazione di alunni stranieri (32,7%), seguita dalla scuola secondaria di secondo grado (21,3%) e di primo grado (18,9%).

ni lo status di “studenti con bisogni educativi speciali”. La Direttiva Ministeriale del 27 Dicembre 2012 definisce “gli alunni con bisogni educativi speciali sono coloro per i quali è necessario predisporre un percorso personalizzato di insegnamento, in quanto presentano uno svantaggio di tipo fisico, biologico, fisiologico, o anche psicologico, sociale e culturale, tale da compromettere il loro apprendimento e/o sviluppo in modo significativo rispetto ai coetanei”.

Alla luce di ciò, il presente articolo intende mettere in discussione l’approccio basato sulla “sequenzialità” indagando possibili strategie didattiche alternative orientate allo sviluppo integrato di BICS e CALP al fine di offrire agli studenti non italofoni, in particolar modo a quelli della scuola primaria e secondaria, nuove opportunità di raggiungimento del successo formativo. Lo stesso Cummins sostiene che quest’ordine non è da intendersi in termini assoluti. In alcuni casi si osserva come una buona competenza nella CALP possa precedere la completa acquisizione delle BICS:

The sequential nature of BICS/CALP acquisition was suggested as typical in the specific situation of immigrant children learning a second language. It was not suggested as an absolute order that applies in every, or even the majority of situations. Thus attainment of high levels of L2 CALP can precede attainment of fluent L2 BICS in certain situations. The point remains, however, that these dimensions of language are conceptually distinct. (CUMMINS, 1999).

Ci si interroga, inoltre, sulla natura dell’insuccesso formativo degli alunni stranieri: esso è dovuto ad una insufficiente acquisizione delle BICS oppure ad una inadeguata assimilazione della CALP? Cummins definisce la CALP come padronanza del “linguaggio di studio decontestualizzato”:

CALP is used to refer to students’ ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school. This involves the mastery of academic language that is decontextualized and requires higher levels of cognitive processing. (CUMMINS, 2000, p. 67).

Prendendo le mosse dalla precisazione proposta da Cummins, il presente articolo pone in evidenza il bisogno di “contestualizzare la conoscenza” ricorrendo altresì all’ausilio dei moderni strumenti didattici.

D'altra parte, gli attuali libri di testo e le lavagne digitali risultano utili a questo scopo in quanto presentano la possibilità di accedere a un cospicuo numero di elementi contestuali quali immagini e grafici, nonché alla visualizzazione di video, ammesso che siano attivate le preconoscenze necessarie alla comprensione del contesto attraverso un'adeguata preparazione al testo e la contestualizzazione di concetti astratti.

Spostando l'attenzione dal ruolo del contesto, un altro elemento fondamentale da considerare nella definizione di CALP è lo sforzo cognitivo il quale, secondo Cummins, sarebbe superiore nello svolgimento di attività mirate al potenziamento della CALP piuttosto che delle BICS:

The distinction between BICS and CALP is intended to highlight the differences between conversational fluency and academic language proficiency, the latter requiring significantly more cognitive processing and engagement with complex language structures and abstract concepts. (CUMMINS, 2000).

Fra le attività che comportano minore sforzo cognitivo, Cummins identifica la lettura:

Reading, especially in its initial stages, involves less cognitive load than producing academic language, as it primarily requires comprehension rather than the active manipulation of complex syntactic structures and vocabulary. (CUMMINS, 1984).

Tuttavia, bisogna precisare che lo sforzo cognitivo necessario nella lettura varia in base alla tipologia testuale, alla complessità lessicale, al contenuto, alle preconoscenze dello studente e alla quantità di informazioni presenti nel testo somministrato. L'atto di interpretare un testo, invece, richiederebbe secondo Cummins uno sforzo cognitivo superiore così come la capacità di gerarchizzare le informazioni e di riassumere (CUMMINS, 1984).

3. Ripercussioni didattiche

Tali riflessioni conducono alla conclusione che il successo formativo degli alunni non italofofoni sia strettamente connesso al raggiungimento di un adeguato livello di competenza nella lingua italiana. Tuttavia, un uso appropriato del linguaggio accademico costituisce sì condizione

necessaria, ma nel contempo non sufficiente al successo formativo. Costituisce un aspetto problematico in tal senso il raggiungimento di determinati standard di competenza minimi nell'ambito di ciascuna disciplina affinché sia possibile esprimere una valutazione positiva dell'alunno. Ad esempio, nella produzione scritta di un testo argomentativo, unitamente all'appropriatezza del linguaggio, è oggetto di valutazione il grado di conoscenza dei contenuti e la capacità di organizzare le idee stabilendo relazioni logiche tra diversi concetti. Il team degli insegnanti può agevolare questo processo fornendo efficaci strategie di preparazione, avvicinamento e interpretazione di un testo.

L'ambiente in cui gli alunni stranieri sono collocati al momento dell'inserimento nella scuola italiana presenta alcuni aspetti specifici che variano a seconda del grado di istruzione. Nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, ad esempio, si riscontra una notevole disparità tra il livello di competenza linguistico comunicativa richiesto dalla scuola e la conoscenza dell'italiano di cui questi alunni sono in possesso, spesso insufficiente anche per coloro che hanno già intrapreso un percorso scolastico in Italia². Nell'eventualità in cui i ragazzi giungessero dal paese di origine ad anno scolastico già avviato, il problema della mancata conoscenza della lingua è ovviamente ancora più marcato. Ai docenti è richiesto pertanto di considerare i tempi fisiologici necessari a questi studenti per apprendere la lingua italiana e di adottare un approccio alla disciplina graduale e consapevole delle difficoltà linguistiche da un lato e degli studi compiuti nel paese di provenienza dall'altro. Ne consegue la necessità di progettare percorsi disciplinari progressivi che prevedono una temporanea riduzione e ridefinizione dei contenuti, e la predisposizione di percorsi glottodidattici specifici che accelerino il passaggio dalla competenza linguistica di base necessaria per interagire nella quotidianità, alla competenza più complessa indispensabile per affrontare lo studio delle diverse discipline.

In quest'ottica, l'individuazione dei nuclei fondanti della disciplina, ovvero di quei concetti fondamentali che hanno valore strutturante e generativo di conoscenze³ è un compito fondamentale cui adempiere al momento della progettazione disciplinare. Questo passaggio nella scuola italiana è delegato al singolo docente: nella fase della progettazione

² I dati più aggiornati sono relativi all'anno scolastico 2022/2023 e sono disponibili nel Ventottesimo report sulle migrazioni stilato dall'ISMU e consultabile al link <https://www.ismu.org/ventottesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2022/>

³ La disciplina del PTOF è stabilita principalmente nel DPR 275/1999 ed è stata integrata dalla legge 107/2015, nota anche come "Buona Scuola".

didattica, che si effettua usualmente nei primi mesi dell'anno scolastico, ogni docente è tenuto a stilare una programmazione per U.D.A (Unità Didattiche di Apprendimento). Le programmazioni devono tener conto di molteplici fattori: in primo luogo, devono essere coerenti con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)⁴ della scuola – un documento cardine che stabilisce l'identità stessa dell'istituto scolastico, aggiornato su base annuale. In secondo luogo, la stesura delle programmazioni deve essere in linea con le direttive dei Dipartimenti Scolastici (specifici di ciascun istituto) e con gli obiettivi proposti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito nelle Indicazioni Nazionali e nelle Linee Guida.

Inoltre, è opportuno identificare le strutture linguistiche e il lessico di cui gli studenti hanno bisogno per spiegare tali nuclei concettuali. Oltre a ciò, le strutture linguistiche che caratterizzano un testo di storia potrebbero differire da quelle ricorrenti in un testo scientifico: ogni docente dovrebbe, quindi, essere in grado di identificare tali strutture anticipando le potenziali difficoltà e ricercando adeguate strategie di supporto. La comprensione di un testo di storia, ad esempio, presuppone la conoscenza del significato di alcuni connettivi: in tal caso, il docente focalizzerà l'attenzione su quell'elemento specifico. Dal punto di vista del contenuto, invece, è necessario porre gli alunni nella condizione di affrontare i testi disciplinari autentici, dove per autentici si intendono i testi in uso, e facilitare lo sviluppo progressivo delle capacità linguistiche disciplinari dell'alunno, utilizzando strumenti adeguati alle competenze linguistiche dell'apprendente e metodologie glottodidattiche utili all'acquisizione del lessico e delle strutture.

4. L'inserimento in classe degli alunni stranieri e le competenze necessarie

L'analisi degli approcci orientati allo sviluppo integrato dell'italiano come lingua della comunicazione e dello studio non può prescindere da uno sguardo più ampio sulle principali difficoltà emerse nella gestione del processo di inclusione di studenti non italofoni o in possesso di un livello di competenza linguistica ancora elementare all'interno del sistema scolastico italiano. In quest'ottica, è opportuno innanzitutto chiarire i criteri guida nell'assegnazione di un alunno straniero ad una determi-

⁴ La disciplina del PTOF è stabilita principalmente nel DPR 275/1999 ed è stata integrata dalla legge 107/2015, nota anche come "Buona Scuola".

nata classe⁵ nonché le modalità in cui le istituzioni scolastiche gestiscono l'inserimento tardivo dello studente. Le indicazioni metodologiche presenti nelle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri costituiscono un riferimento fondamentale ma insufficiente se non è associato alla valutazione attenta e accurata di ogni singola realtà con le proprie peculiarità e alla predisposizione di interventi *ad hoc* elaborati collegialmente dal team dei docenti. Un'impostazione simile implica una riflessione sulla formazione degli insegnanti i quali dovrebbero acquisire competenze professionali specifiche nell'ambito della mediazione interculturale e della glottodidattica. Malgrado in Italia sia stata introdotta una classe di concorso specifica (A023) per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, la presenza di insegnanti specializzati è prevista unicamente nei CPIA (centri provinciali di istruzione degli adulti, rivolti a studenti di età superiore ai 16 anni); nella scuola dell'obbligo, invece, l'insegnante di ruolo di italiano L2 non è contemplata nemmeno negli istituti (sono 3.788 su 55.240) con più del 30% di alunni stranieri.⁶ Inoltre, nella scuola secondaria di secondo grado è presente minore supporto, le ore dedicate ai corsi di italiano L2 sono esigue e destinate principalmente agli studenti neo

⁵ In Italia è previsto un limite al numero di alunni stranieri per classe ed è fissato al 30 per cento. Tuttavia, tale limite può variare a seconda delle necessità. Lo prevede la Circolare Ministeriale n.2 dell'8 Gennaio 2010 dell'allora Ministro dell'Istruzione Maria Stella Gelmini, che introduce questo tetto e stabilisce che il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non superi di norma il 30% del totale degli iscritti "quale esito di una equilibrata distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana tra istituti che insistono su tutto il territorio". Secondo la stessa norma, il limite del 30 per cento può essere innalzato – con determinazione del Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale – a fronte della presenza di alunni stranieri (come accade frequentemente nel caso di studenti nati in Italia) già in possesso delle adeguate competenze linguistiche. Diversamente, il limite del 30 per cento può venire ridotto, sempre con determinazione del Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, a fronte della presenza di alunni stranieri per i quali risulti all'atto di iscrizione una padronanza della lingua italiana ancora inadeguata a una compiuta partecipazione all'attività didattica.

⁶ L'approvazione definitiva del Decreto Legge Sport e Scuola (dl 71/2024), all'articolo 11, introduce nuove misure rivolte all'inclusione degli studenti stranieri nelle scuole italiane a decorrere dall'anno scolastico 2025/2026. Secondo la nuova legge, il docente dedicato all'insegnamento dell'italiano come L2 sarà attivato per quelle classi con un numero di studenti stranieri iscritti per la prima volta al Sistema nazionale di istruzione e che non sono in possesso delle competenze linguistiche di base in lingua italiana (corrispondente al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue). Le classi che ne usufruiranno dovranno avere il 20 per cento di alunni stranieri. Le attività prevedono un potenziamento didattico in orario extracurricolare.

arrivati. Si tratta di una prassi derivante dall'erronea convinzione che una volta acquisita la lingua per la comunicazione quotidiana non sia necessario apprendere anche la lingua per lo studio, ossia il linguaggio specialistico, indispensabile per la comprensione del testo disciplinare. In aggiunta, le scuole dovrebbero incentivare il coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica dei figli e dedicare uno spazio più ampio all'elaborazione di interventi didattici più incisivi finalizzati a contrastare fenomeni di emarginazione e di dispersione scolastica⁷. In tal senso, si osserva come i ragazzi in questione spesso si trovano a convivere con due mondi linguistici e culturali "distaccati": quello della casa/famiglia e quello della scuola/società.

4.1 *Il Piano didattico personalizzato (PDP)*

La progettazione di un'azione mirata è subordinata alla messa a punto di un piano didattico personalizzato per alunni identificati come BES linguistici (DM 27/2012) nel quale includere le misure compensative e dispensative da adottare al fine di agevolare il processo di inclusione. La predisposizione di tale documento, da svolgersi entro i primi tre mesi dell'anno scolastico, rischia, tuttavia, di divenire un'operazione meccanica in assenza di un reale interessamento alla storia personale dell'alunno e all'ordinamento scolastico del paese di provenienza. Le difficoltà comunicative degli alunni stranieri nel primo periodo di inserimento rendono complicata la ricostruzione delle conoscenze disciplinari acquisite nel percorso scolastico precedente: ne deriva una certa tendenza da parte dei docenti ad azzerare le conoscenze pregresse. In tal senso, la redazione del PDP (piano didattico personalizzato) dovrebbe essere preceduta da un colloquio in cui valutare le conoscenze acquisite nell'arco del percorso scolastico pregresso nonché eventuali lacune da colmare. Nel piano didattico personalizzato redatto per alunni in condizione di svantaggio socioeconomico, culturale e linguistico (c.m. N. 8 del 06/03/2013) sono indicate, inoltre, le informazioni generali dell'a-

⁷ Il fenomeno della dispersione scolastica è monitorato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. Il rapporto più recente sugli studenti che abbandonano la scuola durante il percorso di studi è stato pubblicato a ottobre 2023 e rileva una dispersione più alta tra gli studenti che non hanno la cittadinanza italiana. Nella scuola secondaria di primo grado, il 2 per cento degli alunni stranieri abbandona la scuola, contro lo 0,25 per cento degli italiani. Queste percentuali salgono tra gli studenti che abbandonano la scuola nel passaggio tra la secondaria di primo e di secondo grado. Qui il tasso di abbandono degli stranieri è del 3,3 per cento, contro lo 0,7 per cento degli italiani.

lunno (da quanto tempo risiede in Italia e il livello di competenza nella lingua italiana, da determinare attraverso appositi test di valutazione delle competenze di ingresso) e la descrizione delle abilità e dei comportamenti osservabili a scuola da parte dei docenti di classe: eventuali difficoltà di lettura, scrittura, espressione orale; difficoltà di carattere logico matematico o relative al comportamento: difficoltà nel rispetto delle regole, nel mantenere l'attenzione durante le spiegazioni, nello svolgere regolarmente i compiti a casa, nell'eseguire le attività proposte in classe. Se per le difficoltà legate prettamente alla lingua possono essere adottati dei test (che tuttavia non sono mai standardizzati, ma comunque lasciati alla discrezione degli insegnanti), la determinazione delle difficoltà più legate all'aspetto socializzante è spesso lasciata all'intuizione dell'insegnante, o meglio del consiglio di classe nella sua interezza. Non mancano casi di segnalazione spontanea da parte degli alunni o delle famiglie.

Nel documento (di cui non esistono versioni o template unici: ogni scuola ha libertà di stilare il modello di PDP che preferisce, a patto che contenga gli elementi di cui dopo) sono segnalati atteggiamenti quali ad esempio rivolgere domande non pertinenti all'insegnante, disturbare lo svolgimento delle lezioni, non prestare attenzione ai richiami dell'insegnante, manifestare difficoltà a restare fermo nel proprio banco, distrarre i compagni o manifestare timidezza. Ulteriori aspetti oggetto di osservazione riguardano comportamenti emarginanti assunti dai compagni o di auto esclusione dalle attività scolastiche e ricreative. In ultima analisi, i docenti sono tenuti ad osservare la motivazione, la partecipazione al dialogo educativo, la consapevolezza delle proprie difficoltà e dei propri punti di forza, l'autostima. Oltre a ciò, i docenti sono invitati ad annotare atteggiamenti e comportamenti riscontrabili a scuola riguardanti la frequenza scolastica regolare, l'accettazione e l'osservanza delle regole, il rispetto degli impegni, l'accettazione consapevole degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, l'autonomia nel lavoro. Nel documento, sono espresse, inoltre, le strategie utilizzate dall'alunno nello studio: i docenti annotano, dunque, se l'alunno sottolinea, se identifica parole chiave, se costruisce schemi, mappe o diagrammi, se utilizza strumenti informatici, se usa strategie di memorizzazione. Infine, è possibile inserire alcune considerazioni inerenti l'apprendimento delle lingue straniere. In base alla programmazione di classe, ogni docente specifica le misure dispensative, gli strumenti compensativi, le modalità di verifica e i criteri di valutazione adottati per l'anno scolastico in corso.

4.2 *Strumenti compensativi e misure dispensative*

Le misure dispensative (Legge 170/10 e Linee guida 12/07/11) e gli interventi di individualizzazione prevedono la dispensa dall'uso del corsivo, dello stampato minuscolo, dalla scrittura sotto dettatura, dal ricopiare testi o espressioni matematiche alla lavagna, dallo studio mnemonico, dalla lettura ad alta voce in classe, dai tempi standard (ricorrendo, ove necessario, ad una riduzione delle consegne), da un eccessivo carico di compiti, dalla sovrapposizione di compiti e interrogazioni nelle varie materie nonché l'integrazione di libri di testo con appunti, mappe, schemi, formulari. Gli strumenti compensativi, invece, possono includere: l'utilizzo di programmi di video scrittura con correttore ortografico, di risorse audio, del registratore, di libri e documenti digitali, del linguaggio iconico e di video come veicoli di sostegno alla comprensione, l'utilizzo di dizionari digitali. Per quanto riguarda le modalità di verifica e i criteri di valutazione, gli studenti possono essere dispensati dai tempi standard, docente e studente possono accordarsi sulle modalità e i tempi delle verifiche scritte e orali su parti limitate del programma; è possibile, inoltre, stabilire la parziale sostituzione o il completamento delle verifiche scritte con prove orali e valutare il contenuto senza considerare gli errori ortografici. Nell'ultima sezione del PDP è presente il patto educativo, che si concorda con la famiglia e con lo studente, e dove sono specificati gli strumenti da adoperare nello studio a casa e le indicazioni generali da osservare nel processo di verifica/valutazione. A tale proposito, i docenti sono tenuti ad optare per una valutazione formativa che valorizzi il processo di apprendimento dell'allievo e non unicamente il risultato prodotto, tenendo conto di eventuali difficoltà espositive nelle prove orali. Elementi fondamentali da osservare ai fini della valutazione di studenti stranieri includono in primo luogo l'iter educativo pregresso, i risultati ottenuti nell'apprendimento dell'italiano L2 e nei percorsi disciplinari programmati. Ulteriori aspetti rilevanti nell'ambito del processo formativo sono la motivazione, l'interesse, la partecipazione, il comportamento (con cui si intende la condotta, ma anche il rispetto delle consegne, ad esempio) e l'impegno. Infine è fondamentale monitorare i progressi registrati e la frequenza. Nel PDP, i docenti manifestano l'intenzione di produrre verifiche brevi, strutturate, scalari, di facilitare la decodifica della consegna e del testo, di consentire l'uso di strumenti e mediatori didattici, di favorire un clima di classe disteso. Le prove strutturate possono consistere in quesiti

a risposta multipla, risposte vero/falso, completamenti, corrispondenze. I docenti possono programmare attività scolastiche individualizzate per promuovere il processo inclusivo: attività di recupero, di consolidamento e/o potenziamento, di laboratorio, attività di carattere culturale, formativo, socializzante.

5. Avvicinamento al CALP

I docenti possono attuare una serie di interventi di avvicinamento al testo disciplinare proponendo in una prima fase attività di comprensione globale del contenuto e delle espressioni linguistiche più complicate presenti nel testo oggetto di studio. Sul piano lessicale, invece, sono indispensabili operazioni di semplificazione consistenti nella spiegazione di termini complessi attraverso parole semplici e di uso quotidiano, da associare ad attività in cui riutilizzare gli stessi termini nel contesto della frase per verificarne la comprensione. In una fase successiva, l'insegnante dovrebbe facilitare una comprensione più analitica dei contenuti del testo invitando lo studente a completare un testo con lacune, ad esempio, in cui sono riassunti gli aspetti fondamentali e verificare l'acquisizione di questi ultimi attraverso attività specifiche quali, ad esempio, dare definizioni.

I testi contenuti nei manuali della scuola dell'obbligo appaiono spesso inintelligibili agli alunni stranieri: ricorrere al testo semplificato in un arco temporale limitato, anche definito "fase ponte", costituisce un intervento indispensabile in quanto i contenuti del curriculum risultano maggiormente accessibili agli studenti i quali sviluppano nel contempo la lingua delle competenze cognitivo – accademiche. La semplificazione del testo rappresenta un'esperienza recente, non ancora consolidata nella prassi didattica: i materiali a disposizione, quali ad esempio manuali di storia e geografia in italiano L2, sono tuttora insufficienti a coprire la richiesta. In tale contesto si configura l'urgenza di un intervento peculiare da parte degli insegnanti i quali sono chiamati ad adottare strategie di adattamento del testo disciplinare a livello contenutistico, linguistico e grafico.

La semplificazione è basata sul principio dell'individualizzazione dell'insegnamento e consiste in una riscrittura personalizzata e non

standardizzata del testo⁸ sulla base del livello di competenza posseduta dal discente in quel determinato momento, con l'intento di rendere tali riscritture progressivamente più complesse. La semplificazione garantisce la comprensione nonché l'appropriazione dei concetti e dunque la possibilità di riutilizzarli. L'obiettivo della semplificazione è di guidare i discenti verso lo sviluppo della lingua e la comprensione dei concetti attraverso una serie di strategie che permettano di approcciare gradualmente la complessità linguistica di un testo disciplinare. In presenza di un alunno in possesso di una competenza linguistica limitata, A2 o B1, si riscontra scarsa autonomia nello studio dei testi, di conseguenza l'ausilio e il supporto dell'insegnante risulta strettamente necessario. I testi da proporre a questa tipologia di studenti devono includere i contenuti essenziali e risultare estremamente semplificati in modo tale da risultare di immediata comprensibilità. Nel momento in cui l'alunno raggiunge il livello di interlingua B2 o C1, possiede quindi una competenza linguistica più avanzata e una maggiore autonomia nello studio dei testi nei quali occorre inserire una facilitazione, come ad esempio una sottolineatura nel testo di parole chiave. Questa tipologia di apprendenti ha la possibilità di confrontarsi con testi di complessità crescente che richiedono uno sforzo di comprensione maggiore. I contenuti saranno resi progressivamente più articolati avvicinandosi gradualmente ai testi usati dalla classe. Osservare l'interlingua, d'altronde, significa porre attenzione anche alle produzioni linguistiche degli alunni di madrelingua italiana: la varietà standard tipica dei linguaggi disciplinari differisce infatti, almeno per alcune aree specifiche, dalla varietà parlata dalla maggior parte degli allievi, costituendo una specie di L2 sia per gli studenti italiani sia per gli studenti stranieri («in Italia nessuno, se non notabili eccezioni del tutto speciali, possiede l'italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è appresa da nessun parlante come lingua nativa, non esistono parlanti standard nativi», BERRUTO 1987, p. 59).

⁸ Sulle strategie di facilitazione linguistica dei testi scritti cfr. Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del convegno-seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2003, Guerra Edizioni. Sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità cfr. M. Borghi, *Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri*, Italiano LinguaDue, n. 1. 2018.

5.1 *Un esempio pratico*

A titolo illustrativo, è riportato di seguito un esempio di semplificazione di un testo di storia dell'arte, presentato sia nella sua versione originale sia nella versione semplificata. Il testo è stato adattato dal docente curricolare per facilitare lo studio di una studentessa di madrelingua filippina iscritta al quarto anno di un istituto professionale per la promozione commerciale pubblicitaria, in possesso di un livello di competenza linguistica avanzata in inglese e livello elementare dell'italiano (A2). Tale intervento è stato attuato autonomamente dal docente il quale ha potuto impiegare le proprie competenze in materia di didattica dell'italiano L2 al fine di migliorare l'acquisizione dei contenuti da parte della studentessa in conformità alle misure dispensative e compensative predisposte nel piano didattico personalizzato.

Testo originale:

TIZIANO VECELLIO

Nel corso della sua lunga vita, il modo artistico di Tiziano cambiò drasticamente, ma mantenne per tutta la vita un interesse per il colore. Anche se le sue opere mature potrebbero non contenere le tinte vivide e luminose dei suoi primi pezzi, sono rinomate per la loro pennellata sciolta e la sottigliezza del tono.

Ritornato a Venezia nel 1513, aprì una bottega, ottenendo subito un grande successo: soprattutto per committenti privati, realizzando ritratti e dipinti sacri o profani. Nel 1516, alla morte di Giovanni Bellini, divenne pittore ufficiale della Serenissima. In ambito veneziano realizzò grandi pale d'altare: iniziò tuttavia a intrattenere rapporti anche con le principali corti italiane (Ferrara, Mantova e Urbino). Nel 1529 incontrò l'imperatore Carlo V di cui divenne ritrattista ufficiale. Dal 1550 iniziò a lavorare anche per il sovrano spagnolo Filippo I (1527-1598). Tiziano morì a Venezia nel 1576.

Uno degli aspetti della ricerca artistica di Tiziano che emerge sin dagli esordi è la capacità di rendere la figura umana in un'azione dinamica, coinvolgendo l'osservatore nell'evento raffigurato. È quanto si manifesta nella serie affrescata dei Miracoli di Antonio nella Scuola del Santo a Padova. Nel Miracolo della donna ferita dal marito geloso, un uomo ferisce a morte la moglie ingiustamente accusata di adulterio: sullo sfondo Sant'Antonio, dopo aver riportato in vita la donna, rassicura il marito pentito circa l'innocenza di lei. L'artista colloca il fulcro dell'azio-

ne sulla diagonale che va dal pugnale al volto della donna, tagliando l'asse visivo centrale. Il dirupo roccioso comprime l'azione nel primissimo piano, aumentandone l'impatto emotivo. Sebbene si tratti di un affresco, Tiziano rivela una straordinaria abilità di stesura del colore, come si vede nella resa della lucentezza dell'abito in seta della donna.

Testo semplificato:

TIZIANO VECELLIO

Tiziano cambia il suo stile drasticamente durante la sua vita. Tuttavia, (Tiziano) mantiene sempre l'interesse per il colore. In particolare, le prime opere di Tiziano presentano colori più intensi. Le ultime opere presentano una pennellata più libera e spontanea.

Agli inizi del Cinquecento, Tiziano è a Venezia e realizza sia dipinti sacri sia dipinti profani di grande successo.

Nel 1516 (mille-cinquecento-sedici) Tiziano diventa il pittore ufficiale della Serenissima. A Venezia, Tiziano realizza anche grandi pale d'altare.

Tiziano ha rapporti con le corti italiane più importanti: la corte di Ferrara, Mantova e Urbino. Tiziano lavora anche per l'imperatore Carlo V (quinto) e per il re spagnolo Filippo I (primo). Tiziano muore a Venezia nel 1576 (mille-cinquecento-settanta-sei).

Le prime opere di Tiziano presentano un elemento fondamentale: la figura umana è rappresentata mentre svolge un'azione. In questo modo, l'opera di Tiziano coinvolge l'osservatore.

Questo elemento, "la figura colta nel momento dell'azione" è presente nell'affresco "Miracoli di Sant'Antonio" a Padova. Nel "Miracolo della donna ferita dal marito geloso", un uomo uccide la moglie per adulterio. Sullo sfondo, Sant'Antonio riporta in vita la donna e rassicura (*reassures*) il marito perché la moglie è innocente.

Il centro dell'azione è su una diagonale. La diagonale è dal pugnale al viso della donna.

Le rocce riducono (*reduce*) la parte dell'azione: per questo motivo è presente un "primo piano estremo". Il "primo piano estremo" ha un impatto emotivo maggiore. Infine, Tiziano usa il colore in modo molto abile anche nell'affresco: ad esempio, l'abito di seta della donna ha un colore molto brillante.

Nel testo presentato, i principali interventi di semplificazione adottati dal docente sono i seguenti: le informazioni sono state ordinate in

senso logico e cronologico; le frasi sono brevi (20-25 parole); sono state utilizzate di preferenza frasi coordinate; i termini più ricercati sono stati sostituiti da sinonimi di uso comune (ad esempio “opere mature” in “ultime opere”, “tinte vivide e luminose” in “colori intensi”, “pennellata sciolta” in “pennellata libera e spontanea”); il nome è stato ripetuto, evitando sinonimi e pronomi; nella costruzione della frase è stato rispettato l’ordine S V O (soggetto, verbo, oggetto); i verbi sono stati utilizzati al modo indicativo, tempo presente e nella forma attiva; non sono state utilizzate le forme impersonali. Sono state integrate delle immagini quale rinforzo alla comprensione del testo e di alcuni termini specifici (ad esempio “pala d’altare”). Per quanto riguarda i riferimenti specifici alla cultura, alla religione e alla storia, sono stati contestualizzati attraverso attività mirate o mediante la creazione di box informativi che chiariscono sinteticamente l’argomento oppure nel caso di materiale digitale attraverso collegamento ipertestuale (ad esempio, «Serenissima: la Repubblica di Venezia. Serenissima significa “molto serena, molto tranquilla”. Questo nome sottolinea (*underlines*) la stabilità politica e sociale della Repubblica di Venezia»).

Le tecniche più adeguate da proporre al fine di implementare la competenza linguistica e la comprensione del contenuto del testo sopra citato sono le seguenti: attività di potenziamento linguistico consistenti nel riconoscimento del significato di termini specifici, nel completamento di definizioni e di griglie semantiche in cui ricavare il sostantivo dal verbo o viceversa per ampliare il lessico. Inoltre, un’attività utile allo sviluppo del linguaggio disciplinare è la ricostruzione dello schema informativo tramite domande di comprensione del testo che rispettano gli stessi criteri di semplificazione, grazie a cui è possibile organizzare lo schema stesso dell’interrogazione e della riflessione successiva, ma anche l’esplicitazione dei processi logici presenti nel testo individuando i connettivi necessari alla comprensione.

Nel testo didattico, inoltre, ricorrono alcune strutture caratteristiche quali la forma impersonale, le forme verbali passive, la nominalizzazione, il lessico tecnico specialistico, che contribuiscono ad ostacolare la comprensione dei contenuti e rendono necessaria una manipolazione del testo affinché questo risulti più immediatamente fruibile. La lingua dello studio presenta ulteriori difficoltà per gli apprendenti non italofoeni, quali l’uso frequente di digressioni, generalizzazioni, astrazioni e la giustapposizione di relazioni causa – effetto. Nel tentativo di orientarsi in questa trama intricata, gli alunni ricorrono all’ausilio di trascrizioni audio, dizionari, immagini e schemi come strumenti di supporto essenziali.

6. *Il parlato, la comprensione del lessico e i linguaggi disciplinari: strategie didattiche*

Anche il parlato dell'insegnante, così come il testo scritto, necessita determinati accorgimenti: bisogna regolare la velocità dell'eloquio e prediligere una comunicazione ridondante per agevolare la fissazione mnemonica. Per quanto riguarda la spiegazione orale, è utile predisporre dieci minuti di lezione calibrando la modalità comunicativa attraverso un parlato controllato per coloro che hanno un livello più basso di competenza linguistica, supportato da un apparato iconico facilitante e/o schemi. L'obiettivo è di rendere comprensibile un segmento di spiegazione anche per l'alunno straniero che non domina la lingua delle discipline, e che in tal modo comprende almeno un nucleo minimo informativo della lezione. Si tratta di una modalità didattica articolata che tiene in considerazione i diversi livelli di competenza presenti.

La decodifica del lessico tecnico specialistico da parte di apprendenti non italofoni rappresenta un ulteriore elemento di difficoltà: il docente può facilitare la comprensione proponendo attività di anticipazione che possano stimolare la curiosità dello studente ed elicitare le conoscenze pregresse, a cui seguono attività di contestualizzazione in cui si richiama l'attenzione su esempi tratti dalla realtà concreta e quotidiana. Ricercare un legame tra i contenuti affrontati e l'esperienza personale degli studenti facilita il processo di apprendimento in quanto lo studente stabilisce una connessione emotiva con la lingua oggetto di studio.

Guidare gli apprendenti stranieri verso l'interiorizzazione delle diverse discipline e, nello specifico, dei linguaggi disciplinari, implica l'attuazione di alcune strategie fra cui la promozione di esperienze di insegnamento reciproco e di *peer-tutoring* che prevedono l'uso di coppie e piccoli gruppi di pari per favorire l'apprendimento (TOPPING, 2000); il consolidamento delle informazioni mediante la spiegazione di parole e concetti e l'organizzazione di questi all'interno di uno schema o sotto forma di mappa mentale. Il riassunto, inoltre, può rivelarsi particolarmente efficace in quanto richiede l'identificazione e la rielaborazione dei nuclei fondanti. Accanto alla selezione delle conoscenze, i docenti dovrebbero individuare le caratteristiche di tipo linguistico (elementi lessicali, morfologici, sintattici e testuali) nella lingua che serve per la disciplina e realizzare materiale didattico semplificato e personalizzato come la stesura di un glossario settoriale per ciascuna disciplina, che potrebbe recare notevole vantaggio agli apprendenti stranieri, così come

la creazione di un vocabolario di base dei diversi linguaggi disciplinari.

Gli interventi di mediazione del testo didattico possono essere analizzati nell'ambito delle diverse unità linguistiche: sul piano lessicale, occorre individuare il lessico astratto e contestualizzarlo, la nominalizzazione, invece, deve essere spiegata attraverso una locuzione; sul piano morfosintattico, le difficoltà linguistiche principali sono la subordinazione, la forma impersonale, la forma passiva. Per quanto riguarda gli interventi sul piano testuale, gli elementi linguistici di più difficile interpretazione sono i connettivi: comprendere il significato degli organizzatori testuali (quindi, mentre, intanto) in quanto per capire un testo bisogna avere ben chiaro il significato di termini e di parole che danno indicazioni rispetto a come collocare le informazioni che vengono date. Se le informazioni non seguono una sequenza organizzata, apparentemente il significato delle singole frasi viene colto, ma in effetti viene a mancare il collegamento logico tra le informazioni date che vengono a trovarsi erroneamente e casualmente una di seguito all'altra, mentre sul piano sintattico pongono alcune criticità le ipotesi e i rapporti di causa effetto.

7. Conclusioni

La riflessione proposta sui concetti di BICS e CALP, il costrutto teorico fondamentale nella valutazione della competenza degli studenti in L2, è stata svolta al fine di evidenziare la necessità di esaminare ulteriormente la dimensione cognitiva. La causa dell'insuccesso scolastico degli studenti stranieri è attribuibile secondo Cummins ad un'inadeguata competenza nel linguaggio dello studio. Prendendo le mosse da tale presupposto, è stato proposto un approfondimento sulle modalità in cui i contenuti vengono resi accessibili dagli insegnanti prestando particolare attenzione alle conoscenze pregresse (da valutare, ad esempio, attraverso test standard per misurare non solo il livello di conoscenza dell'italiano, ma anche le preconoscenze nei diversi ambiti disciplinari e la capacità di svolgere compiti didattici). Il presente studio pone in rilievo la necessità di progettare percorsi efficaci di didattica inclusiva fondati sulla comprensione dei bisogni educativi degli studenti e la definizione di obiettivi gradualmente, valorizzando i progressi raggiunti e stimolando lo sviluppo di competenze. In ultima analisi, l'insegnante ha il compito di monitorare, accanto ai contenuti della propria disciplina e

alla loro articolazione, le strutture linguistiche, generali e specifiche, in cui tali contenuti vengono espressi, e di sostenere l'apprendimento attraverso l'analisi delle abilità e delle competenze linguistiche da attivare e sviluppare per la riuscita scolastica. Il presente articolo intende fornire spunti metodologici e strumenti operativi per la prassi dell'insegnamento disciplinare nelle classi multiculturali nell'ottica di una didattica accogliente e inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- BERTHELE, R. & LAMBELET, A. (2017). *Heritage and school language literacy development. Interdependence or independence?* Multilingual Matters.
- BERTONELLI, E. & RODANO, G. (1999). *Autonomia, competenze e curricoli*. Le Monnier.
- BERRUTO, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. La Nuova Italia scientifica.
- BORGHI, M. (2018). Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri. *Italiano LinguaDue*, 1.
- CIRCOLARE MINISTERIALE N°2 del 8 gennaio 2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
- CIRCOLARE MINISTERIALE N°8 del 6 marzo 2013, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
- COLLIER V. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL*, 21 (3), 617-641.
- COLLIER, V. (1988). The effect of age on acquisition of a second language for school. *National Clearinghouse for Bilingual Education, Focus*, 2.
- CUMMINS, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- CUMMINS J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic or Intuition? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 97-111.

- CUMMINS J. (1981a). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- CUMMINS J. (1981b). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. College Hill.
- CUMMINS J. (1999). BICS and CALP: Clarifying the distinction. *Opinion Papers*, 120.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA dell'8 marzo 1999. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.
- DECRETO LEGGE del 31 maggio 2024, n. 71. *Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca*.
- DIRETTIVA MINISTERIALE del 27 Dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- FONDAZIONE ISMUETS (2023) – *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*, Franco Angeli.
- GRASSI R., VALENTINI, A., & BOZZONE COSTA R. (a c. di) (2003). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del convegno-seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2003, Guerra Edizioni.
- LAMBERT, W.E. & TUCKER, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Newbury House Publishers.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- LEGGE 53 del 28 marzo 2003 – *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- LEGGE 170 del 8 ottobre 2010 – *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

- OLLER J.W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. Longman.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 219-31.
- SERIANNI, L. (2016). *Parola*. Il Mulino.
- THOMAS, W.P. & COLLIER, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- THOMAS, W.P. & COLLIER, V. (2000). *Accelerated schooling for all students: Research findings on education in multilingual communities*. In S. Shaw, *Intercultural Education in European Classrooms* (pp. 15-35). Trentham Books.
- TOPPING K. (2000). *Tutoring*. Educational practices series, 5. UNESCO International Bureau of Education. International Academy of Education. Switzerland.

III.

SOCIALIZZAZIONE

SOCIALISATION

SOZIALISIERUNG

9.
Michelle Auzanneau*, Anna Ghimenton**

*Pratiques spatiales, pratiques langagières et personhood :
la socialisation en question*

RÉSUMÉ : Le degré de personhood d'un individu relève de son intégration à un groupe social ou à une société. Si l'on admet que le personhood et la socialisation se construisent à travers les interactions lors desquelles les individus déploient et développent leurs ressources langagières, alors il devient nécessaire de prendre en compte leur mobilité et la pluralité de leurs appartenances. Ceci est particulièrement clair lorsqu'il s'agit de personnes migrantes. A partir de deux cas de figure contrastés, l'un traitant de la migration de familles italiennes entre 1960 et les années 2000 et l'autre de la migration récente de mineurs non accompagnés, nous cherchons à mettre à l'épreuve et à discuter la définition traditionnelle de la socialisation langagière, fondée sur l'ancrage socio-spatial, pour mieux rendre compte de la dimension processuelle du *personhood*.

MOTS CLÉS : socialisation, langage, espace, migration, personhood.

ABSTRACT: The degree of personhood of an individual depends on their integration into a social group or into society. If we consider that personhood and socialisation are constructed through the interactions in which individuals deploy and develop their linguistic resources, then it becomes necessary to take into account the mobility and plurality of their affiliations. This is particularly pertinent in the case of migrants. Based on two contrasting case studies, one dealing with the migration of Italian families between 1960 and the 2000s and the other with the recent migration of unaccompanied minors, we seek to test and discuss the traditional definition of language socialisation, based on socio-spatial anchorage, in order to better account for the processual dimension of personhood.

KEY WORDS: socialisation, language, space, migration, personhood.

1. *Socialisation et personhood*

Traditionnellement, la socialisation est définie comme le processus de transformation selon lequel un individu passe d'un état de novice à un état de membre expert au sein d'un groupe social (OCHS & SCHIEFFE-

* Université Paris Cité, IRD/Ceped UMR 196, ICM.

** Université Grenoble-Alpes, Laboratoire Lidilem EA 609.

LIN, 1986). Le langage joue un rôle fondamental dans ce processus car le novice se socialise en développant des savoirs langagiers et des pratiques langagières. Ainsi, grâce à la socialisation langagière l'individu s'intègre dans un groupe social et à ce titre, y est reconnu.

Cette reconnaissance lui confère de la valeur non seulement en tant que membre du groupe mais aussi en tant que « personne » (GRUEN, 2011). Son degré de *personhood* dépend donc des interactions régulières avec les membres du groupe. Il en acquiert les manières de faire et de dire (SCHIEFFELIN, 2007) et, en répondant ainsi à ses attentes, il peut se positionner comme l'un de ses membres. Inextricable du système de valeurs d'un groupe social, le *personhood* est donc étroitement lié au processus de légitimation d'une personne dans sa structure sociale tout au long de sa vie. Cette structuration est le fruit de négociations et de processus d'élaboration de sens à travers les générations (GIDDENS, 1979 ; OCHS & SCHIEFFELIN, 2011 ; SCHIEFFELIN, 2007). Comme l'ont montré les travaux réalisés depuis les années 1970 dans le champ de recherche transdisciplinaire du *personhood* (voir MARTIN & BICKHARD, 2012), la qualité de « personne », ou le *personhood*, relève de multiples critères, dont des critères sociaux et culturels (DEGNEN, 2018).

La définition classique de la socialisation est relativement consensuelle. Pourtant, en présupposant la linéarité temporelle et spatiale du processus de socialisation et de l'ancrage socio-spatial des individus, elle se heurte aux réalités des mobilités sociales et géographiques des locuteurs (GHIMENTON & RILEY, 2020) et au caractère pluriel de tout acteur social, « produit de formes de vie sociale hétérogènes » (LAHIRE, 1998, p. 87).

La prise en compte de la mobilité et de la pluralité des acteurs sociaux ainsi que du caractère non fini et polymorphe de leur « espace sociolinguistique » (JUILLARD, 2016) conduit à s'intéresser aux pratiques de l'espace et à la production symbolique d'affiliations culturelles. Plus encore, elle conduit à approfondir la compréhension de l'expérience de l'espace, conçu dans ses dimensions multiples : sociale, sociogéographique (MASSEY, 1994) ou virtuelle, subjective ou imaginaire, toujours relationnelle. Dans cette perspective, le *personhood* est lui-même conçu comme relationnel, intrinsèquement processuel et comme le résultat d'une action qui s'inscrit dans une expérience à la fois individuelle et collective (DEGNEN, 2018).

En d'autres termes, le *personhood* n'est pas inhérent à une personne, mais il se construit à travers les interactions entre individus qui mobilisent et renouvellent leurs ressources linguistiques plurielles et mêmes

hétérogènes, pour nouer des relations, au sein d'espaces divers. Porter l'attention sur le caractère processuel de la socialisation langagière et du *personhood* revient donc à s'intéresser à la complexité de leurs dimensions spatio-temporelles et langagières et à libérer leur conception de la contrainte de l'ancrage spatial et de la linéarité temporelle, subdivisée en étapes de vie.

Dans ce chapitre, nous accordons une place centrale aux pratiques spatiales et langagières de personnes migrantes ou ayant migré. Ainsi, nous cherchons à comprendre comment le renouvellement du questionnement sur le processus de socialisation permet de mieux cerner le processus de *personhood* et les inégalités sociales qui lui sont afférentes. Pour ce faire, nous nous appuyons sur deux recherches de terrain réalisées auprès de personnes dont la migration, tant du point de vue de son orientation que de sa temporalité, présente des situations très contrastées. Il s'agit dans le premier cas de familles italiennes dont le parcours relève de la *translocation* (AUER, 2013) et dans l'autre, de mineurs non accompagnés (MNA) majoritairement originaires d'Afrique du Nord, dont le parcours n'est pas achevé et pour lesquels la suite du parcours est imprévisible. La confrontation de ces deux cas de figure nous permet de mettre à l'épreuve la définition traditionnelle de la socialisation langagière face aux observations empiriques de trajectoires de vie et de mobilité différentes. Elle rend compte de la nécessité d'un renouvellement de la conception de la socialisation et de son intérêt pour mieux appréhender le processus de *personhood*.

2. La socialisation au sein de familles italiennes en France : le cas de deux vagues de migration

La première recherche de terrain a été réalisée auprès de familles italiennes installées en France lors des vagues de migrations des années 1960-70 et des années 2000. Entre ces deux vagues de migration, le paysage sociolinguistique italien a évolué de manière considérable. L'italien s'est, en effet, substitué aux dialectes et aux langues régionales dont la pratique prédominait auparavant, y compris dans la sphère familiale qui leur était presque exclusivement réservée (BERRUTO, 1987 ; DE MAURO, 1976).

Dans l'étude des processus de socialisation dans le pays d'accueil,

le pays d'origine des migrants a rarement été pris en compte. Elle est pourtant fondamentale, notamment pour situer le *personhood* dans sa dimension sociohistorique. La recherche *Immigration et transmission : Acquisitions langagières, interaction et socialisation (Italis)* (GHIMENTON, 2015) l'a montré en s'intéressant à la socialisation, en France, de familles italiennes et aux transformations de leurs répertoires langagiers sous l'effet de l'acquisition de nouvelles normes. Les analyses ont porté sur les pratiques langagières déclarées de la famille issue d'une première vague de migration datant des années 1960-70 ainsi que sur les pratiques langagières déclarées et observées de trois familles issues de la deuxième vague. Les six membres de la famille de la première vague étaient originaires de Sicile et parlaient le sicilien avant d'immigrer en France dans les années soixante. Le déménagement vers la France, qui a pris plusieurs jours, a par exemple été décrit, par une femme de la famille comme un changement radical et une rupture : le retour en Italie pendant les vacances n'étant pas une perspective économiquement viable. De plus, les moyens de communication de l'époque ne permettaient pas aux personnes immigrées de rester régulièrement en contact avec la famille et les amis restés en Sicile. Dans le nouveau contexte de socialisation, l'apprentissage du français était perçu comme une priorité pour la mobilité sociale et une nécessité pour être reconnu comme une personne à part entière au sein de la communauté d'accueil. Cette priorité dans les politiques linguistiques familiales a entraîné l'attrition progressive du sicilien. Cependant, les membres de cette famille ont accordé une place plus importante à la transmission du patrimoine culturel (principalement culinaire) qu'à celle des pratiques langagières sicilienne ou italiennes. L'absence de transmission de la langue italienne devrait être mise en perspective avec les réseaux de sociabilité des familles. En effet, les interviewés s'identifiaient en tant que siciliens plutôt qu'italiens. Une femme de la famille a indiqué, par exemple, qu'elle n'avait pas d'amis en France et que sa routine quotidienne, et sa vie en général, gravitaient autour du noyau familial. Ainsi, elle a adopté le français, mais ne l'a pas exploité au sein de réseaux de sociabilité francophones. Les membres de cette famille ont mis en avant le fait que la famille était un lieu de partage de valeurs et de reconnaissance d'une appartenance culturelle plurielle malgré le fait qu'à l'extérieur de la cellule familiale, cette appartenance semble avoir été reçue avec une certaine hostilité dans les lieux de socialisation. La mobilité sociogéographique vécue en famille a recréé un espace culturel transfrontalier auquel les membres pouvaient se référer, car ils partageaient un ensemble de valeurs hétérogènes, devenant ainsi

résistants aux pressions exercées par les idéologies monolingues et homogènes valorisées dans la société d'accueil.

En ce qui concerne les familles ayant migré plus récemment, leurs pratiques déclarées et observées ont révélé la place centrale de l'italien en famille. Pour ces Italiens, originaires de différentes régions italiennes, l'Italie et l'italien se sont avérés deux points de référence socioculturels majeurs. Les récits des parents et des enfants se réfèrent toutefois à plusieurs lieux de socialisation vécus pendant la journée (GHIMENTON & COSTA, 2016). Par exemple, les parents étiquettent régulièrement les comportements en utilisant le français ou l'italien (voir GHIMENTON & RILEY, 2020 pour des exemples). Ainsi, ils indexent des comportements ou des expériences vécues à des espaces monolingues (le monde francophone ou italophone) par le biais d'une pratique plurilingue *hic et nunc*. Au-delà des fonctions indexicales des switches et principalement à travers des règles de comportement ou de la narration d'événements, les conversations à l'heure du dîner sont le lieu de négociation et de légitimation de la pluralité des appartenances des individus. Grâce à ces processus de légitimation et de reconnaissance, le *personhood* est produit de manière interactive au sein de la famille.

Les conditions de mobilité étudiées dans les deux vagues de migration mettent en lumière les défis relevant de la socialisation de l'individu, intimement liée à ses pratiques sociolinguistiques et spatiales. Les représentations symboliques et physiques de l'espace ont notamment des répercussions sur la façon dont l'individu perçoit les conduites sociales, dont langagières, conditionnant sa reconnaissance en tant que personne dans le pays d'accueil. Cela peut impliquer l'abandon des pratiques de sa langue première au profit de la langue du pays d'accueil ou, au contraire, la valorisation de son héritage bilingue et biculturel. Pour les personnes interrogées ou observées, quelle que soit l'époque de leur migration, la famille a été présentée comme le point de convergence d'une socialisation plurilingue et pluriculturelle de ses membres. Au-delà des processus d'identification où la mobilité des membres entraîne une reconfiguration continue de leur identité plurilingue et pluriculturelle, la famille est le lieu où le *personhood*, irréductiblement multicentrique, est produit, négocié et, plus important encore, partagé et reconnu.

Les parcours de vie documentés dans ce premier volet montrent que plusieurs influences s'exercent sur les processus de socialisation langagière des individus. Si la famille est un point d'ancrage important pour la construction du *personhood* d'un enfant mineur, elle n'est parfois pas présente dans le quotidien de celui-ci.

3. *Absence d'ancrage socio-spatial, socialisation et personhood : le cas des mineurs non accompagnés*

La deuxième recherche porte sur la situation très différente de mineurs non accompagnés (MNA), majoritairement originaires d'Afrique du Nord, suivis dans un cadre pénal à la Protection judiciaire de la jeunesse (Ministère de la justice). La question se pose de savoir si pour ces mineurs très mobiles et dont l'avenir sur le sol français est incertain, la notion de socialisation langagière, telle qu'elle est traditionnellement conçue, est pertinente. Est-il possible pour ces jeunes migrants, en conflit avec la loi, aux parcours caractérisés par le déplacement, d'acquérir, ou de co-construire du *personhood* et dans quelles conditions ?

La recherche *Plurilinguisme, mobilités et apprentissages* (PluMA-MNA) est une recherche participative menée par des chercheuses en sciences du langage et des professionnels de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ)¹, au sein d'un service d'insertion, et en particulier d'un atelier de français langue étrangère et d'un atelier musique². Cette recherche s'est intéressée aux répertoires et à l'espace sociolinguistique (JUILLARD, 2016) des MNA à travers la mise en relation les langues connues ou pratiquées avec leur environnement passé, présent ou futur. Attentive à la nécessité exprimée dans les milieux de la protection de l'enfance (JAMET & KERAVAL, 2017) ou de la justice des mineurs, de mieux connaître la population de MNA sous main de justice afin de s'adapter à leurs besoins, elle a aussi cherché à cerner leurs pratiques langagières. Il s'est agi, enfin, de réfléchir à des démarches pédagogiques susceptibles d'améliorer pour eux l'enseignement/apprentissage du français. Ces objectifs, les particularités de ce public et des situations pédagogiques, ainsi que le respect de principes éthiques forts (AUZANNEAU & LECLÈRE, 2021 ; AUZANNEAU, 2020) ont amené l'équipe de recherche à déployer une méthodologie orientée vers 3 types d'activités majeures : la cartographie et le dessin sensible, le travail de la chanson en studio de musique et les visites de quartiers ou de musées.

Les résultats de cette étude ont permis d'atteindre les objectifs sociolinguistiques visés. Ils ont révélé la façon dont les savoirs langagiers et

¹ Au sein du ministère de la justice, la PJJ, s'occupe de la prise en charge formative et éducative de mineurs en conflit avec la loi ou de mineurs en danger.

² "Plurilinguisme, mobilité et apprentissages- MNA à la protection judiciaire de la jeunesse" (PluMA-MNA). Pour une présentation plus détaillée, voir AUZANNEAU, 2020 ou AUZANNEAU & LECLÈRE, 2021.

les rapports aux langues étaient noués aux espaces par des expériences de vie riches et diversifiées et par des imaginaires socio-spatiaux construits pendant l'enfance ou pendant les étapes du parcours migratoire, dont l'étape parisienne (pendant laquelle la recherche de terrain a été menée). En outre, les résultats ont montré que ces jeunes migrants, qui avaient souvent connu l'errance, n'étaient pas assurés de demeurer en France une fois la majorité atteinte. Nombreux étaient ceux pour lesquels l'âge annonçait la fin imminente de leur prise en charge au titre des lois européennes de la protection des mineurs.

Entretenant un rapport particulier à l'espace et aux frontières depuis leur traversée de la méditerranée, ces jeunes migrants étaient très mobiles, se déplaçant dans divers pays européens malgré les contraintes du cadre juridique et pénal, mais aussi en raison de ces contraintes. Ils maintenaient, par ailleurs, grâce au téléphone ou aux réseaux sociaux, une communication suivie ou ponctuelle avec des membres de leur famille, des amis ou des connaissances qui résidaient dans le pays d'origine ou étaient eux-mêmes en situation de migration. Les MNA développaient et entretenaient ainsi des relations sociales, pluriscales, grâce à des ressources langagières plurilingues, sans cesse renouvelées, hétérogènes, parfois bricolées, assurant la survie, le déplacement, envisagées comme des clés d'un avenir meilleur ou encore vécues comme des attaches intimes avec le pays d'origine.

Le caractère multidimensionnel, translocal et ouvert de l'espace dans lequel ces jeunes évoluaient est incompatible avec la conception classique et dominante de la socialisation fondée sur l'acquisition du français et des codes, us et coutumes d'un pays, ainsi que des « lois de la République » grâce au « développement de liens avec les habitants » (JAMET & KERAVAL, 2017, p. 48-49). Cette socialisation, vue comme garante de l'ordre social, conditionnerait le degré de *personhood* au sein d'un groupe social. Compter pour une société, une nation, serait dépendante de l'ancrage dans un espace fixe et clos. La socialisation des jeunes migrants dont le mode de spatialisation relève du nomadisme plus que de la sédentarité, serait donc impossible, et ce d'autant plus qu'ils sont en conflit avec la loi.

Pourtant, l'étude montre que, malgré leur grande mobilité, les MNA auprès desquels nous avons travaillé étaient capables de s'adapter aux attentes socio-spatialement situées et même de contribuer aux significations de l'espace pour eux ou pour d'autres, en produisant des « lieux » (Ang. *place*, CRESWELL, 2009 ; JOHNSTONE, 2004). Les escaliers de Montmartre, un certain restaurant à Barbès, l'esplanade du Trocadéro ou en-

core un atelier de formation de la PJJ, par exemple, étaient, pour eux, devenus des lieux³. Les pratiques langagières des MNA et leurs discours sur l'espace ont ainsi témoigné de leur (re)connaissance d'espaces particuliers, frontérisés, et de leur capacité d'y agir de manière intelligible avec d'autres personnes. Dans ces lieux, qu'ils contribuaient à rendre signifiants, ils acquéraient donc une place et un degré de *personhood* pour une durée non définie, souvent de façon discontinue dans le temps. Indépendants d'un ancrage physique durable, ces lieux s'inscrivaient, en effet, dans un espace qui transcendait les frontières. Non moins significatifs pour eux, suscitant parfois leur attachement, ils leur assuraient le développement de relations ou d'habitudes, à travers des pratiques plurilingues variées, plus ou moins proches ou distantes des formes standardisées (AUZANNEAU, 2020). Ces lieux participaient donc à l'expérience sociale des MNA et à la construction du *personhood* au sein de relations plurilocalisées et pluritemporelles.

Les réflexions émanant des deux terrains de recherche présentés nous poussent à nous interroger sur la diversité des conditions de socialisation qui interviennent à plusieurs échelles, mais aussi sur les significations de cette notion. Ces conditions et ces significations se distinguent selon les pratiques langagières et spatiales des locuteurs en lien avec leurs vécus différents. La complexité, pluri-scalaire et pluritemporelle de la socialisation a longtemps été réduite à une seule temporalité, linéaire.

4. Repenser la socialisation langagière et affiner la compréhension du personhood comme processus

Selon la conception classique de la socialisation, l'acquisition des normes, des règles et des valeurs d'une société, d'une nation ou d'un état revient non seulement à y trouver une place, à en être un acteur, à part entière, mais aussi à participer à en assurer l'unité et l'ordre. La socialisation est donc garante de l'ordre social, elle se confond même avec l'intégration (WIERVORKA, 2008) et l'acquisition de la langue officielle de l'État est vue comme une nécessité individuelle et collective. Le *personhood* de l'individu est ainsi fortement contraint par le cadre politique de la socialisation. Obtenir des droits ou être autorisé à demeurer sur le sol national relève de l'admission au rang de personne par l'obtention d'une place.

³ Pour des illustrations voir l'exposition PluM'N Art, partie de l'exposition Mer, Navire, Avion : <https://refugiereve.hypotheses.org/2704>

Des voix dissonantes se sont fait entendre simultanément à la vision dominante de la socialisation et de l'intégration, notamment celles de chercheurs intéressés par le « point de vue du sujet », plutôt que par celui du « système, de la société ou de la totalité » (WIEVIORKA, 2008, p. 226), attentifs à l'action des sujets et aux interactions entre individus. Des travaux précurseurs du courant transdisciplinaire de l'interactionnisme, et ceux qui se sont inscrits dans leur continuité, notamment à partir des années 1970 ont permis de prendre de « la distance par rapport à toute idée de déterminisme social » (WIEVIORKA, 2008, p. 226). La sociolinguistique a profité des apports de ces travaux et a contribué à leur réflexion, notamment à partir des années 1960. Après avoir remis en question l'homogénéité des communautés linguistiques (LABOV, 1966) et substitué à cette notion celles de communauté de parole (GUMPERZ & HYMES, 1964), de communauté de pratiques (ECKERT, 2000) ou encore de réseaux sociaux (MILROY, 1980), par exemple, les sociolinguistes ont interrogé la prédominance ou la pertinence de macro catégories prédéfinies (âge, sexe, classe sociale), de la proximité et de la densité des relations (MILROY, 1980) pour expliquer les comportements langagiers ou les dynamiques sociolinguistiques (ECKERT, 2012). Enfin, des travaux de plus en plus nombreux à partir des années 1970, ont montré que les pratiques langagières étaient à la fois *déterminées par* les situations sociales et *agissantes* sur elles (BOUTET, 2021). Ces études ont révélé la capacité de tout acteur, quels que soient son âge ou son origine, à participer à ces processus en exploitant des ressources langagières hétérogènes, variables et en construction tout au long de la vie.

L'avancée des recherches en sociolinguistique a progressivement remis en question le rapport fixe et singulier entre espace, langue et locuteur, interrogations qui se sont confirmées dans le contexte des mutations politiques, économiques et sociales profondes et successives de la fin du XXe et début du XXIe siècle. Envisageant, à la suite des sciences sociales, l'espace et les frontières dans leur dimension géographique mais aussi subjective, les chercheurs ont pu les considérer comme des constructions sociales produites collectivement ou individuellement par les acteurs sociaux. S'inscrivant dans le champ des études urbaines, des études migratoires ou de la globalisation, ils ont admis que les « identités » ou les communautés débordent aujourd'hui du cadre national (WIEVIORKA, 2008) et qu'il est possible de se situer et d'agir simultanément dans plusieurs espaces, au sein d'un réseau de sociabilité multilingue, plurilocalisé et mouvant (BACH ET AL., 2014). Ils ont décrit des pratiques langagières s'opposant à la vision sédentaire de

la langue et de l'espace et ont produit des pistes de réflexion particulièrement intéressantes au regard de notre questionnement.

Les travaux portant par exemple sur les pratiques langagières dans le domaine culturel, comme la musique (AUZANNEAU 2001 ; HALIM ET AL., 2009) ou dans un contexte de globalisation ou sur la superdiversification de quartiers urbains (BLOMMAERT, 2013 ; VERTOVEC, 2007), ont fait état de l'émergence, à côté de formes plus standardisées ou attendues des langues, d'innovations ou de parlers plurilingues, complexes et hétérogènes. La description de ces modèles langagiers, parfois peu prévisibles, de même que la structure des répertoires langagiers des habitants, a fait apparaître des bricolages plurilingues et des formes translocales employés par des interactants aux compétences et pratiques langagières diverses et hétérogènes (BLOMMAERT & DONG, 2010 ; BLOMMAERT & RAMPTON, 2011). Dans ces contextes, les formes employées, relevant de cadres spatio-temporels variés, amènent à revisiter l'acceptabilité, la normativité ou la fonctionnalité *versus* l'inacceptabilité, la déviance, la non fonctionnalité des formes langagières, au regard des significations et de l'organisation que les locuteurs perçoivent ou produisent, ainsi que de leur mobilité.

Comme le soulignent BLOMMAERT et DONG (2010), bien que chaque espace développe ses propres normes, conduites et hiérarchies sociales, donc ses ordres d'indexicalité, les modèles langagiers comme les répertoires se déploient à différentes échelles spatio-temporelles. Plus encore, les études de la superdiversité ont attiré l'attention sur le fait que, dans les villes contemporaines, la communication peut avoir lieu malgré l'absence de savoirs partagés. BLOMMAERT et RAMPTON écrivent à propos de la superdiversification : « it brings people together with very different backgrounds, resources and communicative scripts, diversity is likely to pluralize indexical interpretation, introducing significant limits to negotiability » (2011, p. 6). Ils invitent à s'intéresser aux limites de l'interprétation dans ces contextes tout autant qu'aux façons dont les locuteurs procèdent pour communiquer en utilisant leurs ressources, loin des modèles standard des langues. Ces échanges quotidiens, qui donnent lieu ou non à la production de normes, stabilisées ou éphémères, ne sont pas sans effets sur des normes pré-existantes, portées par les individus et les groupes sociaux.

La prise en compte de la multiplicité des manières de se déplacer dans l'espace chez des migrants, de la polymorphie de l'espace investi, et de la diversification des formes de la migration apporte des éléments de réflexion qui remettent profondément en question les conceptions classiques de socialisation langagière et qui renforcent ainsi la compréhens-

sion du *personhood* comme processus interactionnel situé. Cela conduit d'une façon plus générale à s'intéresser au *language in motion*, plutôt qu'à un *language in place* (BLOMMAERT & DONG, 2010 ; AUZANNEAU, 2015), c'est-à-dire à chercher une meilleure compréhension de l'espace et du langage, à la fois dans la pratique et dans l'expérience qu'en font les locuteurs, migrants ou non. Cette posture de recherche implique de donner la priorité à l'observation des individus en action, à leur orientation socio-spatiale historicisée et située dans le cadre pluriscale et pluritemporel complexe et interlié des histoires de vie et des histoires collectives. Elle s'avère nécessaire pour que l'étude de la socialisation et du *personhood* s'engage dans une réflexion épistémologique nécessaire pour la mettre en adéquation avec son époque.

Références

- AUER, P. (2013). The Geography of Language: Steps toward a New Approach. *FRAGL*, 16, [https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/2013.16].
- AUZANNEAU, M. (2001). Identités africaines : le rap comme lieu d'expression. *Cahiers d'études africaines*, 163-164(3), 711-734. https://doi.org/10.4000/etudesaficaines.117
- AUZANNEAU, M. (2015). La quête des parlers ordinaires, *Langage et société*, 154, 51-66. https://doi.org/10.3917/l5.154.0051
- AUZANNEAU, M. (2020). Apprendre le français quand on brûle les frontières ? Questions et approche d'une recherche collaborative à la protection judiciaire de la jeunesse. In E. CANUT & J. DELAHAIE (eds.), *L'accueil des mineurs non accompagnés à l'épreuve de la communication, Migrations Sociétés*, 181, 103-120.
- AUZANNEAU, M., & LECLERE, M. (2021). Que signifie apprendre le français pour les MNA suivis à la PJJ ? Enjeux et contextualisation des questions langagières. In M. VÉNIARD & L. LE FERREC (eds.), *Langage et migration : approches pluridisciplinaires* (pp. 179-197). Lambert Lucas.
- AUZANNEAU, M., & GRECO LUCA (eds.) (2018). *Dessiner les frontières*, Lyon, ENS Éditions. In L. BACH, N. GLICK SCHILLER & C. BLANC SZTANTON. 2014, *Nations Unbound Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States*. Routledge.
- BACH, L., GLICK SCHILLER, N., & BLANC SZTANTON, C. (2014). *Nations*

- Unbound Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States*. Routledge.
- BERRUTO, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. La Nuova Italia Scientifica.
- BLOMMAERT, J., & RAMPTON, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13 (2), 1-21.
- BLOMMAERT, J., & DONG, J. (2010). Language and movement in space. In N. Coupland, (ed.), *The handbook of language and globalization* (pp. 366–385). Wiley-Blackwell.
- BLOMMAERT J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Multilinguals Matters.
- BOUTET J. (2021). Pratique langagière. *Langage et société*, 2021/HS1, 281-284. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0282>.
- CRESSWELL, T. (2009). *Place*. Royal Holloway, University of London. Elsevier.
- DE MAURO, T. (1976). *Storia linguistica dell'Italia unita* (5th éd.). Laterza.
- DEGNEN, C. (2018). *Cross-Cultural Perspectives on Personhood and the Life Course* (1ère éd.). Palgrave Macmillan.
- ECKERT, P. (2012). Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annual Review of Anthropology*, 41 (1), 87-100. <https://doi.org/10.1146/anthreo.672>
- ECKERT, P. (2000). *Linguistic variation as social practice*. Blackwell.
- ECKERT P., & McCONNELL-GINET S. (2003). *Language and gender*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791147>
- GHIMENTON, A. (2015). *Immigration et transmission : Acquisitions langagières, interaction et socialisation (ITALIS)*. Projet de recherche financé par l'Université Paris-Sorbonne Nouvelle.
- GHIMENTON, A., & COSTA, L. (2016). Code-switching et socialisation plurilingue au sein de trois familles italophones en France. In M. LANGNER & V. JOVANOVIC (eds.), *Facetten der Mehrsprachigkeit. Reflets du plurilinguisme* (p. 97-117). Peter Lang.
- GHIMENTON, A., & RILEY, K. (2020). A language socialization account of translanguistic practices in two contexts. D. SENDER & J. WON, *Translinguistics: Negotiating Innovation and Ordinarity* (pp. 37-48). Routledge.
- GIDDENS, A. (1979). *Central Problems in Social Theory : Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. University of California Press.
- GRUEN, L. (2011). *Ethics and Animals : An Introduction*. Cambridge University Press.

- GUMPERZ, J.J., & D. H. HYMES (eds.). (1964). *The Ethnography of Communication. American Anthropologist New Series* 66 (6) part 2.
- HALIM, S. H., AWAD, I., & PENNYCOOK, A. (eds.) (2009). *Global Linguistic Flows Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language*. Routledge.
- JAMET, L., & KERAVAL E. (2017). *Mineurs non accompagnés, quels besoins, quelles réponses*. ONPE, La documentation Française.
- JUILLARD, C. (2016). L'espace sociolinguistique et les actes de langage. *La linguistique*, 52, 91-124. <https://doi.org/10.3917/ling.521.0091>
- JOHNSTONE, B. (2004). Place, Globalization, and Linguistic Variation. In C. FOUGHT (ed.), *Sociolinguistic Variation: Critical Reflections* (pp. 65-83). Oxford University Press.
- LABOV, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- MARTIN, J., & BICKHARD, M. H. (2012). *The Psychology of Personhood: Philosophical, Historical, Social-Developmental, and Narrative Perspectives*. Cambridge University Press.
- MASSEY, D. (1994). *Space, Place, and Gender*. University of Minnesota Press.
- MILROY, L. (1980). *Language and social networks*. Basil Blackwell.
- OCHS, E., & SCHIEFFELIN, B. B. (2011). The Theory of Language Socialization. In A. DURANTI, E. OCHS, & B. B. SCHIEFFELIN (eds.), *The Handbook of Language Socialization* (p. 1-21). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch1>
- SCHIEFFELIN, B. B. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. *Anthropologie et Sociétés*, 31(1), 15-37. <https://doi.org/10.7202/015980ar>
- SCHIEFFELIN, B. B., & OCHS, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>
- VERTOVEC, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- WIERVIORKA, M. (2008). L'intégration, un concept en difficulté. *Cahiers internationaux de sociologie*, 125, 221-240. <https://doi.org/10.3917/cis.125.0221>.

10.
Sara Costa*, Sabine Pirchio**

Social aspects in multicultural educational context

ABSTRACT: Europe's growing multicultural classrooms present both opportunities and challenges. While diversity enriches the learning environment, ethnic minority students can face unequal experiences due to implicit bias held by teachers. This chapter explores the social aspects impacting these students, focusing on how unconscious stereotypes, attitudes, and prejudices influence their educational experience. We delve into the theoretical distinctions between attitudes, stereotypes, and prejudice, emphasizing the concept of implicit bias. Research demonstrates that teachers may hold unconscious negative biases towards ethnic minority students, impacting expectations, judgments, and interactions with them. These biases can manifest in areas like grading, discipline, and classroom engagement, ultimately affecting academic achievement and student well-being.

KEYWORDS: implicit attitudes; stereotypes; teacher expectations; ethnic minority students.

RIASSUNTO: La crescente multiculturalità delle classi in Europa presenta sia opportunità che sfide. Da un lato, la diversità arricchisce l'ambiente di apprendimento, ma dall'altro gli studenti di minoranze etniche possono affrontare esperienze inique a causa dei pregiudizi impliciti degli insegnanti. Questo capitolo esplora gli aspetti sociali che impattano su questi studenti, concentrandosi su come stereotipi, atteggiamenti e pregiudizi impliciti influenzino la loro esperienza educativa. Approfondiremo le distinzioni teoriche tra atteggiamenti, stereotipi e pregiudizi, sottolineando il concetto di pregiudizio implicito. La ricerca dimostra che gli insegnanti possono avere pregiudizi impliciti negativi nei confronti degli studenti di minoranza etnica, che influenzano aspettative, giudizi e interazioni con loro. Questi pregiudizi possono manifestarsi in aree come la valutazione, la disciplina e il coinvolgimento in classe, influenzando in ultima analisi il rendimento scolastico e il benessere degli studenti.

PAROLE CHIAVE: atteggiamenti impliciti; stereotipi; aspettative degli insegnanti; studenti di minoranze etniche.

1. *Introduction*

Europe is a continent rich in cultural and linguistic diversity, a trait that is distinctly reflected in its educational settings. Ethnic minority

* Department of Education, Roma Tre University, Rome, Italy.

** Department of Dynamic and Clinical Psychology, and Health Studies, Sapienza University of Rome, Rome, Italy.

students are defined as those with at least one parent born in a different country from the one in which they are studying. According to the latest OECD report (2023), on average, 13% of students in OECD countries have an immigration background. This diversity brings a wealth of perspectives and experiences to the classroom, enriching the educational environment for all students. However, it also presents unique challenges that require thoughtful approaches to ensure inclusivity and equal opportunities. Understanding and addressing these challenges is crucial for fostering an educational system that supports all students, regardless of their cultural or linguistic background.

It is well-documented that a migration background can significantly impact students' educational outcomes. Immigrant youth are 12,9 percentage points more likely than the EU average to drop out of school early and 7,1 percentage points less likely to obtain a tertiary education degree (EUROPEAN COMMISSION, 2022). Additionally, there are persistent and substantial disparities between immigrant students (both first- and second-generation) and their native peers in PISA assessment results (2023). These gaps may be attributed to language barriers, lower and biased expectations from teachers, or segregation within schools and society. Furthermore, there is often an underlying link between migrant status and socioeconomic challenges. This combination of factors affects students from migrant backgrounds throughout their lives, leading to poorer educational outcomes, limited employment opportunities, and a continued cycle of socioeconomic disadvantage (VOLANTE ET AL., 2019).

Clearly, these differences in educational pathways may therefore be related to interindividual differences in ability and achievement; however, these inequalities may also be influenced by teachers' beliefs and attitudes. In this chapter, we will explore the social aspects in multicultural educational settings, focusing on how stereotypes, attitudes and prejudice toward ethnic minority students impact their educational experiences.

2. Theoretical definition of attitudes, stereotypes and prejudice

Studying the social aspects of multicultural educational settings is crucial for several reasons. Firstly, understanding how different cultural groups interact and influence each other helps to identify the dynam-

ics of inclusion and exclusion that can emerge within schools. This understanding is essential for developing effective strategies to promote integration and prevent discrimination and segregation. Social constructs that have been documented in the literature as having a significant impact on the educational experience of minority ethnic students include attitudes, stereotypes and prejudices. To gain a deeper insight into how these aspects influence students' educational experiences, it is essential to grasp the theoretical distinctions between them.

Attitudes are psychological tendencies expressed through evaluating entities with favor or disfavor (EAGLY & CHAIKEN, 1993). These entities can be physical objects, abstract concepts (like inclusion), people, or social groups, with evaluations being positive, neutral, or negative. Attitudes form through personal experiences and social influences, including media portrayal, influencing how individuals perceive and evaluate entities, even without direct contact. This evaluative tendency, termed by EAGLY and CHAIKEN (2007) as a propensity rather than a fixed state or disposition, underscores attitudes' flexibility and varying degrees of consciousness. Attitudes play a critical role in shaping behaviors and perceptions, particularly towards minority groups where negative attitudes may manifest as prejudice. EAGLY and CHAIKEN (2007) emphasize that evaluative responses, whether overt or covert, should be considered manifestations of the internal tendency that constitutes the attitude. Therefore, attitude is a latent property of an individual that gives rise to judgments, beliefs, as well as other types of responses such as emotions and overt behaviors, rather than being a response itself (EAGLY & CHAIKEN, 2007). This theoretical distinction allows for a better understanding of the relationship between the tendency and evaluative response, which can be influenced by a broader range of factors and is not merely the expression of attitude.

To explain and understand the evaluative responses of attitude we use the tripartite model, which identifies the three observable components of attitude: cognitive, affective, and behavioral (EAGLY & CHAIKEN, 1993; FAZIO, 1990). The cognitive component involves thoughts about the attitude object, the affective component encompasses feelings and emotions¹ related to the attitude object, and the behavioral component

¹ "The affective aspect of attitudes consists of feelings and emotions and the as yet only partially mapped physiological responses that may accompany affective experience" (EAGLY & CHAIKEN, 2007, p. 591).

Feelings are subjective experiences that arise from emotions and are shaped by individual thoughts, beliefs, and perceptions. Feelings reflect the personal interpretation of an

includes actions towards the attitude object.

The cognitive component of attitudes reflects socially shared knowledge and beliefs about social groups (DEVINE, 1989; EAGLY & CHAIKEN, 1993). When specific traits or attributes are associated with particular social groups, stereotypes are formed (DEVINE, 1989; EAGLY & MLADINIC, 1989; GREENWALD & BANAJI, 1995). Stereotypes are beliefs derived from the cognitive association of a social category with certain characteristics, traits, and behaviors of its members. When stereotypes are activated, generalizations are made about a group of people (e.g., women or individuals from different ethnic groups), ignoring individual differences within the group but attributing distinctive stereotype characteristics to each member of the group. For instance, some stereotypes about Italians include gesturing a lot or drinking a lot of coffee. While these may hold true in some cases, some Italians do not gesture while speaking, and others do not drink coffee.

Stereotypes can be both positive and negative. Negative stereotypes are often descriptive (e.g., women are not good drivers), whereas positive stereotypes are prescriptive, indicating how group members should behave (e.g., women should be nurturing). However, stereotypes often encompass both aspects, attributing characteristics to group members both as they are and as they should behave. In any case, both positive and negative stereotypes can lead to negative outcomes. For example, Asian students are often stereotyped as hardworking (CHANG & DEMYAN, 2007), more diligent, and less inclined towards crime, and this perception can lead to increased pressure from teachers, who expect these students to be more likely to succeed compared to other stereotyped minorities.

Prejudice refers to negative attitudes towards members of social groups (BREWER & BROWN, 1998), and it can be identified with the affective component of attitudes, consisting of emotions and feelings associated with the attitude object (EAGLY & CHAIKEN, 1993). Affective attitudes represent actual judgments of the object, are evaluative in nature, and therefore prejudicial (EAGLY & CHAIKEN, 1993). The affective component is often linked to the cognitive component (EAGLY & MLADINIC, 1989; FISHBEIN, 2008), but cognitive and affective attitudes—

emotion, and they tend to be more lasting and influenced by past experiences or future expectations. Emotions, on the other hand, are more immediate, automatic responses to stimuli. They involve physiological changes (like increased heart rate), are short-lived, and are universal across humans. Emotions are often categorized into basic types, such as happiness, sadness, fear, anger, and surprise, which are common across cultures.

stereotypes and prejudices respectively—differ in their content because they involve socially shared knowledge on one hand and evaluation of a social group on the other (EAGLY & CHAIKEN, 1993; EAGLY & MLADINIC, 1989). However, these two components are interconnected as they can be simultaneously activated: the attitude object (e.g., ethnic minority students) can simultaneously evoke a stereotype (e.g., “they are not good at school”) and a prejudiced judgment (e.g., “I don’t like them”). The cognitive and affective components of attitudes are positively correlated because negative stereotypes evoke negative evaluations (EAGLY & MLADINIC, 1989; FISHBEIN, 2008).

Another common characteristic of both components of attitude is that there are both implicit and explicit prejudices and stereotypes respectively (see following paragraphs) (GAWRONSKI & BODENHAUSEN, 2006; GREENWALD & BANAJI, 1995).

An important characteristic of attitudes, common to both the affective and cognitive components, is the presence of implicit and explicit prejudices and stereotypes (GAWRONSKI & BODENHAUSEN, 2006; GREENWALD & BANAJI, 1995). Explicit attitudes are those of which a person is consciously aware, and their evaluations are directly reported by the person holding those attitudes, while implicit attitudes are those not consciously recognized (GREENWALD & BANAJI, 1995). Implicit attitudes are automatic evaluations characterized by being unconscious, unintentional, efficient, and uncontrolled (BARGH, 1994). Therefore, the activation of implicit attitudes occurs as an automatic process that cannot be prevented (DEVINE, 1989). For these reasons, even when a person does not have conscious access to their attitudes, they can be elicited simply by the presence of the attitude object or cues associated with it. In contrast, explicit attitudes require conscious attention on the attitude object (GAWRONSKI & BODENHAUSEN, 2006). While implicit attitudes can be activated incidentally, this is not possible for explicit attitudes; cognitive resources are required, as well as motivation to process or reflect on one’s attitude towards an object (GAWRONSKI & BODENHAUSEN, 2006). In the case of explicit attitudes, there is therefore a conscious evaluation of the attitude object.

Regarding the relationship between the two types of attitudes, two directions of action are possible: implicit attitudes deriving from explicit attitudes (GREENWALD & BANAJI, 1995) or explicit attitudes deriving from implicit attitudes (GAWRONSKI & BODENHAUSEN, 2006). However, it is quite common to find that implicit and explicit attitudes towards the same social group are not correlated (GAWRONSKI & BODENHAUSEN,

2006). This is primarily explained by the influence of social desirability factors, which may play a role in explicit attitudes by modifying their nature through conscious reflection (DE HOUWER, 2006). Social desirability causes individuals to display not their real attitudes but socially accepted attitudes, especially in socially sensitive topics (such as race, sexual orientation, religions...) (DOVIDIO ET AL., 2009). Nonetheless, even when implicit and explicit attitudes do not coincide, both can influence behavior (FAZIO & TOWLES-SCHWEN, 1999; OLSON & FAZIO, 2009): implicit attitudes tend to influence non-verbal behavior, while explicit attitudes often manifest in conscious judgments (FAZIO ET AL., 1995). Finally, revisiting the components of the tripartite model, implicit attitudes can be linked to the affective component (FAZIO, 2007), as they are not subject to intentional control (OLSON & FAZIO, 2009), while explicit attitudes represent the cognitive component, based on beliefs towards the attitude object and involving cognitive resources (GAWRONSKI & BODENHAUSEN, 2007).

3. Implicit attitudes of teachers towards ethnic minority students

Research on teachers' attitudes toward ethnic minority students has highlighted how these attitudes can significantly impact students' educational experiences and academic outcomes (DENESSEN ET AL., 2020). Teachers' attitudes and stereotypical beliefs play a crucial role in shaping expectations, teaching approaches, and interactions with students and these factors contribute to perpetuating inequalities in learning and educational opportunities within school institutions.

Several reasons have led scholars in these fields to focus on the implicit level of teachers' attitudes. Firstly, explicit and implicit attitudes do not necessarily align (PIT-TEN CATE & GLOCK, 2019): teachers may display explicit attitudes that conform to social norms or expectations, while their implicit attitudes, which operate unconsciously and automatically, may reveal underlying biases or stereotypes that subtly influence their behavior. Secondly, the issue of social desirability (DOVIDIO ET AL., 2009) means that teachers may express attitudes that are socially acceptable or desirable, rather than reflecting their genuine beliefs. This can create disparities between what teachers publicly endorse and how they truly perceive and interact with ethnic minority students. Lastly, like much of the general population, many teachers

may lack conscious awareness of their own biases or prejudices. This lack of awareness can lead to unintentional discrimination or differential treatment of students based on their ethnicity.

The study that first assessed implicit attitudes in the educational context dates back to 2010 and was conducted by VAN DEN BERGH and colleagues (2010). This study focused on the relationship between primary school teachers' attitudes towards students from ethnic minorities (specifically of Turkish and Moroccan origin), the teachers' explicit expectations of their students, and the students' academic outcomes. To assess the teachers' attitudes, both an explicit measure (self-report questionnaire) and an implicit measure (Implicit Association Test, GREENWALD ET AL., 1998) were used. The study was the first to highlight how teachers' implicit ethnic attitudes were linked to biased expectations towards minority group students and contributed to the existing achievement gap between majority and minority ethnic students. The results showed that in classes where teachers had more negative implicit attitudes, their expectations were more negative, and the achievement gap between Turkish and Moroccan students on one side and native students on the other was more pronounced, compared to classes where teachers had less negative implicit attitudes. Since the publication of this study, implicit measurements in the educational context have been used in numerous studies to evaluate teachers' implicit attitudes towards various minority groups. In meta-analysis by PIT-TEN CATE and GLOCK (2019) results identified 22 studies that examined teachers' implicit attitudes towards students from different social groups. The implicit attitudes in these studies referred to a multitude of student characteristics, including ethnicity, gender, SES, special educational needs, and obesity. The findings of this meta-analysis revealed that teachers generally have biases against minority and marginalized groups. Additionally, when compared with explicit measures, there was no significant correlation between teachers' implicit and explicit attitudes. Much research confirmed this finding, demonstrating that teachers tend to express prejudice towards ethnic minority students more implicitly rather than explicitly (COSTA ET AL., 2022; LORENZ, 2021; PETERSON ET AL., 2016). Furthermore, systematic reviews of the literature (COSTA ET AL., 2021; DENESSEN ET AL., 2020) have revealed that both teachers and preservice teachers hold implicit negative attitudes toward ethnic minority students, regardless of their age, status, or country.

Stereotypes and attitudes contribute to significant disparities in

disciplinary practices faced by ethnic minority students, who are more likely to experience exclusionary actions such as suspensions and expulsions compared to their ethnic majority peers (ANDERSON & RITTER, 2020; BLAKE ET AL., 2020; RITTER & ANDERSON, 2018). While some argue that these disparities stem from differences in behavior, studies indicate that behavioral differences alone do not fully account for why ethnic minority students are disproportionately disciplined for similar infractions as their ethnic majority peers (BLAKE ET AL., 2020; HUANG, 2018). Stereotypes play a critical role in this disciplinary disproportionality. For example, preservice teachers exposed to scenarios involving ethnic minority students were more inclined to anticipate future misbehavior compared to those exposed to scenarios involving ethnic majority students (KUNESH & NOLTEMEYER, 2019).

4. Teachers' judgments and expectations towards students' academic performance

Teachers may also influence the academic paths of ethnic minority students through the grades they assign. In the school context, teachers are required to be as objective as possible when assessing and comparing their students' academic performance. This makes them particularly mindful of trying to evaluate as independently from group stereotypes as possible. However, since all individuals possess stereotypes (DEVINE, 1989), there is a possibility that these can still be activated. At work, teachers often find themselves in situations where they are asked to manage multiple tasks simultaneously (SANTAVIRTA ET AL., 2007) and respond promptly to situational demands (DOYLE, 2006). These conditions often prevent teachers from engaging in controlled and reflective processes, allowing attitudes and stereotypes to be activated automatically and unconsciously. This can lead to the unintentional influence of their evaluations of students, teaching practices, and behaviors (COSTA ET AL., 2024; GLOCK ET AL., 2022; GLOCK & KROLAK-SCHWERDT, 2013).

In dual-process theories (for an in-depth discussion, see GAWRONSKI & CREIGHTON, 2013) that explain the formation of impressions and judgments, judgments are conceptualized as the result of a mode of information processing based on stereotypes and categorizations. Following the activation of stereotypes in the information processing (BREWER & BROWN, 1998; FISKE & NEUBERG, 1990), judgments are

formed based on these stereotypes because information about the person is processed and interpreted in light of the activated stereotype. Consequently, people tend to rely on their stereotypical knowledge when processing information and forming an impression of a target person; thus, the stronger the stereotypical expectations, the stronger their influence on judgments. Using a stereotype-based strategy during judgment formation offers the advantage of speed and automaticity, saving cognitive resources (MACRAE ET AL., 1994).

Even though expectations can be accurate and consequently lead to a precise judgment (JUSSIM & HARBER, 2005), stereotypical expectations can also lead to distorted judgments. A substantial amount of research demonstrates that stereotypical expectations can influence teachers' judgments about student outcomes (evaluations) both favorably and unfavorably (COSTA ET AL., 2024; GLOCK & KROLAK-SCHWERDT, 2013; TENENBAUM & RUCK, 2007). Unfortunately, this often translates into lower grades for students from minority ethnic backgrounds compared to their peers without such backgrounds (BONEFELD ET AL., 2020; COSTA ET AL., 2024). Several studies have shown that both inservice and preservice teachers tend to favor students from the ethnic majority while displaying bias against those from ethnic minority backgrounds (BONEFELD & DICKHÄUSER, 2018; KLEEN & GLOCK, 2018; TOBISCH & DRESEL, 2017).

WANG ET AL. (2018) conducted a systematic review of the literature on teachers' "academic expectations" (specifically referring to expectations about students' academic abilities, performance, or future outcomes, excluding expectations about other factors such as behavior or social skills). The review results revealed two main themes. First, the studies included confirmed the association between high teacher expectations and higher student performance levels (e.g., test scores or graduation grades). Secondly, higher academic expectations were not only correlated with academic outcomes but also with aspects related to student well-being. For instance, higher teacher expectations were associated with higher levels of student motivation, increased student beliefs and expectations (e.g., self-efficacy, self-concept), and lower levels of anxiety (e.g., test anxiety, math anxiety).

In any case, since the stereotype-based processing generates judgments and impressions depending on the correspondence between person-related information and the activated stereotype (FISKE & NEUBERG, 1990), this approach cannot be used for every individual, even if the stereotype is strong and easily accessible. When the stereotype doesn't fit, a different processing mode comes into play—individuality-

based processing— where people carefully analyze and integrate all available information about the individual. Achieving this requires a greater amount of time and effort, and these higher cognitive efforts provide the opportunity for more accurate judgments, as they are based on individual information rather than stereotypes (FISKE & NEUBERG, 1990). Numerous studies in the literature demonstrate the effectiveness of interventions aimed at modifying teachers' academic expectations (see DE BOER ET AL., 2018 for a review).

4. Conclusions

Multicultural educational contexts as school and academic environments are characterized by the presence of students from diverse cultures, ethnicities, languages, and religions. In such contexts, cultural diversity is not only a demographic element but also a fundamental component of the educational experience. Students bring a variety of experiences, perspectives, and traditions that enrich the learning process and contribute to creating a dynamic and varied environment. The role of teachers in this scenario is fundamental, as they should foster a supportive learning environment, making it essential for them to cultivate a bias-free atmosphere where ethnic minority students can thrive and cultivate a sense of belonging rooted in their cultural identities. Achieving this involves educators becoming aware of their implicit attitudes towards ethnic minority students, implementing strategies to reduce prejudice (ABACIOGLU ET AL., 2019), and adopting culturally responsive practices in the classroom to address interethnic conflicts (KUMAR ET AL., 2015; PIRCHIO ET AL., 2017). Therefore, understanding and addressing the social aspects such as attitudes, prejudice, and stereotypes in multicultural educational contexts is crucial. Research has shown that even well-intentioned educators may unintentionally favor certain groups or underestimate the capabilities of students from minority backgrounds. By fostering cultural sensitivity and equipping educators with tools to identify and challenge implicit biases, schools can create a more equitable and inclusive learning environment for all students.

Bibliographical references

- ABACIOGLU, C. S., ZEE, M., HANNA, F., SOETERIK, I. M., FISCHER, A. H., & VOLMAN, M. (2019). Practice what you preach: The moderating role of teacher attitudes on the relationship between prejudice reduction and student engagement. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102887>
- ANDERSON, K. P., & RITTER, G. W. (2020). Do School Discipline Policies Treat Students Fairly? Evidence From Arkansas. *Educational Policy*, 34(5), 707–734. <https://doi.org/10.1177/0895904818802085>
- BARGH, J. A. (1994). The four horsemen of automaticity: Intention, awareness, efficiency, and control as separate issues. In R. Wyer & T. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition*. Lawrence Erlbaum.
- BLAKE, J. J., SMITH, D. M., UNNI, A., MARCHBANKS, M. P., WOOD, S., & EASON, J. M. (2020). Behind the Eight Ball: The Effects of Race and Number of Infractions on the Severity of Exclusionary Discipline Sanctions Issued in Secondary School. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 28(3), 131–143. <https://doi.org/10.1177/1063426620937698>
- BONEFELD, M., & DICKHÄUSER, O. (2018). (Biased) Grading of Students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9(MAY), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- BONEFELD, M., DICKHÄUSER, O., & KARST, K. (2020). Do preservice teachers' judgments and judgment accuracy depend on students' characteristics? The effect of gender and immigration background. *Social Psychology of Education*, 23(1), 189–216. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09533-2>
- BREWER, M. B., & BROWN, R. (1998). Intergroup relations. In *The handbook of social psychology*, Vols. 1-2, 4th ed. (pp. 554–594). McGraw-Hill.
- CHANG, D. F., & DEMYAN, A. L. (2007). Teachers' stereotypes of Asian, Black, and White students. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 91–114. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.2.91>
- COSTA, S., GLOCK, S., & PIRCHIO, S. (2024). The Effects of Implicit Ethnic Expectations and Burnout on Teachers' Evaluations of Students' Performance. *Manuscript Submitted for Publication*.
- COSTA, S., LANGHER, V., & PIRCHIO, S. (2021). Teachers' Implicit Attitudes Toward Ethnic Minority Students: A Systematic Review.

- Frontiers in Psychology*, 12(712356). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712356>
- COSTA, S., PIRCHIO, S., & GLOCK, S. (2022). Teachers' and preservice teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students and implicit expectations of their academic performance. *International Journal of Intercultural Relations*, 89, 56–62. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.05.006>
- DE BOER, H., TIMMERMANS, A. C., & VAN DER WERF, M. P. C. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 180–200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- DE HOUWER, J. (2006). Using the Implicit Association Test does not rule out an impact of conscious propositional knowledge on evaluative conditioning. *Learning and Motivation*, 37(2), 176–187. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2005.12.002>
- DENESSEN, E., HORNSTRA, L., VAN DEN BERGH, L., & BIJLSTRA, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>
- DEVINE, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.1.5>
- DOVIDIO, J. F., KAWAKAMI, K., SMOAK, N., & GAERTNER, S. L. (2009). The nature of contemporary racial prejudice: Insight from implicit and explicit measures of attitudes. In R. E. PETTY, R. H. FAZIO, & P. BRINOL (Eds.), *Attitudes: Insights from the new implicit measures* (pp. 165–192). Psychology Press.
- DOYLE, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In *Handbook of Classroom Management* (Issue January). <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch5>
- EAGLY, A. H., & CHAIKEN, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- EAGLY, A. H., & CHAIKEN, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- EAGLY, A. H., & MLADINIC, A. (1989). Gender Stereotypes and Attitudes Toward Women and Men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(4), 543–558.
- EUROPEAN COMMISSION. (2022). *Education and training monitor 2022*

- *Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi/10.2766/117416>
- FAZIO, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23(C), 75–109. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60318-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60318-4)
- FAZIO, R. H. (2007). Attitudes as Object-Evaluation Associations of Varying Strength. *Social Cognition*, 25(5), 603–637. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.603>
- FAZIO, R. H., JACKSON, J. R., DUNTON, B. C., & WILLIAMS, C. J. (1995). Variability in Automatic Activation as an Unobtrusive Measure of Racial Attitudes: A Bona Fide Pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1013–1027. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.6.1013>
- FAZIO, R. H., & TOWLES-SCHWEN, T. (1999). *The MODE model of attitude-behavior processes*.
- FISHBEIN, M. (2008). An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. In R. H. FAZIO & R. E. PETTY (Eds.), *Attitudes: Their structure, function, and consequences* (pp. 137–142). Psychology Press.
- FISKE, S. T., & NEUBERG, S. L. (1990). A Continuum of Impression Formation, from Category-Based to Individuating Processes: Influences of Information and Motivation on Attention and Interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23(C), 1–74. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60317-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60317-2)
- GAWRONSKI, B., & BODENHAUSEN, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: Conceptual, empirical, and metatheoretical issues: Reply to Albarracín, Hart, and McCulloch (2006), Kruglanski and Dechesne (2006), and Petty and Briñol (2006). *Psychological Bulletin*, 132(5), 745–750. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.745>
- GAWRONSKI, B., & BODENHAUSEN, G. V. (2007). Unraveling the processes underlying evaluation: Attitudes from the perspective of the APE model. *Social Cognition*, 25(5), 687–717. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.687>
- GAWRONSKI, B., & CREIGHTON, L. A. (2013). Dual Process Theories. In D. E. CARLSTON (Ed.), *The Oxford handbook of social cognition* (pp. 282–312). Oxford University Press.
- GLOCK, S., & KROLAK-SCHWERDT, S. (2013). Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers'

- judgments. *Social Psychology of Education*, 16(1), 111–127. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9197-z>
- GLOCK, S., SHEVCHUK, A., & KLEEN, H. (2022). Why Is Murat's Achievement So Low? Causal Attributions and Implicit Attitudes Toward Ethnic Minority Students Predict Preservice Teachers' Judgments About Achievement. *Frontiers in Psychology*, 13(March). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819793>
- GREENWALD, A. G., & BANAJI, M. R. (1995). Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-Esteem, and Stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27.
- GREENWALD, A. G., MCGHEE, D. E., & SCHWARTZ, J. L. K. (1998). Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464>
- HUANG, F. L. (2018). Do Black students misbehave more? Investigating the differential involvement hypothesis and out-of-school suspensions. *Journal of Educational Research*, 111(3), 284–294. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1253538>
- JUSSIM, L., & HARBER, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- KLEEN, H., & GLOCK, S. (2018). A further look into ethnicity: The impact of stereotypical expectations on teachers' judgments of female ethnic minority students. *Social Psychology of Education*, 21, 759–773. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9451-0>
- KUMAR, R., KARABENICK, S. A., & BURGOON, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 533–545. <https://doi.org/10.1037/a0037471>
- KUNESH, C. E., & NOLTEMEYER, A. (2019). Understanding Disciplinary Disproportionality: Stereotypes Shape Pre-Service Teachers' Beliefs About Black Boys' Behavior. *Urban Education*, 54(4), 471–498. <https://doi.org/10.1177/0042085915623337>
- LORENZ, G. (2021). Subtle discrimination: do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? In *Social Psychology of Education* (Vol. 24, Issue 2). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09615-0>

- MACRAE, C. N., MILNE, A. B., & BODENHAUSEN, G. V. (1994). Stereotypes as Energy-Saving Devices: A Peek Inside the Cognitive Toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 37–47. <https://doi.org/10.4324/9780203496398-29>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education: Vol. I*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OLSON, M. A., & FAZIO, R. H. (2009). Implicit and explicit measures of attitudes: The perspective of the MODE model. In R. E. Petty, R. H. Fazio, & P. Brinol (Eds.), *Attitudes: Insights from the new implicit measures* (pp. 16–63). Psychology Press.
- PETERSON, E. R., RUBIE-DAVIES, C. M., OSBORNE, D., & SIBLEY, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
- PIRCHIO, S., PASSIATORE, Y., CARRUS, G., MARICCHIOLO, F., TAESCHNER, T., & ARCIDIACONO, F. (2017). Teachers and Parents Involvement for a Good School Experience of Native and Immigrant Children. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 73–94. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-pirc>
- PIT-TEN CATE, I. M., & GLOCK, S. (2019). Teachers' implicit attitudes toward students from different social groups: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 2832. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02832>
- RITTER, G. W., & ANDERSON, K. P. (2018). Examining Disparities in Student Discipline: Mapping Inequities from Infractions to Consequences. *Peabody Journal of Education*, 93(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1435038>
- SANTAVIRTA, N., SOLOVIEVA, S., & THEORELL, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213–228. <https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- TENENBAUM, H. R., & RUCK, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253–273. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253>
- TOBISCH, A., & DRESEL, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of*

- Education*, 20(4), 731–752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
- VAN DEN BERGH, L., DENESSEN, E., HORNSTRA, L., VOETEN, M., & HOLLAND, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- VOLANTE, L., KLINGER, D. A., SIEGEL, M., & YAHIA, L. (2019). Raising the achievement of immigrant students: Towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1037–1056. <https://doi.org/10.1177/1478210319835336>
- WANG, S., RUBIE-DAVIES, C. M., & MEISSEL, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>

11. Inès Saddour*

Social interaction dynamics of exiled Syrian adults in France: Insights from the SOFRA and CLASS projects

ABSTRACT: This chapter aims to document the socialisation dynamics of Syrian refugees and asylum seekers resettling in France based on data collected in two longitudinal projects, SOFRA and CLASS. The participants in both projects demonstrate the heterogeneity of this profile of language learners, which may partly explain why they have received little attention in second language acquisition research, unlike the relatively homogeneous groups of international students (study abroad). In addition, the data show the importance Syrian refugees and asylum seekers place on socialisation in the host country, and how they strive to seek opportunities for social interaction despite the difficulties associated with their status and language skills.

KEYWORDS: Migrant learners, Socialisation dynamics, Syrian exiled adults.

RÉSUMÉ: Ce chapitre vise à documenter la dynamique de socialisation des réfugiés et des demandeurs d'asile syriens réinstallés en France à partir des données recueillies dans le cadre de deux projets longitudinaux, SOFRA et CLASS. Les profils des participants aux deux projets témoignent de l'hétérogénéité de ce profil d'apprenants, ce qui peut expliquer en partie pourquoi ils ont reçu peu d'attention dans la recherche sur l'acquisition d'une seconde langue, contrairement aux groupes relativement homogènes d'étudiants en mobilité internationale. En outre, les données montrent l'importance que les réfugiés syriens et les demandeurs d'asile accordent à la socialisation dans le pays d'accueil, et comment ils s'efforcent de rechercher des opportunités d'interaction sociale malgré les difficultés liées à leur statut et à leurs compétences linguistiques.

MOTS-CLÉS: Apprenants migrants, Dynamique de socialisation, Syriens en situation d'exile.

Introduction

Most of the studies that have examined the links between language socialisation and second language acquisition (SLA) by immersed learners have focused on international students who have deliberately chosen to study abroad (study abroad students) (cf. ISABELLI-GARCIA & ISABELLI, 2020; KINGINGER, 2017; McMANUS ET AL., 2014; MITCHELL,

* Laboratory of NeuroPsychoLinguistics – University of Toulouse – Jean Jaurès.

2015, 2023). The results of these studies suggest that being meaningfully involved in activities and interactions in the new language is important for language development of these learners (McMANUS, 2019; MITCHELL, 2015). Furthermore, despite the variation found in socialisation dynamics, these studies show that study abroad students socialise more with other international students than with speakers of the target language (COLEMAN, 2013, 2015; SADDOUR & LECLERCQ, 2023). Some other studies show resistance to interact with the circle of locals to avoid identity negotiations (cf. BLOCK, 2007; KINGINGER, 2008, 2013).

Very little attention has been given to the socialisation dynamics of other migrant profiles, such as those who settle in the new country for an indefinite period of time for climatic and economic reasons or to seek political asylum. Based on data gathered within two longitudinal projects SOFRA and CLASS with Syrian adult refugees and asylum seekers resettling in France, this chapter aims at contributing to fill this gap documenting the dynamics of socialisation in the French society. More particularly, it aims at bringing insights into these adults' difficulties and creation of affordances in the process of learning a new language and resettlement in a new environment; and the development of socialisation in French (as a second language (L2)) over the period of two years.

1. Socialisation and interaction dynamics of migrant and refugee learners

Socialisation in a new language, as defined by DUFF (2011, p. 564), is a process by which non-native speakers “seek competence in the language and, typically, membership and the ability to participate in the practices of communities in which that language is spoken”. In fact, the concept of language socialisation encompasses the processes by which individuals socialise through language and into language (OCHS & SCHIEFFELIN, 2017, p. 6). As argued by DUFF (2011), taking part in the communities in which the L2 is spoken is an important part of the L2 socialisation process as it allows the learner to acquire the sociocultural knowledge of a certain speech community needed to efficiently participate and use the language in socially appropriate ways. Compared to socialisation in the first language, L2 learners are perceived as outsiders and their membership in the language community has to be negotiated and implies inevitable repositioning and reconstruction, as

BLOCK (2007, p. 75) explains:

These processes of reconstruction and repositioning do not take place in predictable manners and it is certainly not the case that the naturalistic context guarantees sustained contact with longer-term inhabitants of the second language context.

Language socialisation research is interested in how language development may vary in different social contexts and groups (DUFF & MAY, 2017). However, interest in the social dynamics of learning, also referred to as social cognition (DUFF, 2019, p. 6) and the learners' realities of social encounters (DIAO & MAA, 2019; DUFF, 2019) have been relatively recently integrated in SLA research. Also, it has been conducted on relatively limited profiles of migrants.

Generally speaking, SLA research has long focused on the same profile of learners, study abroad students. In fact, given the availability of these students in the university contexts, the number of studies on study abroad students has proliferated in the past decades (BLOCK, 2007a; ISABELLI-GARCIA & ISABELLI, 2020; TYNE, 2019; YOUNG-SCHOLTEN, 2013). Study abroad research has focused particularly on the impact of social interaction on language exposure and language development for these learners, and has observed varying levels of target language use and interaction with the local community (COLEMAN, 2013, 2015; McMANUS, 2019; McMANUS ET AL., 2014; STRAWBRIDGE, 2023). Conversely, “disadvantaged” learners who approach the acquisition of an additional language in a difficult situation (YOUNG-SCHOLTEN, 2013) have been largely neglected. Indeed, the most prominent longitudinal studies on this learner profile date back to the 70s and 80s and were conducted in a context where the host European countries sought economic migrant workers. Research on these migrant workers (BHADWAJ ET AL., 1988; PERDUE, 1993; VÉRONIQUE, 2021) highlighted the basic nature of communicative needs and consequently of the degree of proficiency in L2 (KLEIN & PERDUE, 1997), and the communicative and interactional difficulties encountered by these learners (BREMER ET AL., 1996). Besides, refugee and asylum-seeking learners have received very little attention. As advocated by FIRTH and WAGNER (1997); HULSTIJN ET AL. (2014) and YOUNG-SCHOLTEN (2013), broadening SLA research to include different migrant learner profiles is necessary to study phenomena that have not received much attention in research focusing on a single profile of immersed learners, those from middle-class backgrounds. For example,

investigating profiles long neglected by language acquisition research would make it possible to expand the list of factors that can influence language acquisition, to include, for example, administrative stability, access to language and power relations (cf. CLÉMENT & NORTON, 2020; DARVIN & NORTON, 2014; DAVIN & NORTON, 2014, in press; NORTON, 2000, 2013; THE DOUGLAS FIR GROUP, 2016). Research with female migrant workers in NORTON (2000, 2013) raises the issue of migrants' limited opportunities to speak and to be heard, and draws attention to the danger of considering that the dynamics of socialisation and the experiences of migrant learners are the result of their deliberate choice. Norton's work in general highlights the importance of taking into account contextual factors that can shed light on the complexities of L2 language socialisation. For example, DAVIN & NORTON (2014, p. 113) alert to the role of social class in shaping learning and social trajectories of migrants:

Within a globalized world, there also exists a global class hierarchy, and the location of a migrant's country of origin in this hierarchy can also position migrants in particular ways in their country of settlement.

Furthermore, DAVIN and NORTON (in press) stress the role of power relations in migrants/L2 learners' access to communities and social networks:

Relations of power in the social world impact access to communities and social networks, and also the ways in which language learners interact with target language speakers. In this poststructuralist view, when language learners speak, they not only exchange information with others, but also reconfigure their relationship to the social world. Learners perform different identities and speak from multiple positions, and can be positioned in ways that may provide or limit opportunities to speak and be heard. Inscriptions of identity such as race, gender, class, ethnicity and sexual orientation can shape interaction in different learning contexts, and the opportunities available for language learning.

Based on these studies on 'disadvantaged' migrants (YOUNG-SCHOLTEN, 2013), conducting research on language learners who are asylum seekers and refugees would shed light on the acquisitional process in a difficult context and on the links between cognitive and language processes and the affordances created by means of language socialisation (DUFF, 2019; VÉRONIQUE, 2013).

2. Objectives and methodology

Based on data gathered within two longitudinal projects on L2 French acquisition by Syrian Arabic learners conducted with Syrian asylum seekers and refugees resettling in France, this study seeks to document (i) the Syrian migrants' feelings related to L2 socialisation based on interview data with 19 participants from the SOFRA Corpus and SOFRA pilot study (SADDOUR, 2020); and (ii) the development of social networks over two years of immersion in France, based on questionnaire data with 17 participants of the CLASS project.

1) The multidisciplinary SOFRA¹ (*Approche SOcioculturelle et psychologique de l'Acquisition du FRAnçais par des demandeurs d'asile syriens*) project aims to explore language development by Syrian refugees and asylum seekers examining the role of sociobiographical and contextual factors (age, housing conditions, socialisation dynamics in the host society, access to the target language, learner affordances, etc.) and psychocultural factors (adaptation to the new country, relationship with traditions, transitional psychological states, co-construction strategies and identity positioning) in language acquisition. Data were gathered with 36 Syrian adults resettling in France at T1, 33 at T2 and T3 (about 10 months interval). In the present study I focus on a subset of interview data collected within the SOFRA pilot study (cf. SADDOUR, 2020), where 9 Syrian adults (7 males, 2 females; mean age = 27, SD = 9,9) reported in French their experiences of interaction with native speakers of French based on the question 'How are your interactions with the French?'² and responses in Syrian Arabic to the question 'When you talk to French people, how do you feel?'³ of 10 participants in the SOFRA main project (5 females, 5 males; mean age = 27, SD = 5,5).

2) The CLASS⁴ (Culture appropriation and Language Acquisition: the role of intercultural Sensitivity in Syrian learners of French) project aims to investigate the developmental processes of Arabic-speaking

¹ The SOFRA project (2019 – 2022) has benefited from financial support of the Region Occitanie within the call for projects (Reference ESR_R&S_DF-000110-2018-003311, PI: Inès Saddour)

² The question was asked in French as follows: « *Comment se passent vos interactions avec les Français ?* »

³ The question was asked in French as follows: ?« *Quand vous parlez aux Français, comment vous sentez-vous ?* »

⁴ The CLASS project (2021-2025) has received financial support of the ANR (Call JCJC, Reference ANR-20-CE28-0019-01, PI: Inès Saddour)

Syrian refugee and asylum-seeking learners of L2 French examining the links between the development of intercultural sensitivity and the restructuring of the second-language learner's conceptual system in a migratory context, as manifested at the level of lexicon, comprehension and processing of figurative expressions, conceptualisation of events and discourse construction. Longitudinal data were gathered at 3 data collection points with 29 participants at T1, 22 at T2 and 17 at T3⁵. In this study, I investigate a data subset elicited with 17 Syrian adults who took part in the 3 stages of data collection (mean age = 33, SD = 15,4) with a questionnaire⁶ at three data collection points with about 12 months-interval between each time. I focus on participants' sociobiographical data (age, sex, qualifications, duration of residence in France) and their responses to the questions regarding percentage of daily exposure to French; whether they consider that they have a network of friends in France that included French friends⁷. I focus for the latter on the interaction with the local circle (COLEMAN, 2013, 2015), French people. The answers varied in length. They are synthesised here into three types of answers so that we get an idea about the evolution of the social networks of the participants:

- 1) YES: the person considers s/he has formed a circle of friends that includes local people and expresses satisfaction about it.
- 2) NO: the person considers that s/he does not have a social network including local people and s/he explains why.
- 3) Not really: the person has made acquaintances but is unsatisfied with the few encounters and needs to enlarge his/her circle.

⁵ The 3rd data collection time is still ongoing. Four more participants are scheduled to be recorded in September 2024.

⁶ The questionnaire of the CLASS project aimed at gathering information on four aspects of sociocultural interaction with the new environment. For each aspects, we were inspired by existing methodological instruments : 1) Sociobiographical profile, 2) Linguistic contact and experience, use/mastery of French and self-evaluation inspired by Doucerain (2019), 3) Circle of friends, networks and social contacts, inspired by the Social Network Questionnaire used in the LANGSCAP Project (McMANUS ET AL., 2014; MITCHELL, 2023) and 4) Cultural orientation towards L2 group (adapted from the French version of the Vancouver Index of Acculturation (RYDER ET AL., 2000)).

⁷ The questions asked in French were: 1) *Est-ce que vous connaissez beaucoup de monde depuis que vous vivez en France : est-ce que vous avez constitué un réseau ?* 2) *Comment interagissez-vous avec vos amis français (rencontres en face à face, sur les réseaux ou les deux)?*

3. Results

3.1. Syrian migrants' feelings related to L2 socialisation: insights from the SOFRA pilot study and the SOFRA corpus

When answering the question “When you talk to French people, how do you feel?”, most of the SOFRA participants reported positive and pleasant feelings explained by the desire to learn French and meet French-speaking people. Indeed, all participants agree on the importance of maximizing interactions outside the classroom to improve their language skills.

(1)

euh yemken ana sa 'i:d lamma etwasel ma 'ahom
 maybe I'm happy when I talk to them
li anno estefid minhom chwayya bil loga
 because I learn a little of their language
estefid minhom
 I profit from them/ I profit from interacting with them.

Indeed, some learners admit to using strategies to make contact with native speakers, like the participant in example 2 to approach French speakers in the places she frequents with her children:

(2)

hatta waqt bimshi masalan 'al hadi:qa la ay maka:n w awledi .
 even when I go to the park for example or somewhere with my children
bha:wal oq 'od hid hada faransi .
 I try to stand next to a French person
fa dhilli badxol bilhadi:th
 and I enter the discussion
biyku:n ma 'i dayiman bja 'zi biskwi:t
 i always carry cookies with me
fa b'illun itfaddal hay biskwi:t min baladi: &=laugh
 I tell them take a cookie from my country
fa byi 'jibha kti:r
 it pleases him
mba 'den biftah elhadi:s
 and then I open the conversation

However, alongside these positive feelings, learners report feelings of tension and insecurity when interacting with the French. They explain that this feeling is due to the fear of making a mistake and/or of the attitudes of French-speaking interlocutors towards their language skills. This tension and insecurity are expressed in both corpora, both in their accounts of how the interactions are going for them (SOFRA Pilot study corpus) and in descriptions of their feelings (SOFRA corpus). Thus, several learners express that discomfort and insecurity put them on alert as in example 3:

(3)

*bakoun hader daayman hata ma aglat euh ey galta momken
tousabeb ey mouchkila ya'ni*

I'm always on the alert to make sure I don't make a mistake. Every mistake can cause a problem.

Some prefer to keep quiet as illustrated in 4:

(4)

Je suis à l'aise

I'm at ease

j'ai l'impression que j'ai je les connais depuis mon enfance

I feel like I've known them since I was a child

Quand je euh quand les personnes devant moi a compris

When I uh when the people in front of me understand

que je ne suis pas euh que j'apprends la langue français

that I'm not uh that I'm learning the French language

ça me rend les les choses plus faciles pour moi (...)

it makes things easier for me (...)

parce que je ne je ne ose pas parler

because I don't I don't dare speak

euh je pense les gens euh n'aiment pas étranger peut-être

uh I think people uh don't like foreigners maybe

et pour pour ça je dis il faut il faut être silencieux.

and for that I say you have to be quiet.

To sum up, these few extracts from the Syrian adults' narratives testify to their awareness of the importance of socialisation for their language development and positioning in the host community in general (cf. ALSADHAN, 2022). In the context of resettlement in a new country,

many of them consciously seek to create affordances and interaction opportunities (offering cookies, spending time in common areas in student residences (cf. SADDOUR & LECLERCQ, 2023). However, their feelings tell us about their fears linked to socialising with the local community using the newly acquired language. While some participants speak only of their fear of making mistakes, others make links between those fears and the interlocutor's attitude towards the learner and his/her linguistic competence. This results in a feeling of insecurity and inferiority leading them sometimes to remain silent (cf. GRANGET & SADDOUR, 2024; NORTON, 2013). This testifies to the complexity with which L2 learners, in general, have to negotiate membership in the host community (BLOCK, 2007a), even though not all migrant learners feel the need or seek to engage in interaction with the local community; as noted in some studies with American students who were reported to avoid identity negotiation and who take refuge in a sense of superiority (BLOCK, 2007a; KINGINGER, 2008, 2013).

Clearly, research on 'disadvantaged' learners, as exiled migrants, is needed to shed light on the specificities of these understudied learners, and to broaden our understanding of language acquisition (BLOCK, 2007a; ISABELLI-GARCIA & ISABELLI, 2020; YOUNG-SCHOLTEN, 2013). For this, the reconceptualisation of the methodologies used is necessary in order to intersect linguistic and cognitive as well as sociocultural and contextual data (BLOCK, 2007b; HULSTIJN ET AL., 2014; VÉRONIQUE, 2013).

In the following section, longitudinal data on the constitution of a social network over time from the CLASS project are examined.

3.2. Development of social networks of Syrian adult migrants over the period of two years

The 17 informants answered the same open question at each data collection time on whether they consider that they have constituted a social network that includes the French. The following table presents the data subset examined in this paper:

ID	Age range	Gender	DR T1	T1 % Fr	T2 % Fr	T3 % Fr	T1 SN	T2 SN	T3 SN
CLS01	18-24	F	10 years	35%	60%	20%	Yes	Not really	Yes
CLS02	18-24	F	MI	MI	40%	50%	MI	Yes	No
CLS04	18-24	F	5 years	50%	40%	50%	No	No	No
CLS07	18-24	F	6 years	23%	30%	35%	Yes	Yes	Yes
CLS13	18-24	M	8 years	47%	30%	70%	Yes	Yes	Yes
CLS23	18-24	M	6 years	70%	80%	50%	Yes	Yes	Yes
CLS25	18-24	F	2 months	60%	50%	35%	Yes	Yes	Yes
CLS26	18-24	F	5 years	60%	55%	40%	Yes	Yes	Yes
CLS29	18-24	M	5 years	65%	70%	45%	No	Not really	Yes
CLS19	25-29	M	4 years	25%	35%	55%	Yes	Yes	Not really
CLS21	25-29	M	5 years	15%	10%	10%	No	Not really	Yes
CLS14	30-34	F	3 years	9%	44%	55%	Not really	Yes	Not really
CLS15	35-39	F	1 year	20%	35%	35%	No	Not really	Yes
CLS12	40-44	F	5 years	25%	19%	28%	Yes	Yes	Yes
CLS28	40-44	F	7 years	60%	50%	35%	Yes	Yes	No
CLS17	55 et +	F	3 years	5%	0%	5%	Not really	No	No
CLS18	55 et +	F	3 years	10%	5%	3%	Not really	Not really	Yes

Table 1. Exposure to French and social networks in a CLASS data subset
(ID: Participant identification code; DR: Duration of residence, SN: Social Network, MI: missing information)

Table 1 shows, in addition to information on the participants' age range and duration of residence at T1, their reported percentage of exposure to and use of French as compared to other languages that are used daily (most frequently Syrian Arabic, Kurdish and English), as well as perceptions of their social network in France at the three data

collection times. First of all, we notice that the percentages of exposure and use of French increase for only less than half of the participants (ex. CLS12, CLS13, CLS14, CLS19). Some report percentages that show little exposure evolution (ex. CLS07), no exposure evolution (ex. CLS04) or decrease of exposure and use of the target language (ex. CLS01). Similarly, many participants' reports on their social networks suggest changeable and fluctuating socialisation processes, even though the overall proportions indicate that 11/17 participants report having a satisfactory social network involving locals. We observe consistent positive answers at the 3 data collection times more frequently in younger participants (ex. CLS07, CLS13, CLS25, CLS26). Three out of the 8 participants aged more than 25 years report an evolution from no social network with French people to being satisfied with having many friends and frequenting many French people on a regular basis. Some participants state having a satisfactory network at T1 and T2 but not at T3. Finally, CLS04 and CLS17 report having no social network over the whole observation period. Overall, the participants' reports indicate that first of all, for some participants, L2 socialisation does not evolve even though most of them have spent several years in France. They consider that they did not manage to form a social network. Other reports show inconsistent dynamics that evolve negatively over time. They explain their socialisation difficulties with L2 French competence, that they consider insufficient to socialise with local people. Moreover, some report being busy solving personal and financial problems; which hinder them from focusing on building social relations (cf. ALSADHAN, 2022). In any case, variation of social dynamics across immersed adult learners in the host country is to be expected as MITCHELL (2023, p. 59) states:

Opportunities are affected by variations in the linguistic, institutional and social affordances of SA⁸, in different settings. They are also affected by the varying agency and motivation of sojourners in seeking second language (L2) engagement.

However, the presented analyses based on the participants' evaluations of exposure, use and social networking do not constitute a solid basis to account for the actual connections and only approximately quantify their interactions in French and with French people. Further analyses of the data gathered withing the CLASS project will provide a clearer and more precise picture on the size and density of the social networks

⁸ Study Abroad

of these Syrian migrants and will account for whether and the extent to which the use of the French language develops over time. Anyhow, the methodologies used to measure interaction during immersion in the L2 context are constantly evolving (cf. MITCHELL, 2023). More recently, the creation of the Lang-Track-App, a tool based on Experience Sampling Method to collect longitudinal data at different data points at random times per day appears to be a revolutionary method to collect more rich and accurate data about social networking (ARNDT ET AL., 2023).

4. Conclusion

In the present paper, I presented data subsets from two longitudinal studies conducted with a largely neglected and understudied population compared to limited-duration sojourners in study abroad studies: Syrian adults in exile and resettlement in France. The subset from the SOFRA project illustrates these migrants' awareness of the importance of socialisation in the host country and their motivation to seek opportunities of social interaction despite the difficulties that they may face related to their status and linguistic competence. The data presented from the CLASS project illustrates the heterogeneity of this profile of language learners, and which may partially explain the researchers' reluctance to conduct research with this learner profile, as opposed to the relatively homogeneous groups of study abroad students on which SLA research has been focusing in the last decades. Undoubtedly, research on these learner profiles is more than needed to account not only for the specificities of language acquisition, but also to achieve a deeper understanding of the interaction between the linguistic development process and language socialisation.

Bibliographical references

- ALSADHAN, M. (2022). *Paroles syriennes en exil: Expériences, représentations et identités multiples*. Presses Universitaires de la Méditerranée.
- ARNDT, H. L., GRANFELDT, J., & GULLBERG, M. (2023). The Lang-Track-App: Open-Source Tools for Implementing the Experience

- Sampling Method in Second Language Acquisition Research. *Language Learning*, 73(3), 869–903.
- BHADWAJ, M., DIETRICH, R., & NOYAU, C. (Eds.). (1988). *Second Language Acquisition by Adult Immigrants: Temporality*. European Science Foundation.
- BLOCK, D. (2007a). *Second Language Identities*. Continuum International Publishing Group.
- BLOCK, D. (2007b). The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal*, 91(Focus Issue), 863–876.
- COLEMAN, J. A. (2013). Researching whole people and whole lives. In C. KINGINGER (Ed.), *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad* (pp. 17–44). John Benjamins Publishing Company.
- COLEMAN, J. A. (2015). Social circles during residence abroad: What students do, and who with. In R. MITCHELL, N. TRACY-VENTURA, & K. MCMANUS (Eds.), *Social Interaction, Identity and Language Learning During Residence Abroad*. Eurosla Monographs.
- DARVIN, R., & NORTON, B. (2014a). Social Class, Identity, and Migrant Students. *Journal of Language, Identity and Education*, 13(2), 111–117.
- DARVIN, R., & NORTON, B. (2014b). Transnational Identity and Migrant Language Learners: The Promise of Digital Storytelling. *Education Matters*, 2(1), 55–66.
- DARVIN, R., & NORTON, B. (2016). Investment and Language Learning in the 21st Century. *Langage et Société*, 3(3), 19–38.
- DARVIN, R., & NORTON, B. (in press). Identity. In J. W. SCHWIETER & A. BENATI (Eds.), *Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge University Press. Accessed on <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/>
- DIAO, W., & MAA, J. (2019). Language socialization and L2 pragmatics. In N. TAGUCHI (Ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics* (pp. 128–144). Routledge.
- DOUCERAIN, M. M. (2019). L2 experience mediates the relation between mainstream and self-assessed L2 competence among migrants. *Applied Linguistics*, 40(2), 355–378.
- DUFF, P. A. (2011). Second Language Socialization. In A. DURANTI, E. OCHS, & B. B. SCHRIEFFELIN (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 564–586). Blackwell Publishing Ltd.
- DUFF, P. A. (2019). Social dimensions and processes in second language acquisition: Multilingual socialization in transnational contexts. *Modern Language Journal*, 103, 6–23.

- FIRTH, A., & WAGNER, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA Research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- GRANGET, C., & SADDOUR, I. (2024). Il faut dire oui dans la classe mais ouais dans la rue: Vers une appropriation critique de la variété hégémonique. In BRULEY C. & CADET L. (Eds.), *Enseigner le français en contexte migratoire: ingénieries, littérature, inclusion*. Peter Lang.
- HULSTIJN, J. H., YOUNG, R. F., ORTEGA, L., BIGELOW, M., DEKEYSER, R., ELLIS, N. C., LANTOLF, J. P., MACKEY, A., & TALMY, S. (2014). Bridging the gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361–421.
- ISABELLI-GARCIA, C. L., & ISABELLI, C. A. (2020). *Researching Second Language Acquisition in the Study Abroad Learning Environment An Introduction for Student Researchers*. Palgrave Macmillan.
- KINGINGER, C. (2008). Language Learning in study-abroad: Case histories of Americans in France. *The Modern Language Journal*, 92(1), 1–124.
- KINGINGER, C. (2013). Identity and language learning in Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 339–358.
- KINGINGER, C. (2017). Language socialization in study abroad. In P. A. DUFF & S. MAY (Eds.), *Language Socialization, Encyclopedia of Language and Education* (Third Edition, pp. 227–238). Springer International Publishing.
- MCMANUS, K. (2019). Relationships between social networks and language development during study abroad. *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), 270–284. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661683>
- MCMANUS, K., MITCHELL, R., & TRACY-VENTURA, N. (2014). Understanding insertion and integration in a study abroad context: The case of English-speaking sojourners in France. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XIX(2), 97–116.
- MITCHELL, R. (2015). The development of social relations during residence abroad. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(1), 22–33.
- MITCHELL, R. (2023). Documenting L2 input and interaction during study abroad: Approaches, instruments and challenges. *Second Language Research*, 39(1), 59–83.

- NORTON, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Pearson Education Limited.
- NORTON, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters.
- PERDUE, C. (Ed.). (1993). *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives, Volume II: The Results*. Cambridge University Press.
- RYDER, A. G., ALDEN, L., & PAULHUS, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional?: A head-to-head comparison in the prediction of demographics, personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 49–65.
- SADDOUR, I. (2020). Methodological considerations when piloting an interview protocol: The example of Syrian asylum seekers in France. *Journal of French Language Studies*, 211–238.
- SADDOUR, I., & LECLERCQ, P. (2023). Self positioning in a host community: Longitudinal insights from study abroad and migrant students. In I. REPISO, C. GRANGET, & G. FON SING (Eds.), *Language, creoles, varieties: From emergence to transmission* (pp. 71–110). Eurosla Studies; <https://hal.science/hal-04415839v1>. file:///Users/saddour/Downloads/409-GrangetEtAl-2023-3-1.pdf
- STRAWBRIDGE, T. (2023). The relationship between social network typology, L2 proficiency growth, and curriculum design in university study abroad. *Studies in Second Language Acquisition*, 45, 1131–1161.
- THE DOUGLAS FIR GROUP. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(Supplement 2016), 19–46. <https://doi.org/DOI: 10.1111/modl.12301>
- TYNE, H. (2019). Le temps comme facteur qualitatif dans l’immersion. *Carnet de Recherche Langage et Identités*. <https://langident.hypotheses.org/136>
- VÉRONIQUE, G. D. (2013). Socialization. In J. HERSCHENSOHN & M. YOUNG-SCHOLTEN (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 251–271). Cambridge University Press.
- VÉRONIQUE, G. D. (2021). L’acquisition de la langue du pays de travail par des populations de migrants. In P. LECLERCQ, A. EDMONDS, & E. SNEED GERMAN (Eds.), *Introduction à l’acquisition des langues étrangères* (pp. 389–406). De Boeck Supérieur.
- YOUNG-SCHOLTEN, M. (2013). Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research*, 29(4), 441–454. <https://doi.org/10.1177/0267658313491266>

12.
Susanne Lippert*

Deutsch als Herkunftssprache in Rom

ABSTRACT: The following chapter examines the German-speaking schools in Rome as places of socialisation for speakers of German-speaking background. It also deals with the history and philosophy of the two German-speaking schools, the Deutsche Schule Rom and the Schweizer Schule Rom. German as a heritage language in Italy, more precisely in Rome, is a topic that has not yet been fully explored. Therefore, it is important to document the situation at the two large German-speaking schools in Rome. The influence of these schools on the preservation of German as a heritage language is undisputed, but due to the high school fees, it is limited to the more affluent classes. It would therefore be desirable to strengthen the German language with more affordable alternatives.

KEYWORDS: Language acquisition, heritage language, language shift, German-speaking schools in Rome, language policy.

RÉSUMÉ : Le chapitre suivant examine les écoles germanophones de Rome en tant que lieux de socialisation pour les locuteurs de l'allemand. Il examine également l'histoire et la philosophie des deux écoles germanophones, la Deutsche Schule Rom et la Schweizer Schule Rom. L'allemand en tant que langue d'origine en Italie, et plus particulièrement à Rome, est un sujet qui n'a pas encore été entièrement exploré. Il est donc important de documenter la situation dans les deux écoles privées germanophones de Rome. L'influence de ces écoles sur la préservation de l'allemand en tant que langue patrimoniale est indéniable, mais en raison des frais de scolarité élevés, elle est limitée aux classes les plus aisées. Il serait donc souhaitable de renforcer la langue allemande avec des alternatives plus abordables.

MOTS CLÉS : Acquisition des langues, langue d'origine, changement de langue, écoles germanophones à Rome, politique linguistique.

1. *Einleitung*

Der Erhalt der Herkunftssprache und -kultur ist in Herkunftssprachenfamilien oft besonders gefährdet und ergibt sich keineswegs von selbst, wie bisher meist angenommen. Schulische Unterstützung ist dabei sehr wichtig. Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, die Geschichte und die Philosophie der deutschsprachigen

* Universität Roma Tre.

Privatschulen in Rom zu untersuchen, wobei herausgearbeitet wird, dass diese Schulen vor allem für die deutsch-italienischsprachigen Herkunftssprachenfamilien in Rom gegründet wurden. Obwohl die Schulen also entstanden, um diese Familien beim Erhalt der deutschen Sprache und Kultur (bzw. der Schweizer Sprache und Kultur) zu unterstützen, werden sie heute vor allem von reichen römischen Familien besucht und dienen als Sprungbrett für internationale Karrieren ihrer Nachkommen. Die hohen Schulkosten und die niedrigen italienischen Gehälter machen es dagegen vielen Herkunftssprachenfamilien unmöglich, ihre Kinder auf diese Schulen zu schicken. Diese Schulen haben sich also zu Eliteschulen für reiche römische Familien oder gutbezahlte Entsandte deutscher oder Schweizer Unternehmen im Ausland entwickelt und können ihre ursprüngliche Klientel, nämlich die einfachen Herkunftssprachensprecherinnen und Herkunftssprachensprecher, nur noch bedingt erreichen. Im Rahmen des vorliegenden Kapitels soll die Frage aufgeworfen werden, ob in diesem Zusammenhang alternative Wege denkbar wären.

2. Der Begriff Herkunftssprache in der Spracherwerbsforschung

Der Terminus Herkunftssprache (HS) ist schwierig zu definieren: Ursprünglich aus Kanada stammend, wo er alle Einwanderersprachen bezeichnete, außer den offiziellen Staatssprachen Französisch und Englisch (selbst wenn Einwanderer aus französisch- oder englischsprachigen Gebieten stammten), sowie auch alle Sprachen der Ureinwohner Kanadas (sogenannte „aboriginal“ oder „indigenous languages“) (NAGY, 2021, S. 179), hat der Begriff seit einigen Jahren durch weltweite Verwendung einen Bedeutungswandel erfahren. Heute wird er hauptsächlich benutzt, um nicht komplett erworbene Familiensprachen der Nachfahren von Einwanderern in zweiter oder dritter Generation zu bezeichnen.

Bei vielen Autoren lässt sich in Bezug auf den Begriff Herkunftssprachensprecher (HSS) durchaus eine Defizitkonzeption feststellen: Das Kriterium der nicht-vollständigen Beherrschung dieser Sprachen (und sei es nur in Schriftform) steht im Vordergrund (BENMAMOUN, MONTRUL & POLINSKY, 2013, S. 129; POLINSKY, 2018):

However, exposure to the dominant language limits their acquisition of their heritage language in significant ways.

Eventually, heritage speakers become “unbalanced bilinguals“ in the sense that their L1 becomes less dominant than their L2. (...) Thus, heritage speakers may have good mastery of the phonetic inventory of their heritage language and solid perceptive command, though by no means in a similar way to that of native speakers. (...) Similarly, in morphology, heritage speakers display native-like knowledge of certain areas of morphology while differing in other areas from native speakers. (BENMAMOUN, 2021, S. 376).

Research on bilingual grammars tends to be “deficit”-oriented (ORTEGA, 2014), and, unfortunately, research on aspects of heritage languages is not immune to this noted pitfall. (PUTNAM, SCHWARZ & HOFFMAN, 2021, S. 614)

Heutzutage befindet sich in der HS-Forschung gewöhnlicherweise der Bezug auf ein Fehlen an Gewandtheit oder Ausdrucksstärke („fluency“) im Zentrum des Interesses, obwohl durchaus auch andere Aspekte hervorgehoben werden: “Heritage speakers, typically, though not exclusively, are second-generation immigrants who are born and raised in societies where their parents’ first language is a minority language.” (BENMAMOUN, 2021, S. 376) Hier wird also unterstrichen, dass es sich um eine Einwanderersprache handelt und beide Eltern Einwanderer sind.

Der Fachausdruck HS überschneidet sich mit den früher gängigen Termini Minderheitensprache (in Opposition zur Umgebungssprache), „schwache Sprache“ (in Opposition zur „starken Sprache“, welche ebenfalls oft die Umgebungssprache ist), Familien- oder auch Einwanderersprache (in Opposition zur Sprache der alteingesessenen Bevölkerung) (vgl. auch TRIULZI, 2023). Doch während der Akzent bei dem Terminus Minderheitensprache auf der Minderheit, also einer geschlossenen ethnischen Gruppe liegt, wobei die Gruppenperspektive hervorgehoben wird, und dieser Begriff damit vor allem auf den Kontrast zwischen der althergebrachten Familiensprache einer bestimmten ethnischen Minderheitengruppe im Gegensatz zur Gruppe der Mehrheitssprachensprecher abzielt, wird bei dem Terminus „schwache Sprache“ vor allem auf die geringere Verfügbarkeit der Sprachenkenntnisse ihrer Sprecher abgehoben. In diesem letzten Fall wird also nicht nur von einer individuellen Perspektive ausgegangen, sondern auch von einem kommunikativen Kriterium: Es fällt schwer, die „schwache Sprache“ im Alltag zu verwenden, weshalb der Gebrauch

der „starken Sprache“ ständig zunimmt. Was dazu führt, dass im Umkehrschluss der Gebrauch der „schwachen Sprache“ permanent abnimmt. Am Ende dieses Prozesses wird ausschließlich die „starken Sprache“ verwendet (Sprachumstellung).

Bei der HS wird dagegen vor allem das Element der Tradition, der Herkunft, betont.¹ HS ist in diesem Sinn die Sprache, die eine Familie in ein Einwanderungsland mitbringt. Dabei wird jedoch übersehen, dass nicht alle Familien, in denen zwei Sprachen gesprochen werden, aus zwei Einwanderern bestehen, sondern dass es auch viele Mischehen oder -Partnerschaften zwischen Einwanderern und Einheimischen gibt. Sind die Nachkommen dieser gemischtsprachigen Familien nun HSS im eigentlichen Sinn, oder nicht? Sie sind zumindest zur Hälfte Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und damit Mehrheits- bzw. Umgebungssprachensprecher. Eigentlich stehen, wie wir oben bereits gesehen haben, reine Einwandererfamilien im Fokus der HS-Forschung und nicht gemichtsprachige Familien.

In diesem Kapitel wird die Ansicht vertreten, dass Kinder aus Mischehen oder -Partnerschaften keine Einwanderer sind, sondern als Nachkommen des ortsansässigen Elternteils Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Durch die Anwendung der Kategorie HSS auf diese Menschengruppe entsteht eine Ausgrenzungsperspektive – parallel zu der dem Terminus Migrationshintergrund inhärenten Problematik (KNAPPIK & MECHERIL, 2018). Auch durch die Anwendung des Begriffs Migrationshintergrund findet ein Prozess des „othering“ statt. HSS aus Mischehen oder -Partnerschaften werden als „andere“, als „Ausländer“, ausgegrenzt, ein eingewanderter Elternteil mit HS wiegt bei dieser Kategorisierung schwerer als ein einheimischer Elternteil. Genauso auch beim Terminus Migrationshintergrund: Ein eingewanderter Elternteil wiegt schwerer als ein Elternteil aus der ansässigen Bevölkerung. Was die Einordnung dieser Gruppe von Menschen mit einem ausländischen Elternteil in die Kategorie „Menschen mit Migrationshintergrund“ betrifft, so schnellen dadurch die „Ausländerzahlen“ in die Höhe. Menschen, die vor der Einführung des Ausdrucks Migrationshintergrund²

¹ Wollte man spitzfindig sein, könnte man allerdings auch behaupten, dass jede in einer Familie erworbene Sprache eine Herkunftssprache ist, da sie von den Eltern an die Kinder weitergegeben wird und somit immer abhängig ist von der Herkunft. Also wäre eigentlich auch die Sprache in monolingualen Familien eine Herkunftssprache.

² Der Begriff Migrationshintergrund wird im DWDS im Jahr 1999 zum ersten Mal verzeichnet und leitet sich von dem in OSZE-Dokumenten verwendeten Begriff „migration background“ ab. Das Wort Migrationshintergrund wurde 2009 erstmals im

als Einheimische betrachtet wurden (Nachfahren eines einheimischen Elternteils), werden nun als Menschen mit Migrationshintergrund – und damit als „andere“ bzw. „Ausländer“ – angesehen. Eine folgenschwere Entwicklung: Erhöhte Ausländerzahlen können von Nationalisten zur Manipulation der einheimischen Bevölkerung missbraucht werden – zum Zweck der Angsterzeugung.

In Bezug auf die Frage, welche Familien nun wirklich HSS sind, lässt sich durchaus eine mangelnde terminologische Schärfe des Begriffs verzeichnen. Wenn Einwanderung beider Elternteile ein Kriterium ist, das erfüllt sein muss, um als HSS bezeichnet zu werden, dann sind Kinder aus Mischehen oder -Partnerschaften keine HSS, weil einer ihrer Elternteile aus dem Einwanderungsland stammt. Wenn dagegen das Defizitkriterium ausschlaggebend ist, dann gehören Nachkommen von Mischehen oder -Partnerschaften zur Kategorie der HSS, wobei allerdings fraglich ist, ob eine solche Defizitkonzeption in der Mehrsprachigkeitsforschung überhaupt angebracht ist. Möglicherweise handelt es sich um eine US-amerikanische Perspektive, die sich in dem Terminus HS ausdrückt (der in Europa erst seit wenigen Jahren in Gebrauch ist).

Im Vergleich dazu werden in Europa schon seit Jahrzehnten die Kompetenzen der Mehrsprachigen betont. Spätestens seit GROSJEAN (1985) weiß man in Europa, dass Mehrsprachige nicht aus zwei perfekten Einsprachigen bestehen, sondern ein eigenständiges System bilden, dass sie also auch nicht an der Kompetenz von Einsprachigen gemessen werden sollten. Die gängige Definition von HS schließt denn nun Kinder aus Mischehen oder -Partnerschaften eigentlich aus: „heritage speakers are individuals who were raised in homes where a language other than the dominant community language was spoken and thus possess some degree of bilingualism in the heritage language and the dominant language.“ (POLINSKY, 2015, S. 8). Aber in der deutschsprachigen HS-Forschung wird der Begriff inzwischen so weit gefasst, dass auch Nachkommen von Mischehen oder -Partnerschaften unter die Kategorie HSS subsumiert werden, freilich nur in Bezug auf die Sprache ihres nicht die Umgebungssprache vertretenden Elternteils: „In der Herkunftssprachenforschung (...) wird als Herkunftssprache die Erstsprache einer Person definiert, die in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird“ (Mehlhorn, 1) Zusammenfassend lässt sich feststellen,

dass es nützlich sein könnte, in Zukunft bzgl. der unterschiedlichen Populationen von HSS zu unterscheiden, und dass zu diesem Punkt weitere Forschungen nötig wären.

Im vorliegenden Kapitel wird HS als eine Sprache verstanden, die von einer Familie oder von einem Elternteil innerhalb der Familie aufgrund von migrationsbedingtem Ortswechsel an einen Ort – hier nach Rom – mitgebracht wurde. Dabei wird diese Sprache weiterhin gesprochen, sei es als alleinige Familiensprache, sei es als eine von mehreren in der Familie verwendeten Sprachen.

3. Rom als Zentrum der europäischen Kultur

Rom ist zuallererst eine Idee, in der die europäische Geschichte gründet. Zusammen mit Jerusalem (Religion) und Athen (Philosophie) ist Rom die Wiege der europäischen Kultur: Alle europäischen Nationen begründen ihre Geschichte in Anlehnung an diese Ursprünge und definieren ihre Identität aus dem geistigen Erbe dieser Vorfahren. Im Laufe der Jahrtausende war Rom für Deutsche, aber auch für andere Europäer, stets Anziehungs- und Orientierungspunkt: „Rom ist gleichbedeutend mit Macht und Größe, die Stadt hat das Reich, die Kirche, die Renaissance verkörpert und nimmt einen einzigartigen Platz im Herzen der globalen Vorstellungskraft ein“ (ESCH, 2019, S. 381). Der Humanismus wie der Katholizismus nehmen Bezug auf Rom und die Rom-Erinnerungen der einzelnen Nationen tragen essentiell zur Konstitution von deren Identität bei. Beim Blick auf Rom kommen „die nationale und die europäische Perspektive weitgehend zur Deckung“ (ESCH, 2019, S. 384), was bedeutet, dass alle europäischen Nationen sich in ihrem Selbstverständnis als Nachfahren der römischen Kultur sehen.

Die lateinische Sprache lebte weiter im Latein der katholischen Kirche, im römischen und kanonischen Recht, sowie in der humanistischen Kultur und Literatur. Und so wurde das antike Rom in die Nachwelt hineingetragen. Man identifizierte sich mit Rom und sah sich als dessen Erben, was auch in dem Terminus „Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation“ offenbar wird. Diese Rom-Idee existiert laut Esch nicht nur „im Hirn von Humanisten und Historikern“ (ESCH, 2019, S. 386), sondern auch „im Gemüt schlichter Menschen“ (ebd.). Sie lässt sich, so ESCH, festmachen an einer Reihe von Formeln, wie *Roma caput*

*mundi; Roma locuta, causa finita; Par tibi, Roma, nihil; Quando cadet Roma, cadet mundus*³ und zeigt, dass Rom ein „Welttopos“, also ein universeller Bezugspunkt ist: „Der Dimension des Universellen entgeht niemand, der sich mit Rom einlässt“ (ESCH, S. 387). Wichtig dabei ist der Bezug zur Gegenwart: „Aus der großen Truhe der Rom-Idee nimmt man sich einzelne Stücke heraus und instrumentalisiert sie zu Gegenwartszwecken“ (ESCH, 2019, S. 388).

Aufgrund dieser historischen Gemengelage gibt es in Rom weltweit die größte Dichte an Forschungsinstituten einzelner Nationen: Insgesamt 23 Institute von 17 verschiedenen Nationen sind hier beheimatet (zusätzlich zu den Kulturinstituten). Fast alle davon wurden zwischen der zweiten Hälfte des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gegründet (ESCH, 2019, S. 383). Was Deutschland betrifft, so gibt es in Rom das „Deutsche Historische Institut“, das „Deutsche Archäologische Institut“ und die „Biblioteca Hertziana“, also das Max Planck Institut für Kunstgeschichte. Nach Esch ist ein Grund für die Ansiedlung dieser Forschungsinstitute in Rom die Einsicht, dass in den Vatikanischen Archiven Material liegt, das anderswo nicht erhalten ist, dass man also nur in Rom Forschungen betreiben kann, die nirgendwo sonst möglich wären. Zusätzlich zu diesen Forschungsinstituten gibt es das deutsche, österreichische und Schweizer Kulturinstitut (Goethe-Institut, Österreich-Institut, Istituto Svizzero), die katholische Nationalkirche Santa Maria Dell’Anima und die Evangelische Kirche (Christuskirche), sowie natürlich die Deutsche Botschaft, die Deutsche Botschaft beim Heiligen Stuhl (Vatikan), die Österreichische Botschaft, die Österreichische Botschaft beim Heiligen Stuhl, die Schweizerische Botschaft, die Schweizer Vertretung beim Heiligen Stuhl, und außerdem, für die Kinder der deutschsprachigen Gemeinde in Rom – aber durchaus auch für Einheimische –, die Deutsche Schule Rom (DSR), sowie die Schweizer Schule Rom (SSR). Mit diesen beiden Schulen werden wir uns im Folgenden näher befassen.

4. Kontakte zwischen deutschsprachigen Ländern und Rom

Die Geschichte der Kontakte zwischen den deutschsprachigen Ländern und Rom erstreckt sich über Jahrtausende: Schon im Altertum

³ Man vgl. auch den deutschen Spruch: „Alle Straßen führen nach Rom“.

drangen die Römer in die deutschen Lande ein und die Germanen waren in Rom. Karl der Große wurde 800 in Rom zum Kaiser gekrönt, der Investiturstreit zwischen dem deutschen Kaiser und dem römischen Papst tobte zwischen Heinrich IV. und Gregor VII., was in dem berühmten Gang des Kaisers nach Canossa endete. Rom war beinahe tausend Jahre lang die Hauptstadt des Heiligen Römischen Reiches (später: Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation), das jahrhundertlang von den Habsburgern regiert wurde. Die Geschichte der deutschsprachigen Länder wäre anders verlaufen ohne diese ständigen Kontakte mit Rom. Wäre Luther nicht 1510 nach Rom gereist, gäbe es keinen Protestantismus, hätte Goethe nicht zwischen 1786 und 1788 in Rom gelebt, gäbe es keine deutsche Klassik. Die historischen und kulturellen Beziehungen zwischen Rom und Deutschland sind vielfältig und mannigfach. Abgesehen davon besuchen heutzutage jedes Jahr Millionen von Pilgern, Touristen und Kulturliebhabern die ewige Stadt,⁴ die früher, von der Renaissance bis zum 18. Jahrhundert, Ziel der für höhere gesellschaftliche Schichten obligatorischen Bildungsreise „Grand Tour“ war.

Deshalb kann hier nicht die Geschichte der Beziehungen zwischen Rom und den deutschsprachigen Ländern beschrieben werden: Das würde jeden Rahmen sprengen, denn es handelt sich um eine jahrtausendealte Geschichte von Eroberungen, Machtspielen, Migrationsbewegungen, geistigem (auch spirituellem) und wissenschaftlichem Austausch zwischen Nord- und Südeuropa. Über die Jahrhunderte kamen Pilger und Theologen, Handwerker und unterschiedliche Gruppen deutschsprachiger Einwanderer nach Rom, aber auch anderswohin nach Italien. Im Florenz der Renaissance waren beispielsweise viele Bäcker Deutsche, es gab aber auch Schuhmacher und Schneider aus Süddeutschland (cfr. BÖNINGER, 2006). Auch in Venedig gab es Einwanderergruppen aus Süddeutschland und Österreich, beispielsweise die Kaufleute, die im *Fondaco dei Tedeschi* lebten (RESSEL, S. 379). Außerdem fanden sich im Spätmittelalter und in der Renaissance überall in Italien deutschsprachige Handwerker. Und so findet man auch heute noch deutsche Sprachinseln in Italien, in denen die Nachfahren alteingesessener Einwanderergruppen aus Süddeutschland weiter ihre mittelalterlichen Dialekte sprechen, z.B. in den Sieben Gemeinden auf der Hochebene bei Asiago (Zimbern), in den Dreizehn Gemeinden bei

⁴ Im Jahr 2023 zählte man in Rom ca. 35 Mio. Übernachtungen (ANSA: https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2023/11/30/turismo-a-roma-record-di-presenze-35-milioni-di-pernottamenti_cc2344c9-d27a-4499-b4af-3a587969e85f.html) und es werden von Jahr zu Jahr mehr.

Verona (Zimbern), im Fersental (Mocheni).

Davon abgesehen existieren in heutiger Zeit rege Austauschaktivitäten zwischen unterschiedlichen Ländern und Rom: Was die deutschsprachigen Länder betrifft, so gibt es Erasmusstudierende, Arbeits- und Wirtschaftsmigrant:innen, die meist nur wenige Jahre bleiben, und binationale Partnerschaften. Viele der Menschen, die nach Rom kommen, um hier zu leben, sind auch heute noch motiviert von der alten Italien-Sehnsucht, der Hoffnung auf ein angenehmeres Leben im „Land, wo die Zitronen blühen.“ Es lässt sich also klar feststellen, dass das Thema der deutsch-römischen Beziehungen ein weites Feld ist, das hier nicht einmal ansatzweise bearbeitet werden kann.

5. Die deutschsprachigen Schulen in Rom

Wir werden uns daher im Folgenden ausschließlich auf die Institutionen konzentrieren, die für die Weitergabe der deutschen Sprache an die Nachfahren der deutschsprachigen Einwanderer:innen in Rom gegründet wurden, und an denen heute auch die Kinder der Expats beschult werden. Expats meint eine Kategorie von meist kurzfristig im Lande verweilenden Nicht-Italienern, die von ihren Firmen oder Unternehmen nach Rom geschickt werden, um dort ein paar Jahre beruflich tätig zu sein. Die deutschsprachigen Einwanderer:innen sind dagegen eine mehr oder weniger stabile Gemeinschaft von fest in Rom ansässigen Menschen, die beinahe ihr ganzes Leben in Rom verbringen, meist aufgrund von deutsch-italienischen Lebensgemeinschaften (mit dem Bestimmungswort „deutsch“ sind hier Österreicher:innen und Schweizer:innen immer ausdrücklich mitgemeint). All diese unterschiedlichen Einwanderer aus deutschsprachigen Ländern sind untereinander meist nicht eng miteinander verbunden: Es gibt außer den z.T. deutschsprachigen Arbeitsstätten, den deutschsprachigen Privatschulen und den deutschen Nationalkirchen kaum gemeinsame Berührungspunkte. Und nicht wenige deutschsprachige Einwanderer:innen haben auch zu diesen Institutionen keinen Kontakt. De facto handelt es sich bei dieser Art von Migration nach Italien also um individuelle Migration, die sich, soziologisch gesehen, grundsätzlich von der Kettenmigration anderer Nationalitäten (beispielsweise der Chinesen) unterscheidet (vgl. ROMAGNOLI, Kap. 6). Ein Charakteristikum der Kettenmigration

ist es, dass Familienmitglieder nachgeholt werden, wodurch größere Gemeinschaften entstehen, in denen Mitglieder einer Familie oft auch miteinander arbeiten und einzelne Familien in enger Nachbarschaft zueinander leben. Hierdurch entstehen Viertel, die durch die Anwesenheit einzelner ethnischer Gruppen gekennzeichnet sind, wie z.B. das chinesische Viertel in Rom um die Piazza Vittorio herum.

In solchen Gemeinschaften entsteht naturgemäß eine völlig andere Lebenssituation als bei individueller Migration, bei der häufig die einzelnen Mitglieder einer Nationalität überhaupt keinen Kontakt zueinander haben: So z.B. bei binationalen Partnerschaften und starker Integration ins italienische Umfeld, wenn deutschsprachige Einwanderer nicht in deutschsprachigen Unternehmen arbeiten, keine Kinder auf den deutschsprachigen Schulen haben, oder die deutschsprachigen Kirchen nicht besuchen. Gerade deshalb ist es interessant, die Strukturen der Herkunftssprachenförderung einer Migrations-Gemeinschaft, die durch Kettenmigration entstanden ist – wie die der Chines:innen – , mit den Strukturen der Herkunftssprachenförderung in einer Situation der „isolierten Migration“ (vgl. WEINREICH, ²1968) – wie die der Deutschsprachigen – zu vergleichen.

Viele Deutsche, Österreicher oder Schweizer haben überhaupt keinen Kontakt zu Landsleuten ihrer Herkunftsnation. Sie bewegen sich ausschließlich in der italienischen Gesellschaft und schulen auch ihre Kinder in italienischsprachige öffentliche Schulen ein. Das führt dazu, dass diese Kinder viel schneller und viel stärker in das italienische System assimiliert werden, als Kinder, die in einer Migrationsgemeinschaft aufwachsen, welche durch Kettenmigration entstanden ist. Kinder aus Familien in „isolierter Immigration“ haben, außer mit den Eltern bzw. dem einzigen Elternteil, der diese Sprache in ihrer Familie spricht, kaum Möglichkeiten, ihre HS zu verwenden. Dies führt zu schnellerer Sprachumstellung zur Umgebungssprache als bei Kindern aus Migrationsgemeinschaften, die in großen Gruppen am selben Ort wohnen und tagtäglich miteinander Kontakt haben. Das trifft vor allem dann zu, wenn die HS nicht eine der großen prestigeträchtigen, international anerkannten Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch ist. Englisch, Französisch oder Spanisch sind in den öffentlichen Schulen in Italien sehr präsent und meist die einzigen Fremdsprachen, die unterrichtet werden. Deutsch findet sich eher selten (MORALDO, 2017). Dadurch erlangen diese Sprachen ein Gewicht, das es den Familien erleichtert, sie am Leben zu erhalten (OPPENRIEDER & THURMAIR, 2003).

Sprachumstellung (*language shift*) ist die definitive Umstellung der Sprachverwendung in einer Familie oder Sprachgemeinschaft von Sprache A (hier: HS Deutsch) zu Sprache B (hier: Umgebungssprache Italienisch). Generell wurde zur Sprachumstellung im Lauf der Zeit viel geforscht, vgl. beispielsweise FISHMAN (1966, 1991, 2001), KLOSS (1966), GAL (1979), CLYNE (1982), DÖPKE (1992), DE HOUWER (1999), LANZA (2004). Im Zusammenhang mit deutsch-italienischer Bilingualität wurde u.a. im Rom-Projekt nachgewiesen, wie schwierig es in isolierter Migration ist, die deutsche HS zu erhalten (LIPPERT, 2010, 2013, 2024).

Für Eltern in solchen Lebensumständen ist es schwer, ihre Kinder davon zu überzeugen, dass es sich lohnt, eine andere Sprache als Italienisch zu sprechen, wenn diese weder in der Schule unterrichtet, noch von anderen Menschen in der Umgebung der Familie gesprochen wird. Die schulischen Fremdsprachen werden durch den Unterricht aufgewertet, die übrigen, nicht unterrichteten Sprachen durch das Fehlen im Schulsystem abgewertet. Im Kopf eines Kindes oder Jugendlichen, dessen HS nicht in der Schule unterrichtet wird, entsteht der Eindruck: Diese Sprache ist nicht wichtig. Die Konsequenz daraus ist, dass diese Kinder wenig Interesse daran haben, diese HS zu sprechen. Dazu kommt noch die Tatsache, dass die meisten Kinder und Jugendlichen sich nicht von ihrer Peer-Group unterscheiden wollen und das heißt in diesem Fall: Sie wollen Italienisch sprechen, nicht Deutsch. Der Erwerb einer HS funktioniert in solchen Lebensumständen nicht automatisch, wie irrtümlich von vielen Forschenden angenommen, sondern ist harte Arbeit. Vor allem, wenn nur eine einzige Person diese HS vertritt, also in gemischtsprachigen Familien, kann es zu Schwierigkeiten beim Erhalt der HS kommen.

5.1 *Deutsche Schule Rom (DSR)*

Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, aber auch um das kulturelle Erbe des Herkunftslandes an die Kinder weiterzugeben, wurden überall in Italien, und selbstverständlich auch in Rom, schon vor langer Zeit deutschsprachige Schulen gegründet. Vor den beiden Weltkriegen gab es in ganz Italien insgesamt 13 deutsche Schulen, von denen gegenwärtig nur noch drei existieren: Mailand, Genua und Rom (VESPER, 2017, S. 213). Diese Schulen waren vor allem Initiativen der evangelischen Kirchengemeinden, sie „sollten eine Erziehung der Kinder der Gemeindemitglieder auf der Basis der evangelischen

Lehren gewährleisten, was bei einem katholischen Umfeld in einem Zeitalter sich wieder verstärkender konfessioneller Konflikte eine Herausforderung darstellte.“ (VESPER, 2017, S. 214)

Bereits die ersten Anfänge in Rom hatten einen konfessionspolitischen Hintergrund: 1835 trat der preußische Gesandte Bunsen dafür ein, „eine Elementarschule gemäß den preußischen Lehrplänen für die Kinder protestantischer Handwerker und Künstler [zu errichten (S.L.)], die sich keinen Hauslehrer leisten konnten.“ (VESPER, S. 214). Weil die Beziehungen zwischen dem Vatikan und Preußen zu dieser Zeit nicht gut waren (auch der Gesandte Bunsen musste deshalb 1838 abgezogen werden), vergingen noch viele Jahre bis zur Realisierung dieses Projekts. Jedoch wurde 1863 an der deutschen Nationalkirche S. Maria dell' Anima eine deutsche katholische Schule eingerichtet, die aber schon 1878 wieder geschlossen wurde (vermutlich aufgrund der geringen Schülerzahl, bedingt durch Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Italien und aufgrund des kostenlosen Grundschulunterrichts an den öffentlichen italienischen Schulen).

Später wurden von dem preußischen Gesandten Arnim Räumlichkeiten für eine deutsche evangelische Privatschule im Gesandtschaftsgebäude, dem Palazzo Caffarelli auf dem Kapitol zur Verfügung gestellt. Diese wurde am 11.11.1867 eröffnet und bestand bis 1904. Die Lehrer dort waren zum Teil Kandidaten der Theologie, die Rom nach zwei Jahren wieder verlassen mussten, wodurch eine große Fluktuation im Lehrkörper entstand. In der Bismarck-Zeit wurde die „Erhaltung des Deutschtums“ – und nicht mehr die Sicherung des evangelischen Glaubens – als erstes Bildungsziel der Auslandsschulen angesehen. In der wilhelminischen Epoche wurden die deutschen Auslandsschulen deshalb finanziell stärker unterstützt, der Schulfonds wurde von 60.000 (1892) auf 400.000 Mark (1903) aufgestockt (VESPER, S. 218), was dazu führte, dass die Reichspolitik auch stärkeren Einfluss auf die Schulen nahm. Daher wurde 1906 für alle Auslandsschulen ein Schulreferat im Auswärtigen Amt eingerichtet, Lehrer wurden aus Preußen in die Auslandsschulen entsandt und Schulaufsichtsbeamte wurden aktiv: „In der Wilhelminischen Zeit trat zu den erwähnten konfessionellen und patriotischen Zielen der Auslandsschulen noch ein missionarischer, kulturimperialistischer Gedanke hinzu: Die Schulen sollten durch die Verbreitung von deutscher Sprache und Kultur an der Durchsetzung von Deutschlands Anspruch auf Weltgeltung mitwirken.“ (VESPER, S. 218 f.)

Ausschlaggebend für das Ende der Schule auf dem Kapitol war

der sogenannte „Schulstreit“, der im Zusammenhang stand mit dem Kulturkampf in Deutschland und auch verbunden war mit dem Streit um die Errichtung einer evangelischen Kirche in Rom. Hierbei standen sich radikale Protestanten und auf Ausgleich mit den Katholiken zielende Angehörige der deutschen Botschaft, sowie der verschiedenen Forschungsinstitute, gegenüber. Diese Situation mündete in die Gründung eines Schulvereins (1904), der schließlich zum Träger einer interkonfessionellen, von dem Lehrer Lorenz gegründeten Schule, avancierte. Außerdem waren in dieser Zeit zwei weitere Schulen gegründet worden: Eine katholische und eine evangelische, die aber beide keinen Bestand hatten.⁵

1910 wurde das Schulhaus in der Via Zucchelli 16 gekauft. In diese paritätische Schule wurden von Anfang an auch italienische Kinder aufgenommen: „1910 waren von 132 Schülern nur 53 Reichsdeutsche, 69 hatten Deutsch als Muttersprache“ (VESPER, S. 223). Nach dem 1. Weltkrieg stellten Italiener:innen „etwa ein Drittel der Gesamtschülerschaft (...), bevor Mussolinis Verbot für Italiener, ausländische Privatschulen zu besuchen (1925), die Schule für längere Zeit auf den Status einer fast rein deutschen Schule zurückwarf.“ (VESPER, S. 224) Zwischen den beiden Weltkriegen blieb es „Hauptaufgabe der Auslandsschulen (...), den Deutschen im Ausland ihre Sprache und Kultur zu erhalten, ferner in den Gastländern Werbung für Deutschland zu betreiben und deutsche Kultur zu vermitteln, aber auch auf die fremde Kultur einzugehen und sich mit ihr zu befassen.“ (VESPER, S. 224)

Der Umzug der Schule in die Via Savoia 15 (heutiger Sitz des Goethe-Instituts) fiel in die Nazizeit. In dieser Zeit war der Vorstand der Schule mit Nationalsozialisten durchsetzt, 1934 waren alle Lehrer Mitglieder der NSDAP und meist auch in der Partei aktiv. Der Schulleiter Döhner wurde 1942 entlassen, weil er sich „unvorsichtig“ zu Afrikas Rommel-Feldzug geäußert hatte (VESPER, S. 225). Trotzdem konnte noch 1944 „die Tochter des als Juden ausgebürgerten Ewald Rappaport ihr Abitur im Dorf Tirol machen, wohin die Schule nach dem 9.9.1943 ausgelagert worden war.“ (VESPER, S. 226).

Nach dem 2. Weltkrieg wurde mithilfe des Rektors der S. Maria dell' Anima, Bischof Alois Hudal, zuerst eine katholische Schule bei S. Roberto an der Piazza Ungheria errichtet (VESPER, S. 226), was wieder die evangelische Seite beunruhigte. Man konnte sich aber 1950 auf die

⁵ Die katholische deutsche Schule in Rom existierte nur kurz (von 1904 bis 1907) und die evangelische Schule, die auf dem Gelände der evangelischen Kirche gelegen war, wurde 1909 mit der paritätischen Schule vereinigt.

erneute Einrichtung einer paritätischen Schule einigen, der dazugehörige Schulverein wurde 1950 gegründet.⁶ Die Religion sollte gewissermaßen als Garantie für die Entnazifizierung dieser neugegründeten Version der Deutsche Schule Rom fungieren, daher sollten der Rektor der Anima, sowie der evangelische Pfarrer und die Religionslehrer Mitglieder des Schulvorstandes werden (VESPER, S. 227). Die Deutsche Schule Rom wurde nach dem Krieg zuerst im evangelischen Gemeindehaus der evangelischen Kirche in der Via Toscana untergebracht und am 06.11.1950 als internationale Begegnungsschule eröffnet. Von 1954-1958 befand sich die Schule auf dem Monte Verde, 1956 wurde dort die erste Abiturprüfung abgehalten. Ende 1958 wurde das alte, vorher vom italienischen Staat konfiszierte Schulgebäude an der Via Savoia an Deutschland zurückerstattet.⁷

In der Folgezeit stiegen die Schüler:innen-Zahlen kontinuierlich an, was aus Platzmangel schließlich zum Umzug in das aktuelle Gebäude an der Via Aurelia antica führte (1985). Das Abitur an der DSR wurde 1975 vom italienischen Staat anerkannt, mit der Konsequenz, dass immer mehr Italiener:innen die Schule besuchten. Damals erhöhte sich der Anteil der Italiener:innen an der Schülerschaft auf über 50%, während Schüler:innen, bei denen beide Elternteile Deutsche waren, weniger als 20% ausmachten, wodurch über die Jahre eine große Schülerzahl garantiert wurde (ca. 900 Schüler:innen in den letzten Jahren). Seit dem Anerkennungs memorandum von 1975 gibt es an der DSR auch italienischsprachigen Unterricht in einigen Fächern, und zwar in Geschichte, Geographie, Biologie und Philosophie). Auch heute noch stammen, laut den Angaben des aktuellen Schuldirektors, 55% der Schüler:innen aus rein italienischsprachigen Haushalten, 21% aus italienisch-deutsch gemischtsprachigen Familien, 13% aus rein deutschsprachigen Familien, 11% aus internationalen Familien (mit anderen Sprachen und Italienisch).

Was die Methodik des Herkunftssprachenunterrichts (HSU) betrifft, so findet an der DSR im normalen Schulbetrieb ausschließlich Muttersprachenunterricht statt. Herkunftssprachenlerner:innen und Fremdsprachenlerner:innen werden wie deutsche Muttersprachler:innen

⁶ Der 1942 als Jude ausgebürgerte Ewald Rappaport, früheres Vorstandsmitglied, gehörte diesem Verein an.

⁷ Interessant ist hierbei folgende Anmerkung von Vesper, die weiterführende Forschungen nötig macht: „Hervorzuheben ist bei diesem Prozess die beachtliche personelle Kontinuität in Schulvorstand, Schulleitung und Lehrerkollegium von der Zwischenkriegszeit zur Nachkriegszeit.“ (VESPER, S. 228)

behandelt. Bei Schwierigkeiten gibt es für Kinder aus rein italienischsprachigen Familien jedoch Zusatzkurse in Deutsch als Fremdsprache (DaF) außerhalb des Regelunterrichts.

Die jährlich fälligen Schulgebühren in der DSR schwanken aktuell zwischen 7.910 Euro (für das erste Kind) und 7.273 Euro (für das vierte Kind, bei mehreren Kindern gibt es Rabatt) für die Ganztagschule, wobei zusätzlich die Mensa und der Schulbus extra bezahlt werden müssen. Im Halbtagsmodell belaufen sich die Kosten auf 5.635 Euro (1. Kind) bis 4.998 Euro (4. Kind). Bei zwei Kindern kommt man dadurch im Ganztagsmodell auf 15.611 Euro Schulgeld, und auf 23.098 Euro bei drei, bzw. 30.371 Euro bei vier Kindern (plus Schulbus und Mensa). Dazu kommen noch die jährlichen Mitgliedsbeiträge von 500 Euro, plus die Gebühren bei Schultypwechsel oder Neueinschreibung in einen der drei Schultypen: Kindergarten, Grundschule, Gymnasium. Die Kosten für Schulbücher, Klassenfahrten und eventuelle Kurse aus dem freien Nachmittagsprogramm müssen ebenfalls von den Familien getragen werden. Es gibt zwar eine Möglichkeit für finanziell schwächere Familien, eine Ermäßigung des Schulgelds zu beantragen, aber der Antrag muss jedes Jahr neu gestellt werden und kann auch abgelehnt werden. Diese Prozedur wird von vielen Familien als erniedrigend empfunden und garantiert außerdem keine Planungssicherheit, was dazu führt, dass viele Familien darauf verzichten und ihre Kinder stattdessen in die öffentlichen italienischen Schulen einschreiben.

5.2. *Schweizer Schule Rom (SSR)*

Die Schweizerschulen im Ausland sehen sich als zentrale Vermittlerinnen von Schweizerischer Kultur und Bildung im Ausland. Es gibt, verteilt über die ganze Welt, insgesamt 16 Schweizerschulen im Ausland, die alle der Dach-Organisation „educationsuisse“ angehören. Educationsuisse ist ein politisch wie konfessionell neutraler Verein mit Sitz in Bern, der sich die Förderung der Beziehungen der Auslandsschweizer:innen untereinander und zur Schweiz zum Ziel setzt. In Italien gibt es vier Schweizer Schulen: Bergamo (gegründet 1892), Catania (gegründet 1904), Milano (gegründet 1919) und Rom (gegründet 1946). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beschäftigen wir uns ausschließlich mit der Schweizer Schule Rom. Für die Verbindung dieser Schule zur Schweiz sind das Komitee für Schweizerschulen im Ausland, das Bundesamt für Kultur und der Patronatskanton St. Gallen zuständig.

Die Entstehung der Schweizerschule Rom, wie sie anfangs hieß, war die Reaktion einer kleinen Gruppe von Schweizer Bürgern auf das Fehlen einer deutschsprachigen Schule im Rom der Nachkriegszeit. Viele Schweizer Eltern in Rom hatten während der Besetzung Roms durch die Nationalsozialisten, also ab 1943, ihre schulpflichtigen Kinder in die Schweiz geschickt. Als diese Kinder nach dem Krieg wieder zurück nach Rom kamen, gab es keine deutschsprachigen Schulen mehr, die sie besuchen konnten. Ein kleiner Kreis von Freunden um den Hotelier Alberto H. Wirth, Besitzer des Hotels Victoria in der Via Campania, gehörte zu den Gründern der Schule. Der erste Unterricht fand im Speisezimmer des Hotels statt und wurde für die beiden älteren Kinder der Familie Wirth, Rolf und Vera, organisiert. Zu diesem Zweck hatte der Hotelier eigens eine Hauslehrerin aus der Schweiz kommen lassen, Elsa Waelly. Die Lehrerin arbeitete mit aus der Schweiz mitgebrachten Büchern. Schnell machten auch andere Schweizer Kinder bei diesem Privatunterricht mit und so entstand eine erste kleine Klasse (UEBELHART, 2007, S. 32).

Weil die italienischen Schulen in einem desolaten Zustand waren, wurde man sich schnell einig, dass man dieses Schul-Projekt fortführen musste. Daher zog die Schule bald in das Gebäude des Schweizerklubs ein, im Palazzo Moroni an der Via San Nicola da Tolentino. Nachdem es auch dort zu eng wurde, verlegte man die Schule in das leerstehende Gebäude des Deutschen Archäologischen Instituts auf dem Gelände der lutherischen Gemeinde Roms in der Via Sardegna. Daraufhin fand am 25. Mai 1946 im Schweizerklub die Gründungsversammlung der Schulvereinigung statt. Das Schulkomitee bestand ausschließlich aus Eltern, Alberto H. Wirth fungierte als Präsident. Im November des gleichen Jahres gründete Wirth die Schweizerschule Rom. Die Schule hatte großen Erfolg und die Schülerzahlen stiegen von Jahr zu Jahr. Als 1946 die Bücher des Deutschen Archäologischen Instituts aus dem Kriegsdepot in Österreich zurückkamen, wurde der Platz knapp und die Schule benötigte neue Räumlichkeiten.

Wirth fand ein geeignetes Gebäude und konnte es schließlich mit Unterstützung der Schweizerischen Eidgenossenschaft kaufen. Es handelt sich um eine Privatvilla mit bewegter Geschichte: Ein römischer Anwalt hatte sich die Villa nach Plänen des berühmten Mailänder Architekten Giuseppe Sommaruga für seine Familie bauen lassen und sie dann später vermietet. Zwischenzeitlich war die Leibgarde des Duce dort untergebracht (man konnte von der Villa aus durch unterirdische Gänge das Wohnhaus von Mussolini in der Villa Torlonia

erreichen). Nach dem Krieg wurde das Haus von indischen Soldaten genutzt und später von Obdachlosen besetzt. Danach wurde es an einen Baulöwen verkauft. Von diesem Baulöwen konnte Wirth das Gebäude schließlich erwerben, indem er ihn überzeugte, dass die Schweizer Eidgenossenschaft hinter ihm stehe. Auch die Schweizer Garde war bei dem Schulkauf behilflich, indem sie zehn Schweizergardisten als Gesellschafter zur Verfügung stellte. Die Kinder der Schweizer Garde besuchen auch heute noch die SSR.

Alberto H. Wirth war Hauptverantwortlicher für die Schule, sozusagen ihr Direktor. Er organisierte Spendengelder, Lizenzen und kümmerte sich um die Organisation des Schulprogramms: „Das Primarschulprogramm übernimmt er aus der Schweiz, bei den älteren Stufen hilft ihm sein italienischer Freund Gigi Salvini, Generaldirektor des Erziehungsministeriums und für die italienischen Schulen im Ausland und die Grenzschulen Italiens zuständig.“ (UEBELHART, 2007, S. 37)

Anfangs wurden im Kindergarten und in der Schule der Via Malpighi insgesamt 89 Kinder unterrichtet. Die Lehrer:innen wohnten in den oberen Stockwerken und bekamen außer einem mageren Lohn auch Kost und Logis. Im Rückblick stellte der Gründervater fest, dass die Schweizerschule Rom, ursprünglich gedacht als sprachliche Brücke, von der sprachlichen Brücke schnell zur kulturellen Brücke wurde, mit anderen Worten zu einer Begegnungsschule. Später zogen sich die Wirths langsam aus der Schule zurück. Ab 1949 gab es interne Direktoren, zuerst Dr. Kurt Heinz (ab 1949), dann Dr. Kuno Räber (ab 1951) und schließlich ab 1952 den ersten vollamtlichen Direktor Dr. Rudolf Greminger. Elly Wirth, die Frau des Schulgründers und Mutter seiner vier Kinder, arbeitete zusammen mit Adolfo Acconci, dem Sekretär des Hotel Victoria noch bis 1962 im Sekretariat der Schule.

Die SSR ist heute mit ca. 500 Schülerinnen und Schülern die größte der vier Schweizer Auslandsschulen in Italien. Patronatskanton, also der Kanton, an dem sich der Lehrplan ausrichtet, ist der Kanton St. Gallen. An der SSR kann das Schweizer Abitur abgelegt werden, das den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu allen Universitäten in der Schweiz und in Italien ermöglicht, sowie, nach Ablegen der jeweiligen Sprachprüfungen, auch zu allen anderen europäischen Universitäten. Besonderer Wert wird an der SSR auf die hochwertige Ausbildung in den verschiedenen Fremdsprachen gelegt. Dabei sollen folgende Niveaus erreicht werden: Zweisprachigkeit in Italienisch und Deutsch mit C2-Niveau in Deutsch (Goethe-Institut), Englisch auf C1-Niveau (Cambridge Advanced Exam), Französisch B2 (DEL F B2). Zusätzlich

dazu werden Lateinkenntnisse vermittelt. Die deutsche Sprache wird hierbei immer unterrichtet, als wäre sie die Erstsprache der Kinder und Jugendlichen, es gibt keine zusätzlichen DaF-Kurse. Der Unterricht im Fach Deutsch folgt also der Methodik des Muttersprachenunterrichts, obwohl es sich für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen um Fremdsprachenunterricht handelt.

Schon in den 90er-Jahren war die Schülerschaft der SSR stark italienisch-lastig und das hat sich bis heute nicht geändert. Mehr als die Hälfte der bei Wetter (1996) untersuchten Probanden, genauer gesagt 53%, stammten 1996 aus rein italienischsprachigen Familien, 29,7% aus gemischtsprachigen italienisch-deutschen Familien und nur 11% aus einsprachig deutschen Familien. In 5,5% der Familien wurden zuhause andere Sprachen gesprochen. Auch heute stellt die Schulsprache Deutsch nur für eine Minderheit die Familiensprache des häuslichen Umfelds dar. Heute stammen nach Angaben des aktuellen Schuldirektors 64% der Schüler:innen aus rein italienischsprachigen Familien, 17% aus gemischtsprachig italienisch-deutschen Familien, 5% aus rein deutschsprachigen Familien und 14% aus internationalen Familien mit zusätzlichen Sprachen bzw. Nationalitäten.

Die Schweizer Schule ist noch teurer als die Deutsche Schule und es werden keine Ermäßigungen für finanziell schwächere Familien gewährt. Im Kindergarten muss jede Familie aktuell pro Kind zwischen 8.475 (1. Kind) und 5.685 Euro (3. Kind) aufbringen, in der Grundschule zwischen 8.330 (1. Kind) und 5.530 Euro (3. Kind), in der Mittelschule zwischen 8.750 bis 5.850 Euro und im Gymnasium zwischen 8.770 und 5.695 Euro. Dazu kommen noch Extrakosten für den Schulbus. Für Schweizer Staatsangehörige gibt es Sondertarife. Auch diese Schule ist also für viele Herkunftssprachenfamilien unerschwinglich.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In soziolinguistischen Studien zur Mehrsprachigkeit werden traditionell vor allem das familiäre Umfeld, der soziokulturelle Status und die Peer-Group der Probanden untersucht, jedoch wurde in den letzten Jahren verstärkt auch der Einfluss der Sozialisationsorte thematisiert (vgl. KROSKRITY, 2000; BLOMMAERT, COLLINS & SLEMBROUCK, 2005; LEVEBVRE, 2006; BUSCH, 2021; sowie in diesem Band AUZANNEAU & GHIMENTON, Kap. 9). Die Orte, an denen mehrsprachige Kinder und Jugendliche

Gelegenheit haben, ihre Sprachen außerhalb der Familie zu verwenden, oder ihre Sprachenkenntnisse zu vertiefen, spielen eine wesentliche Rolle bei Spracherwerb und Spracherhalt. Gruppenspezifische Organisationen wie Samstagsschulen oder ausländische Privatschulen üben einen großen Einfluss auf die Sprachkompetenz der HSS aus. Die Möglichkeit, die eigene HS in der Schule zu erlernen, bringt immense kognitive und neurobiologische Vorteile mit sich (MONTRUL, 2016). Während von der chinesischen Gemeinde in Rom Samstagsschulen für chinesische HSS organisiert werden (vgl. ROMAGNOLI, Kap. 6), die für alle Angehörigen dieser Gemeinde offenstehen, sind die deutschsprachigen Privatschulen jedoch für viele deutschsprachige Familien zu teuer und bleiben ein Luxus, den sich nur wenige leisten können. So wird die Kenntnis der eigenen HS zum Statussymbol.

Es wäre schön, wenn dieses Problem von den zuständigen Institutionen erkannt würde und wenn Konsequenzen aus dieser Erkenntnis gezogen würden, beispielsweise indem man erschwingliche Kurse für Kinder aus Herkunftssprachenfamilien einrichtet. Außerdem wäre es wichtig, an staatlichen italienischen Schulen HSU anzubieten. Italien ist inzwischen zu einem Einwanderungsland geworden (vgl. LIPPERT, PUGLIESE & RISSE, 2023), in dem unzählige HS gesprochen werden. All diese Sprachen könnten mithilfe eines wohlgedachten, in das staatliche italienische Schul-Curriculum eingebauten HSUs, erlern- und erlebbar gemacht werden. Das wäre ein erster Schritt in Richtung einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik an italienischen Schulen. Auch heute noch muss man jedoch, in Anlehnung an GOGOLIN (2008), von einem monolingualen Habitus der multilingualen Schule sprechen. Es gibt kaum Interesse für die HS der Schüler:innen. Diese Sprachen bleiben somit in der Schule unsichtbar. Im Rahmen einer modernen Mehrsprachigkeitsdidaktik sollten diese Sprachen sichtbar gemacht werden, damit alle Schüler:innen ihr sprachliches Potenzial voll entfalten können. Es bleibt zu hoffen, dass dem HSU in Italien künftig mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden wird, und dass Institutionen wie das Goethe-Institut oder die deutsche Botschaft sich dieser Thematik annehmen werden, damit Herkunftssprachenlernen für alle Menschen möglich wird.

Bibliographie

- BENMAMOUN, E. (2021). Heritage Language Research and Theoretical Linguistics. In S. MONTRUL & M. POLINSKY (Eds.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics* (pp. 376-422). Cambridge University Press.
- BENMAMOUN, E., MONTRUL, S. & POLINSKY, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges für linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39 (3/4), 129-181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- BLOMMAERT, J., COLLINS, J. & SLEMBROUCK, S. (2005). Polycentricity and interactional regimes in 'gobal neighborhoods'. *Ethnography*, 6, 205-235. <https://doi.org/10.1177/1466138105057557>
- BÖNINGER, L. (2006). *Die deutsche Einwanderung nach Florenz im Spätmittelalter*. Brill.
- BUSCH, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. Facultas.
- CLYNE, M. (1982). *Multilingual Australia*. River Seine.
- DE HOUWER, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In G. EXTRA & L. VERHOEVEN (Eds.), *Bilingualism and Migration* (pp. 75-95). De Gruyter.
- DÖPKE, S. (1992). *One parent, one language. An interactional approach*. John Benjamins.
- ESCH, A. (2019). Rom – Stadtgeschichte als Weltgeschichte. In É. FRANÇOIS & T. SERRIER (Eds.), *Europa. Die Gegenwart unserer Geschichte* (pp. 381-391). wbg Theiss (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), [Titel der fr. Originalausgabe: (2017) *Europa. Notre Histoire*, Les Arènes]
- ESCH, A. (2009). Deutsche im Rom der Renaissance. Indizien für Verweildauer, Fluktuation, Kontakte zur alten Heimat. www.regionalgeschichte.net
URN: urn:nbn:de:0291-rzd-007801-20201812-5
- FISHMAN, J. A. & NAHIRNY, V. C. (1966). Organizational and leadership interest in language maintenance. In J. A. FISHMAN (Ed.), *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups* (pp. 156-189). Mouton.
- FISHMAN, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.

- FISHMAN, J. A. (Ed.), (2001). *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Multilingual Matters.
- GAL, S. (1979). *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. Academic Press.
- GOGOLIN, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- GROSJEAN, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477. <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>
- KLOSS, H. (1966). German-American language maintenance efforts. In J. A. FISHMAN (Ed.), *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups* (pp. 206-252). Mouton.
- KNAPPIK, M. & MECERIL, P. (2018) Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In I. DIRIM & P. MECERIL (Eds.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (pp. 159-177). Klinkhardt.
- KROSKRITY, P. (2000). Regimenting languages: language ideological perspectives. In P. KROSKRITY (Ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities* (pp. 1-35). SAR Press.
- LANZA, E. (2004). *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxford University Press.
- LEVEBVRE, H. (2006). Die Produktion des Raumes. In J. DÜNNE & S. GÜNZEL (Eds.), *Raumtheorie, Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (pp. 330-343). Suhrkamp.
- LINDERER, A. (2009). Pflichtsprache des Unterrichts contra Herzenssprache der sozialen Integration. In *Schlussbericht der 10. Netzwerktagung Immersion an der Sekundarstufe II, Zweisprachige Matura*, 20. März, Basel (pp. 26-29).
- LIPPERT, S. (2010). *Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien*. Waxmann Verlag.
- LIPPERT, S. (2013). Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 18 (1), 132-145. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2350/>
- LIPPERT, S. (2024). Das Rom-Projekt. Ein Rückblick nach über zwanzig Jahren. *Studi di Glottodidattica*, 4, 63-87. [/doi.org/10.15162/1970-1861/2029](https://doi.org/10.15162/1970-1861/2029)

- LIPPERT, S., PUGLIESE, R. & RISSE, S. (2023). Italien – sprachliche Teilhabe durch Inklusion. In A. REDDER (Ed.), *Sprachliche Teilhabe Migrierter. Sprachenpolitik in Deutschland, Frankreich und Italien im Vergleich* (pp. 69-108). Sprachvermittlungen Bd. 25, Waxmann.
- MEHLHORN, G. (2022). Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren, Jahrgang 27/2*, 1-16.
- MONTRUL, S. (2016) *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- MORALDO, S. M. (2017). *Die deutsche Sprache in Italien – Zwischen Europäisierung und Globalisierung*. Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft Bd. 120, Peter Lang
- NAGY, N. (2021). Heritage Languages in Canada. In S. MONTRUL & M. POLINSKY (Eds.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics* (pp. 178-204). Cambridge University Press.
- OPPENRIEDER, W. & THURMAIR, M. (2003). Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In N. JANICH & CHR. THIM-MABREY (Eds.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache* (pp. 39-60). Narr.
- ORTEGA, L. (2014). Ways Forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA. In S. MAY (Ed.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (pp. 32-53). Routledge.
- POLINSKY, M. (2015). Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26 (1), 3-25.
- POLINSKY, M. (2018). *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge University Press.
- PUTNAM, M. T., SCHWARZ, L. & HOFFMAN, A. D. (2021). Morphology of Heritage Languages. In S. MONTRUL & M. POLINSKY (Eds.), *The Cambridge Handbook of Heritage Language and Linguistics* (pp. 613-643). Cambridge University Press.
- RESSEL, M. (2013). Die Zerstörung der Capitularien des Fondaco dei Tedeschi im Schloss Wässerndorf am Ende des Zweiten Weltkriegs. *Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken*, hrsg. vom Deutschen Historischen Institut in Rom, Bd. 93 (QFIAB 93), 377-400, online: <https://perspectivia.net/publikationen/qfiab/93-2013>
- ROMAINE, S. (1991). *Bilingualism*. Basil Blackwell.
- TRIULZI, M., MAAHS, I.-M. & WINTER, C. (2023). Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache?

- Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28 (2), 57-87.
- UEBELHART, J. (2007). *Elly und Alberto H. Wirth und die Schweizer Schule Rom/ Elly e Alberto H. Wirth e la Scuola Svizzera di Roma*. Schweizer Schule Rom.
- VESPER, G. (2011). *Die Deutsche Schule Rom. Konfessionalismus, Nationalismus, Internationale Begegnung: Ein Beitrag zu ihrer Geschichte*. Matthiesen.
- VESPER, G. (2017). Die Deutsche Schule in Rom. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen auswärtigen Kulturpolitik in Italien. *History of Education & Children's Literature*, XII (2), 213-239.
- WETTER, M. (1996). *Tra una e due lingue materne. L'acquisizione del Tedesco in bambini italofoeni, germanofoeni e bilingui*. Bulzoni.
- WEINREICH, U. (1968). *Languages in Contact*. Mouton.

*Riferimenti biografici/ Notes biographiques/
Biographische Angaben*

MICHELLE AUZANNEAU. Professeure de sociolinguistique à l'université Paris cité, au Ceped (UMR196) et fellow de l'Institut Convergence migrations, ses travaux actuels interrogent les enjeux épistémologiques, sociaux et politiques de la mise en relation du langage et de l'espace. Elle s'intéresse particulièrement à la façon dont la question langagière se pose dans le cadre de la justice des mineurs, et à la recherche participative pour l'action publique.

FEDERICO BENEDETTI. Laureato presso l'Università Roma Tre, con una tesi in linguistica comparata tra italiano, tedesco e russo. Ha all'attivo diverse collaborazioni con l'Accademia Tedesca di Roma "Villa Massimo". Insegna inglese e tedesco in diverse scuole secondarie della provincia di Roma.

MICHEL BERT. Maître de conférences à l'Université Lyon2, ses recherches en linguistique et en sociolinguistique portent sur les langues régionales, en particulier le francoprovençal et l'occitan, et sur les thèmes de la diversité linguistique et des langues en danger. Il est co-responsable de l'équipe Langues En Danger : Terrain – Documentation – Revitalisation au sein de l'UMR 55 96 Dynamique Du Langage.

DAVIDE BOLOGNESE ha conseguito la laurea magistrale in Psicologia Clinica presso Sapienza Università di Roma.

MADELEINE BUIL. Ingénieure de recherche au département d'éducation de l'université d'Oxford (Royaume-Uni), elle a exercé en tant qu'enseignante et a développé une expertise en matière d'éthique de la recherche et de protection des données.

SARA COSTA PhD, is a research assistant at Roma Tre University. Her research spans social psychology, educational psychology, and psychological well-being, with a focus on ethnic minorities and LGBTQ individuals in educational contexts.

MARIOLINA D'ACUNTO. Laureata in Comunicazione Internazionale, si impegna nel processo di inclusione linguistica dei migranti. Lavora come assistente di lingua e perfeziona la sua formazione in didattica dell'italiano L2. Dal 2020 è docente di lingua presso la scuola secondaria.

ANTONIETTA DI VITO. Dopo la laurea e il dottorato in Scienze etnoantropologiche alla Sapienza di Roma ha proseguito la sua attività di studio e di ricerca presso l'EHESS in Francia e poi in Germania alla Freie Universität Berlin. È autrice di saggi e monografie su diverse tematiche. Dal 2008 si occupa di antropologia dei contesti scolastici e in seguito di didattica dell'italiano come L2 di cui dal 2015 è anche docente per il MIM.

ANNA GHIMENTON. Professeure à l'université Grenoble Alpes, elle est membre du laboratoire Lidilem. Ses recherches explorent différentes facettes de l'acquisition bilingue. Adoptant des approches quantitative et qualitative, elle explore les dimensions psycholinguistique et sociolinguistique sous-tendant l'acquisition pragmatique. Plus particulièrement, elle s'intéresse aux processus de socialisation bilingue dans des contextes de contact de langues. Elle a également travaillé sur les politiques linguistiques en matière d'éducation et de revitalisation des langues minoritaires.

JASMINE GIOVANNOLI ha conseguito la laurea magistrale in Psicologia Clinica e il dottorato di ricerca in Psicologia e Scienza Cognitiva presso Sapienza Università di Roma. Dal 2024 è specializzanda in Neuropsicologia presso l'Università di Torino. Attualmente collabora presso il Dipartimento di NEUROFARBA dell'Università degli Studi di Firenze e presso l'ISPRO di Firenze dove partecipa a progetti di ricerca di rilevanza nazionale e internazionale.

JAMILA HATTOUTI. Enseignante-chercheure en psychologie cognitive à l'Université de Toulouse (France) et également neuropsychologue clinicienne, elle a travaillé auprès d'enfants ayant des troubles neurodéveloppementaux. Ses travaux explorent en particulier la cognition sociale et son impact sur les apprentissages.

BARBARA KÖPKE. Professeure de Sciences du Langage au LNPL à l'Université de Toulouse 2 et actuellement en délégation CNRS à l'UMR 7073, ses recherches portent sur les aspects neuropsycholinguistiques de la gestion des langues chez différents types de locuteurs bilingues. L'évolution de la première langue chez les migrants a particulièrement retenu son attention.

SUSANNE LIPPERT. Studium an der LMU-München, Germanistik und Romanistik, Promotion in Regensburg, Habilitation in Italien. Goethe-Lehrerin in Rom, Lektorin und Dozentin an verschiedenen

italienischen Universitäten. Seit 2016 Professorin an der Universität Roma Tre.

SARA PASSARINI ha conseguito la laurea magistrale in Psicologia Clinica, è dottoranda di ricerca presso Sapienza Università di Roma e borsista di ricerca presso l'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma. I suoi interessi di ricerca sono relativi allo sviluppo di competenze comunicative e linguistiche nello sviluppo tipico e nelle condizioni neurodivergenti, al ruolo delle relazioni educative nello sviluppo e dei fattori sociali nell'espressione di tali relazioni.

SABINE PIRCHIO is a professor at Sapienza University of Rome. Her research interests focus on developmental and educational psychology, in particular communication and social factors, inclusion and wellbeing in educational settings.

CLAUDIA MARIA RIEHL. Studium der Germanistik, Klassischen Philologie und Italianistik. Promotion 1991 an der KU Eichstätt, Habilitation 1998 an der Universität Freiburg. Lehr- und Forschungstätigkeiten an den Universitäten Eichstätt, Freiburg, Kiel, Salzburg und Prag. 2004-2012 Professorin für Sprachwissenschaft des Deutschen an der Universität zu Köln. Seit 2012 Professorin für Germanistische Linguistik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache, Leiterin des Instituts für Deutsch als Fremdsprache und der Internationalen Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit an der LMU München.

CHIARA ROMAGNOLI. Si è formata a Sapienza, Università di Roma, e in Cina, dove ha trascorso diversi periodi di studio. A partire dal 2010 è docente di lingua cinese a Roma Tre. I suoi ambiti di ricerca includono lessico e lessicografia del cinese moderno, pragmatica e acquisizione.

INÈS SADDOUR. As a senior lecturer at the University of Toulouse Jean Jaurès, her research examines second language acquisition among migrants, incorporating cognitive, linguistic, and socio-cultural dimensions. She adopts a transdisciplinary approach and collaborates with experts in intercultural psychology. Her current projects focus on Syrian refugees in France, with the goal of contextualising the study of their conceptual and linguistic development in L2 French, as well as exploring the relationship between these processes, socio-intercultural factors, and their adaptation to the new environment.

GIULIA TONNO ha conseguito la laurea magistrale in Psicologia Clinica presso Sapienza Università di Roma.

Fin dall'antichità, alcune società sono state in grado di attrarre persone provenienti da regioni meno prospere, offrendo loro opportunità e crescita. Questo fenomeno migratorio, dalle radici storiche profonde, rappresenta oggi una sfida fondamentale per le società contemporanee, chiamate a gestire non solo i flussi migratori ma anche i complessi processi di integrazione. Paesi come l'Italia, un tempo terra di emigrazione, si sono trasformati negli ultimi decenni in Paesi d'immigrazione, sotto la spinta della globalizzazione. In questo scenario, la competenza linguistica è un elemento chiave: l'accesso alla lingua del Paese ospitante è essenziale per una reale inclusione, senza dimenticare l'importanza del mantenimento e della valorizzazione delle lingue d'origine. Il volume si propone di analizzare alcuni degli aspetti centrali di questa tematica attuale.



Susanne Lippert è professoressa di Lingua, Traduzione e Linguistica tedesca presso l'Università Roma Tre. La sua ricerca si concentra su plurilinguismo, traduttologia e didattica del tedesco.

Barbara Köpke è professoressa di Scienze linguistiche presso l'Università di Tolosa 2 - Jean-Jaurès. La sua attività scientifica si focalizza sugli aspetti neuropsicolinguistici del bilinguismo.