



Bilinguismo, biculturalità... e allora? ¹

Jean-François de Pietro, specialista della didattica del francese e del plurilinguismo, collaboratore scientifico presso l'Institut de recherche et de documentation pédagogique

Introduzione

Si parla molto oggi di bilinguismo, di plurilinguismo, di biculturalità o di interculturalità.

Tuttavia, malgrado le buone intenzioni, la scuola fa sempre fatica a sapere che cosa fare, concretamente, di questi concetti. L'eterogeneità linguistica e culturale delle classi costituisce, oggi più che mai, una delle sfide maggiori con cui sono confrontati i nostri sistemi scolastici. Le inchieste PISA, in particolare, hanno messo in evidenza l'iniquità delle nostre scuole, che generano delle disuguaglianze troppo importanti. Numerosi insegnanti, dal canto loro, ritengono che l'insegnamento sia diventato ben più difficile: "diventa difficile insegnare quando hai a che fare con così tante culture differenti..."².

Ma in primo luogo sono gli allievi la cui cultura e/o la lingua di origine sono diverse da quelle del luogo di scolarizzazione e non sono dotate di sufficiente prestigio che subiscono gli aspetti negativi dell'eterogeneità, nei processi di selezione ovviamente, ma anche – talvolta più insidiosamente – nelle attività quotidiane della classe allorché si creano, attraverso diverse piccole cose che sembrano del tutto insignificanti in sé, delle barriere invisibili, una discriminazione velata... L'esempio, apparentemente innocente, dell'atto del nominare illustra bene questi meccanismi. Olaya, un'allieva di una classe di sesta a Ginevra, lo esprime in modo molto lampante in una testimonianza pubblicata nel numero della rivista *L'Éducateur* dedicato a questa tematica dei cognomi e dei nomi: "Non mi piace molto il mio nome perché è difficile da pronunciare. Le persone che non mi conoscono mi chiamano Leïla, Laya, Olaa... finché arrivano a dire Olaya! I miei compagni mi chiamano Olay, oppure mi prendono in giro chiamandomi Lay. La maestra e i suoi colleghi, per ridere (ogni tanto), dicono Oh là là! Io avrei preferito chiamarmi Caroline o Marie".

Allora, che fare? Come affrontare questa situazione? Come gestire questa eterogeneità? Fare come se niente fosse? Separare gli allievi "differenti", come taluni osano suggerire? Certamente no. Perché non si può essere "a favore" o "contro" l'eterogeneità delle nostre classi, "a favore" o "contro" la diversità: c'è, nelle nostre strade, nelle nostre scuole. Ma il modo di considerare questa eterogeneità e questa diversità può assumere diverse forme e variare a dipendenza della congiuntura sociale ed economica e del clima ideologico dominante.

Facendo un po' una caricatura, si potrebbero abbozzare tre possibilità molto differenti:

- 1) Nascondimento dell'eterogeneità culturale, delle altre lingue, della diversità.
- 2) Considerazione in una prospettiva differenzialista, segregazionista, compensativa.
- 3) Considerazione in una prospettiva integrativa.

La questione di fondo, per il sistema educativo, è decidere ciò che vuole fare e, soprattutto, darsi i mezzi per realizzare quello che avrà deciso. I nuovi piani di studio recentemente sviluppati in Svizzera prendono chiaramente posizione. In Ticino, così come in Svizzera tedesca o in Svizzera romanda, privilegiano la terza di queste opzioni. Nel *Plan d'études romand*, si legge per esempio:

"La présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves implique une approche plurilingue des langues et une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles. [...]

Le domaine [des langues] contribue ainsi à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place"³.

E nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*: "Le lingue rivestono un ruolo fondamentale all'interno del curriculum della scuola dell'obbligo in quanto sono essenziali sia per l'apprendimento a scuola sia per la vita nella società multiculturale odierna. Attraverso l'insegnamento del francese, del tedesco e dell'inglese ed una sensibilizzazione alla diversità linguistica e culturale, la scuola offre spunti importanti di crescita personale e contribuisce allo sviluppo di competenze di tipo plurilingue.[...]

La diversificazione culturale della società trova un riscontro tangibile anche nella nostra realtà scolastica dove numerosi allievi non solo si contraddistinguono in origine per usi e costumi diversi dalle nostre tradizioni, ma si esprimono anche in due o più lingue. La presenza di queste numerose lingue di origine costituisce un patrimonio a cui attingere per la costruzione di una società culturalmente diversificata e fondata sulla comprensione reciproca e la convivenza pacifica delle diverse comunità"⁴.

Dobbiamo pertanto domandarci se queste dichiarazioni di buone intenzioni trovano effettivamente una con-

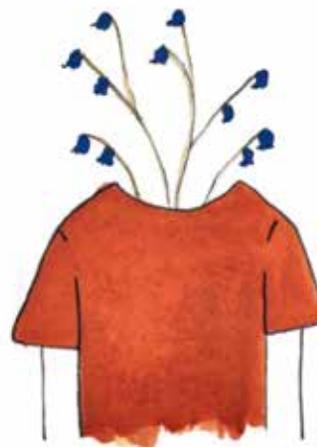
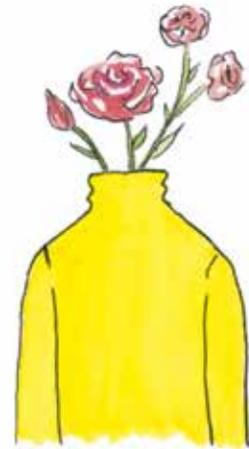
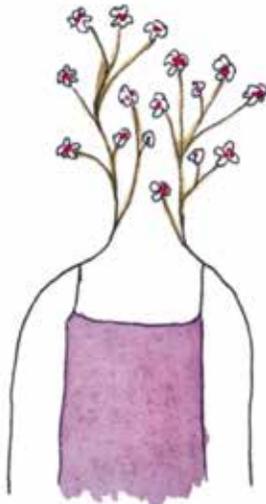
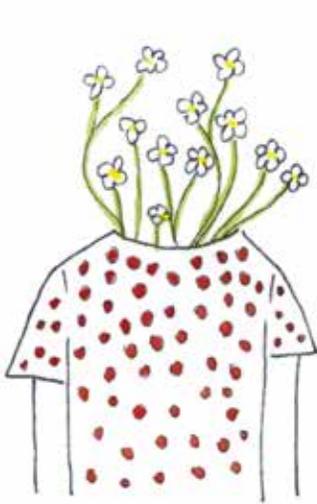
Note

1 Questo articolo riprende alcuni elementi di una conferenza tenuta alle 10èmes Assises de l'Immigration organizzate dalla Chambre cantonale consultative des immigrés del Canton Vaud il 9 giugno 2012. Il testo è stato pubblicato con il titolo *Le portugais peut-il aider à l'apprentissage de l'orthographe française? La prise en compte de la langue des élèves dans l'enseignement du français*.

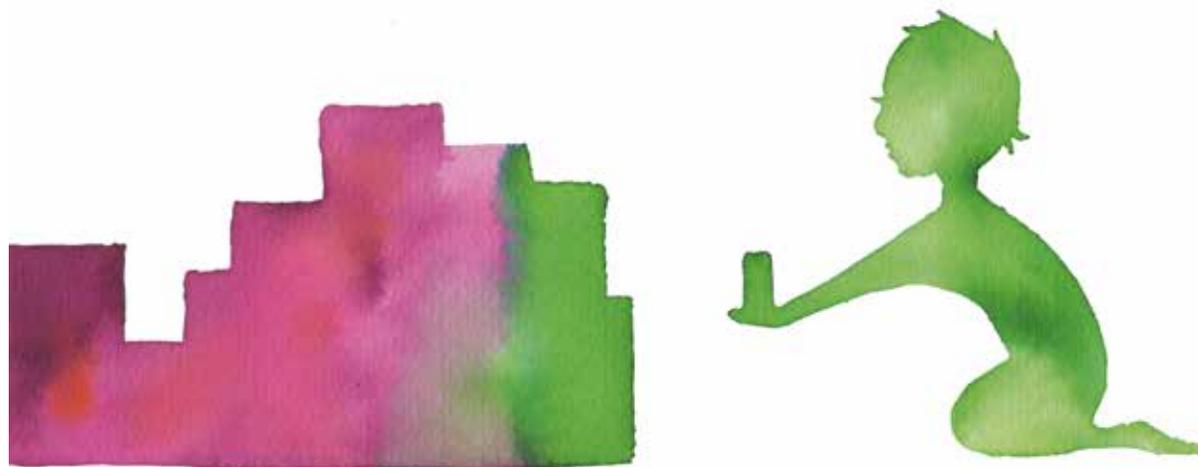
2 Testimonianza di un'insegnante, con 34 anni di esperienza professionale, citata in Mottet 2007.

3 Cfr. PER, Introduction au domaine Langues: <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>

4 Cfr. Area Lingue, 2. Lingue seconde: <http://www.pianodistudio.ch/sites/default/files/pdf/L2.pdf>



Giada Pettenati
2° anno di grafica - CSIA



cretizzazione nei mezzi messi a disposizione agli insegnanti (mezzi di insegnamento e altri strumenti didattici, obiettivi di apprendimento, formazione, ...). E domandarci in particolare se i concetti di bi- o plurilinguismo, di biculturalità, di interculturalità possono essere pertinenti da un punto di vista didattico o se non sono che l'espressione di una nuova moda pedagogica, di un "politicamente corretto", senza un reale effetto sul modo di insegnare, e, infine, sulle competenze e sulle conoscenze acquisite dagli allievi, quali che siano, e riconosciute dal sistema.

Dalla lingua madre alla lingua di scolarizzazione... e al plurilinguismo

Queste questioni, naturalmente, riguardano in primo luogo gli allievi di altre origini, che erano considerati non tanto tempo fa ancora come dei semplici "non italofofoni" o dei semplici non "francofoni"... Questi allievi si sono sovente ritrovati in classi in cui si studiava l'italiano o il francese come *lingua madre*, vale a dire una lingua che si riteneva, in un certo qual modo, già conosciuta dagli allievi. Che cosa significa ciò concretamente per degli allievi per i quali non è questo il caso? Su che cosa possono appoggiarsi se le conoscenze acquisite nella/e loro propria/e lingua/e madre non possono essere attivate? Così, per tutti questi allievi, affinché entrino pienamente negli apprendimenti scolastici, è importante che venga riconosciuto che la lingua di scolarizzazione, certa-

mente importante in quanto lingua comune, in quanto lingua di apprendimento, non è la *loro* lingua prima.

Il concetto di lingua madre nella prospettiva dell'insegnamento non è pertinente, è anzi ingannevole nella misura in cui nasconde la diversità degli allievi e porta a pratiche didattiche discutibili, presupponendo che quegli allievi posseggano già una conoscenza implicita della lingua.

Perché un allievo italofono non dovrebbe appoggiarsi sui legami evidenti tra *scuola*, *scolaro* e *scolastico* per affrontare certe famiglie lessicali in francese (*école* – *scolaire*)? Perché un allievo albanofono non dovrebbe appoggiarsi sulle sue conoscenze per imparare meglio l'italiano o il francese?

Gli allievi stranieri delle nostre classi sono perlopiù bilingui, o anche trilingui. Ma, come sottolinea Perre-gaux (2004), il bilinguismo non è valorizzato se non quando è praticato dall'élite. Per gli allievi degli ambienti sfavoriti, è ancora troppo raro sentire pronunciare il termine bilinguismo per definire le loro conoscenze linguistiche. La lingua di origine, di cui non si riconosce il valore, viene considerata soprattutto come un ostacolo. Si parla allora di deficit, di handicap, di cattiva padronanza, si nega in effetti l'esistenza di queste altre lingue anche se (paradosso!) si è insistito (...) sul necessario plurilinguismo nel tempo dell'Europa e della mondializzazione, della moltiplicazione degli scambi e della mobilità (obbligata o scelta) (Bier 2002).



Giorgia Della Santa
2° anno di grafica - CSIA

Sovente le lingue “senza prestigio” sono allora prese in considerazione in una prospettiva compensativa (corsi di sostegno, “classe ridotta”, ortofonia, ...). Spesso vengono anche create delle strutture di segregazione degli allievi (cfr. classi di accoglienza, ...) e, nel migliore dei casi, ci si sforza di consentire a una parte degli allottati di mantenere la loro lingua e la loro cultura (cfr. corsi di lingua e cultura di origine LCO). Ma la situazione, per fortuna, sta evolvendo. Nel 2003, nella loro Dichiarazione relativa alla politica di insegnamento delle lingue in Svizzera romanda, le autorità scolastiche non parlano più di lingua madre: “L’enseignement du français, *langue véhiculaire et de culture du lieu* ainsi que *langue d’intégration*, est objet d’une attention particulière tout au long de la scolarité [...]”⁵. E qui si raccomanda anche, con forza, una prospettiva “integrata”, che tenga conto dell’insieme delle lingue presenti, in un modo o nell’altro, nell’ambiente scolastico. Nella settima tesi, per esempio, viene detto anche che “Les langues de la migration ont également leur place dans le cadre d’une approche coordonnée de l’enseignement/apprentissage des langues. Pour les élèves migrants, il faut tendre à assurer une meilleure coordination entre les cours de langue et de culture d’origine et les différents apprentissages linguistiques.”

È dunque indispensabile sviluppare altri approcci, inventare nuove pratiche, allo scopo di concretizzare queste dichiarazioni.

Fare del plurilinguismo degli allievi un vantaggio invece che un ostacolo

L’idea che altre lingue possano costituire un aiuto per l’apprendimento del francese è talvolta presente in certe persone. Una giovane donna di una ventina d’anni – della quale il francese è la principale lingua ma che aveva mantenuto molti contatti con la sua lingua familiare, l’italiano – dice a tale riguardo: “Mi è stato utile quando ero alla scuola elementare, quando frequentavo i miei due anni di scuola italiana, era il mio primo contatto con una lingua diversa dalla mia lingua madre, ancora prima di imparare il tedesco. Allora per me era facile scrivere il francese perché l’italiano mi aiutava con l’ortografia francese”⁶. Diverse persone sviluppano così, spontaneamente, delle strategie, dei “trucchi”, per cavarsela meglio con le lingue del loro repertorio.

Ma deve essere anche compito della scuola fare in modo che sia così per la maggioranza! In questi ultimi anni, numerosi lavori hanno mostrato che ciò è possibile e che il plurilinguismo potrebbe, a certe condizioni, rappresentare, nella vita quotidiana e a scuola, un vantaggio piuttosto che un ostacolo. Cummins (2001), per esempio, sottolinea che

- il bilinguismo esercita un’influenza positiva sullo sviluppo linguistico ed educativo dei bambini;
- il livello di sviluppo della lingua madre è un indicatore di sviluppo della lingua seconda;

Note

⁵ <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2519>

⁶ Estratto di una testimonianza presente in un’attività basata su biografie linguistiche facente parte dello strumento didattico *EOLE et patois* (Elmiger & de Pietro, 2012).

- l'importanza data alla lingua madre a scuola contribuisce non solo allo sviluppo della lingua madre, ma anche allo sviluppo delle competenze dei bambini nella lingua di scolarizzazione; eccetera.

Armand et al. (2014) hanno altresì sviluppato diverse pratiche, in particolare nella prospettiva di ciò che Cummins ha definito i “testi identitari”. In Svizzera, degli strumenti concreti sono stati sviluppati nella prospettiva dell'*éveil aux langues*. Le attività che si inseriscono in queste pratiche di *éveil aux langues* propongono una nuova maniera di abordare le lingue in classe, moltiplicando le occasioni di passare dall'una all'altra, appoggiandosi su ciò che gli allievi fanno nell'una per meglio comprenderne un'altra, scoprendo ciò che è simile o differente nelle une e nelle altre. Gli obiettivi perseguiti sono molteplici:

- accoglienza e legittimazione delle lingue di tutti gli allievi e presa di coscienza del ruolo della lingua locale, lingua comune, lingua di scolarizzazione;
- sviluppo, presso gli allievi, di una cultura linguistica aperta alle lingue, che permette di combattere i pregiudizi ponendo l'attenzione su alcune di esse;
- presa di coscienza del plurilinguismo e della pluriculturalità dell'ambiente prossimo e lontano e della necessità di una socializzazione plurilingue/pluriculturale;
- stimolare la curiosità degli allievi per il funzionamento delle lingue e costruire delle capacità di ascolto e di attenzione rispetto a lingue poco famigliari, di discriminazione uditiva e visiva, di analisi e di comparazione;
- preparazione e accompagnamento degli apprendimenti delle lingue, attraverso lo sviluppo di strategie di apprendimento e grazie a una migliore comprensione di ciò che differenzia e avvicina le differenti lingue; eccetera.

A più riprese nel corso delle attività proposte, i bambini di altre origini linguistiche hanno l'occasione di valorizzare la loro conoscenza ed esperienza della diversità linguistica e culturale, facendo sentire le loro lingue ai loro compagni, spiegando la storia e il funzionamento oppure facendo loro osservare un fenomeno particolare.

Attraverso queste attività, si tratta, per tutti gli allievi (“autoctoni” o “alloctoni”), di *lavorare con la diversità delle lingue*: la lingua della scuola (francese, italiano, ecc.), le altre lingue presenti nella classe (lingue legate ai processi migratori, dialetti locali), le altre lingue in-

segnate a scuola, e qualsiasi altra lingua che può, per una ragione o per un'altra, rivelarsi pertinente (per esempio il cinese per il suo sistema di scrittura, lo *swahili* in quanto non organizza il suo lessico secondo i generi maschile e femminile ma secondo quelle che sono definite “classi nominali”, ...). Ciò che è fondamentale, comunque, nell'*éveil aux langues*, è che la diversità non viene avvicinata come “oggetto esotico”, né attraverso un discorso ideologico che fa l'apologia della diversità, bensì con delle attività concrete, a favore di diversi apprendimenti, che *legittimano* in qualche modo la diversità per il fatto che è integrata nelle normali attività scolastiche, come un normale oggetto di apprendimento.

Dei ponti invece che dei muri

Il bi- o plurilinguismo degli allievi, così come i loro molteplici riferimenti culturali, può così non essere più un ostacolo e anzi diventare un vantaggio che può almeno permettere loro di costruire un'identità plurilingue aperta, consentendo loro di entrare negli apprendimenti, in particolare nella lingua di scolarizzazione. Abbiamo recentemente potuto constatare ciò de visu nell'ambito di un progetto pedagogico sviluppato nelle classi di accoglienza della cittadina di Bex (Canton Vaud). Sotto la guida di due insegnanti con una forte motivazione, gli allievi – la maggior parte rifugiati in attesa di una decisione di accoglienza o espulsione – hanno lavorato sulla comprensione di un testo narrativo (album) in francese e, parallelamente, hanno tradotto, con l'aiuto di interpreti, questo testo nelle loro diverse lingue di origine, allo scopo

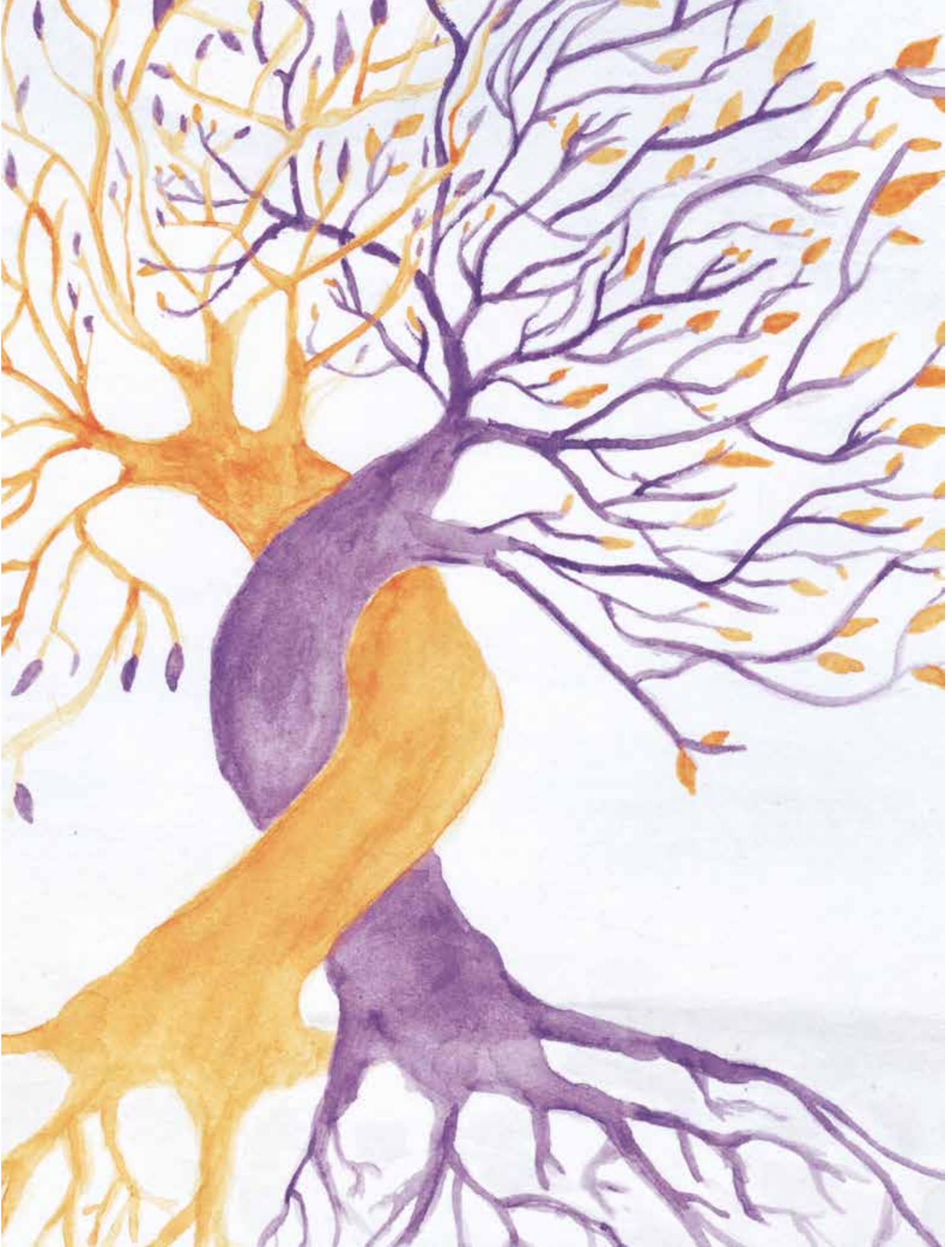
- da una parte di elaborare dei “sacs d'histoires” che contenessero il testo in più lingue e che potessero circolare tra le famiglie degli allievi di un'altra classe, regolare, della stessa sede;
- dall'altra di presentare i testi nelle loro lingue a questi stessi allievi leggendoglieli e proponendo loro diversi giochi per facilitarne la comprensione.

Abbiamo potuto osservare quanto il fatto che la loro lingua venisse riconosciuta ridesse a questi allievi, che si trovavano in situazioni particolarmente poco propizie all'apprendimento, una fiducia in se stessi, una sicurezza che, per l'appunto, permette di imparare. Come faceva notare l'insegnante della classe nel corso di un incontro di bilancio: “du coup permettre à l'élève de se sentir en sécurité dans la classe, et du coup petit à petit d'entrer dans les apprentissages. Précisément c'est là où je veux aller”⁷.

Note

7

Cfr. Projet « Sacs d'histoires » *Et si je t'offrais des histoires... Des sacs d'histoires d'élèves de classe d'accueil pour de jeunes élèves*. Progetto realizzato da Sandrine Fournier, René-Luc Thévoz e Carole-Anne Deschoux, sotto l'egida della HEP-Vaud. Il progetto è oggetto di una valutazione condotta dall'IRD.



Shaya Pedrazzi
2° anno di grafica - CSIA

La scuola ha cominciato a creare degli strumenti concreti che permettono di dare realmente spazio alla diversità, linguistica e culturale, nell'ambito di progetti pedagogici o di attività ordinarie che si inseriscono nel quadro dei nuovi piani di studio recentemente introdotti. Se resta molto da fare per raccogliere la sfida dell'eterogeneità delle classi e della diversità – in particolare per ciò che riguarda la formazione, i mezzi di insegnamento e, ancor più, la valutazione –, è vero però che non è impossibile fare veramente spazio, nelle nostre scuole, al bi-/plurilinguismo, alla bi-/pluriculturalità e a tutto ciò che crea dei *ponti* tra le lingue e tra le culture (approcci interlinguistici e interculturali). Un quadro di riferimento inerente alle competenze e alle risorse che si possono costruire attraverso questi approcci “plurali” è stato elaborato sotto l'egida del Centro europeo per le lingue moderne (CELV) al fine di fornire un quadro a questi apprendimenti di genere piuttosto nuovo, di fare meglio conoscere tutte le esperienze esistenti e mettere in rete gli insegnanti, gli esperti disciplinari e i rappresentanti delle autorità scolastiche interessati a raccogliere la sfida della diversità e della pluralità⁸.

La scuola non può dividere, rinchiudere le lingue e le culture in compartimenti stagni. L'italiano è vicino al francese (e allo spagnolo, e al portoghese, e al rumeno, ...) e i buoni amici sono più numerosi dei “falsi amici” (Scampa 2010); come tutte le lingue, contiene numerosi prestiti dall'inglese, ma anche da molte altre lingue, tra cui l'arabo e le lingue slave. E l'allievo alloglotto che si appropria dell'italiano lo affronta a partire dalla sua lingua prima, inevitabilmente.

Se il bi-/plurilinguismo, e in particolare quello degli allievi nati dall'immigrazione, fa tuttavia ancora oggi da ostacolo alla riuscita scolastica, non è dunque nel bilinguismo o nella biculturalità che occorre ricercarne le cause, ma, tra altre ragioni, nel fatto che le competenze dei bambini sono fragili e si perdono facilmente se non vengono riconosciute e non le si mantengono. È di conseguenza importante adottare uno sguardo differente su questi allievi e considerarli – come tutti gli allievi d'altronde – dei soggetti “in costruzione”, i quali dispongono di risorse, linguistiche e culturali, multiple e diverse: la scuola deve in primo luogo valorizzarle, e in seguito deve fare degli sforzi perché esse diano i loro frutti, prendendone consapevolezza, ampliandole e adattandole al contesto in cui vivono gli allievi.

Traduzione a cura della redazione

Bibliografia

- Armand, F., Combes, É., Vatz-Laaroussi, M., Boyadjieva, G., Petreus, M. (2014). *Écrire en langue seconde. Québec français* 173, 25–27.
- Candelier, M. (Coordinateur), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (avec le concours de M. Molinié) (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues et des Cultures – Compétences et ressources*. Graz, Conseil de l'Europe, 104 p.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues: qu'est-ce qui est important dans leurs études? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Elmiger, D. & de Pietro, J.-F. (dirs). (2012). *EOLE et patois: éducation et ouverture aux langues patrimoniales*. Neuchâtel: IRDP.
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris: Clé International.
- Forster, S. (2005). Comment l'école suisse intègre les enfants étrangers? In: Conti, V. & de Pietro, J.-F. [Eds], *L'intégration des migrants en terre francophone – Aspects linguistiques et sociaux*. Lausanne, LEP, p. 83-93.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mottet, G. (2007). Genèse d'une nouvelle sensibilité collective: la prise en compte des élèves d'origine étrangère à Genève des années 1960 à 2005. *Les Cahiers du CEDIC*, 2. (www.cedic.ch)
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. OCDE.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères* 29, 147-166.
- Perregaux, C. (2009). Le Sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac. *Babylonia*, 4, 73-75.
- Perregaux, C., de Pietro, J.-F., de Goumoëns, Cl. & Jeannot, D. [dir.] (2003). *EOLE, Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP (2 volumes + documents et brochure d'accompagnement).
- Scampa, P. (2010). Les «non amis». *Babylonia* 4, 31-35.

Note

8

Cfr. projet CARAP, Candelier et al. (2011).