

MONOLINGUISMO VERSUS MULTILINGUISMO E PLURILINGUISMO: L'ITALIA E LA FRANCIA A CONFRONTO.

Giovanni Favata¹

1. INTRODUZIONE

Alla luce dei numerosi documenti europei dedicati alla politica linguistica da attuare nei singoli Stati, nel presente contributo affronteremo l'argomento relativo alla gestione politica di più codici linguistici entro i confini dell'Italia e della Francia, vale a dire due Paesi che, lungo i secoli, hanno vissuto e continuano a vivere situazioni interne particolari, che hanno determinato il delinarsi di atteggiamenti differenti di fronte ai diversi idiomi parlati nei loro territori.

Dopo una precisazione sui termini chiave ricorrenti in queste pagine, passeremo in rassegna alcuni eventi storici che hanno caratterizzato la politica linguistica dei due Paesi, confrontando altresì il modo in cui sono state recepite le recenti indicazioni presenti nei documenti europei di cui sopra. Parleremo dunque inizialmente di lingue nazionali, di dialetti e di lingue minoritarie, facendo in seguito riferimento altresì alle lingue immigrate e al ruolo della scuola per lo sviluppo di competenze plurilingui nei propri discenti.

2. QUESTIONI SOCIOLINGUISTICHE E CRITERI TERMINOLOGICI

Dovendo affrontare un argomento che concerne la sociolinguistica, riteniamo opportuno fare chiarezza sui tre termini presenti già nel titolo, prima di procedere con il nostro studio. Parleremo di *monolinguismo* per descrivere la situazione linguistica relativa a un territorio o a un individuo. In merito agli altri due termini, useremo *multilinguismo* per riferirci alla presenza di più codici linguistici in un territorio e *plurilinguismo* per identificare una condizione linguistica precipuamente individuale, vale a dire il caso in cui nel repertorio di un individuo siano compresenti più codici linguistici. Ovviamente, è possibile che in alcune zone le due situazioni possano coesistere: si pensi a territori in cui il bilinguismo è tutelato e i cui singoli abitanti possiedono due codici linguistici nel proprio repertorio. Per meglio descrivere il concetto, prendiamo in prestito le parole di Berruto e Cerruti, che ben delinano la situazione relativa alle due nazioni di cui ci stiamo occupando e dalle quali si evince quanto complessa possa essere la situazione linguistica dell'Italia e della Francia all'interno dei propri limiti territoriali:

Quanto alla composizione del repertorio, hanno repertori monolingui, ad esempio, le comunità linguistiche dei centri urbani della Francia, e in particolare dell'Île-de-France. Presentano invece repertori con coesistenza di più lingue, di norma, le comunità linguistiche di dimensione nazionale. La stessa comunità francese possiede nel suo complesso un repertorio multilingue: costituita evidentemente dalla somma di varie sottocomunità

¹ Università per Stranieri di Siena.

geografiche, annovera tra i confini nazionali anche repertori plurilingui; si pensi a regioni specifiche, quali Corsica, con bilinguismo francese/còrso, e Alsazia, con bilinguismo francese/tedesco, o ad aree rurali, in cui sopravvivono basco, occitano, catalano, bretone, eccetera. È multilingue il repertorio linguistico della comunità italiana, che è costituito dall'italiano, con le sue varietà, dai dialetti italo-romanzi, con le rispettive varietà, e dalle varie lingue minoritarie, ciascuna di queste con eventuali varietà ... (Berruto, Cerruti 2019: 82).

Nel paragrafo che segue, vedremo in che modo fatti di natura storica, a volte anche remoti, hanno influito sulle scelte di politica linguistica di oggi.

3. DUE NAZIONI, UN PENSIERO COMUNE

Un aspetto che ha accomunato la storia dell'Italia e della Francia è il pensiero secondo cui l'unità del Paese fosse da rafforzare attraverso la condivisione di una lingua comune. Tale concetto, sviluppatosi nei due Stati ovviamente in momenti differenti e a causa di eventi di rilevanza nazionale, ha dato luogo all'esaltazione di una sola lingua, portata al rango di unica lingua nazionale, contrapposta alle altre lingue locali, che, in alcuni momenti storici, hanno vissuto dei veri periodi di persecuzione.

3.1. *Editti e leggi per una lingua comune: la questione francese*

In Francia, durante la monarchia, i sovrani non erano contrari all'uso dei dialetti, ma preferivano che la lingua usata per la redazione dei documenti ufficiali fosse il francese (Perret, 2016: 69). Con l'*Ordonnance de Villers-Cotterêts* del 1539, emanata dal re Francesco I, si escludevano tutte le lingue, latino compreso, per quanto riguardava la pubblicazione di atti giuridico-amministrativi (Schlösser, 2005: 74). Sicuramente, tale decisione ha ristretto il campo d'uso dell'occitano, che da tempo non era più lingua di cultura (Di Girolamo, 2000: 6), e delle altre parlate locali della Francia, soprattutto del Meridione; questo, tuttavia, non ha determinato la scomparsa degli altri idiomi diversi dal francese all'indomani della pubblicazione della suddetta legge. Basti leggere la prima scena del secondo atto del *Dom Juan* di Molière per rendersi conto che la lingua usata dai contadini, anche più di cento anni dopo l'emanazione della legge di Francesco I, non è la stessa di quella usata nel resto dell'opera². È soprattutto a partire dalla Rivoluzione che nasce l'idea che l'uso di una lingua comune nazionale potesse sigillare l'unità del Paese. Da allora in poi, le parlate locali cominciano a vivere una vera persecuzione: per abolire l'uso dei *patois*, l'abate Henri-Baptiste Grégoire³ propose persino di far sostenere una prova scritta e una orale di lingua francese per poter contrarre matrimonio. Con la III repubblica⁴, la lingua

² L'opera è stata rappresentata per la prima volta il 15 febbraio 1665. Molière (1622-1673), all'inizio del II atto, spiega che la scena I ha luogo in campagna, vicino al mare. In tutta la scena si ha un dialogo tra Pierrot e Charlotte, che si esprimono usando il *patois* dell'*Île-de-France* parlato nel XVII secolo.

³ Religioso che sposò la causa della rivoluzione. Lottò per l'abolizione della schiavitù e dei privilegi.

⁴ La III Repubblica è il periodo che va dal 1870 (Sconfitta di Sedan) al 1940 (Invasione delle truppe naziste durante la Campagna di Francia). In questo arco di tempo, in Francia vi furono importanti riforme scolastiche: negli anni 1880/1881, la Legge Camille Sée allarga l'istruzione secondaria laica alle ragazze; nel 1882, con la Legge Jules Ferry, si istituisce l'istruzione obbligatoria, gratuita e laica. Il francese sarà la lingua di studio per tutti, in tutti i comuni e in tutte le città della Francia. Da ricordare, inoltre, sono i tristi eventi legati al primo conflitto mondiale: a causa delle perdite di vite umane, gli eserciti regionali erano formati da

francese fu dichiarata «la seule langue d'enseignement» (Jullion, 2014: 729), cercando in tutti i modi di sradicare i dialetti, fino al punto di punire i bambini che a scuola venivano sorpresi a parlare in una lingua diversa dal francese, persino durante i momenti di intervallo (Perret, 2016: 70-71).

3.2. *Unità territoriale e unità linguistica: la questione italiana*

Delineare in poche righe la situazione relativa all'unità linguistica italiana è sicuramente un'impresa impossibile, soprattutto se si considera l'eterna questione che caratterizza la nostra lingua. Ci occuperemo, quindi, quasi esclusivamente, e non in maniera esaustiva, di quel periodo storico che ha visto le varie signorie e i vari regni presenti nella nostra penisola unirsi in un unico Stato.

Facendo un salto all'indietro, tuttavia, a parlare di unità linguistica italiana fu Napoleone Bonaparte, il quale, nonostante in Piemonte si utilizzasse il francese accanto al piemontese, basandosi proprio sul modello francese, sentì l'esigenza di un'unità linguistica anche in Italia, scegliendo il toscano come varietà da adottare accanto al francese. Napoleone, infatti, considerava il toscano come il dialetto *le plus parfait* della penisola (Sobrero, Miglietta, 2010: 44).

Due grandi nomi della letteratura e della linguistica italiana, Alessandro Manzoni (letterato e teorico della lingua) e Graziadio Isaia Ascoli (dialettologo), sono stati animati da pensieri discordanti relativamente alla questione dell'unità linguistica italiana (Cella, 2015: 128-133). Nei primi anni dell'Unità d'Italia, Manzoni era stato incaricato da Emilio Broglio, ministro della Pubblica Istruzione, di «individuare i mezzi idonei a unificare linguisticamente l'Italia» (Sobrero, Miglietta, 2010: 46-47). Manzoni aveva scelto il toscano come lingua d'Italia e le misure da lui adottate furono sempre orientate verso questa direzione: redigere un dizionario della lingua usata a Firenze, inviare maestri toscani in tutta Italia e inviare i maestri non toscani a Firenze per apprendere l'italiano⁵. Si consideri, infatti, che da Nord a Sud della penisola, a parte qualche eccezione in Toscana e nello Stato Pontificio, i maestri erano anche analfabeti (De Mauro, 2017: 38-39). Di tutt'altra opinione fu sicuramente Ascoli, il quale non credeva nelle lotte contro i dialetti, ma voleva anzi diffondere la lingua italiana senza intralciare le culture locali (Sobrero, Miglietta, 2010: 49), creando in ogni individuo una condizione di bilinguismo (Loporcaro, 2013: 184). Le diverse misure di diffusione del fiorentino in tutta la penisola non ebbero i risultati sperati, tuttavia un pensiero comune fu quello di «svellere la malerba dialettale» (De Mauro, 2017: 46, 88), intenzione che stava alla base delle idee di quanti hanno travisato il pensiero di Alessandro Manzoni (Sobrero, Miglietta, 2010: 50, Loporcaro, 2013: 185). Le autorità ufficiali appoggiarono le idee dei manzoniani (Lo Duca, 2009: 21; Loporcaro, 2013: 184), ma di certo non si può dire che la questione della lingua unitaria si sia conclusa in quel periodo; per avere, appunto, un quadro completo bisognerebbe studiare il fenomeno migratorio interno, l'opera del fascismo sulla lingua, gli effetti dell'industrializzazione, dei mezzi di comunicazione di massa, della leva obbligatoria, ecc⁶.

soldati provenienti da ogni parte del territorio francese e l'unico modo per comunicare era l'uso del francese (cfr. Perret, 2016: 71; Chevalier, 2009: 80-81).

⁵ Tra il 1870 e il 1897 fu pubblicato il *Novo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*, chiamato anche il Giorgini-Broglio. L'opera fu aspramente criticata a causa del titolo, visto che era stato usato l'aggettivo *novo*, esito del fiorentino moderno, anziché *nuovo*, forma usata invece dalle classi colte secondo la norma del fiorentino letterario.

⁶ Per un approfondimento, cfr. De Mauro (2017), in cui i fatti linguistici sono commentati anche tenendo in considerazione gli eventi storici e culturali del Paese.

4. LINGUE UFFICIALI E LINGUE MINORITARIE

Nonostante le decisioni prese dall'alto, volte a *sradicare* le altre lingue diverse da quelle nazionali, si è potuto altresì notare che tali lingue non sempre hanno seguito l'infausto destino che era stato per loro decretato. Sicuramente molto si è perso e sono stati necessari lunghi decenni prima di prendere coscienza di una così grande perdita.

Nel 1951, con la legge Deixonne si assiste in Francia ad una vera rivoluzione linguistica: in ambito scolastico sono autorizzati insegnamenti nelle altre lingue parlate sul territorio francese (basco, bretone, occitano, ecc.). Tale autorizzazione sarà in seguito estesa anche al corso e alle lingue creole (Chevalier, 2009: 81).

Anche in Italia, molto più tardi, fu promulgata una legge di tutela per le 12 lingue storiche minoritarie parlate nel Paese: la legge n. 482 del 1999⁷. Per alcune di queste lingue minoritarie, inoltre, vi sono anche delle restrizioni particolari relativamente al reclutamento degli insegnanti. Ricordiamo, infatti, che sui moduli predisposti dal MIUR per l'inserimento nelle graduatorie dei docenti, bisogna dichiarare la conoscenza della lingua slovena se si vuole insegnare nelle scuole della regione autonoma del Friuli Venezia Giulia in cui l'insegnamento è impartito in tale lingua; diverso è il caso del francese in Valle d'Aosta: per chi volesse insegnare nelle scuole di tale regione autonoma, prima dell'assunzione è necessario superare una prova di accertamento della lingua francese e della cultura valdostana, in applicazione della Legge regionale 12 dell'8 marzo 1993, art. 1, comma 2.

Grande responsabilità, in merito alla tutela delle suddette lingue, viene data alla scuola: negli artt. 4 e 5 della Legge 482 viene, infatti, esplicitato il ruolo dell'istruzione per il mantenimento di tali lingue. Molti fondi sono stati stanziati per l'organizzazione di corsi e per la preparazione di materiali, ma i risultati non sono stati ovunque eccellenti. Si ricordi, a titolo esemplificativo, che non tutti i comuni dichiaratisi minoritari lo sono realmente, dato che da molti anni gli abitanti hanno perso la lingua storica. Sicuramente è stata un'ottima scelta di politica linguistica, ma molti linguisti hanno sottolineato il ritardo con il quale tale legge è arrivata: 50 anni dopo la Costituzione, in seguito a un lungo iter legislativo (De Mauro, 2003: 21; Squartini, 2009: 92). Due, infatti, sono i punti che conducono alla riflessione: intanto, come primo punto critico, viene precisato che con la sola attività didattica non si diventa madrelingua, ma bisogna fare in modo che in famiglia si parli la lingua minoritaria; il secondo punto, invece, riguarda l'esclusione totale nella suddetta legge delle altre lingue immigrate parlate nel territorio italiano (Bonomi *et al.*, 2006: 36; Lo Duca, 2009: 74-75) e degli altri dialetti italo-romanzi parlati dai cittadini (Nitti, 2018: 11).

5. LA SITUAZIONE ODIERNA: MONOLINGUISMO O MULTILINGUISMO?

Come si è potuto osservare, la storia linguistica dell'Italia e della Francia è stata caratterizzata da una forte ondata di *sdialettizzazione* voluta dalle autorità: facciamo notare inoltre che, in entrambi i casi, la metafora utilizzata era sempre quella dell'erba cattiva da sradicare.

È indicativo, tuttavia, come la *Délégation générale à la Langue française*, nel 2001, abbia modificato il proprio nome in *Délégation générale à la Langue française et aux Langues de France*,

⁷ All'art. 2 della Legge 482 del 15 dicembre 1999 leggiamo che la "Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo". Per maggiori dettagli sulle lingue alloglotte cfr. Loporcaro, 2013: 62-69 e Cella, 2015: 156-158.

proprio per proseguire l'azione voluta da Maurice Deixonne con la sua legge (Chevalier, 2009: 84). Vi è, tuttavia, un fatto di interesse europeo che vede la Francia in una posizione diversa rispetto ad altri Stati. Il 5 novembre 1992, il Consiglio d'Europa ha pubblicato un documento di politica linguistica di grande rilevanza: la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, entrata in vigore nel 1998⁸. Nel 1999 la Francia aveva firmato questo documento europeo, ma tale firma non ebbe nessun effetto dato che non fu seguita da una ratifica necessaria affinché la Carta potesse avere valore giuridico anche in territorio francese. La mancata ratifica è dovuta all'art. 2 della Costituzione francese, che recita: *La langue de la République est le français*. Nella speranza di poter un giorno aderire alla Carta, successivamente, è stato inserito nella Costituzione⁹ il concetto di lingue come patrimonio del territorio, ma nonostante questa azione di politica linguistica, da molti considerata soltanto formale, l'art. 2 continua a bloccare l'adesione della Repubblica Francese alla Carta europea delle lingue regionali o minoritarie.

Sicuramente, possiamo affermare che la situazione francese è più volta verso il monolinguisimo, nel senso che molti locutori nativi padroneggiano esclusivamente la lingua francese e nessun'altra lingua locale, tuttavia, non ci si può permettere di generalizzare su un tema così importante. Sebbene, infatti, si possa parlare di tendenze monolinguistiche, «chi attraversa oggi la Francia meridionale deve tenere occhi e orecchie bene aperti per accorgersi che vi sono parlate due diverse lingue: il francese e l'occitano (oltre al basco e al catalano nelle rispettive regioni)» (Schlösser, 2005: 69).

Più interessante, a parer nostro, è la situazione italiana vista, appunto, dopo aver seguito la lotta fra le due fazioni contrapposte, manzoniani e ascoliani. Sebbene, in un'ottica di politica linguistica statale, nel periodo unitario, abbiano vinto i fautori di un monolinguisimo nazionale, la situazione odierna della maggior parte dei locutori nativi italiani è ben lungi dall'essere esclusivamente monolingue. Dalle pagine di De Mauro (2014: 111-126) apprendiamo che, nonostante tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento in Italia si parlasse di morte dei dialetti, in realtà il quadro così delineato era errato. I dialetti, infatti, convivevano con l'italiano, a volte perdevano terreno, ma, ad ogni modo, in Italia i dialetti continuano ad essere vivi ancor oggi. Sicuramente questo è dovuto anche perché la scuola ha smesso da anni di trasmettere la fobia del dialetto, ma, da parte nostra, crediamo che nei dialetti parlati dalle nuove generazioni molto si è perso, soprattutto per quanto riguarda il lessico, e non ci riferiamo soltanto ai termini per designare oggetti ormai scomparsi, ma anche quelli che quotidianamente si continuano ad usare. In diverse zone d'Italia sono state registrate numerose variazioni dei dialetti, come la toscanizzazione del romanesco, la venezianizzazione dei dialetti interni del Veneto (Loporcaro, 2013: 176-181), ma, anche alla luce di questi fenomeni linguistici, non si può parlare di perdita dei dialetti d'Italia.

Avendo affrontato l'argomento relativo alla Carta Europea delle lingue regionali o minoritarie dal punto di vista della Francia, ci sembra doveroso, prima di concludere questo paragrafo, vedere quale è stata la posizione dell'Italia in merito. Nel 2000 anche l'Italia ha firmato la Carta, ma, come la Francia, non ha mai proceduto alla sua ratifica. Sebbene siano stati organizzati anche degli eventi per spingere chi di competenza a compiere tale azione di politica linguistica, a distanza di venti anni dalla firma, l'Italia non ha ancora ratificato questo importante documento¹⁰.

⁸ Anche in questo caso, non sono previste azioni di tutela delle lingue dei migranti (art. 1), fatto che, di riflesso, si ripercuote nella Legge n. 482 del 1999.

⁹ Art. 75-1: «Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France».

¹⁰ In occasione della *Giornata Internazionale della Lingua Madre*, che ha luogo il 21 febbraio di ogni anno, a Palazzo Minerva di Roma, il 20 febbraio 2020 si è tenuto un convegno dal titolo «L'Italia e la ratifica della Carta Europea delle lingue regionali o minoritarie, 20 anni di attesa. È il momento della svolta?».

6. LA SCUOLA PER LO SVILUPPO DEL PLURILINGUISMO

In un paragrafo dedicato alle lingue minoritarie tutelate, Lo Duca (2009: 72-75) conclude il discorso lasciando i lettori con un quesito in sospeso: la studiosa, infatti, chiede se non sia il caso di cominciare a pensare anche alla tutela delle lingue recentemente immigrate e non soltanto di quelle storiche. Come abbiamo accennato nel precedente paragrafo, la scuola non può creare situazioni tali da rendere un alunno madrelingua di un determinato idioma con le sole attività didattiche, tuttavia essa può avere un ruolo di primaria importanza per lo sviluppo del plurilinguisimo (Omodeo, 2002: 40; Beacco, 2003: 45) e di competenze interculturali dei suoi alunni (Cambi, 2007: 109).

La complessità del repertorio linguistico dell'Italia è messa in evidenza anche nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR 2012: 36). In questo documento ministeriale, da considerare come uno dei pilastri della scuola italiana, leggiamo infatti:

Nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita.

Come si può notare, l'apprendimento della lingua italiana costituisce il fulcro dell'attività didattica per gli alunni dialettologi e alloglotti. Tuttavia, in un altro documento ministeriale, le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014, si sottolinea altresì la necessità della valorizzazione del plurilinguisimo e della diversità linguistica¹¹. Il plurilinguisimo, dunque, rappresenta la condizione quotidiana della scuola italiana (Vedovelli, 2010: 220), condizione che, nonostante spesso preoccupi gli addetti ai lavori, se ben gestita può sortire ottimi risultati didattici per tutti gli alunni, alloglotti e non¹².

In ogni caso, la formazione dei docenti è di fondamentale importanza per ottenere i risultati di cui sopra. Ai docenti, infatti, vengono richieste alte competenze non soltanto glottodidattiche, ma altresì di linguistica tipologica, di linguistica acquisizionale¹³ e di sociolinguistica (Squartini, 2006: 70, 72, 82). Conoscere le caratteristiche principali delle

¹¹ Argomento già presente nella Circolare Ministeriale n. 301 dell'8 settembre 1989: "di fronte all'emergenza del fenomeno migratorio, l'educazione interculturale è individuata inizialmente come risposta ai problemi degli alunni stranieri/immigrati: in particolare, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine". La suddetta normativa viene continuamente citata in numerosi documenti del MIUR, come *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2007 e le già citate *Linee guida* del 2014.

¹² Per un approfondimento sul plurilinguisimo, rimandiamo a Gilardoni (2009) e a Vedovelli, Balboni, Coste (2014).

¹³ Per l'acquisizione dell'italiano come lingua seconda rimandiamo ai lavori di Anna Giacalone Ramat e del Gruppo di Pavia; per l'acquisizione del francese come lingua seconda, invece, rimandiamo ai lavori di Colette Noyau e dell'*Équipe Acquisition des Langues* dell'Università di Parigi X-Nanterre.

lingue materne dei propri allievi e le modalità con le quali apprendono la lingua *target* può essere senza dubbio di grande aiuto per la selezione delle metodologie didattiche e dei contenuti da insegnare. La scuola plurilingue, tuttavia, è impegnata non soltanto nelle attività didattiche per l'apprendimento dell'italiano L2, ma altresì nell'uso di altre lingue, che non devono necessariamente essere parlate dagli alunni che la frequentano e il mantenimento della pluralità delle lingue e delle culture dovrebbe essere un valore presente nella personalità del docente che si occupa di apprendimento linguistico (Diadori, 2015: 153) e che deve «**saper gestire le classi** di oggi, sempre più eterogenee» (Chini, Bosisio, 2017: 310, grassetto nel testo). Una tale affermazione può certamente spaventare gli insegnanti, che si sentono impreparati ad affrontare una sfida di tale portata, tuttavia, numerosi studi, basati su esperienze didattiche concrete svolte in diversi Paesi europei, mostrano che già a partire dagli anni della scuola primaria gli alunni possono essere esposti ad attività di riflessione metalinguistiche anche relativamente ad altre lingue che a scuola non si insegnano, e non soltanto alla loro L1 (Andorno, Sordella, 2018: 218). Tali attività, svolte per potenziare le competenze linguistiche degli alunni, sono parte integrante dell'*Éveil aux langues*, uno dei quattro approcci¹⁴ del CARAP (*Cadre de Références pour les Approches Plurielles*)¹⁵. Solitamente, attività di questo genere implicano il contatto con molte lingue, con l'aiuto di parlanti madrelingua, fatto che giustifica l'inserimento dell'*éveil aux langues* tra gli Approcci Plurali.

7. PROCESSI MEDIATICI

Nei paragrafi precedenti abbiamo sottolineato l'importanza del plurilinguisimo per lo sviluppo cognitivo degli alunni e la necessità di mettere in atto delle strategie di politica linguistica all'interno di un Paese, già a partire dai banchi di scuola. Nondimeno, alcuni fatti di “cronaca linguistica” ci conducono a pensare che l'educazione al plurilinguisimo dovrebbe essere altresì rivolta agli adulti italiani, i quali, facendosi forti di un pensiero patriottico, ma nel peggiore dei modi, respingono ogni forma di insegnamento di lingue “altre” che le scuole vorrebbero fare rientrare nella propria offerta formativa.

Vogliamo citare, a sostegno di quanto appena affermato, due casi in cui due dirigenti scolastici hanno deciso di organizzare, per tutti gli alunni frequentanti le loro scuole, un corso di lingua rumena (a Ladispoli, provincia di Roma) e un corso di lingua araba (a Cernusco, provincia di Milano). In entrambi i casi, avvenuti rispettivamente nel settembre del 2014 e nel giugno del 2019, ci si è trovati di fronte a vere e proprie bufere mediatiche, in cui i genitori dei bambini italiani urlavano all'unisono «sono loro a dover imparare la nostra lingua, non i nostri figli la loro». Qualcuno ha cercato di prendere la palla al balzo, declinando la questione in termini politici e gridando allo scandalo relativamente allo spreco di denaro pubblico per l'istituzione di corsi della lingua madre di alcuni alunni stranieri. Non volendo minimamente entrare in questioni politiche, ma sottolineando che, almeno per quel che riguarda i corsi di lingua rumena, i finanziamenti sono pervenuti dal Governo Rumeno, le decisioni dei dirigenti scolastici di cui sopra hanno dimostrato un importante allineamento dell'offerta didattica a quella che è la situazione del nostro Paese: secondo l'Istat, infatti, il rumeno e l'arabo sono le lingue più parlate dai cittadini stranieri

¹⁴ Gli altri approcci sono: l'intercomprensione tra lingue affini, l'approccio interculturale, la didattica integrata delle lingue.

¹⁵ Per un approfondimento sulle attività di *éveil aux langues* svolte in Italia, consigliamo la lettura dei saggi di Cecilia Andorno e di Silvia Sordella 2017, 2018.

residenti sul territorio nazionale¹⁶. Questi dati dovrebbero condurre gli italiani a riflettere sull'importanza di un'apertura all'apprendimento delle lingue immigrate per un arricchimento cognitivo e culturale dei propri figli anche perché basterebbe una semplice ricerca sul web per scoprire che lo studio delle due lingue in questione rientra nell'offerta didattica dei dipartimenti di lingue e di studi umanistici dei più prestigiosi atenei d'Italia, a cui si iscrivono i nostri studenti italiani. Perché, dunque, non fare in modo che i nostri allievi comincino sin dalla tenera età ad avere un primo approccio con le lingue con cui sono in contatto quotidianamente? Fornire una risposta a tale quesito risulta davvero un'impresa ardua fino a quando la gente si batte per difendere, attraverso i social network, la lingua italiana, lingua che, leggendo i commenti, risulta purtroppo sconosciuta anche a coloro i quali vorrebbero difenderla chissà da quali mali. Eppure, il contatto linguistico sarà sempre presente nelle scuole e tutti gli alunni, più o meno consapevolmente, saranno sempre più esposti agli idiomi degli altri compagni (Vedovelli, 2010: 231); quindi, è arrivato forse il momento di proporre dei percorsi formativi anche per gli adulti affinché scoprano le potenzialità del plurilinguisimo per lo sviluppo cognitivo dei propri figli (Omodeo, 2002: 40).

8. CONCLUSIONI

Nei paragrafi precedenti abbiamo posto la nostra attenzione, mettendoli a confronto, su alcuni aspetti di due politiche linguistiche, quella italiana e quella francese. Ci sembra tuttavia di fondamentale importanza considerare l'argomento trattato da un punto di vista più ampio, anche attraverso una breve disamina di un documento del Consiglio d'Europa. Parlare di politica linguistica e di documenti europei, tuttavia, per molti equivale alla semplice citazione del *Quadro Europeo Comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*¹⁷, conosciuto, in ambito scolastico, quasi esclusivamente per i descrittori dei suoi sei livelli, da A1 a C2 (Chini, Bosisio, 2017: 293).

In questa sede, invece, vorremmo concludere citando un altro documento di grande importanza per quel che riguarda l'educazione linguistica nei paesi europei: il *Document européen de référence pour les langues de l'éducation (DERLE)*¹⁸. Si tratta di una serie di lavori coordinati da Daniel Coste e presentati a Praga, durante una conferenza tenutasi nel 2007. L'idea centrale che attraversa le pagine del documento mira a considerare come lingue di scolarizzazione non soltanto le lingue di studio, bensì tutte le lingue usate dagli alunni in una determinata scuola, vale a dire quelle che compongono il repertorio linguistico della scuola stessa. Un punto fondamentale che vogliamo sottolineare è il grande ruolo assegnato alla conoscenza di più sistemi linguistici per lo sviluppo degli alunni (Coste, 2007: 19):

Toutes les langues présentes dans l'école, du fait du curriculum formel ou du fait de la composition de la population scolaire, sont, pour les élèves

¹⁶ Dai dati Istat pubblicati nel luglio 2014, ma relativi al periodo 2011-2012, si apprende che in Italia il 21,9% dei residenti (quasi 800 mila persone) è di madrelingua rumena e il 13,1% (più di 475 mila persone) è di madrelingua araba.

¹⁷ Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* è stato pubblicato nel 2001 in inglese e nel 2002 in italiano, grazie alla traduzione di Franca Quartapelle e di Daniela Bertocchi. Nel 2018 è stato pubblicato il *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

¹⁸ Per il presente studio abbiamo usato la versione originale in lingua francese, ma in rete, sul sito del Consiglio d'Europa, è disponibile la traduzione italiana a cura di Rosa Calò e di Silvana Ferreri: <https://rm.coe.int/16805a31e6>.

scolarisés, potentiellement ou en pratique, des langues de leur socialisation, en cela qu'elles contribuent toutes, à des titres divers, au développement cognitif, affectif, social, culturel, c'est-à-dire à la construction identitaire de chaque individu que le système éducatif accueille.

Nel Documento, ovviamente, viene ben sottolineata l'impossibilità, da parte della scuola, di organizzare corsi di tutte le lingue parlate dagli alunni, tuttavia, quello che alla scuola viene richiesto è di dotarsi di strumenti tali da fare in modo che tutte le lingue vengano valorizzate almeno all'interno di microcontesti, quali ad esempio le singole classi, ma non soltanto per il beneficio esclusivo di chi ha quelle determinate lingue come L1, bensì per tutti gli altri alunni che compongono il gruppo classe (Coste, 2007: 23).

I risultati della ricerca e delle esperienze didattiche a cui abbiamo fatto riferimento sopra hanno messo in risalto i grandi vantaggi del plurilinguisimo per gli alunni. Se declinati secondo una prospettiva più ampia, quale potrebbe essere quella nazionale, tali risultati ci possono permettere di affermare che per uno Stato avere degli alunni plurilingui nelle classi si tradurrebbe, in futuro, in una grande risorsa, in «un elemento di valore dell'identità comunitaria» (Vedovelli, 2010: 237).

Nella speranza che, alla luce di tutto ciò, gli Stati che associano il nazionalismo al monolinguisimo rivedano le loro politiche linguistiche, concludiamo il presente articolo facendo nostre le parole rassicuranti di De Mauro (2003: 25):

Questo può e deve dare una nuova tranquillità al ceto intellettuale e politico nell'aprirsi con fiducia al plurilinguisimo della società italiana e dell'Europa: alla pluralità delle lingue di minoranza, dal 1999 finalmente tutelate, alla pluralità dei dialetti, ancora vitali, alle lingue di nuovo insediamento portate dagli immigrati, al pluralistico quadro delle lingue ufficiali d'Europa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Sordella S. (2017), "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *éveil aux langues* nella scuola primaria", in *Italiano Lingua Due*, 9/2, pp. 162-228: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>.
- Andorno C., Sordella S. (2018), "Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'*Éveil aux langues*", in De Meo A., Rasulo M. (a cura di), *Usare le lingue seconde, Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento, Studi Aitla 7*, Officinaventuno, Milano: <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAITLA7/017Andorno-Sordella.pdf>.
- Bagna C., Machetti S., Vedovelli M. (2003), *Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguisimo consapevole o verso varietà di contatto?*, in A. Valentini et al. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Atti del XXXVI Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (Bergamo, 26-28 settembre 2002), Bulzoni, Roma, pp. 201-222.
- Beacco J.-C. (2003), "L'Europe des langues aujourd'hui : de technique en politique", in *Synergies Italie* n. 1, Université Jean Monnet, Saint-Etienne, GERFLINT, pp. 42-50. <https://gerflint.fr/Base/Chili1/Beacco.pdf>.
- Beacco J.-C. et al. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Council of Europe, Strasbourg. Trad. it. in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, 2011): <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928>.

- Berruto G., Cerruti M. (2019²), *Manuale di sociolinguistica*, UTET, Torino
- Bonomi I., Masini A., Morgana S., Piotti M. (2006), *Elementi di linguistica italiana*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2007), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- CARAP (2011) = Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. (2011), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Strasbourg - Graz:
<https://carap.ecml.at/Handbook/tabid/2602/language/fr-FR/Default.aspx>.
Traduzione italiana di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini (2012), in *Italiano LinguaDue*, 4, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Carli A. (a cura di) (2011), *Le sfide della politica linguistica di oggi: fra la valorizzazione del multilinguisimo migratorio locale e le istanze del plurilinguisimo europeo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cella R. (2015), *Storia dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Chevalier J.-C. (2009), "La France, pays monolingue ou multilingue?", in *Synergies Italie*, 5, GERFLINT, Sylvain-les-Moulins, pp. 79-85:
<https://gerflint.fr/Base/Italie5/chevalier.pdf>.
- Chini M., Bosisio C. (a cura di) (2017⁵), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Coste D., Cavalli M., Crişan A., van de Ven P. H. (2007), *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation? (DERLE)*, Council of Europe:
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a31e5>.
Trad. it. a cura di Ferreri S. e Calò R. (2009), *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Sette Città, Viterbo: <https://rm.coe.int/16805a31e6>.
- De Mauro T. (2003), "Il plurilinguisimo come tratto costitutivo dell'identità italiana ed europea", in *Synergies Italie*, 1, Université Jean Monnet, Saint-Etienne, GERFLINT, pp. 19- 25. <https://gerflint.fr/Base/italie1.pdf>.
- De Mauro T. (2017 [1963]), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari-Roma.
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*, Laterza, Bari-Roma.
- Diadori P. (2015), "La formazione iniziale del docente di italiano L2", in ID (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 170-187.
- Di Girolamo C. (2000), *I trovatori*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Gilardoni S. (2009), *Plurilinguisimo e comunicazione. Studi teorici e prospettive educative*, EDUCatt Università Cattolica, Milano.
- ISTAT (2014), *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri 2011-2012*:
<https://www.istat.it/it/files//2014/07/diversit%C3%A0-linguistiche-imp.pdf>.
- Jullion M.-C. (2015), "Et ... Buvons à la santé du roi de France! Politiques linguistiques en France dans la dernière partie du XX^e siècle (1970-2000)", in Paissa P., Rigat F., Vittoz M.-B. (a cura di), *Dans l'amour des mots. Chorale pour Mariagrazia*, Dell'Orso, Alessandria, pp. 727-737.
- Lo Duca M. G. (2009), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Loporcaro M. (2013), *Profilo linguistico dei dialetti d'Italia*, Laterza, Bari-Roma.
- Mezzadri M. (a cura di) (2006), *Integrazione linguistica in Europa*, UTET Università-De Agostini scuola, Novara.
- Nitti P. (2018), *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Editrice La Scuola, Brescia.

- Omodeo M. (2002), *La scuola multiculturale*, Carocci, Roma.
- Perret M. (2016), *Introduction à l'histoire de la langue française*, Armand Colin, Paris.
- Pizzoli L. (2018), *La politica linguistica in Italia: Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*, Carocci, Roma.
- Schlösser R. (2005), *Le lingue romanze*. Trad. it. di Maturi P., il Mulino, Bologna.
- Sobrero A. A., Miglietta A. (2010), *Introduzione alla linguistica italiana*, Laterza, Bari-Roma.
- Squartini M. (2006), "L'insegnante di fronte alle 'lingue' degli allievi", in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri*, Loescher, Torino, pp. 70-85.
- Squartini M. (2009), "Francophonie e italoфония: uno stesso modello di politica linguistica?", in *Synergies Italie*, 5, GERFLINT, Sylvain-les-Moulins, pp. 87-97: <https://gerflint.fr/Base/Italie5/squartini.pdf>.
- Toso F. (2006), *Lingue d'Europa. La pluralità linguistica dei Paesi europei fra passato e presente*, Baldini Castoldi Dalai, Milano.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sida salutare*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., Balboni P. E., Coste D. (2014), *Il diritto al plurilinguismo*, Unicopli, Milano.

Documenti ufficiali

Carta europea delle lingue regionali o minoritarie del 5 novembre 1992:

<https://www.coe.int/it/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007c095>

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 16 novembre 2012:

http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri dell'ottobre 2007:

https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf

Legge 482 del 15 dicembre 1999: <https://www.camera.it/parlam/leggi/99482l.htm>

Legge regionale valdostana 12 dell'8 marzo 1993:

http://www.consiglio.regione.vda.it/app/leggieregolamenti/dettaglio?tipo=L&numero_legge=12%2F93&versione=V%20

Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 19 febbraio 2014:

https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ac75-1b5da6a55667?t=1564667201890