

DALLE POLITICHE LINGUISTICHE ALLA PRATICA PROFESSIONALE IN CLASSE: L'ESPERIENZA FRANCESE

Élodie Graveleau¹

Il nodo della presente riflessione nasce dalla doppia posizione in cui mi trovo: sono docente di francese lingua seconda (FLS) in una scuola superiore di secondo grado in Francia; in parallelo, nella ricerca per la mia tesi di dottorato, cerco di comprendere meglio e di definire *che cosa* occorre insegnare in questo dispositivo istituzionale. Infatti, in Francia, il Ministero della Pubblica Istruzione impone programmi di studio molto precisi, per tutte le discipline studiate a scuola, tranne una: il francese per gli alunni allofoni.

Questo contributo rappresenta lo sviluppo ulteriore di un lavoro iniziato per il convegno tenutosi a Metz nel settembre 2018: “Enjeux de l’acquisition des langues secondes en contextes migratoires”. Il presente articolo mira ad ampliare quello pubblicato nella rivista *Repères-Dorif*² che raccoglie gli atti del convegno di Metz: il paragone tra Francia e Italia, già presente nella prima versione del lavoro, è stato approfondito, mentre diverse informazioni sono state integrate dopo la pubblicazione di nuovi testi ministeriali nel 2019.

1. PREMESSA: IL CONTESTO FRANCESE

Dal 2012, gli alunni allofoni vanno accolti in dispositivi chiamati *UPE2A*: “unità pedagogiche per alunni allofoni recentemente arrivati”. Non sono classi, bensì gruppi temporanei di alunni iscritti in tutti i percorsi della scuola primaria e secondaria. Ciò significa che gli alunni allofoni seguono un percorso di studio “ordinario”, ma che devono lasciare la loro classe, per qualche ora a settimana, per seguire lezioni di francese. Di conseguenza, l’*UPE2A* è un dispositivo aperto, a differenza delle “classi per migranti” che esistevano prima. Io lavoro nell’*académie*³ di Nantes, nella città di Le Mans. Si può vedere sulla figura 1 che il numero di alunni allofoni nella provincia di Le Mans si colloca nella media bassa del territorio francese⁴ (tra il 3‰ e il 6‰).

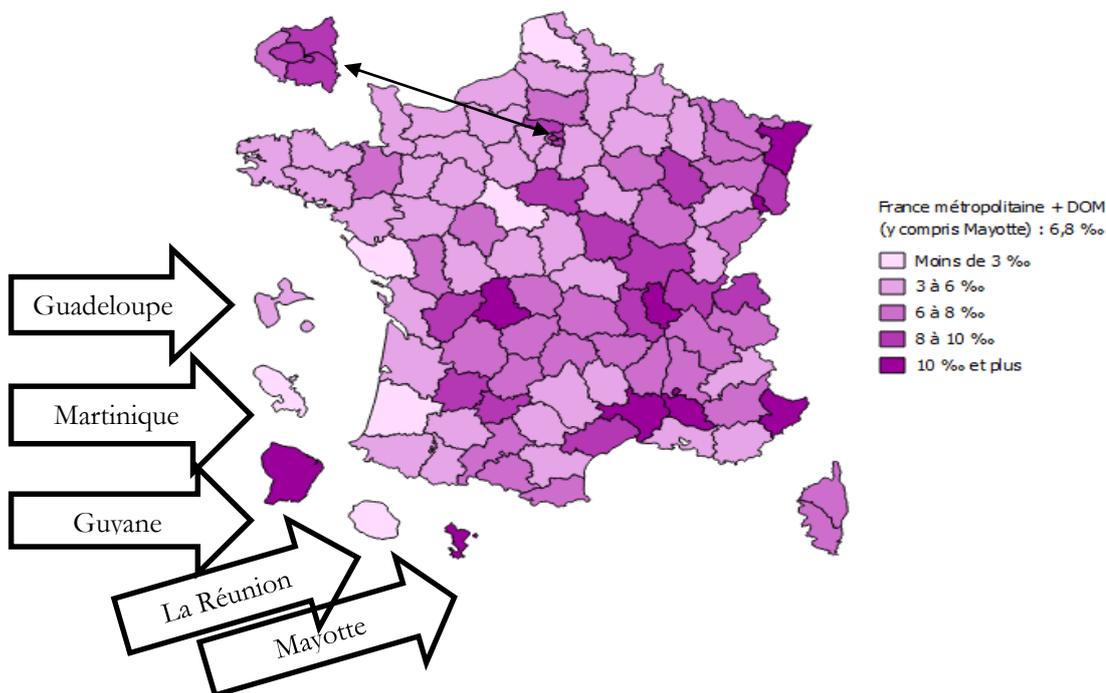
¹ Université de Rennes, LIDILE (Linguistique Ingénierie et Didactique des Langues).

² N°19, coordinato da Guy Achard-Bayle, Enrica Galazzi, Aurora Fragonara:
https://dorif.it/ezone/show_issue.php?dorif_ezone=8a3b1853de5e700a34017c74739f7c18&iss_id=31.

³ *Académie*: nome dato alle regioni amministrative per le scuole. Ci sono 26 regioni continentali + 5 regioni d’oltremare (Guadeloupe, Martinique, Guyane, La Réunion, Mayotte).

⁴ Fonte: DEPP, nota 19-52: <https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arri-ves-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913>.

Figura 1. Numero di alunni allofoni per 1000 alunni scolarizzati (1° e 2° grado), anno scolastico 2017-2018



Nell'*académie* di Nantes e nella provincia di Le Mans, esistono numerose *UPE2A* nelle scuole primarie e nelle scuole secondarie di primo grado (*collège*); invece, per la scuola secondaria di secondo grado, nella stessa *académie* sono presenti solo tre strutture "fisse" (altri dispositivi possono essere aperti temporaneamente, a seconda degli arrivi). L'*UPE2A* liceale in cui lavoro è stata aperta all'interno di un istituto professionale nel 2016, però accoglie anche alunni iscritti in tanti diversi percorsi dei licei scientifici, linguistici, classici, ecc.

Nella provincia di Le Mans, possiamo contare all'incirca 120 alunni allofoni nei licei, ogni anno. Devo precisare che le statistiche sono poco affidabili, giacché diverse scuole non rispondono all'inchiesta del Ministero; aggiungerò che non si possono fare comparazioni con l'Italia, perché non si misura la stessa cosa, come si vede nelle due tabelle della Figura 2 riportate nella pagina che segue.

2. INTRODUZIONE

Riprenderò i tre termini chiave usati nel titolo della giornata di studio "Diversità linguistica, inclusione e didattica delle lingue a scuola", per esporre quanto sia difficile articolare le politiche linguistiche definite dal Ministero e la pratica quotidiana in classe: in un primo punto, mostrerò che il nuovo governo ha una lettura molto stretta del concetto di inclusione; in un secondo punto, parlerò di diversità linguistica, per misurare il posto delle lingue d'origine degli alunni allofoni negli esami; e per finire, discuterò la scelta istituzionale di non scrivere programmi di studio per l'*UPE2A*.

Figura 2. *Un paragone difficile tra Francia e Italia, anno scolastico 2014-2015:*
Italia 185.877 – Francia 4.620

Alunni con «cittadinanza non italiana»

http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf

Tavola 20 – Alunni con cittadinanza non italiana per regione e ordine di scuola (valori assoluti e composizione percentuale) – A.S. 2014/2015

Regioni	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria		Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria	
				I grado	II grado				I grado	II grado
		valori assoluti					valori percentuali			
Italia	805.800	165.862	288.620	165.441	185.877	100,0	20,6	35,8	20,5	23,1
Piemonte	75.786	16.875	27.270	15.062	16.579	100,0	22,3	36,0	19,9	21,9
Valle d'Aosta	1.533	380	535	310	308	100,0	24,8	34,9	20,2	20,1
Lombardia	201.633	43.357	75.519	41.398	41.359	100,0	21,5	37,5	20,5	20,5
Trentino A.A.	9.706	2.398	3.624	1.974	1.710	100,0	24,7	37,3	20,3	17,6
Veneto	92.841	20.061	35.514	18.781	18.485	100,0	21,6	38,3	20,2	19,9
Friuli V.G.	19.233	4.371	6.830	3.618	4.414	100,0	22,7	35,5	18,8	23,0
Liguria	23.252	4.509	7.488	4.679	6.576	100,0	19,4	32,2	20,1	28,3
E. Romagna	95.241	19.465	34.043	18.379	23.354	100,0	20,4	35,7	19,3	24,5
Toscana	65.917	13.283	22.357	13.821	16.456	100,0	20,2	33,9	21,0	25,0
Umbria	17.463	3.566	5.988	3.511	4.398	100,0	20,4	34,3	20,1	25,2
Marche	26.613	5.580	8.803	5.263	6.967	100,0	21,0	33,1	19,8	26,2
Lazio	77.605	14.379	27.252	16.450	19.524	100,0	18,5	35,1	21,2	25,2
Abruzzo	13.371	2.888	4.420	2.818	3.245	100,0	21,6	33,1	21,1	24,3
Molise	1.503	243	466	369	425	100,0	16,2	31,0	24,6	28,3
Campania	22.155	3.687	7.723	4.820	5.925	100,0	16,6	34,9	21,8	26,7
Puglia	16.692	2.961	6.804	3.698	4.229	100,0	17,7	34,8	22,2	25,3
Basilicata	2.562	479	844	575	664	100,0	18,7	32,9	22,4	25,9
Calabria	13.163	2.218	4.034	2.816	4.095	100,0	16,9	30,6	21,4	31,1
Sicilia	24.387	4.287	8.413	5.885	5.802	100,0	17,6	34,5	24,1	23,8
Sardegna	5.144	875	1.693	1.214	1.362	100,0	17,0	32,9	23,6	26,5

Des élèves « allophones »

<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20du%20second%20degr%C3%A9>

1 Scolarisation des élèves allophones par académie en 2014-2015

Académies	Écoles élémentaires		Second degré				Ensemble	
	Effectifs d'élèves	Part bénéficiant d'un soutien (%)	Collèges	Lycées	Effectifs d'élèves	Part bénéficiant d'un soutien (%)	Effectifs d'élèves	Part bénéficiant d'un soutien (%)
Clermont Ferrand	400	83,7	263	95,0	95	89,5	758	88,3
Grenoble	1505	96,5	1450	98,3	386	97,1	3340	97,4
Lyon	2049	93,9	1326	92,1	276	79,6	3601	92,4
Auvergne-Rhône-Alpes	3954	93,3	3038	95,3	707	90,4	7699	94,1
Besançon	319	73,5	370	97,6	58	94,8	747	87,1
Dijon	427	81,7	471	89,0	106	74,2	1004	84,4
Bourgogne-Franche-Comté	746	78,2	841	92,8	164	81,9	1751	85,5
Bretagne (Rennes)	457	64,3	472	93,5	123	81,3	1052	73,0
Centre-Val de Loire (Orléans-tours)	714	82,1	576	85,8	146	74,3	1436	82,8
Corse	127	61,5	131	99,2	23	95,7	281	81,9
Nancy Metz	1044	70,6	831	93,1	109	75,2	1984	80,2
Reims	367	94,6	322	95,3	105	81,0	794	93,1
Strasbourg	827	75,3	764	94,5	132	78,0	1723	84,0
Grand Est	2238	79,3	1917	94,0	346	78,0	4501	84,0
Amiens	552	82,7	560	90,9	177	86,5	1289	84,0
Lille	718	92,0	739	97,1	225	86,8	1682	93,5
Hauts-de-France	1770	87,5	1295	94,3	402	77,4	2971	85,3
Orléans	2853	92,7	2539	84,3	606	77,7	5997	87,6
Paris	926	99,5	1063	99,4	440	99,8	2429	99,5
Versailles	3358	93,7	3227	86,0	665	88,1	7252	89,5
Île-de-France	7138	93,8	6829	87,4	1711	87,4	15678	90,3
Caen	182	85,2	154	82,4	61	55,0	397	79,2
Rouen	357	65,7	584	99,6	102	94,1	1043	87,2
Normandie	519	72,0	738	95,3	163	72,9	1420	84,9
Bordeaux	873	86,2	722	89,3	80	77,5	1675	87,1
Limoges	195	57,9	247	83,8	129	70,5	571	72,0
Poitiers	275	89,8	169	98,2	79	82,3	523	91,4
Nouvelle-Aquitaine	1343	82,7	1138	89,4	288	75,7	2769	84,7
Montpellier	1009	80,7	787	94,1	209	87,6	2005	86,8
Toulouse	896	68,3	1078	88,0	116	88,6	2190	79,2
Occitanie	2005	74,6	1865	90,6	325	87,9	4195	82,8
Pays de la Loire (Nantes)	790	79,2	736	93,7	81	56,9	1607	84,8
Als-Moselle	1685	90,5	950	96,8	110	70,8	2754	92,0
Nice	1159	89,5	648	97,8	67	64,2	1874	91,5
Provence-Alpes-Côte d'Azur	2844	90,1	1607	97,2	137	68,2	4628	91,7
France métropolitaine	24 075	86,7	21 077	91,0	4 020	83,3	49 772	88,5
Guadeloupe	138	80,4	309	73,8	70	—	467	72,6
Guyane	980	84,7	733	88,0	—	87,5	1753	86,1
Martinique	64	87,1	61	64,1	7	80,0	132	78,3
La Réunion	248	100,0	161	99,4	21	100,0	430	99,7
DOM	1 429	86,8	1 263	85,1	88	69,8	2 780	85,5
France métr. + DOM	25 504	86,7	22 340	91,2	4 708	83,1	52 552	88,3

3. INCLUSIONE: ORMAI, UNA VISIONE RESTRITTIVA DEL CONCETTO

3.1. *Un principio basilare dell'UPE2A dal 2012...*

Fino al 2012, gli alunni allofoni venivano accolti in classi speciali, chiamate *CLIN* (classe d'iniziazione, scuola primaria) e *CLA* (classi d'accoglienza, scuola secondaria di primo grado). Queste strutture chiuse, che permettevano agli alunni di studiare il francese durante un intero anno, presentavano due difetti maggiori: una grande difficoltà per gli alunni allofoni, durante il secondo anno, quando entravano nella loro classe ordinaria e si confrontavano con tutte le discipline scolastiche e con diversi insegnanti, e una difficile integrazione nella comunità scolastica. È stato deciso, in seguito al *Rapporto* di due Ispettori al Ministro della Pubblica Istruzione⁵, nel 2009, di cambiare sia il nome delle strutture che le modalità di scolarizzazione degli alunni allofoni. Le *UPE2A* sono state create nel 2012, con una *Circolare* che vige ancora oggi. Di seguito, è riportata la presentazione del tipo di classi, contenuta nella Circolare stessa (traduzione mia⁶):

L'inclusione delle classi ordinarie rappresenta la modalità principale di scolarizzazione. È lo scopo da raggiungere, anche se servono provvisoriamente strutture e dispositivi particolari.

Le «unità pedagogiche per alunni allofoni nuovi arrivati» (UPE2A) devono disporre della flessibilità necessaria all'accoglienza degli alunni e alla personalizzazione dei percorsi, organizzare la relazione con la classe ordinaria e quindi stabilire i tempi di presenza dell'alunno nella sua classe ordinaria. [...]

Il caso degli alunni di età superiore ai 16 anni

Gli alunni allofoni nuovi arrivati di età superiore ai 16 anni, che non siano più soggetti all'obbligo scolastico, devono beneficiare, quanto più possibile, delle strutture di accoglienza già stabilite. Una rete di classi d'accoglienza nelle scuole superiori, e innanzitutto nei licei di insegnamento generale e tecnologico, si sta sviluppando.

L'inclusione vi è presentata come il principio basilare dei dispositivi: il percorso dell'alunno è personalizzato, ma è incluso nel percorso scolastico ordinario della sua classe. Cherqui e Peutot (2015: 17) sottolineano che il passaggio da *scolarité*, cioè “modalità amministrativa” dei testi anteriori, a *scolarisation*, cioè “percorso educativo” in questa circolare del 2012, cambia del tutto il sistema d'accoglienza degli allofoni a scuola.

Infatti, nel 2016, sono stati pubblicati due fascicoli⁷, intitolati rispettivamente: *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés* e *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique*. Il primo opuscolo è destinato ai Presidi, con soluzioni molto precise proposte per la gestione amministrativa degli alunni allofoni, ma anche per l'accoglienza delle loro famiglie a scuola. L'obiettivo è di agevolare i percorsi degli alunni, e di coinvolgere tutta la comunità educativa. Il secondo testo è destinato agli insegnanti, affinché possano aiutare gli alunni allofoni nella classe “ordinaria”: in questo modo, la responsabilità della riuscita scolastica degli alunni non dovrebbe gravare solo sull'insegnante dell'UPE2A.

Purtroppo, soprattutto nei licei, si vede che la scolarizzazione non è sempre attuata conformemente al principio dell'inclusione: ci sono diverse *académies* in cui gli alunni

⁵ <https://www.vie-publique.fr/rapport/32500-la-scolarisation-des-eleves-nouvellement-arrives-en-france>.

⁶ Tutte le traduzioni in italiano, riportate anche di seguito, sono mie.

Fonte :<https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-4823>.

⁷ <https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-ena.html>.

passano un anno con pochissimi contatti in una classe ordinaria. D'altra parte, parecchi insegnanti e presidi preferirebbero che gli alunni allofoni non fossero iscritti in una classe ordinaria: con il peso dei programmi di studio e degli esami di secondo grado, molti pensano che non sia possibile portare i ragazzi fino al diploma.

3.2. ... cancellato dalla «Lettera di rientro» del 2019

L'altro punto che viene a rodere il principio dell'inclusione, a sorpresa, è la politica del governo. Difatti, la legge n° 2013-595⁸ per la *Rifondazione della scuola* affermava la necessità di promuovere una “scuola inclusiva” per tutti i ragazzi, e citava esplicitamente gli alunni allofoni:

Legge n°2013-595 dell'8 luglio 2013: «Rifondazione della scuola»

Articolo L.111-1

Per favorire le pari opportunità a scuola, misure specifiche rendono possibile l'accesso di ogni alunno, in funzione delle sue abilità o dei suoi bisogni educativi speciali, ai diversi gradi della formazione scolastica.

Articoli D.321-3-4 e D.332-6, modificati dal decreto n°2014-1377

Ad ogni momento della scolarità, un sostegno pedagogico particolare è fornito agli alunni che mostrano bisogni educativi specifici. [...]

Gli alunni allofoni arrivati recentemente beneficiano di un sostegno speciale, che mira all'accoglienza e alla loro scolarizzazione.

Per il rientro del 2019, il Ministero riafferma il principio dell'inclusione, però intendendolo esclusivamente in riferimento alla disabilità. La presentazione del progetto sul sito internet del Ministero è la seguente⁹:

Permettere alla Scuola di essere pienamente inclusiva è un obiettivo forte del Presidente della Repubblica, che ha fatto della scolarizzazione degli alunni disabili una priorità del suo quinquennio. Jean-Michel Blanquer, Ministro della Pubblica istruzione e della Gioventù, insieme a Sophie Cluzel, Segretaria di Stato in carico delle Persone disabili presso il Primo Ministro, hanno lo scopo di costruire un grande servizio pubblico della Scuola inclusiva sin dal rientro di settembre 2019.

Per raggiungere tale obiettivo, il Ministero della Pubblica istruzione e della Gioventù modifica radicalmente il sostegno per gli alunni disabili.

Insomma, gli alunni con bisogni educativi speciali, fra i quali i ragazzi allofoni, sono spariti dal testo, “cancellati” da questa lettura molto restrittiva del concetto di inclusione, a favore dei soli alunni disabili¹⁰. Vedremo adesso che anche le lingue parlate dagli alunni allofoni potrebbero sparire dal sistema scolastico, a seguito della grande riforma lanciata per rinnovare l'Esame di Stato.

⁸ <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>.

⁹ <https://www.education.gouv.fr/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019-11405>.

¹⁰ Sembra che anche in Italia, gli alunni con bisogni educativi speciali siano i ragazzi disabili : <https://www.miur.gov.it/web/guest/bisogni-educativi-speciali>. Per gli alunni che hanno “difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse” si parla di “svantaggio scolastico” nella rubrica “altri bisogni educativi speciali”: <https://www.miur.gov.it/web/guest/altri-bisogni-educativi-speciali-bes->.

4. DIVERSITÀ LINGUISTICA: MA DAVVERO ESISTE IN FRANCIA?

4.1. Oggi: una grande diversità di lingue all'Esame di Stato

Firmata nel 1999, dopo il *Rapporto* di B. Cerquiglini sulle 75 lingue parlate in Francia¹¹, la *Carta europea delle lingue regionali e minoritarie* non è mai stata ratificata dalla Francia (né dall'Italia, del resto). A differenza di quanto si verifica in Italia però, in Francia prevale il monolinguisimo. Sulla pagina internet “Lingua francese e lingue parlate in Francia” del Ministero della Cultura¹², si può leggere che si «garantisce il primato» del francese, mentre ci «si sforza di sviluppare il plurilinguismo»:

Fra tutti i legami che gli uomini creano, il legame della lingua è quello più forte, perché fonda il sentimento di appartenenza ad una comunità. Poiché la mondializzazione degli scambi e i progressi della costruzione europea non cessano di farlo evolvere, i poteri pubblici sono chiamati a riaffermare una politica della lingua che, garantendo nel contempo il primato del francese sul territorio nazionale, partecipa allo sforzo di coesione sociale e contribuisce alla promozione della diversità culturale in Europa e nel mondo.

La delegazione generale alla lingua francese e alle lingue parlate in Francia elabora la politica linguistica del governo in collegamento con gli altri dipartimenti ministeriali.

Organo di riflessione, valutazione e azione, anima e coordina l'azione dei poteri pubblici per la promozione e l'impiego del francese e si adopera per favorirne l'uso come lingua di comunicazione internazionale. Esso si sforza di valorizzare le lingue parlate in Francia e di sviluppare il plurilinguismo.

Di conseguenza, un posto molto ridotto è lasciato a tutte le lingue parlate nelle famiglie, e molto spesso il plurilinguismo non è valorizzato a scuola, perfino nei territori d'oltremare che vivono situazioni di diglossia¹³. Anzi, le lingue straniere parlate a casa non hanno lo stesso valore: mentre essere bilingue con l'inglese o lo spagnolo è considerato un vantaggio, non ho mai sentito un insegnante valorizzare un alunno che parla fluentemente arabo, bambara, bengali.

Tuttavia, gli alunni che parlano un'altra lingua a casa potevano finora scegliere tra una trentina di lingue per le prove di lingue straniere all'Esame di Stato¹⁴ (due lingue straniere obbligatorie, una terza lingua obbligatoria o facoltativa a seconda della specializzazione scelta dal candidato):

- **Possono essere oggetto di prove obbligatorie al diploma generale le seguenti lingue:**
 - **per le prove obbligatorie di lingua viva 1:** tedesco, inglese, arabo, armeno, cambogiano, cinese, coreano, danese, spagnolo, finlandese, greco moderno, ebraico, italiano, giapponese, olandese, norvegese, persiano, polacco, portoghese, russo, svedese, turco, vietnamita;
 - **per le prove obbligatorie di lingua viva 2 o 3, straniera o regionale:** tedesco, inglese, arabo, armeno, cambogiano, cinese, coreano, danese, spagnolo, finlandese, greco moderno, ebraico, italiano, giapponese, olandese,

¹¹ <https://www.vie-publique.fr/rapport/24941-les-langues-de-france-rapport-au-ministre-de-leducation-nationale-de>.

¹² <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France>.

¹³ Ad esempio, l'uso delle due lingue più parlate a Mayotte è promosso a scuola solo dal 2018 (ma kibushi e shimaore non si trovano nella lista di lingue per l'Esame di Stato).

¹⁴ Testo del 2016: <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo43/MENE1632622N.htm>.

norvegese, persiano, polacco, portoghese, russo, svedese, turco, vietnamita, basco, bretone, catalano, corso, creolo, lingue melanesiane, occitano-lingua d'Oc, tahitiano, wallisiano e futuniano.

- **Possono essere oggetto di prove facoltative orali, le seguenti lingue:** tedesco, inglese, arabo, cinese, danese, spagnolo, greco moderno, ebraico, italiano, giapponese, olandese, polacco, portoghese, russo, basco, bretone, catalano, creolo, corso, gallo, lingue melanesiane, occitano-lingua d'Oc, lingue regionali dell'Alsazia e dei paesi mosellani, tahitiano, wallisiano e futuniano;
- **Possono essere oggetto di prove facoltative scritte, le seguenti lingue:** albanese, amharico, armeno, bambara, berbero, bulgaro, cambogiano, coreano, croato, estone, finlandese, haoussa, hindi, ungherese, indonesiano-malese, laotiano, lituano, macedone, malgascio, norvegese, persiano, peul, rumeno, serbo, slovacco, sloveno, svedese, swahili, tamul, ceco, turco, vietnamita. Caso particolare: i candidati alla prova di berbero scelgono, al momento dell'iscrizione all'esame, uno dei tre dialetti seguenti: berbero *Chleuh*, berbero *kabyle*, berbero *rifain*.

Il Ministero prevedeva anche una misura specifica per gli alunni allofoni arrivati sul territorio meno di tre anni prima di presentarsi all'Esame di Stato: la possibilità di scegliere la loro L1, se non prevista nella lista, per le prove obbligatorie di lingue straniere.

4.2. La riforma del «bac 2021¹⁵»: quali lingue avranno un valore certificativo?

Insomma, fino a giugno 2019, il plurilinguismo degli alunni allofoni poteva essere valorizzato in occasione dell'Esame di Stato, perché anche le lingue non insegnate a scuola potevano diventare una prova d'esame. Tuttavia, il Ministero ha lanciato un'ampia riforma per il 2021, con le prime prove di lingue straniere previste nel 2020¹⁶. Il cambiamento maggiore riguarda le modalità delle prove: poche rimangono le prove finali a giugno, quasi tutte le discipline saranno valutate durante l'anno scolastico (il cosiddetto “controllo continuo”, che in Italia esiste da tempo). Le lingue straniere e regionali faranno parte delle discipline valutate durante l'anno: vale a dire che, ormai, solo le lingue insegnate a scuola potranno essere valutate attraverso le prove obbligatorie d'esame, giacché il controllo si farà in classe? La pagina internet informativa del Ministero¹⁷ (senza data) indica che:

I candidati non sono tenuti a sostenere le prove di lingua straniera 1, 2 e 3 nelle lingue studiate durante il loro percorso scolastico. Possono scegliere la lingua nella quale desiderano essere valutati in queste prove dell'esame di maturità. Una trentina di lingue straniere e regionali possono essere presentate per le prove obbligatorie di lingua 1, 2 e 3, e una cinquantina di lingue straniere e regionali per le prove facoltative di lingue.

Tuttavia, sul sito non c'è nessun testo ufficiale per confermare che le disposizioni del 2016 siano tuttora in vigore, e non si comprende quale sia il modo di valutare una lingua rara se non c'è nessun docente disponibile nel liceo del candidato. D'altra parte, tra le prove finali dell'Esame di Stato, i ragazzi potranno scegliere una “specializzazione in lingua straniera o regionale”, ma la scelta è molto ridotta: solo quattro lingue straniere

¹⁵ L'espressione è quella del Ministero [*bac* = *baccalauréat* = Esame di Stato].

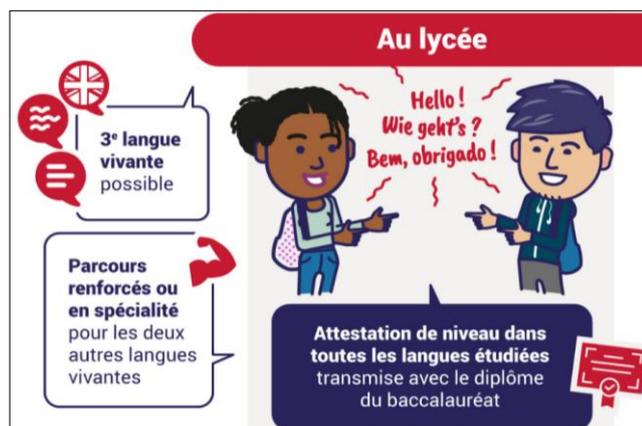
¹⁶ Certe prove si svolgono durante il penultimo anno di liceo.

¹⁷ <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>.

(inglese, spagnolo, tedesco e italiano) e sette lingue regionali (basco, bretone, catalano, corso, creolo, occitano-lingua d'Oc, tahitiano) sono citate nei nuovi programmi¹⁸.

Infine, il Ministero promette un “certificato di livello” per tutte le lingue studiate al liceo¹⁹, il che pone due domande: il diploma, basato sulle competenze definite dal QCER²⁰ (*Quadro Comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*), non sarebbe sufficiente per valutare il livello degli alunni nelle lingue studiate? E in secondo luogo: perché limitare il certificato alle lingue studiate a scuola, giacché il numero di lingue è molto ridotto?

Figura 3. *Certificato di livello in tutte le lingue studiate, allegato al diploma*



Ormai gli alunni allofoni non hanno la garanzia che la/le loro L1 siano valorizzate nel loro percorso scolastico. Aggiungerò che la lingua francese, che essi studiano nelle UPE2A, non è mai stata considerata come una disciplina, e quindi non è nemmeno valorizzata. Però, non si può fare a meno di una riflessione sullo statuto della lingua francese, né sulla didattica del francese per gli alunni allofoni.

5. QUESTIONI DIDATTICHE

5.1. *FLS e FLSco: la confusione dei concetti*

Quando si osservano le pubblicazioni più recenti, in Italia si parla di ‘italiano lingua seconda’, di ‘italiano lingua due’, di ‘italiano lingua non materna’. Non so se nel MIUR una scelta sia fatta a proposito del nome dato all’italiano da insegnare ai ragazzi arrivati recentemente in Italia, ma in Francia questa scelta merita discussione.

Sembra che il Ministero francese abbia scelto l’acronimo *FLS* (*français langue seconde*) per il francese da insegnare agli alunni allofoni. Per esempio, nel 2000, è stato pubblicato un documento intitolato *Le Français Langue Seconde* (dir. Bertrand, Viala e Vigner), e gli insegnanti che vogliono specializzarsi per le UPE2A si presentano alla “Certificazione *FLS*”. Tuttavia, per numerosi ricercatori accademici (ad esempio Cuq, 1991 e Maurer, 2017), il concetto di *FLS* non dovrebbe applicarsi al contesto francese: storicamente, si

¹⁸ Testo pubblicato il 22 gennaio 2019: <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-22-janvier-2019-programmes-d-enseignement-du-lycee-general-et-technologique-8645>.

¹⁹ <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>.

²⁰ Gli alunni devono raggiungere il livello B2 per la lingua 1, B1 per le lingue 2 e 3 (testo pubblicato il 22 gennaio 2019, “annexe 2”, p.3).

tratta del contesto francofono delle ex colonie (soprattutto dell'Africa occidentale e Nordafrica), dove il francese non è lingua veicolare, ma è tuttora lingua ufficiale e lingua d'insegnamento.

D'altra parte, il Ministero oggi preferisce spesso l'acronimo *FLSco*, ovvero francese lingua d'insegnamento: nel 2012, è stato pubblicato un libro teorico intitolato *Le français comme langue de scolarisation* (Klein, 2012). L'autrice, ispettrice e specialista dell'insegnamento agli allofoni, scriveva però nel 2009 (*Rapporto al Ministro della Pubblica Istruzione*) che:

Il francese lingua due riguarda l'insegnamento del francese a studenti stranieri, ma in un ambito in cui la lingua ufficiale è il francese; non è una materia bensì una modalità della lingua francese, transitoria, tra il francese per stranieri e il francese madrelingua; il francese lingua due deve man mano diventare non solo la lingua della comunicazione quotidiana, ma anche quella degli apprendimenti e delle esperienze particolari. La didattica per l'ambito scolastico (si parla di francese lingua d'insegnamento) non è ancora ben definita.

Su questa definizione ci permettiamo tre osservazioni. Oggi non si parla più di insegnamento a «stranieri», ma ad «allofoni»: infatti, tanti alunni arrivano da Mayotte o dalla Guyana, dall'Algeria o dal Senegal, per esempio, e hanno la cittadinanza francese senza che il francese sia la loro L1²¹. D'altra parte, il carattere «transitorio» del *FLS* non ci sembra convincente: gli alunni allofoni possono benissimo raggiungere le competenze richieste in francese dalla scuola e conservare la loro lingua d'origine come lingua di comunicazione quotidiana. Infine, collocare il *FLS* tra il *FLE*, che sarebbe una lingua totalmente straniera, e il *FLM*, che sarebbe l'ideale da raggiungere (parlare «come un locutore di madrelingua francese»), crea una gerarchia tra lo statuto e il livello di padronanza delle lingue rimesso in discussione sia dal QCER che dalle ricerche più recenti.

In ogni caso, questa mancata discussione del Ministero sui concetti e sugli acronimi da usare può forse spiegare il nostro ultimo punto: l'assenza di un curriculum di francese per i ragazzi allofoni.

5.2. L'assenza di curriculum e la conseguente confusione degli insegnanti

Il testo *FLS* del 2000 non era un programma, tuttavia mirava a orientare i docenti nell'insegnamento del francese ai ragazzi allofoni. Da questa data, e dopo la pubblicazione della *Circolare* nel 2012, non c'è mai stata nessuna riflessione nazionale sui contenuti da insegnare nelle *UPE2A*. Possiamo trovare diverse iniziative interessanti solo al livello delle *académies*, per esempio a Créteil, Grenoble, Aix-Marseille. La prima conseguenza dell'assenza di un *curriculum*, che si aggiunge all'assenza di definizione per il cosiddetto *FLSco*, è senz'altro la difficoltà per gli insegnanti di elaborare contenuti adeguati. Anche se un *curriculum* può rappresentare un quadro rigido, mentre i gruppi di ragazzi nelle *UPE2A* sono molto flessibili e presentano una forte eterogeneità (di L1, di livello di scolarizzazione nel Paese d'origine, ecc.), ci sembrerebbe utilissimo che il Ministero proponesse almeno un programma delle nozioni fondamentali da acquisire nelle *UPE2A* (Chnane-Davin, 2014: 143):

²¹ Si veda la differenza nelle statistiche tra Francia e Italia (figura 2): in Francia vigono sia lo *ius solis* che lo *ius sanguinis*, per cui la cittadinanza dei ragazzi non è rilevante nel concetto di «alunni allofoni».

Gli insegnanti devono affrontare una sfida. L'assenza di un testo di riferimento che dia legittimità alle conoscenze da insegnare è per loro un problema. Questi insegnanti lavorano spesso in una solitudine didattica [...]. Devono arrembiare con gli strumenti del francese per stranieri e con quelli del francese madrelingua.

E infatti manca anche il materiale didattico: i libri di *FLE*, per cui l'offerta editoriale è abbondante, non sono adeguati per il pubblico allofono in Francia; diversi libri di testo *FLS* sono stati pubblicati, ma l'unico dedicato al liceo risale al 2009. Il materiale più utile, dopo tre anni di pratica, sembra essere quello usato nelle scuole primarie, perché i libri di testo di francese collegano le attività e gli esercizi linguistici a tutte le discipline scolastiche.

D'altra parte, la *Circolare* del 2012 non è sempre completata da emendamenti locali necessari per l'organizzazione concreta dei dispositivi nelle scuole. C. Mendonça-Dias (2016: 9-10), sottolinea che:

L'UPE2A è l'unico dispositivo non soggetto ad un programma specifico: la circolare del 2012 presenta la sua organizzazione [...] però senza chiarire obiettivi precisi recenti [...].

Se la circolare regola le azioni, non garantisce le risorse operative né le risorse umane che [...] rimangono tributarie delle incertezze decisionali, variabili sul territorio [...].

I mezzi finanziari e umani stanziati dai direttori variano da un anno all'altro : occorre aspettare l'inizio dell'anno scolastico per conoscere il numero di alunni allofoni iscritti in ogni istituto e quindi per attribuire alle scuole i mezzi di insegnamento necessari alla scolarizzazione dei ragazzi allofoni. Ad esempio, nell'*académie* di Nantes, tre *UPE2A* liceali sono stabili, in due istituti di Nantes e uno di Le Mans, con tre insegnanti titolari. Tutte le altre strutture sono temporanee, con poche ore assegnate a seconda del numero di ragazzi allofoni iscritti, e con insegnanti a contratto. Non dimentichiamo neppure che non tutti gli alunni beneficiano di un sostegno linguistico in *UPE2A*, soprattutto al di fuori delle grandi città.

Tutto ciò accresce le difficoltà degli insegnanti, che sono molto di rado docenti titolari del posto nell'*UPE2A*. Un gran numero di insegnanti è costituito da personale chiamato quando si è deciso di assegnare ore d'insegnamento in una scuola, il che pone anche questioni di legittimità per il posto occupato. Un ispettore, durante il seminario nazionale del 2017²² sugli alunni allofoni, ha denunciato la situazione di "docenti precari per alunni altrettanto precari".

6. CONCLUSIONE

Possiamo concludere con un dato: per l'anno scolastico 2017-2018, solo il 45% degli alunni allofoni è stato accolto in *UPE2A* liceale, rispetto al 60% nelle scuole elementari e al 66% nelle medie. Si spera che questa percentuale possa aumentare, perché oggi molti studenti non ricevono il sostegno linguistico necessario al loro successo negli esami.

Così come in Italia²³, in Francia esistono numerose iniziative locali di docenti e ispettori, per condividere esperienze e materiale didattico. Tuttavia, una riflessione nazionale sarebbe necessaria, per dare agli alunni le stesse opportunità di successo nel loro

²² Video on line: https://www.canal-u.tv/video/eduscol/table_ronde_n_1_pilotage_des_dispositifs_d_accueil_et_de_scolarisation_des_eleves_allophones.36807.

²³ Possiamo citare il sito <http://www.glottonaute.it/>.

percorso scolastico. Pubblicare un *curriculum* per le UPE2A, sul modello di quelli che esistono in FLS in Québec o in Svizzera, o di quelli che esistono in inglese lingua due in Australia o in Canada, sarebbe forse un primo passo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertrand D., Marcus C., Vigner G., Chiss J.-L. (2000), “*Le français langue seconde, présentation du document d’accompagnement pour l’enseignement du français en classe d’accueil*”, in *VEI Enjeux*, fuori serie 3, ottobre 2001, pp. 49-70 : <https://www.yumpu.com/fr/document/read/16770601/-le-francais-langue-seconde-presentation-du-cndp>.
- Cherqui G., Peutot F. (2015), *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Hachette FLE, Paris.
- Chnane-Davin F. (2014), “La transposition didactique en FLS : je transpose et j’enseigne en bricolant”, in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 55, pp. 138-153.
- Cuq J.-P. (1991), *Le français langue seconde. Origines d’une notion et implications didactiques*, Hachette FLE. Paris.
- Klein C. (a cura di), (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Futuroscope, CNDP.
- Klein C., Sallé J. (2009), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Inspection générale de l’Éducation Nationale (IGEN), n. 2009-082, 2009: <https://www.vie-publique.fr/rapport/32500-la-scolarisation-des-eleves-nouvellement-arrives-en-france>.
- Maurer B. (2017), “De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d’une captation de concept”, in *Revue TDFLE*, 69: <https://revue-tdfle.fr/revue-69-5/28-de-quoi-le-fls-est-il-le-nom-en-2017-petite-histoire-d-une-captation-de-concept>.
- Mendonça-Dias C. (2016), “Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants”, in Armagnague-Roucher M., Bruneaud J.-F. (a cura di), *École, migration, discrimination, Les Cahiers de la LCD*, Parigi, L’Harmattan : https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi-t4r0wejpAhWKEMAKHdwlD3IQFjAQegQICBAB&url=https%3A%2F%2Fhal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr%2Fhal-01443476%2Fdocument&usq=AOvVaw2FoAHj_MtY7az8AFTgqPWK.
- Ministère de l’éducation nationale et de la jeunesse (2012), *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*: <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>.