

MAECI E INIZIATIVE DI PROMOZIONE LINGUISTICO-CULTURALE: L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN BELGIO

*Angela Viscera*¹

1. PREMESSA

Nell'ambito di una più ampia ricerca concernente l'insegnamento dell'italiano in Belgio ad opera di insegnanti MAECI², questo articolo propone inizialmente un rapido *excursus* sull'evoluzione delle iniziative dello Stato italiano in favore degli immigrati. Queste, partite come interventi miranti a garantire il mantenimento della lingua, nel tempo si sono trasformate in azioni e attività di promozione della lingua e della cultura italiana.

Il presente contributo si occupa, però, in maniera peculiare di un'indagine svolta sugli allievi frequentanti i corsi extracurricolari d'italiano nelle scuole primarie e secondarie della Circonscrizione Consolare di Bruxelles (una delle due Circonscrizioni presenti nel territorio belga), tenuti da insegnanti MAECI. Lo scopo è di definire il profilo degli allievi e di intercettarne le motivazioni e le aspettative. La ricerca si è svolta attraverso la somministrazione di questionari.

2. IL CONTESTO STORICO-SOCIALE

Nella storia della nostra emigrazione passata e presente, il Belgio ha indubbiamente rappresentato una destinazione importante.

I primi e più cospicui flussi migratori dal nostro Paese verso il Belgio si sono avuti nel primo e nel secondo dopoguerra strettamente correlati alle esigenze dei due Paesi: da una parte per rispondere alla richiesta di manodopera a basso costo; dall'altra per ridurre il tasso di disoccupazione. Soprattutto il secondo dopoguerra ha visto una massiccia ondata migratoria, segnata dagli accordi bilaterali del 1946, che prevedevano l'invio di circa 2.000 giovani a settimana per lavorare nelle miniere belghe contro una fornitura mensile di carbone allo Stato italiano (Morelli, 1988: 90). Durante il censimento del 1947, la comunità italiana era la più numerosa in Belgio con 84.138 italiani (Barni, 2011: 226). Molti erano celibi o uomini immigrati senza la famiglia a causa del tipo di contratto di lavoro che prevedeva la possibilità di avviare le pratiche per i ricongiungimenti familiari solo dopo un certo periodo di tempo. Tra il 1948 e il 1954 la proporzione di genere ha cominciato ad equilibrarsi: il saldo migratorio italiano totale contava il 31% di donne e il numero di bambini e adolescenti era in forte crescita. Alla fine del 1954 la comunità di italiani, che contava 161.495 unità, era composta da 76.893 uomini, 37.252 donne e 47.350 minori di 14 anni. La catastrofe di Marcinelle dell'8 agosto 1956, costata la vita a 262 minatori di cui 136 italiani, ha fermato l'immigrazione ufficiale di manodopera italiana. Questo, però, non ha significato un'interruzione del fenomeno migratorio che è continuato sotto forma di iniziative individuali. Infatti dai censimenti del 1970 e del 1981 risulta che il numero degli

¹ Universiteit Gent.

² Docenti di ruolo nella scuola italiana e distaccati all'estero, dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, per un determinato periodo di tempo.

italiani è in aumento. Nel 1970 gli italiani recensiti erano 249.490 e nel 1981 279.700, con un incremento dell'8,91% (Myria, 2016). La maggioranza degli italiani, circa il 65%, risiedeva nella vecchia regione mineraria della Vallonia, il 20% viveva nella regione di Bruxelles e il 15% nella regione fiamminga.

La tragedia di Marcinelle ha gettato luce sulle precarie e dure condizioni lavorative dei minatori italiani in Belgio e ha, di conseguenza, portato a un ripensamento della politica migratoria da parte dell'Italia. Nel pieno rispetto delle differenze e in un'ottica di attivazione di processi inclusivi e di integrazione, gli italiani di seconda generazione si sono inseriti nei più diversificati ambiti lavorativi: nell'edilizia, nella manovalanza, nel commercio, nella piccola imprenditoria, ecc.

Il Belgio è, col tempo, divenuto Paese di accoglienza: ha imparato ad accettare le diversità di origine e ha offerto pari opportunità nell'inserimento a livello socio-culturale e politico, riconoscendo gli immigrati come nuovi cittadini protagonisti all'interno della loro società (Pittau, 2022: 3). Emblematico, in tal senso, è il caso di Elio Di Rupo, figlio di un minatore che è diventato primo ministro belga tra il 2011 e il 2014.

Ben diverso è il fenomeno migratorio avvenuto dopo il 1980: gli italiani che lasciano l'Italia hanno un alto livello d'istruzione e giungono in Belgio per lavorare nelle istituzioni europee e nelle imprese internazionali. Questa nuova emigrazione, definita "fuga dei cervelli", "esodo dei talenti", "expat", si caratterizza per la sua mobilità e predilige, come luogo principale di destinazione, Bruxelles, città del terziario avanzato, centro politico europeo e sede di organismi internazionali come la NATO (Myria, 2016).

3. QUADRO NORMATIVO PER IL MANTENIMENTO DELL'IDENTITÀ LINGUISTICA

Il problema linguistico, sicuramente alla base delle difficoltà iniziali degli immigrati una volta giunti in Belgio, fu preso in seria considerazione dallo Stato italiano solamente a partire dagli anni Cinquanta. Agli inizi del Novecento tracce di interventi scolastici sono da attribuire ad associazioni caritatevoli e congregazioni religiose. Tra il 1950 e il 1960 furono istituiti i primi corsi per i figli di immigrati presso i consolati: alcuni insegnanti furono inviati dall'Italia, altri arruolati a livello locale fra gli italiani con licenza media e che non sempre erano in possesso delle conoscenze necessarie per insegnare la lingua italiana (Barni, 2011: 238).

Il principale testo normativo di riferimento nella storia dell'emigrazione italiana fu la Legge n. 153 del 3 marzo 1971³ che intervenne a integrazione del precedente Testo Unico del 1940 e istituzionalizzò le diverse attività di insegnamento della lingua e della cultura italiana all'estero che si erano consolidate nei decenni che l'avevano preceduta (Castellani D., 2018: 73). In seguito alla legge 153/1971 furono messe in atto attività di formazione e di assistenza scolastica a favore dei lavoratori italiani all'estero e dei loro familiari, con l'istituzione di *Corsi di lingua e cultura*, la cui realizzazione assunse forme e modi diversificati a seconda del contesto di applicazione della legge. Tali corsi, pur presentandosi come iniziativa di tipo scolastico, non potevano identificarsi con l'idea di scuola e nemmeno di scuola italiana all'estero, visto che le attività didattiche erano di tipo extracurricolare, svolte quindi al di fuori del normale orario scolastico (Castellani M. C., 2011: 176). La legge prevedeva l'attivazione di corsi con un duplice obiettivo: da un lato il mantenimento dell'identità linguistica italiana nei giovani emigrati, in vista di un possibile rientro in patria,

³ Legge 3 marzo 1971, n. 153, *Iniziative scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti:*

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1971-03-03;153~>.

e dall'altro un sostegno didattico al fine dell'inserimento degli studenti nei contesti scolastici locali.

A tale scopo, il Ministero degli Affari Esteri si avvale di personale di ruolo nella scuola italiana, «di presidi e professori di scuole secondarie di primo e secondo grado, degli ispettori scolastici, dei direttori didattici, degli insegnanti elementari e delle insegnanti di scuola materna dei ruoli del Ministero della pubblica istruzione...» (L. 153/1971, artt. 7-8). Laddove non fosse stato possibile utilizzare il personale di ruolo, il Ministero assunse insegnanti supplenti, «scelti tra coloro che fossero in possesso del prescritto titolo di studio od abbiano comprovata esperienza specifica, fossero forniti, possibilmente, del requisito della cittadinanza italiana e avessero conoscenza della lingua locale o almeno di una delle principali lingue straniere...» (L.153/1971, art. 9).

Sulla stessa linea della L. 153/1971, con lo scopo di voler facilitare un eventuale rientro in patria per i figli dei lavoratori migranti e favorire la scolarizzazione nelle scuole locali, si colloca la Direttiva Europea 77/486/CEE del 25 luglio 1977⁴. A tal fine gli stati membri ospitanti, in collaborazione con gli Stati membri di origine, promuovono l'insegnamento della madrelingua e della cultura del Paese d'origine.

Il più recente testo normativo in materia di disciplina della scuola italiana all'estero è il Decreto Legislativo n. 64/2017 che vede attuarsi un effettivo e sinergico coordinamento tra il MAECI e il Ministero dell'Istruzione nella gestione della rete scolastica e nella promozione della Lingua e Cultura italiana all'estero.

Per avere un quadro più esaustivo della situazione, non possiamo non tener conto dei contributi offerti dalle autorità educative belghe nell'organizzare l'insegnamento della lingua italiana. In particolare la comunità francofona (Vallonia e Regione di Bruxelles-Capitale) presenta l'italiano LS nell'offerta formativa curricolare rivolta a studenti della scuola secondaria, mentre nei centri di formazione per gli adulti l'italiano è presente sia nella comunità di lingua francese sia in quella di lingua neerlandese (Greco, 2021: 176).

4. IL BELGIO, UN PAESE ISTITUZIONALMENTE COMPLESSO

Il Belgio è uno Stato Federale composto da tre comunità linguistiche (Comunità fiamminga, di lingua neerlandese; Federazione Vallonia-Bruxelles di lingua francese; Comunità germanofona di lingua tedesca) e da tre regioni amministrative (le Fiandre, la Vallonia e la Regione di Bruxelles-Capitale) (Figura 1). Ogni regione è monolingue, a eccezione della Regione di Bruxelles-Capitale, a statuto bilingue (francese e neerlandese).

Le Comunità linguistiche hanno competenze legislative in materia linguistica, culturale, educativa e sociale e sono così suddivise:

- La Comunità fiamminga di lingua neerlandese o fiamminga è concentrata principalmente nella parte settentrionale del Paese (le Fiandre);
- la Comunità di lingua francese, nella parte meridionale (la Vallonia);
- la minoranza di lingua tedesca nei cantoni di Eupen e Saint-Vith, al confine orientale, tra la Vallonia e la Germania.

⁴ Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027/language-it/format-PDF/A1B>.

Figura 1. Cartina del Belgio con regioni, province e relative comunità linguistiche



Gli uffici scolastici, istituiti dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, sono attualmente due e sono dislocati presso l'Ambasciata d'Italia a Bruxelles e presso la Circoscrizione Consolare di Charleroi. Sono costituiti da un dirigente scolastico, un assistente amministrativo e da docenti di scuola primaria e secondaria di I grado, il cui contingente è in relazione al numero di corsi attivati e al numero dei frequentanti.

I due uffici scolastici organizzano i corsi di lingua e cultura italiana nelle relative Circoscrizioni. La Circoscrizione di Bruxelles comprende: il Limburgo, Anversa, le Fiandre orientali e occidentali, la regione di Bruxelles-Capitale con le relative zone limitrofe del Brabante Vallone (a sud di Bruxelles) e del Brabante fiammingo (a nord di Bruxelles). La Circoscrizione di Charleroi comprende la vasta area della Vallonia: Liegi, Namur, Charleroi, La Louvière e Mons. Di quest'ultima Circoscrizione fa parte la sezione italiana di scuola primaria, inserita nel contesto della Scuola Internazionale, all'interno della base NATO di S.H.A.P.E., situata a Casteau, vicino Mons.

Entrambe le Circoscrizioni Consolari sono caratterizzate da una forte presenza di immigrati di origine italiana. Le famiglie di vecchia immigrazione sono rimaste nelle zone dove un tempo si trovavano le numerose miniere di carbone, sia nella Vallonia (zona francofona, a sud del Belgio) sia nella regione del Limburgo (zona fiamminga, a est del Belgio). Accanto alla categoria degli immigrati storici, si è affermato un nuovo tipo di immigrazione che trova impiego in vari settori e che si distribuisce nelle principali città belghe. Relativamente all'*export*, molte aziende italiane attive nei settori della moda, dell'arredamento e del design, oltre che nel settore automobilistico e alimentare, hanno aperto sedi locali per gestire attività di esportazione. Oggi la comunità italiana, o di origine

italiana, è quasi ovunque interamente assimilata a quella locale, spesso ben integrata, largamente inserita nel mondo operaio e presente in modo significativo nel commercio, nella piccola imprenditoria, nelle professioni liberali e nell'insegnamento.

Negli anni i giovani di terza e quarta generazione hanno generalmente seguito percorsi formativi regolari, entrando in possesso di strumenti culturali e professionali. Si sono quindi pienamente integrati. Per queste famiglie l'alfabetizzazione linguistica in italiano rappresenta un forte legame con le proprie origini e una sorta di riscatto culturale rispetto al dialetto parlato dai nonni e dai genitori.

Vi sono poi famiglie giunte o formatesi a Bruxelles o nelle Fiandre in anni più recenti. Per alcuni di loro il soggiorno lavorativo in Belgio rappresenta solo una tappa seguita da ulteriori spostamenti o da un ritorno in Italia; per altri, invece, si tratta di una scelta definitiva. Generalmente in un contesto come Bruxelles la categoria di immigrati, che lavora nelle istituzioni europee e nelle grandi imprese multinazionali, è altamente qualificata. Per la prima categoria l'istruzione dei figli è prevista presso le scuole europee, dove gli studenti seguono il loro percorso di studi, mantenendo la propria madrelingua come lingua principale. Per gli altri italofoeni e per gli studenti che vorrebbero intraprendere lo studio della lingua e cultura italiana, il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale organizza corsi extrascolastici presso le scuole primarie e secondarie.

Nei due successivi paragrafi consideriamo le iniziative che la Comunità fiamminga e la Federazione Vallonia-Bruxelles hanno attuato per l'insegnamento dell'italiano, inserite nell'ampio contesto di una politica di integrazione linguistica. Non è stata analizzata la situazione della Comunità germanofona per la quale non disponiamo di dati apprezzabili.

5. L'ITALIANO NELLA COMUNITÀ FIAMMINGA

Risale al 1962 l'istituzione di una scuola italiana a Eisdem, nel Limburgo (bacino carbonifero delle Fiandre che ha visto una forte immigrazione italiana), fondata dal religioso don Gino Trabalzini sul modello italiano. La scuola, formata gradualmente, arrivò a comprendere il ciclo completo di classi di scuola elementare e di scuola media; seguiva il sistema scolastico italiano, con insegnanti italiani inviati e pagati dal Ministero degli Affari Esteri. L'unica differenza rispetto alla scuola italiana era l'insegnamento della lingua neerlandese (Vanvolsem, 2005: 878).

Dopo dieci anni dall'istituzione della scuola di Eisdem, la situazione era cambiata: la prospettiva di rientrare in Italia non era più sentita come un'esigenza e la presenza di una scuola italiana era vista come un ostacolo all'integrazione completa dei ragazzi nella società locale. Così, nel 1972, la scuola di Eisdem fu definitivamente chiusa e furono istituiti i corsi di italiano all'interno delle scuole fiamminghe, in orario extrascolastico.

Alla fine degli anni '70 la Comunità fiamminga promosse un programma di insegnamento biculturale, denominato *OETC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* ovvero *Insegnamento nella propria lingua e cultura*). Tale programma considerava l'italiano, il turco e l'arabo quali lingue maggiormente rappresentative degli immigrati e prevedeva un insegnamento biculturale e bilingue, nel senso che alle ore di lingua italiana (di turco e di arabo) in orario scolastico vi si accostava l'insegnamento di un certo numero di ore di matematica, di storia e di geografia in italiano (o turco o arabo). Il programma ha avuto molto successo e costituiva un arricchimento sia per i fiamminghi che per gli alunni di origine straniera. Con un simile programma di insegnamento era più facile per gli alunni inserirsi nelle realtà scolastiche dei paesi d'origine. Nell'anno scolastico 1988/1989 le scuole erano 54, diventate 33 nel 1998/1999 e 28 nel 2002/2003 (Vanvolsem, 2005: 884).

Come afferma lo stesso Vanvolsem, tale programma non funzionò per una serie di ragioni: prima di tutto l'italiano non rappresentava più per i bambini della terza generazione la lingua veicolare, poi perché non vi era più il desiderio, da parte della famiglia, di un ritorno in patria e in ultimo il programma *OETC* non contemplava tutte le lingue degli alunni stranieri presenti nelle classi.

In seguito il Ministero della Pubblica Istruzione della Comunità fiamminga cambiò strategia, adottando una politica di integrazione dei bambini di origine straniera, inserendoli direttamente nelle classi, al fine di dare priorità assoluta all'apprendimento del neerlandese. Attualmente lo studio della lingua e cultura italiana per gli allievi di scuola primaria è affidata essenzialmente ad attività extracurricolari, promosse dal MAECI e rivolte agli studenti che ne fanno richiesta. Per gli adulti, invece, vi sono i centri di formazione in cui la Comunità Fiamminga organizza corsi, avvalendosi, come evidenziato da Greco nei suoi studi (2021: 183), di linee guida dettagliate per l'insegnamento dell'italiano come LS.

6. L'ITALIANO NELLA FEDERAZIONE VALLONIA-BRUXELLES

In risposta alla direttiva europea 77/486/CEE del 25 luglio 1977, la Federazione Vallonia-Bruxelles, che rappresenta la comunità linguistica francofona del Belgio, ha creato, nel 1997, il programma *Langues et Cultures d'Origine (LCO)*, rivolto espressamente ai figli dei migranti.

Oltre all'Italia, altri quattro Paesi hanno firmato il partenariato con la Comunità francese del Belgio e proposto i corsi *LCO*: la Grecia, la Turchia, il Marocco e il Portogallo. La prima *Carta di Partenariato* è stata firmata per un periodo che va dal 1997 all'anno 2000.

Nella *Carta di Partenariato*⁵ tra la Repubblica italiana e la Comunità francese del Belgio, l'accento è posto sull'importanza di «favorire l'integrazione dei bambini di origine italiana nella società belga, salvaguardando la loro identità d'origine, fattore importante per uno sviluppo armonioso della personalità» (*Carta di Partenariato 'Programma L.C.O.' 2009-2012*, art. 2.3). Per conseguire tale obiettivo, sono nominati dalle autorità dei Paesi di origine gli insegnanti che saranno le *risorse privilegiate* per il *team* educativo, per gli studenti e per i genitori. Gli alunni coinvolti appartengono all'*enseignement fondamental*, comprendente la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e il primo grado dell'insegnamento secondario, corrispondente ai primi due anni della scuola secondaria.

Sono proposti due tipi di corsi:

- un corso di acquisizione della lingua e della cultura italiana per gli allievi che lo desiderano;
- un corso di apertura interculturale, in cui la cultura italiana è condivisa con tutti gli allievi della classe.

Il corso di acquisizione della lingua e della cultura italiana è rivolto agli alunni i cui genitori ne fanno richiesta, per cui è accessibile a tutti i discenti, qualsiasi sia la loro origine (*Carta di Partenariato 'Programma L.C.O.' 2009-2012*, art. 4.2).

Come si può notare i corsi di lingua *ex lege* 153/1971 subiscono una forte evoluzione nei destinatari: non più solo alunni di origine italiana, ma anche di altre origini, per cui

⁵ Charte de Partenariat entre la Communauté française de Belgique et la République italienne (2009-2012), *Programme Langue et Culture d'Origine (L.C.O.)*
[http://www.enseignement.be/download.php?do_id=664&do_check=.](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=664&do_check=)

l'insegnamento assume metodi e strumenti tipici dell'apprendimento formale di una lingua straniera.

Il corso di apertura interculturale è, invece, rivolto a tutti gli alunni della classe ed è prevista una stretta collaborazione tra il docente italiano e l'insegnante di classe per quel che concerne la preparazione, l'organizzazione, l'animazione e la valutazione del corso stesso (*Carta di Partenariato 'Programma L.C.O.' 2009-2012*, art. 5.3). La lingua impiegata durante le attività interculturali è la lingua d'insegnamento, il francese, con qualche riferimento all'italiano, in quanto lo scopo è quello di portare a conoscenza degli alunni alcuni aspetti della cultura italiana.

Dal 2008 altri sei Paesi hanno firmato il partenariato con la Comunità francese: la Romania (settembre 2008), la Spagna (settembre 2009), la Cina (settembre 2011), la Tunisia (aprile 2016), la Russia (dicembre 2016) e la Polonia (giugno 2017).

Nel 2012 il Programma di *Lingua e Cultura d'Origine* diventa un Programma di *Apertura alle Lingue e alle Culture*⁶, i cui destinatari non sono più solo gli alunni della scuola dell'infanzia, della primaria e dei primi due anni della scuola secondaria: l'utenza viene infatti estesa a tutti gli anni della scuola secondaria.

Quest'ultimo programma, in orario curricolare, si pone l'obiettivo di rafforzare l'identità degli studenti di origine straniera e di lottare contro gli stereotipi, contro ogni forma di razzismo e di pregiudizio. Portare a loro conoscenza altre lingue e altre culture è uno dei metodi per raggiungere tali obiettivi. Grazie al programma gli alunni hanno una migliore conoscenza della loro cultura d'origine e imparano al contempo a conoscere la cultura dei loro coetanei.

Nell'anno scolastico 2021-2022, nel Belgio francofono, ben 374 istituti scolastici si sono iscritti al programma OLC, dalla scuola dell'infanzia fino alla fine della scuola secondaria, scegliendo una o più lingue dei Paesi partenariati⁷. Di questi istituti scolastici, 114 hanno scelto la lingua italiana, di cui 38 nella Circostrizione di Bruxelles e 76 in quella di Charleroi.

Ogni anno, la *Fédération Wallonie-Bruxelles* invia alle scuole una Circolare informativa⁸, dove si enunciano i principi cardini su cui si basa il programma e le modalità di partecipazione al corso di lingua e/o al corso di apertura alle lingue e alle culture.

A partire dall'anno scolastico 2020-2021, i corsi di apertura alle lingue e alle culture, sono diventati obbligatori nella scuola dell'infanzia e nelle classi prime e seconde della scuola primaria, assumendo la denominazione di *Éveil aux langues*. Il principio alla base di quest'ultimo programma è la consapevolezza che l'approccio plurilingue e multiculturale rafforzi l'interesse per le lingue, sviluppando abilità metalinguistiche e metacomunicative che sono basilari all'apprendimento di una lingua straniera. L'*Éveil aux langues* si pone nell'ottica di un'apertura alle diversità linguistiche, le cui attività consistono nello scoprire, esplorare e mettere a confronto diverse lingue in maniera ludica. Si tratta di lingue che non sono insegnate a scuola, ma potrebbero essere lingue materne di alcuni alunni (Candelier, 2012: 7). Far vivere ai bambini dei *bains de langues*, mettendoli in contatto con materiale sonoro e visivo di diverse lingue, offrirebbe l'occasione di considerare la scuola

⁶ Carta di Partenariato tra il MAECI e la Comunità francese del Belgio (2017-2022), *Programma di Apertura alle Lingue e Culture (O.L.C.)*:

https://ambbruxelles.esteri.it/ambasciata_bruelles/resource/doc/2019/12/charte_2017-2022.pdf.

⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles, Programme OLC, *Liste des établissements scolaires inscrits*, année scolaire 2021-2022.

⁸ Circulaire 8540 (émise le 04/04/2022), *Éveil aux langues, langues étrangères et interculturalité pour l'ensemble des élèves - PROGRAMME OLC- Ouverture aux Langues et aux Cultures - Année scolaire 2022-2023- En partenariat avec la Chine, la Corée, l'Espagne, l'Italie, la Grèce, le Maroc, le Portugal, la Roumanie, la Tunisie et la Turquie*: http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=8795.

come un luogo di socializzazione plurilingue e di integrazione, evitando fenomeni di stigmatizzazione.

7. LA RICERCA SUL CAMPO: RACCOLTA DATI E CORPUS

Questo è il contesto in cui si inserisce la nostra indagine sociolinguistica, volta a indagare, attraverso dati quantitativi, il profilo degli apprendenti che frequentano i corsi extracurricolari di lingua e cultura italiana, tenuti da insegnanti MAECI nella Circoscrizione Consolare di Bruxelles. Capire se gli iscritti ai corsi sono italofoeni o non italofoeni e descrivere le loro abitudini linguistiche, indagando anche sulle motivazioni e sulle aspettative che spingono questi utenti della scuola primaria e secondaria a intraprendere lo studio dell'italiano.

L'indagine è stata svolta con l'ausilio di un questionario, redatto in francese, in neerlandese e in italiano, autorizzato dai genitori degli studenti e somministrato nell'anno scolastico 2020-2021, quando le scuole in Belgio sono state riaperte, con alcune restrizioni dopo la pandemia.

Il campione di intervistati è costituito da 449 studenti della scuola primaria e secondaria frequentanti i corsi extrascolastici d'italiano, organizzati dall'ufficio scolastico dell'Ambasciata d'Italia nella Circoscrizione Consolare di Bruxelles.

Sono stati predisposti due tipologie di questionari: uno più semplificato per gli alunni dei primi due anni della scuola primaria e l'altro più completo per gli alunni della terza, quarta, quinta e sesta della primaria e per gli studenti della secondaria.

Il questionario completo si compone di sei domande a risposta chiusa e due a risposta aperta, suddiviso in tre sezioni:

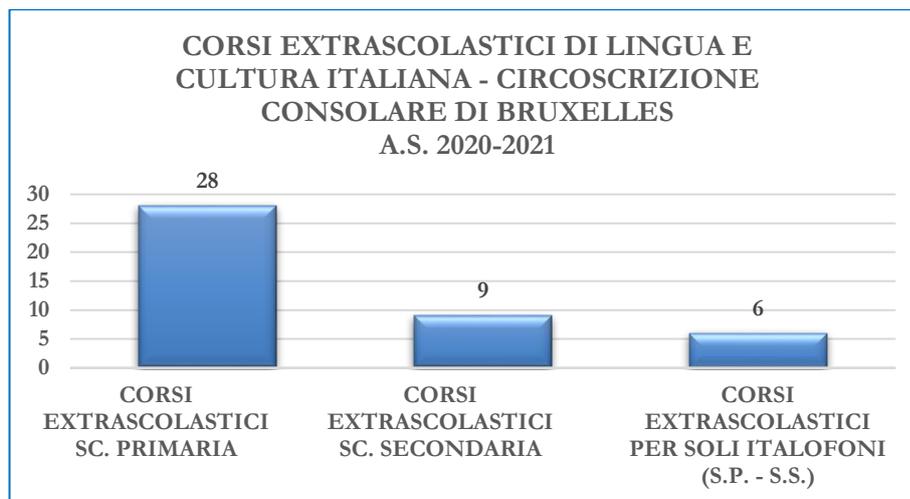
1. La prima riguarda i dati socio-biografici, quali il sesso, l'età e la classe frequentata;
2. La seconda concerne i dati riguardanti le conoscenze linguistiche. Si chiede di specificare le lingue normalmente usate e se si conosce l'italiano. In quest'ultimo caso si invita ad indicare con chi viene parlato;
3. La terza mira a raccogliere i dati che riguardano le motivazioni che spingono gli studenti a intraprendere lo studio dell'italiano e le loro aspettative.

Il questionario semplificato, invece, è costituito da quattro domande a risposta chiusa e due a risposta aperta, comprendendo solo le prime due sezioni. Si è ritenuto di non somministrare la terza sezione riguardante le motivazioni e le aspettative ai bambini più piccoli al fine di rendere la compilazione del questionario più agevole.

7.1. *Il questionario: risultati dell'analisi*

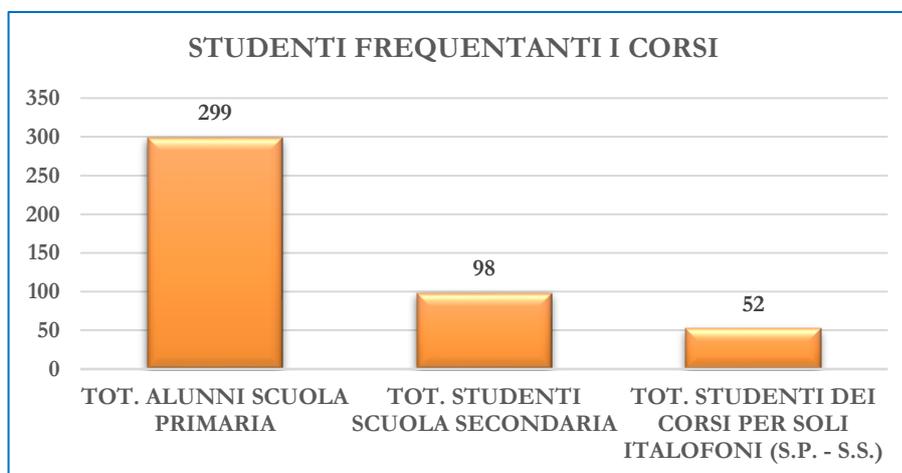
Nell'A.S. 2020-2021, i corsi extrascolastici di lingua e cultura italiana erogati dall'ufficio scolastico dell'Ambasciata d'Italia a Bruxelles sono: 28 di scuola primaria, 9 di scuola secondaria e 6 per soli italofoeni di scuola primaria e secondaria (Grafico 1). A causa dell'emergenza COVID-19, i corsi hanno subito una leggera diminuzione e quelli per soli italofoeni, i cui studenti provengono da varie scuole della circoscrizione, si sono effettuati con modalità DAD (Didattica A Distanza).

Grafico 1. *Tipologia di corsi extrascolastici di lingua e cultura italiana*



Il numero degli iscritti (Grafico 2) è maggiore nella scuola primaria, pertanto il contingente è costituito da dieci insegnanti. Di diversa portata è la scuola secondaria per la quale, presentando un numero inferiore di studenti, il Ministero prevede la presenza di un solo insegnante.

Grafico 2. *Numero dei frequentanti*



7.1.1. *Il profilo degli apprendenti: caratteristiche socio-biografiche*

Se consideriamo l'età dei nostri intervistati notiamo, come si evince dal Grafico 3, che dei 299 discenti della scuola primaria, il numero dei frequentanti è maggiore nelle prime due classi, mentre nell'ultima si registra solo il 5% di studenti.

Per quanto riguarda la scuola secondaria, la distribuzione degli studenti per fascia d'età risulta essere più omogenea. Per una corretta interpretazione dei dati bisogna però precisare che l'insegnante MAECI di scuola secondaria completa il suo orario cattedra con gli studenti della sesta primaria, equivalente nel sistema scolastico italiano alla prima classe della scuola secondaria di primo grado.

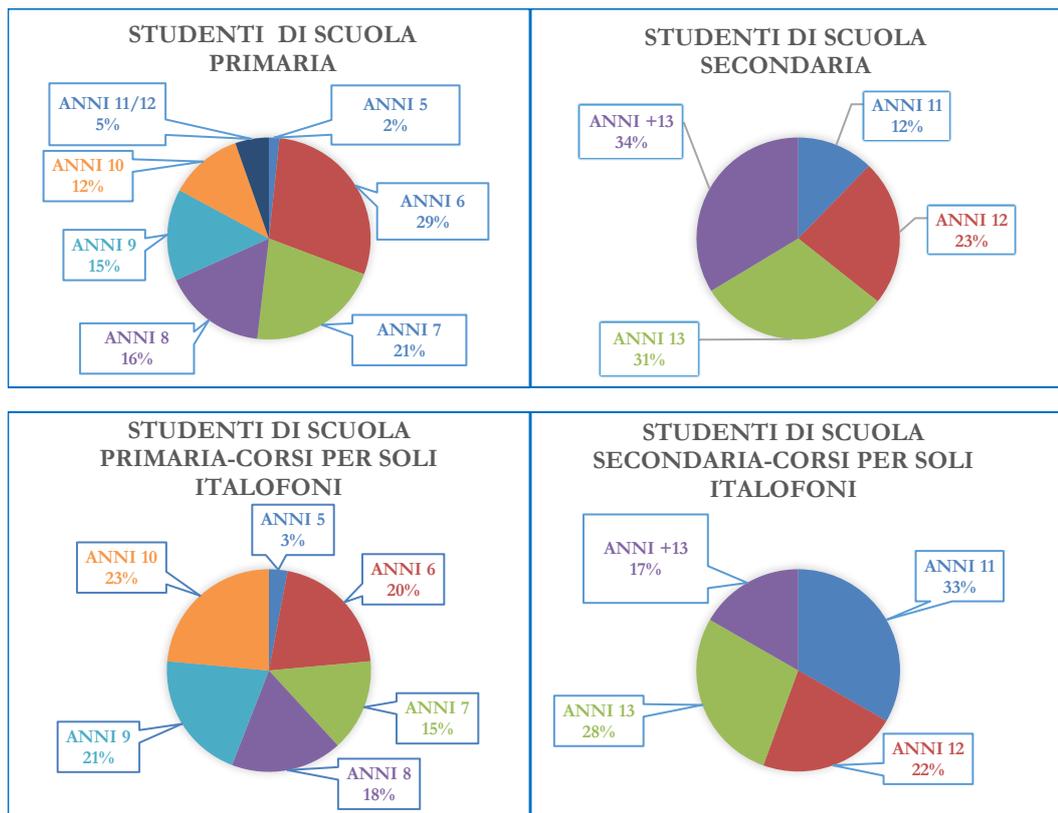
I corsi extrascolastici per soli italofoeni sono tenuti presso tre scuole della città di Bruxelles e accolgono studenti provenienti da varie scuole della città.

Dei 52 studenti, 34 sono di scuola primaria e 18 di scuola secondaria.

A livello di scuola primaria, con 34 frequentanti, si sono formati quattro corsi molto eterogenei, in quanto nello stesso gruppo classe sono presenti bambini di età compresa tra i 5 e i 10 anni.

Stesso discorso per la scuola secondaria dove i 18 studenti sono suddivisi in due corsi la cui età è compresa tra gli 11 e i + 13 anni.

Grafico 3. *Suddivisione dei frequentanti in base all'età*



7.1.2. *Conoscenze linguistiche*

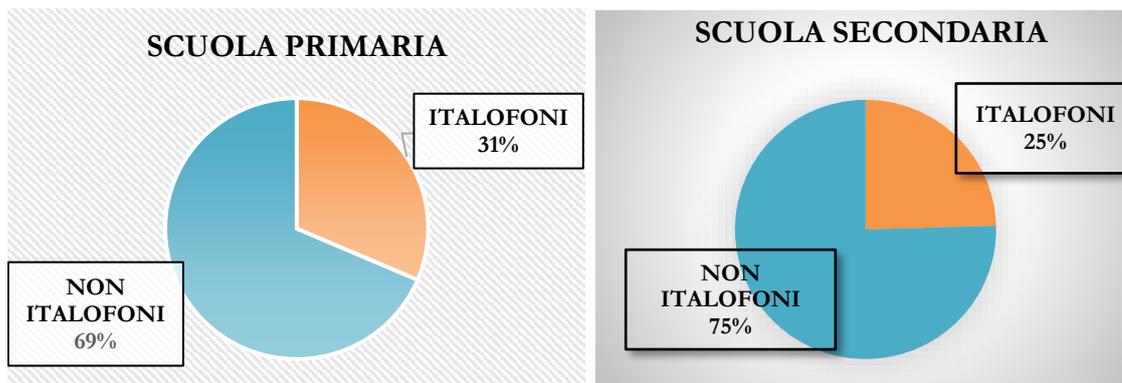
Nella sezione del questionario relativa alle conoscenze linguistiche, sono state poste le seguenti domande:

1. Conosci già l'italiano?
2. Se sì, con chi parli italiano?
3. Se no, che lingua parli?

Lo scopo è quello di indagare sul patrimonio linguistico degli intervistati, focalizzando l'attenzione sulla conoscenza dell'italiano.

Gli utenti sono stati così distinti in "italofoni", coloro che hanno dichiarato di avere qualche conoscenza dell'italiano, e "non italofoeni", apprendenti che si avvicinano allo studio dell'italiano come LS.

Grafico 4. *Italofoeni e non italofoeni nella scuola primaria e secondaria*



Osservando il Grafico 4 emerge che la percentuale di studenti che frequenta i corsi di lingua e cultura italiana, sia a livello di scuola primaria che secondaria, è in maggioranza “non italofoena”.

La seconda domanda «Se sì, con chi parli italiano?» aveva lo scopo di comprendere i comportamenti linguistici dei partecipanti italofoeni all'interno del nucleo familiare. Sono state date tre opzioni di scelta: “uno dei genitori”, “fratelli”, “nonni” (Grafico 5).

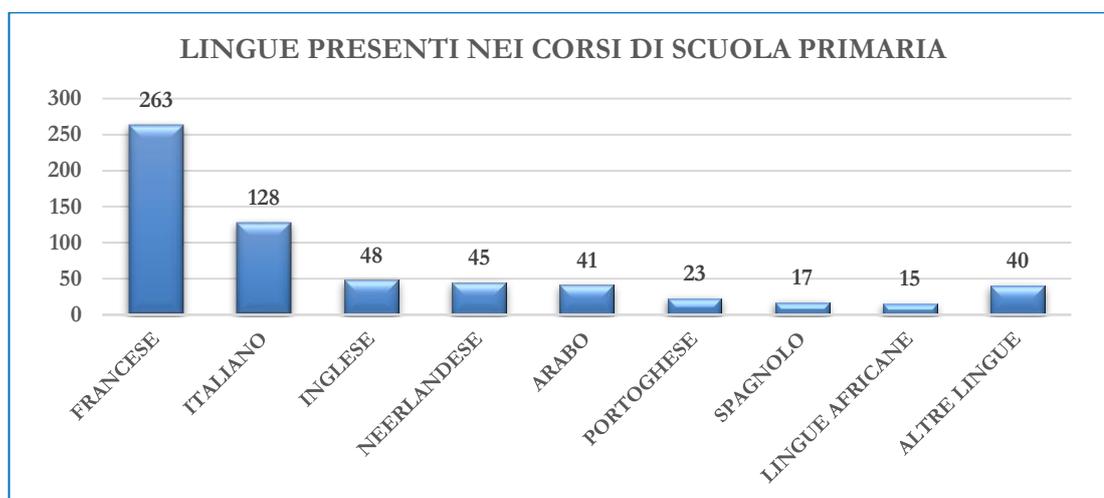
Grafico 5. *Comportamenti linguistici degli studenti italofoeni*



Maggiore è la percentuale degli intervistati che dichiara di parlare italiano con almeno uno dei due genitori, seguiti dai nonni. Per quanto riguarda la lingua scelta per comunicare con altri componenti della famiglia, quali per esempio i fratelli, i dati cambiano leggermente e si nota una preferenza per la lingua locale (francese o neerlandese), in aderenza al fatto che gli intervistati e i propri fratelli sono scolarizzati in Belgio e quindi maggiormente immersi nella cultura locale. Nei corsi per soli italofoeni, il 100% degli studenti conosce l'italiano e lo parla correntemente in famiglia. Questi, in genere, provengono da famiglie che soggiornano in Belgio per un periodo di tempo prestabilito, destinati per la maggior parte a spostarsi ulteriormente o a rientrare in patria, secondo le esigenze di lavoro dei genitori.

L'ultima domanda della sezione «Se no, che lingua parli?» riguarda l'appartenenza linguistica di chi si iscrive ai corsi di lingua e cultura italiana (Grafico 6). Questo ci ha permesso di avere una panoramica delle lingue più rappresentate.

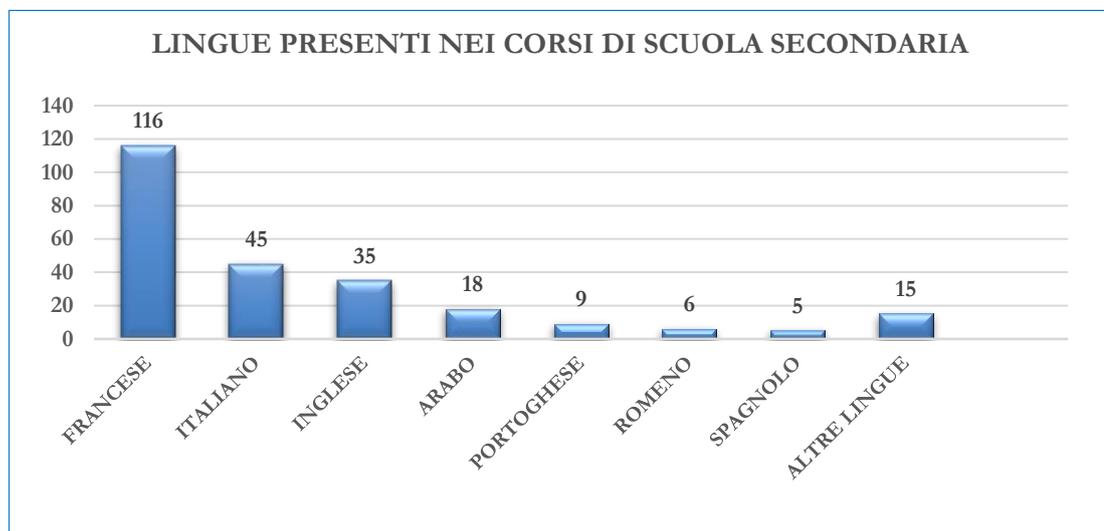
Grafico 6. *Lingue più rappresentative nei corsi di scuola primaria*



Accanto alla lingua della scolarità, gli studenti hanno indicato la lingua o le lingue che abitualmente usano nel contesto familiare. Nel vasto panorama linguistico, le cinque lingue più rappresentate sono: il francese, l'italiano, l'inglese, il neerlandese e l'arabo.

A livello di scuola secondaria, poiché i corsi si svolgono essenzialmente in area francofona, la lingua di scolarizzazione è prevalentemente il francese. Le cinque lingue più rappresentative sono: il francese, l'italiano, l'inglese, l'arabo e il portoghese (Grafico 7).

Grafico 7. *Lingue più rappresentative nei corsi di scuola secondaria*



7.1.3. *Motivazioni e aspettative*

La terza sezione indaga gli aspetti motivazionali e le aspettative. Tale sezione non è presente nei questionari rivolti agli alunni dei primi due anni della scuola primaria, per cui gli studenti che l'hanno completata sono 281.

Grafico 8. *Aspetti motivazionali*



Riguardo alla motivazione (Grafico 8) che spinge gli apprendenti a scegliere di frequentare i corsi di lingua e cultura italiana, vi è il desiderio da parte di una nutrita schiera di studenti di fare nuove attività. Si tratta di una motivazione basata sul piacere di imparare, nel soddisfacimento della curiosità e anche per venire incontro ad un bisogno (Balboni, 2008: 95). La dimensione del piacere è avvalorata dalle risposte date dai bambini e dagli adolescenti e che sono state raggruppate nella voce “Altro”.

Nella voce “Altro” sono state specificate le seguenti motivazioni:

- imparare una nuova lingua;
- piacere che deriva dallo studio dell’italiano;
- parlare con i nonni, con i parenti in genere, in Italia;
- viaggiare in Italia;
- approfondire lo studio dell’italiano (per gli italofofoni);
- imparare a leggere e scrivere in italiano (alcuni apprendenti hanno una conoscenza solo orale della lingua);
- piacere che scaturisce nell’avere quella maestra.

Il 16%, inoltre, dichiara che è stata una decisione dei genitori, mentre il 13% ha scelto di seguire i corsi, in quanto attratti dalla partecipazione di altri compagni di scuola.

L’ultima domanda posta riguarda le aspettative dei frequentanti (Grafico 9).

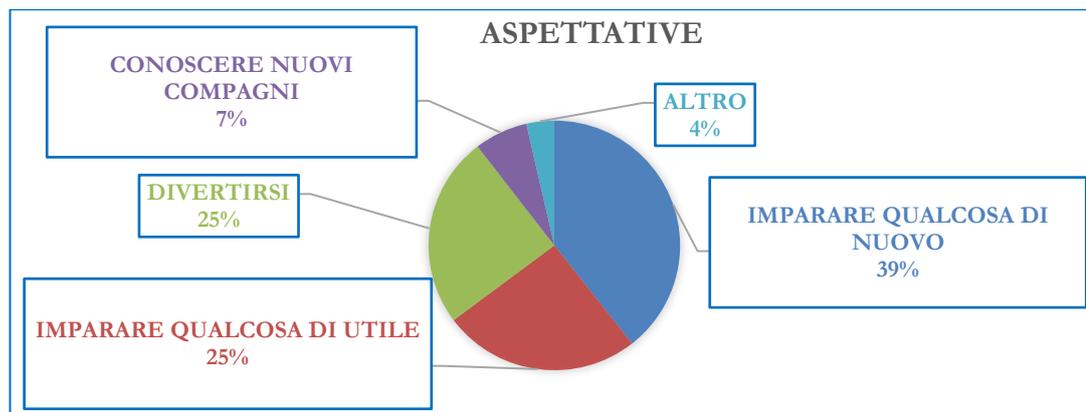
La maggior parte degli intervistati ha risposto che apprezzerrebbe imparare qualcosa di nuovo. La novità è quindi qualcosa che l’utenza della fascia d’età presa in considerazione auspica, nel senso di attività più motivanti e coinvolgenti, capaci di catturare il loro interesse.

Segue, nelle risposte, la dimensione dell’utilità e del piacere. Il piacere è costantemente presente, in quanto l’italiano deve risultare un’esperienza divertente in cui l’aspetto ludico riveste un ruolo importante.

La dimensione dell’utilità è sottolineata anche da quanto raggruppato nella voce “Altro”: saper comunicare con i parenti in Italia, parlare l’italiano, migliorare la lingua scritta ecc.

Bassa è, invece, la percentuale di chi sceglie di frequentare i corsi per conoscere nuovi compagni.

Grafico 9. *Aspettative*



8. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'indagine effettuata non ha la pretesa di essere esaustiva, in quanto nella circoscrizione oggetto di studio sono presenti altri corsi di lingua italiana. Comunque i dati in nostro possesso ci permettono di trarre spunti di riflessione interessanti.

Il profilo degli apprendenti mostra una marcata varietà: vi sono gli italofoeni di terza e quarta generazione che, nel tentativo di mantenimento dell'italiano nel loro repertorio linguistico, cercano di recuperare le proprie radici; vi sono gli italofoeni di recente immigrazione che, nei corsi, vorrebbero migliorare le loro competenze linguistiche e culturali; infine vi sono i non italofoeni, in maggioranza, che si avvicinano allo studio dell'italiano, attratti dalla cultura, dalle bellezze e dall'immagine del *Made in Italy* ancora forte in alcuni settori.

Bisogna riconoscere che i corsi organizzati dal MAECI sono accolti con grande favore e in effetti gli utenti sono numerosi, grazie anche all'opera capillare dei docenti ministeriali che, sebbene siano in numero esiguo, coprono un territorio vasto, spostandosi giornalmente e nell'arco della stessa giornata di scuola in scuola, intraprendendo una proficua ed efficace azione di promozione linguistica e culturale. L'entusiasmo con il quale gli studenti affrontano questi corsi è sorprendente: la voglia di stare insieme dei ragazzi, il fascino dell'italiano e la professionalità dei nostri insegnanti creano un mix magico.

Come già detto, è evidente che l'italiano è percepito come una lingua che riveste una certa importanza e ha un forte potere di attrazione, dovuti soprattutto agli innumerevoli aspetti culturali che caratterizzano il nostro Paese. In tale prospettiva l'insegnamento/apprendimento della nostra lingua si è evoluto e non è più solo legato all'immigrazione, ma rappresenta una sorta di afflato culturale che rafforza ulteriormente il *Made in Italy* in tutte le sue manifestazioni, dall'enogastronomia al design, dalla moda al cinema, dall'arte alla musica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Badan L., Lamote E. (2019), "Italiani nelle Fiandre orientali: una prima esplorazione sociolinguistica", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 93-105:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12764>.
- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per l'italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Barni M. (2011), "Belgio", in Vedovelli M. (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 225-243.
- Berruto G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Blondin C., Mattar C. (2004), *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport final*, Service de pédagogie expérimentale, Université de Liège.
- Bruzzoni S., Licari F. (2017), "Gli emigrati italiani: destinazioni, flussi e caratteristiche demografiche", in *Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel Mondo*, Tau editrice, Todi, pp. 25-42.
- Candelier M. (coordinateur) (2012), *Le CARAP – un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Graz. Trad. it. di Curci A. M., Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse in Italiano LinguaDue*, 4, 2, 2012:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Canovi A. (2011), "L'immagine degli Italiani in Belgio. Appunti geostorici", in *Diacronie. Studi di storia contemporanea*, 5, 1:
http://www.studistorici.com/2011/01/29/canovi_numero_5/.
- Carta di Partenariato tra il MAECI e la Comunità Francese del Belgio (2017-2022), *Programma di Apertura alle Lingue e Culture (O.L.C.)*:
https://ambbruxelles.esteri.it/ambasciata_bruxelles/resource/doc/2019/12/charte_2017-2022.pdf.
- Castellani D. (2018), *Scuole italiane all'estero. Memoria, attualità e futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- Castellani M. C. (2011), "I corsi di lingue e cultura italiana: i diversi contesti e la formazione dei docenti", in Vedovelli M. (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 175-192.
- Charte de Partenariat entre la Communauté Française de Belgique et la République Italienne (2009-2012), *Programme Langue et Culture d'Origine (L.C.O.)*:
http://www.enseignement.be/download.php?do_id=664&do_check=.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Cumoli F. (2009), "Dai campi al sottosuolo. Reclutamento e strategie di adattamento al lavoro dei minatori italiani in Belgio", in *Storicamente* (Laboratorio di storia), 5, Università di Bologna, pp. 1-24: <https://storicamente.org/emigrazione-italiana-in-belgio>.
- De Mauro T. (1991 [1963]), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- Di Salvo M. (2013), "Migrazioni, famiglie, generazioni: la trasmissione della lingua in alcune comunità italiane d'Inghilterra", in *Annuac* (Rivista della società italiana di antropologia culturale), II, 2, pp. 88-103.

- Di Salvo M. (2017), “Expat, espatriati, migranti: conflitti semantici e identitari”, in *Studi Emigrazione/ Migration Studies*, LIV, 207, pp. 451-465.
- Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027/language-it/format-PDFA1B>.
- Farnesina, Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2000 – 2021), *Annuario Statistico*: https://www.esteri.it/it/sala_stamp/publicazioni-e-book/archivio_annuario/.
- Fédération Wallonie-Bruxelles/Ministère Administration Générale de l’Enseignement (2020), *Eveil aux langues. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2*: http://www.enseignement.be/download.php?do_id=15914&do_check=KSXKSPOOLW.
- Ferrini C. (2018), “Le lingue e i profili sociolinguistici dei neoemigrati italiani nel mondo: tra cervelli, braccia e ipotesi di ‘innesti’”, in *Italian Canadiana*, XXXII, pp. 31-54.
- Gatti E. (2009), “Defining the Expat: the case of high-skilled migrants in Brussels”, in *Brussels Studies*, 28, pp. 1-15.
- Giovanardi C., Trifone P. (2010), “L’inchiesta italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 148-155: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/827>.
- Greco A. (2021), “L’insegnamento dell’italiano in Belgio. Quadro normativo e pratiche individuali in contesto francofono e neerlandofono”, in *LId’O*, 16, Bulzoni, Roma, pp. 175-190.
- Hambye Ph., Lucchini S. (2005), “Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d’intégration linguistique en Belgique”, in *Noves SL. Revista de Sociolinguística*, printemps-été: http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05primavera-estiu/hambye1_3.htm.
- Legge 3 marzo 1971, n. 153, *Iniziativa scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionali da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti*: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1971-03-03;153~>.
- Licata D. (2021), “La mobilità italiana ai tempi del Covid-19”, in *Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel Mondo*, Tau editrice, Todi, pp. 15-29.
- MAECI (2021), *L’italiano di domani. Stati Generali della Lingua e della Creatività italiane nel mondo*, (Roma-Farnesina, 29 novembre 2021), Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, Roma: <https://italiana.esteri.it/italiana/tag/stati-general-della-lingua-2021/>.
- Marzo S. (2006), *Parlano diverso... L’italiano parlato in Limburgo: uno studio variazionale e ‘corpus based’*, Katholieke Universiteit, Leuven.
- Matrisciano S., Di Salvo M. (2021), “Tre ondate migratorie tra italiano e inglese: usi e funzioni dell’alternanza di codice”, in Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AitLA, 13, Officinaventuno, Milano, pp. 141- 154: http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAitLA13/009Matrisciano_Di_Salvo.pdf.
- Mazzola A., Mescoli E., Martiniello M. (2018), “I profili della neo-mobilità giovanile italiana in Belgio”, in *Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel Mondo*, Tau editrice, Todi, pp. 260-270.
- Morelli A. (1988), “L’appel à la main d’œuvre italienne pour les charbonnages et sa prise en charge à son arrivée en Belgique dans l’immédiat après-guerre”, in *Revue Belge d’Histoire Contemporaine*, XIX, 1-2, pp. 83-130.

- MYRIA, Centre fédéral Migration (2016), *70 ans d'immigration italienne... et plus!*:
<https://www.myria.be/fr/publications/myriatics-5-70-ans-dimmigration-italienne>.
- Perrin N., Poulain M. (2005), “Les caractéristiques socio-démographiques de la population d'origine italiennes de Bruxelles”, in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLII, pp. 894-918.
- Pittau F. (2022), “L'emigrazione italiana in Belgio: da minatori emarginati a cittadini e funzionari europei”, in *Dialoghi Mediterranei*, 54 (s.p.):
<http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/lemigrazione-italiana-in-belgio-da-minatori-emarginati-a-cittadini-e-funzionari-europei/>.
- Pugliese E. (2018), *Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana*, il Mulino, Bologna.
- Regio Decreto 12 febbraio 1940, n. 740, *Testo unico delle norme legislative sulle scuole italiane all'estero*.
- Sanfilippo M. (2017), “La nuova emigrazione italiana (2000-2017): il quadro storico e storiografico”, in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, LIV, 207, pp. 359-378.
- Seghetto A. (1987), “Italiani in Belgio”, in *Dossier Europa Emigrazione*, XII, 2, pp. 10-16.
- Seghetto A. (1993), “La comunità italiana in Belgio”, in *Dossier Europa Emigrazione*, XVIII, 3, pp. 9-14.
- Tolomelli M., Vecchietti E. (2017), “Dallo ‘charbonnage’ alla ‘carbonnade’. Italiani in Belgio tra esclusione e integrazione”, in *Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi*, 1, pp. 269-278: <https://rivista.clionet.it/vol1/tolomelli-vecchietti-dal-charbonnage-alla-carbonnade-italiani-in-belgio-tra-esclusione-e-integrazione/>.
- Turchetta B. (2018), “Modelli linguistici interpretativi della migrazione italiana”, in Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di), *Lo spazio linguistico globale: il caso dell'Ontario*, Studi di Linguistica Educativa, Pacini Editore, Pisa, pp. 73-104.
- Vanvolsem S. (2005), “Lingua ed educazione scolastica tra la collettività di origine italiana in Belgio”, in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLII, 160, pp. 867-893.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (2015), “La condizione linguistica dei neomigranti italiani nel mondo: problemi e prospettive”, in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2015*, Tau editrice, Todi, pp. 204-209.
- Zanfrini L. (2018), “Bambine, bambini e adolescenti nei processi migratori”, in *Studi Emigrazione*, LV, 209, pp. 3-7.