

L'italiano non può essere declassato a opzione complementare

La Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha deciso di consultare i cantoni entro il 26 settembre 2014 a proposito di specifiche raccomandazioni inerenti all'italiano nei licei svizzeri. Le raccomandazioni, che fanno seguito all'analisi condotta dal gruppo di lavoro della Commissione svizzera di maturità diretto da Mario Battaglia, portano su diversi aspetti. Da un lato i cantoni si impegnano affinché ogni studente liceale abbia la possibilità di scegliere l'italiano come disciplina di maturità (disciplina fondamentale, opzione specifica). Gli istituti che non possono proporre una simile offerta a seguito di effettivi troppo ridotti potranno trovare soluzioni appropriate con altre scuole situate ad una distanza ragionevole dal domicilio degli allievi interessati, ma queste soluzioni non dovranno causare loro costi supplementari.

In secondo luogo i cantoni si impegnano a favorire esperienze d'insegnamento bilingue che coinvolgono anche la lingua italiana, nonché scambi scolastici con altre regioni del Paese. Infine la Confederazione sarà chiamata a sostenere gli sforzi e i progetti innovativi per l'insegnamento della lingua italiana nei licei mediante gli aiuti erogati sulla base della Legge federale sulle lingue e la situazione sarà monitorata durante il periodo di 5 anni per verificare l'efficacia di quanto messo in atto. Sulla presenza dell'italiano negli studi liceali si era pronunciato anche il Forum per l'italiano in Svizzera approvando all'unanimità – nel corso dell'assemblea di Coira di gennaio – una risoluzione che metteva tra l'altro l'accento contro la riduttiva introduzione dell'italiano come opzione complementare. Infatti, in tal modo, come sostenuto dall'Associazione svizzera dei professori d'italiano (ASPI), verrebbero drasticamente ridimensionate le tematiche letterarie e culturali nell'apprendimento dell'italiano. Perché declassare l'italiano a opzione complementare, con un numero di ore molto ridotto, se nei licei svizzeri sono più di 8500 gli allievi che lo studiano?

Nel corso della primavera 2014, l'ASPI ha infatti deciso di monitorare la reale situazione dell'italiano nei licei della Svizzera tedesca e francese e dei Grigioni. Dai dati pervenuti dai colleghi di italiano – che ringrazio (i dati concernono quasi il 90% dei licei) –, si può dire che le informazioni divulgate da varie fonti sono solo in parte esatte ovvero in certi casi si arriva a dipingere in nero una realtà anche se è azzurra o quasi rosea (cioè il numero di allievi è piuttosto consistente). Veniamo alle cifre. Il numero di allievi che studia l'italiano nei licei della Svizzera francese è almeno di 3780 unità; nella Svizzera tedesca si arriva ad almeno 3895; nei Grigioni il numero ammonta ad almeno 861 liceali. Si ha così un totale di almeno 8536 liceali che attualmente studiano l'italiano nei licei d'Oltralpe. Ne deriva che la lingua di Dante è tutt'altro che morta! Questi dati hanno sorpreso molti esperti ed anche giornalisti dato che da quanto si è affermato sull'italiano negli ultimi anni, c'era chi credeva che stesse per scomparire dai licei svizzeri tanto come opzione specifica quanto come disciplina fondamentale visto che si ripeteva che veniva scelto solo da pochissimi allievi (senza mostrare i reali dati e, lì dove c'erano delle difficoltà, senza

indicare i reali motivi del fenomeno e magari acuendo la situazione).

Fare delle percentuali esatte a livello federale risulta piuttosto complicato perché non basta basarsi sul numero complessivo di allievi che frequenta un liceo svizzero. Ma a mio avviso è molto più significativo rilevare che la differenza tra la Svizzera tedesca e la Svizzera francese non è altissima: la lingua italiana tiene in entrambe le aree linguistiche. Se è pur vero che in qualche scuola il numero di allievi non è molto elevato, va detto che in altre si creano persino due classi di italiano all'anno. Inoltre, tendenzialmente si sta notando un incremento dell'interesse per la lingua italiana nei licei svizzeri. E in qualche scuola l'italiano arriva addirittura a superare lo spagnolo! Qualche dato: nel Canton Ginevra sono poco più di 2'000 gli studenti che hanno scelto la lingua di Dante, nel Canton Zurigo poco meno; nel Canton Argovia si arriva a almeno 483 unità, nel caso di Friburgo a 413; nel Canton Neuchâtel sono 163 gli allievi che studiano l'italiano, nel Canton Soletta 321; nel Canton Giura si arriva a minimo 87 studenti, nel Canton Lucerna a almeno 283, nel Canton San Gallo a 300 allievi. Aggiungendo il numero di allievi che sceglie l'italiano nelle scuole di cultura generale e nelle scuole commerciali, si superano senz'altro i 10'000 allievi: già solo nel Canton Ginevra si hanno 2670 allievi. Non vorrei che a qualcuno venissero le vertigini da una tale altezza!

Sulla base di questi dati, l'ASPI ritiene che sia nell'interesse del plurilinguismo elvetico e dunque degli studenti promuovere l'italiano come disciplina fondamentale e opzione specifica. Limitarsi all'italiano come opzione complementare vorrebbe dire, bene ribadirlo, non dare più adeguato spazio all'approfondimento letterario. Ma la lingua di Dante non verrà declassata anche se non è mancato chi ha inteso farlo – per 'furor di gloria' (domanda retorica)?

Donato Sperduto,
Presidente dell'ASPI-VSI

Verdrängen Gemeindefusionen das Rätoromanische?

Der Grosse Rat und die Regierung des Kantons Graubünden sind bestrebt, die Anzahl politischer Gemeinden von ursprünglich mehr als 200 bis im Jahre 2020 auf 50 bis 100, längerfristig unter 50 zu reduzieren. Anfangs 2015 wird Graubünden gerade noch 125 Gemeinden zählen. Im Zuge dieser kommunalen Zusammenschlüsse gerät vor allem das Rätoromanische immer mehr unter Druck. Nun wehren sich die romanischen Sprachverbände. Sie fordern, wie die „Südostschweiz“ vom 22. August zu berichten weiss, das Sprachengesetz und die Kantonsverfassung bei Fusionen stärker zu Gunsten des Rätoromanischen auszulegen.

In Graubünden schliessen sich seit einigen Jahren immer mehr Gemeinden zu kommunalen Verbänden zusammen. Dabei gerät vor allem das Rätoromanische immer mehr unter Druck. Als sprachpolitisch problematisch empfunden werden nicht Fusionen intakter romanisch- oder italienischsprachiger Talschaften, wie die Val Müstair (2009) oder das Bergell (2010), sondern Zusammenschlüsse von Gemeinden im deutsch-romanischen Sprachgrenzgebiet, wie die Fusion des offiziell deutschsprachigen Ilanz im Bündner Oberland mit den angrenzenden romanischsprachigen Gemeinden (2014), die anstehenden Fusionen im Albulatal, im Oberhalbstein und im Unterengadin.

Gefährden zweisprachige Gemeinden das Rätoromanische?

Die Ausgangslage in diesen Fusionsgemeinden ist vergleichbar: Mehrere romanische Gemeinden schliessen sich mit einer bis zwei deutschsprachigen Gemeinden zusammen. Daraus entsteht gemäss kantonaler Gesetzgebung und geltender Praxis eine zweisprachige Grossgemeinde. Die Gefahr, dass die Verwaltungsgeschäfte in diesen Gemeinden – mangels Romanischkenntnisse der deutschsprachigen Bevölkerung – fortan nur noch auf Deutsch abgewickelt werden und dadurch das Rätoromanische geschwächt wird, ist erfahrungsgemäss sehr gross. Mit Gesetzesanpassungen alleine ist es allerdings nicht getan. Es braucht auch eine stärkere Sensibilisierung für die Anliegen der romanischsprachigen Bevölkerung sowie für den Mehrwert und Nutzen der Mehrsprachigkeit schlechthin.

Auswirkungen auf die Schule

Die Regelung, wonach romanische Gemeinden nach erfolgter Fusion mit deutschsprachigen Gemeinden zu zweisprachigen Gemeinden mutieren, wirkt sich auch auf die romanische Schule im angestammten romanischen Sprachgebiet aus. Sprachen- und Schulgesetz müssen entsprechend geändert werden, was sich negativ auf die romanische Schule in ihrer traditionellen Form auswirkt. Nach kantonalem Recht bleibt es allerdings den Fusionsgemeinden vorbehalten, ob sie in ihren zweisprachigen Gemeinden im romanischen Territorium auch eine zweisprachige Schule einführen oder den Unterricht im herkömmlichen Sinne beibehalten.

Bei der Frage, welcher Schultypus (traditionelle oder zweisprachige Schule) der aktuellen Sprachsituation (zwei- und mehrsprachige Realität) im romanischen Sprachgebiet am besten Rechnung trägt, gehen die Meinungen auseinander. Während die einen in zweisprachigen Schulen eine Gefahr für das Romanisch sehen, stellt dieser Schultypus für die anderen eine Chance dar. Würde die kürzlich eingereichte Initiative für eine einzige Fremdsprache in der Primar-

schule – sofern überhaupt als gültig erklärt – vom Bündner Stimmvolk angenommen, so käme auch die Frage einer flächendeckenden Einführung zweisprachiger Schulen im rätoromanischen Sprachgebiet aufs Tapet. Es könnte dann durchaus sein, dass Romanisch und Deutsch als gleichwertige Erstsprachen, Englisch als erste Fremdsprache festgelegt würden.

Gesetze anpassen

Angesichts der Gefahr, die von den Fusionen für das Rätoromanische ausgeht, appellieren die romanischen Sprachverbände an die Regierung Graubündens, das Sprachengesetz und die Kantonsverfassung bei Fusionen stärker zu Gunsten des Rätoromanischen auszulegen. Das Gebiet der romanischen Gemeinden solle auch nach einer Fusion als angestammtes romanisches Sprachgebiet gelten. Die Regelungen betreffend Amts- und Schulsprachen in diesem Gebiet müssten das Rätoromanische gebührend berücksichtigen, zumal viele Gemeinden in Zusammenschlüssen substantiell romanischsprachig sind.

Die romanischen Sprachorganisationen betrachten die Auslegung des Sprachengesetzes durch den Kanton Graubünden im Falle einer Fusion von deutschsprachigen mit romanischsprachigen Gemeinden als ungenügend. Die Gesetzesbestimmungen würden aber durchaus ausreichen, um das Rätoromanische im Falle einer Fusion entsprechend zu schützen und zu stärken. Gemäss Kantonsverfassung seien die Gemeinden nämlich verpflichtet, bei der Festlegung ihrer Amts- und Schulsprache in Kooperation mit dem Kanton die herkömmliche sprachliche Struktur und die angestammten Sprachminderheiten zu berücksichtigen. Betreffend der Gesetzesauslegung müsse der Kanton folglich seine Praxis im Hinblick auf die geplanten und weiteren Gemeindezusammenschlüsse anpassen.

Eine wissenschaftliche Studie (Doktorarbeit in Arbeit) der Universität Freiburg i. Ue. untersucht den Einfluss der Gemeindefusion Ilanz/Glion auf die Sprache und Kultur. Näheres betreffend Gemeindefusionen in Graubünden findet sich unter <http://www.gr.ch/DE/Seiten/GlobaleSuche.aspx?k=Gemeindefusionen>.

Manfred Gross, Pädagogische Hochschule Graubünden



Virginie Fasel Lauzon (2014).

Comprendre et apprendre dans l'interaction: Les séquences d'explication en classe de français langue seconde.
Bern: Peter Lang, 292 p.

À travers l'étude approfondie de séquences d'explication prenant place en classe de français L2, cet ouvrage vise à répondre à des questions telles que: Qu'est-ce qu'une explication? Quelles sont les ressources mobilisées pour demander ou donner une explication? Quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants du français langue seconde (L2) lorsqu'ils demandent ou donnent une explication? Quelles opportunités peuvent émerger de la participation à des interactions en classe pour développer la compétence d'explication?

Comme l'indique V. Fasel Lauzon, l'originalité de cette recherche réside entre autres dans la perspective socio-interactionniste pour analyser les différentes séquences d'explication comme des constructions collectives des participants, ainsi que dans la focalisation sur la participation des élèves aux séquences d'explication en classe. Ce livre propose une description systématique de la manière dont ces séquences sont ouvertes, (co-) gérées et closes, un inventaire des ressources mobilisées par les élèves pour demander et donner des explications, ainsi qu'une analyse des opportunités d'apprentissage qui peuvent émerger de la participation des élèves à la gestion des séquences d'explication, pour apprendre en expliquant mais surtout pour apprendre à expliquer.

À mon avis, les propos de l'autrice ont une double nature: d'un côté, le lec-

teur est confronté à l'analyse de nombreuses séquences d'explication triparties aboutissant à un bilan en partie positif des activités gérées par les professeurs de langues. Mais seulement en partie, car le constat final réside dans le repère d'une «asymétrie» entre le rôle de l'enseignant et celui des apprenants: «Dans les interactions en classe, les rôles adoptés de manière routinière par l'enseignant et les élèves sont respectivement ceux d'expert et d'apprenant. L'enseignant se positionne comme détenteur de connaissances qu'il *transmet* aux élèves, décidant du contenu des leçons et du format des activités.» (p. 250) V. Fasel Lauzon met en question la pertinence de cette distribution des rôles et pense que «l'asymétrie des rôles pourrait notamment être la cause de la faible quantité [...] de demandes d'explication d'élèves portant sur des segments de discours énoncés par les enseignants.» (*ibid.*)

De l'autre côté, cet ouvrage invite les professeurs à diversifier les opportunités de participation des élèves par le biais d'une reconsidération des rôles que l'enseignant et les apprenants peuvent adopter dans l'interaction. L'autrice propose par exemple la mise en place d'exposés interactifs, dans lequel un élève est responsable de mener une discussion sur le thème de son choix (p. 261), ou bien d'une activité de tutorat entre pairs, «lors duquel les élèves les plus avancés peuvent aider les élèves plus faibles en leur donnant des explications» (p. 259). Toutefois, «il est probable qu'une diversification des opportunités de participation ne peut être fructueuse que si elle s'accompagne d'un travail de réflexion plus

global sur les cultures de communication en classe.» (p. 262)

Il faut reconnaître que cette étude a été menée avec une précision chirurgicale et la découverte des rôles figés des enseignants et des élèves n'est pas surprenante. Mais il se peut qu'il existe des cas dans lesquels ce rôle n'est pas si strict, ni systématique. Une solution peut-être idéale ne serait-elle pas d'alterner des situations gérées par le professeur et des situations dans lesquelles l'asymétrie des rôles de l'enseignant et des élèves est surmontée par des activités diversifiées?

Donato Sperduto, *Sursee*



Gabriela Steffen (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques.*
Frankfurt: Peter Lang, 287 p.

Alors qu'une grande part des travaux sur l'enseignement bilingue s'intéresse à ses effets sur l'apprentissage linguistique, cet ouvrage s'inscrit dans la ligne des travaux portant sur les interactions en classe bilingue du point de vue de l'élaboration des concepts disciplinaires. Le travail de Gabriela Steffen repose sur l'hypothèse que l'enseignement bilingue d'une discipline dite

non-linguistique (DNL) est bénéfique à la fois à l'apprentissage des savoirs linguistiques et à celui des savoirs disciplinaires lorsque le travail en classe se fait de façon à articuler fortement le travail disciplinaire et le travail linguistique, ainsi que travail en L1 et en L2. Laurent Gajo relève dans sa postface que les démarches CLIL (Content and language integrated learning)/EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) sont populaires en Europe «sans que l'idée d'intégration ne soit tellement explicitée» (p.248). Le travail de Gabriela Steffen, en partant de l'analyse des pratiques pédagogiques d'enseignants de programmes bilingues du secondaire II et du tertiaire, permet de documenter et mettre en lumière les mécanismes inhérents à cette intégration. Comment, par exemple, le travail sur les contenus disciplinaires et le travail sur la langue peuvent-ils être articulés dans un cours bilingue d'histoire ou de mathématiques? Quelles sont les spécificités des processus d'acquisition bilingue et quels sont les procédés concrets dont la mise en oeuvre permet un travail plus approfondi dans l'élaboration de certains concepts disciplinaires? Cet ouvrage présente un grand intérêt pour la recherche dans le domaine de la didactique intégrée et de la didactique du plurilinguisme, comme pour les enseignants actifs dans des programmes bilingues. Il invite également à une prise de conscience de l'importance des enjeux linguistiques dans la construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement traditionnel (monolingue).

La première partie de l'ouvrage, dédiée au cadrage théorique, propose au lecteur une excellente vue d'ensemble de perspectives théoriques relevant de champs divers. Le premier chapitre est consacré aux théories de l'acquisition des langues et au rôle qu'y joue l'interaction. Le deuxième porte sur le cadre théorique du bi-plurilinguisme,

notamment dans une approche holistique prenant en compte les phénomènes de contacts, d'alternances et d'interactions entre les langues du répertoire d'un individu. L'auteur y passe également en revue les travaux menés sur les effets du bi-plurilinguisme sur le développement cognitif, avant de développer la notion de didactique du plurilinguisme, s'intéressant alors au développement des synergies et interactions entre les langues, notamment en contexte scolaire. Le 3^e chapitre, consacré à l'enseignement bilingue, passe en revue différents types, programmes, objectifs, modes d'alternance des langues dans l'enseignement bilingue, et met en évidence les différents points de vues et changements de perspective sous-jacents à ces approches. S'éloignant du point de vue monolingue d'un enseignement bilingue donné entièrement dans la L2 (mode unilingue), G. Steffen s'intéresse spécifiquement aux formes diverses que peut revêtir, dans un mode bilingue, l'intégration des différentes langues et la façon dont l'apprentissage des savoirs disciplinaires peut en bénéficier. Alors que des enseignements donnés sur un mode unilingue – quand la langue n'y est que simple moyen de communication – ne se différencient en fin de compte pas d'un enseignement en L1, dans un enseignement réellement bilingue, s'appuyant sur les possibilités didactiques offertes par la co-présence de L1 et L2, la langue se fait outil de médiation et de conceptualisation. C'est la façon dont ces ressources bi-plurilingues peuvent être mobilisées dans la construction des savoirs de diverses disciplines, avec leurs discours spécifiques, qui sera au centre des analyses de la 2^e partie.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à l'analyse de pratiques effectives en classe, et se décline également en trois parties. Après une présentation du cadre général de l'étude menée par l'auteur, le chapitre 5 propose la description de possibilités d'exploitation des ressources bilingues dans l'élaboration des savoirs disciplinaires. Y est d'abord développée la différence à cet égard entre enseignement monolingue et bilingue, puis, dans ce dernier, entre mode unilingue et bilingue. Le propos est ensuite illustré par des analyses d'interactions dans un mode bilingue, dans lesquelles l'auteur aborde notamment le rôle de la verbalisation pour la conceptualisation des savoirs disciplinaires et la façon dont les problèmes liés à l'opacité de la langue peuvent être exploités par un travail de négociation favorisant la clarification conceptuelle. C'est la dynamique dans les interactions entre travail disciplinaire et linguistique, entre médiation et remédiation qui est ici décrite par l'analyse de procédés tels que, par exemple, la reformulation des savoirs disciplinaires en L1 ou en L2, de traduction, d'alternances ou de confrontations en L1 ou L2.

Le 6^e et dernier chapitre («Intégration des savoirs disciplinaires et des savoirs linguistiques») met en lumière avec finesse la «complexité et la richesse du rapport dynamique qui lie la construction des savoirs linguistiques à celles des savoirs disciplinaires» (p.181) en partant de la description de pratiques à faibles degrés d'intégration pour détailler ensuite des pratiques d'intégration forte, dans lesquelles «la langue est alors perçue, problématisée et travaillée en tant qu'outil de médiation des contenus disciplinaires, afin d'optimiser la conceptualisation» (p. 201). On revient sur certains procédés de façon plus détaillée dans des analyses de séquences-type mettant en oeuvre diverses activités, telles que les procé-

dures de rappel, la réalisation interactive d'exercices et l'interprétation de textes. La dynamique spécifique à ce type de travail est analysée, avec ses mouvements entre divers types de savoirs d'ordre disciplinaire et linguistique, établis par des procédés de reformulation, vérification de compréhension et clarification, sollicitation, travail sur la symbolique et les connotations. C'est cette «mise en mouvement des savoirs traités» (p.235) qui est centrale dans les séquences à forte intégration, mouvement partant de la dimension disciplinaire pour aller ensuite vers la dimension linguistique avant de revenir vers la dimension disciplinaire.

Outre l'intérêt de ce travail pour la recherche, les enseignants pratiquant un enseignement bilingue pourront y trouver des pistes pour penser leurs démarches didactiques de façon à exploiter pleinement les possibilités didactiques offertes par la présence des deux langues. Il serait de plus intéressant, comme le suggère Gabriela Steffen, de prendre encore en compte les langues d'origine et les autres L2 des apprenants (p.245). Ce travail ouvre des perspectives encore plus larges pour l'enseignement: en effet, son analyse propose la possibilité «d'aborder le travail disciplinaire en classe monolingue de la même manière et d'accomplir un travail linguistique pour la DNL en portant un regard bi-plurilingue sur l'élaboration des savoirs» (p. 238). Certaines des analyses portant sur les interactions dans un enseignement de mathématiques donné en allemand (L2) mettent par exemple en lumière la façon dont les enseignants en question, sans faire recours à la L1, prennent en compte l'opacité de la langue et le rôle joué par la double reformulation du langage scientifique au langage courant. G. Steffen en conclut «qu'il est tout à fait possible de porter un regard bilingue sur les cours en classe monolingue, pour autant que les enseignants

soient sensibles à ce genre de travail linguistique pour la DNL et en perçoivent l'intérêt» (p.167) et qu'il «conviendrait alors de valoriser et d'encourager un mode bilingue également dans un enseignement dit monolingue» (p. 238). Voilà qui, comme le relève Laurent Gajo dans sa postface, «invite à revisiter les frontières entre disciplines et à repenser le liens entre langues enseignées et langues d'enseignement» (p.249). Et qui invite à reconsidérer, d'une façon générale, la façon dont la dimension linguistique des apprentissages est prise en compte à l'école.

Brigitte Gerber, Genève



Vittorio Gazerro (2012). Scuola, emigrazione e lingue. Politiche linguistiche per una scuola solidale e inclusiva. Perugia: Guerra Edizioni, 149 p.

Riferendosi alle recenti indagini internazionali sulla scuola italiana e sulle sfide ad essa poste, l'autore analizza alcune attuali problematiche quali l'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2, l'accoglienza degli alunni

d'origine straniera di "seconda generazione", l'integrazione/inclusione, l'alto tasso di abbandono, la dispersione scolastica anch'essa notevole in molte zone dell'Italia. Per queste problematiche, che allontanano i ragazzi dal successo scolastico, l'autore sostiene che ci sia un urgente bisogno di risorse sicure e di docenti preparati soprattutto nel settore linguistico e glottodidattico. Sono tre condizioni che possono portare innovazione e dinamicità al sistema di istruzione e formazione italiano.

Per il mondo della scuola una novità importante è rappresentata dall'analisi che l'autore conduce sulla politica linguistica italiana svolta in questi ultimi trent'anni (dal 1982 al 2012) dalle autorità ministeriali, in particolare verso l'insegnamento/apprendimento della lingua nazionale (anche come L2) e verso le lingue e culture d'origine delle comunità immigrate, settori che sono rimasti negli ultimi decenni istituzionalmente poco considerati, emarginati: la scuola deve saper garantire attività formative in grado di assicurare competenze adeguate, non solo linguistiche.

L'insegnamento delle lingue immigrate è oggi una sfida anche per via delle difficoltà, degli immobilismi e dei ritardi che impediscono la promozione del plurilinguismo nella scuola italiana incapace di, secondo l'autore, riconoscere il valore della diversità, dell'interculturalità e della comunicazione con le altre lingue. Occorre invece sviluppare la competenza comunicativa di tutti i giovani con strategie glottodidattiche innovative e inclusive, soprattutto per quegli alunni svantaggiati, a cui l'istituzione scolastica pubblica deve assicurare piena integrazione nel mondo del lavoro e nella nuova società italiana.