

**Multilinguismo svizzero e competenze ricettive.
Il progetto CIR
(Curriculum di Italiano Ricettivo)**

Elena Maria PANDOLFI
Osservatorio linguistico della Svizzera italiana

Sabine CHRISTOPHER GUERRA
Università della Svizzera italiana

Barbara SOMENZI
Scuola Pedagogica di Zurigo

1. IL CONTESTO SOCIOLINGUISTICO DELLA SVIZZERA QUADRILINGUE

Il paesaggio linguistico svizzero è uno dei più complessi in Europa, con le sue tre lingue ufficiali, tedesco, francese e italiano (in ordine di numero di parlanti) e una semi-ufficiale, un insieme di varietà retoromance. Inoltre, all'interno delle quattro comunità linguistiche, nelle conversazioni quotidiane viene usata un'ampia gamma di dialetti locali. Nel caso della regione di lingua tedesca, le numerose varietà dialettali godono di un livello elevato di prestigio e sono utilizzate regolarmente anche nei dibattiti pubblici e nei media. In tale contesto l'italiano, la terza lingua nazionale, è parlato come lingua principale dal 6,5% della popolazione svizzera, secondo i dati del Censimento federale della popolazione 2000 (cfr. Lüdi / Werlen 2005), e come lingua materna nel Canton Ticino e in parte del Cantone dei Grigioni. I primi dati del recente Censimento federale della popolazione 2010 pongono la percentuale degli italofoeni in Svizzera all'8.4%; di fatto, però, i dati del 2000 e del 2010 non sono comparabili poiché nel Censimento 2010, che peraltro è stato svolto solo su un campione di popolazione e non su tutta la popolazione residente in Svizzera, gli intervistati avevano la possibilità di indicare una o più lingue

principali, mentre nel 2000 se ne poteva indicare soltanto una. Anche se nel complesso i dati dell'italofonia fuori dal territorio tradizionale (Canton Ticino e valli italofone del Cantone dei Grigioni) non sono confortanti, l'aumento dell'italofonia registrata dal Censimento 2010 mette almeno in rilievo il fatto che l'italiano, tra le lingue principali, è più presente, rispetto al 2000, nel repertorio linguistico degli svizzeri. Ciò significa che la possibilità di indicare più di una lingua principale ha fatto emergere una presenza dell'italiano come lingua principale che non era emersa nel Censimento del 2000, e probabilmente quella dell'italiano parlato da immigrati italiani di seconda e terza generazione, ben integrati nel territorio svizzero non italofono e scolarizzati in Svizzera, che nel Censimento 2000 avevano indicato solo il tedesco o il francese come lingua principale.

È lecito inoltre ipotizzare la presenza di una 'italofonia sommersa' che non emerge per nulla dai Censimenti federali, trattandosi di competenze in italiano spesso ridotte o molto ridotte. Tali competenze minime in italiano, in un contesto di nazione multilingue, derivano da corsi scolastici, vacanze in territori italofoeni (in Italia o nella Svizzera italiana), contatto con italofoeni immigrati in Svizzera interna, aspetti del paesaggio linguistico (insegne, cartelli, avvisi, istruzioni ecc. in italiano) o anche per comprensione spontanea di una lingua vicina genealogicamente e tipologicamente (situazione che vale per i francofoeni nei confronti dell'italiano).

Anche se il panorama linguistico svizzero rimane comunque prevalentemente territoriale, cioè ogni lingua è parlata quasi esclusivamente nella corrispondente regione linguistica tradizionale, la Costituzione e la legislazione svizzera impongono la promozione della solidarietà nazionale e l'intercomprensione per mezzo di una serie di misure di politica linguistica, come l'insegnamento delle lingue nel sistema scolastico a vari livelli (anche universitario), anche attraverso l'offerta di corsi di lingua e scambi linguistici tra studenti di regioni linguistiche diverse.

È certamente vero comunque che l'insegnamento delle lingue in Svizzera è focalizzato principalmente sulle due lingue di maggioranza, tedesco e francese, nonché sulla lingua globale, l'inglese. Queste lingue sono ampiamente insegnate in tutte le regioni, ad eccezione del Cantone dei Grigioni, l'unico Cantone svizzero trilingue, dove si parlano varietà di tedesco, italiano e retoromancio e dove le lingue cantonali e l'inglese sono nella scuola generalmente preferite al francese. I recenti sforzi rivolti ad unificare i curricula nel sistema scolastico svizzero (HarmoS, Lehrplan 21) continuano a porre

l'italiano come opzione facoltativa nella formazione obbligatoria e post-obbligatoria: la preferenza è comunque data alle lingue di maggioranza economicamente e socialmente più rilevanti e all'inglese. L'insegnamento della lingua italiana quindi, pur essendo previsto nelle politiche svizzere di educazione linguistica, non è sempre attuato nella pratica, il che rende tanto più necessario lo sviluppo di modalità alternative di promozione di questa lingua.

Nella pratica gli sforzi per un plurilinguismo attivo non sempre risultano efficaci per alcuni motivi principali.

- L'alto prestigio nella Svizzera tedesca della varietà dialettale può essere fonte di difficoltà per i non tedescofoni, le cui competenze acquisite in tedesco standard si rivelano a volte insufficienti o inadeguate per una buona comunicazione sul territorio svizzero tedesco.

- Le competenze linguistiche non sono reciproche: le due lingue minoritarie, l'italiano e le varietà retoromance, sono poco conosciute al di fuori del loro territorio tradizionale. Si può sostenere che questo è nella natura delle lingue minoritarie. Tuttavia la Costituzione e la legislazione svizzera conferiscono al tedesco, al francese e all'italiano i medesimi diritti di lingue ufficiali (e al romancio lo stato di semi-lingua ufficiale) e prescrivono misure per la promozione delle lingue minoritarie.

- Le competenze produttive in altre lingue nazionali svizzere spesso risultano insufficienti, tanto che parlanti svizzeri nativi di lingue diverse ricorrono frequentemente all'inglese come strumento comune di comunicazione.

È pertanto necessario esplorare nuove vie per adempiere all'obbligo costituzionale di favorire la comprensione e gli scambi tra le comunità linguistiche, valorizzando anche quella che si è definita 'italofonia sommersa', un insieme di competenze minime che costituiscono di fatto un terreno estremamente fertile per il riattivamento e la progressione nelle competenze.

2. COMPETENZE LINGUISTICHE: ABILITÀ RICETTIVE E INTER-COMPRESIONE

La promozione delle competenze in italiano può essere attuata attraverso un ridimensionamento degli obiettivi di acquisizione: non necessariamente competenze complete, ricettive e produttive, ma competenze minime o parziali. Per esempio, per adolescenti, sono attualmente promosse attività extracurricolari svolte nelle scuole

medie, come il “Curriculum minimo di italiano”, un programma di didattica dell’italiano che si svolge in una settimana intensiva per circa 30 ore (cfr. Christopher Guerra & Antonini & Moretti 2009). Per adulti lo sviluppo di competenze parziali, specificatamente ricettive, è un mezzo efficace per sviluppare la capacità di interagire in italiano al di fuori del territorio tradizionale, senza interferire con le decisioni fondamentali in materia di politica linguistica e di disposizioni per l’insegnamento di una lingua, risultando quindi uno strumento importante non solo per conservare, ma anche per valorizzare il multilinguismo in Svizzera, un bene prezioso dal punto di vista economico, sociale e culturale.

Dunque, un approccio promettente al problema della comprensione tra comunità linguistiche in Svizzera è la promozione di competenze ricettive che garantiscano una modalità di comunicazione già praticata con successo in diversi contesti istituzionali: tutti parlano la propria lingua e comprendono la lingua degli altri. L’acquisizione di competenze ricettive presuppone competenze personali multilingui e riduce notevolmente lo sforzo di apprendimento, poiché per garantire un’intercomprensione non è necessario essere produttivi in tutte le lingue del repertorio. In questo modo l’impegno nell’apprendimento delle lingue potrà essere distribuito su un numero maggiore di lingue, comprese le lingue minoritarie e le varietà dialettali, in modo da includere tutte le varietà in un repertorio personale come strumenti possibili di comunicazione. La competenza multilingue del singolo, infatti, non deve essere considerata un insieme di compartimenti stagni riservati alle singole lingue, ma un repertorio globale di competenze comunicative derivanti dalla interazione tra competenze in lingue diverse tra loro che costruiscono, ricostruiscono, influenzano e si completano a vicenda per tutta la durata della vita (cfr. Grosjean 1985 e 2004, Candelier 2005, Matthey 2005, Degache 2006). Il repertorio plurilingue dell’individuo è dunque un insieme complesso e unico di competenze culturali e linguistiche che emergono dal totale delle esperienze linguistiche acquisite nel corso della vita e che viene continuamente riorganizzato da nuovi input linguistici, la cui acquisizione è facilitata dalla creazione di relazioni con gli elementi già presenti nel repertorio.

La comprensione di un discorso in un’altra lingua è favorita dall’attivazione di conoscenze già presenti, sia che si tratti della generale conoscenza del mondo, nella sua realtà sia fisica sia sociale, sia che si tratti più specificamente di competenze linguistiche già acquisite. Tutti questi diversi tipi di conoscenza e le strategie per la

loro attivazione contribuiscono alla (ri)costruzione del senso del discorso. La comprensione del discorso in una lingua non familiare è particolarmente facilitata se le strutture lessicali, morfologiche e sintattiche sono in comune con le lingue già conosciute. Tuttavia, nel processo di comprensione di una lingua meno familiare, le affinità lessicali e strutturali devono essere integrate con le informazioni contestuali (Berthele & Lambelet 2009).

Tale approccio alla didattica di una lingua è particolarmente adatto per un contesto di multilinguismo sociale con un alto grado di plurilinguismo individuale caratteristico della situazione svizzera. Il focus sulle competenze ricettive ottimizza l'economia cognitiva dei discenti adulti in modo da operazionalizzare risorse cognitive linguistiche e di altro tipo già acquisite nel corso della vita (cfr. Berthele & Lambelet 2009: 2).

Poiché non devono essere acquisite le abilità produttive e l'acquisizione di competenze ricettive in genere precede l'acquisizione di competenze produttive, lo sforzo di acquisizione è ridotto al minimo. Ciò è particolarmente vero se le diverse lingue del repertorio del singolo sono genealogicamente e /o tipologicamente correlate.

3. IL PROGETTO CIR

Il progetto CIR (Curriculum d'Italiano Ricettivo) è un progetto in corso finanziato dal Centro di competenze per il plurilinguismo di Friburgo (Università e Alta scuola pedagogica di Friburgo), con la collaborazione dell'Università di Berna e dell'Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana (OLSI) il cui scopo è lo sviluppo di un programma di studi per insegnare le abilità ricettive in italiano agli adulti francofoni o con una buona conoscenza del francese. Il progetto CIR, insieme ad altre iniziative finalizzate alla acquisizione di competenze parziali, rappresenta uno strumento efficace per migliorare le abilità interattive multilingui tra individui di diversa estrazione linguistica, e mira alla valorizzazione dell'intercomprensione tra le comunità linguistiche dotando i non italofofoni di capacità di comprensione di base e permettendo agli italofofoni di esprimersi nella propria lingua. Lo scopo del progetto è di creare un metodo per lo sviluppo delle competenze ricettive in italiano in modo da permettere un primo approccio alla lingua e alle particolarità culturali del Ticino e dei Grigioni italiani, basato sull'attivazione delle risorse linguistiche già presenti nel repertorio individuale attraverso lo

sfruttamento del potenziale di *transfert* tra lingue vicine e lo sviluppo delle strategie inferenziali.

Il materiale didattico del manuale di italiano ricettivo (dal titolo *Capito?*) poggia sullo stesso principio alla base del metodo d'auto-apprendimento ricettivo dei dialetti svizzeri tedeschi *Chunsch druus?* (in dialetto svizzero tedesco il titolo del manuale *Chunsch druus?* significa "Hai capito?"), rivolto a germanofoni che si trovano confrontati con le varietà dialettali di alto prestigio sociale nella Svizzera tedesca. Il manuale didattico di italiano ricettivo è rivolto ad adulti francofoni e a parlanti di altre lingue, anche non romanze, ma con una buona padronanza della lingua francese, che fungerà da lingua 'ponte', evidenziando sia le somiglianze tra le lingue romanze italiano e francese (scelto tra le lingue romanze per la sua presenza in Svizzera come seconda lingua nazionale) sia l'apprendimento di parole specifiche essenziali per la comprensione.

Nell'ambito del progetto EuroComRom (Giudicetti & Maeder & Klein & Stegman 2002) sono state elaborate strategie di comprensione di lingue genealogicamente affini (appartenenti allo stesso sottogruppo di una famiglia) e/o strutturalmente simili (appartenenti allo stesso tipo linguistico). Questo approccio s'incentra su strategie lessicali e strutturali di comprensione chiamate "i sette setacci" (1. lessico internazionale, 2. lessico condiviso tra le lingue romanze, 3. Corrispondenze fonologiche, 4. corrispondenze nelle grafie e nelle pronunce, 5. strutture sintattiche panromanze, 6. elementi morfosintattici, 7. Prefissi e suffissi). La comprensione avviene in primo luogo grazie alla condivisione di lessico sia internazionale che panromanzo. In secondo luogo si attuano strategie di comprensione che mettono in evidenza corrispondenze a livello fonologico, morfosintattico e di formazione di parola.

Ispirandosi ai "sette setacci" il manuale propone quattro "chiavi alla comprensione" orale e scritta, che partono, sia per la comprensione uditiva sia per quella scritta, da un'analisi del contesto per applicare nel passo successivo le strategie lessico-strutturali.

1. Il contesto (cfr. la tavola infra, p. 34)

La chiave del contesto permette, prima ancora di iniziare l'ascolto o la lettura di un testo, di provare a formulare delle ipotesi sul discorso o sull'interazione.

a. Chi parla/scrive?

b. A chi si parla/ a chi è rivolto il testo?

- c. Quale potrebbe essere il tema?
- d. Quale potrebbe essere l'obbiettivo del testo?
- e. Quale potrebbe essere il luogo?
- f. Quali potrebbero essere i ruoli dei partecipanti?
- g. Che genere di testo potrebbe essere?

2. Il lessico condiviso

La seconda 'chiave alla comprensione' è il 'lessico condiviso', intendendo con questo la porzione di parole che sono simili in italiano e in francese, poiché le due lingue appartengono entrambe alla famiglia delle lingue romanze, o parole in altre lingue (l'inglese soprattutto) che rientrano in una sfera comune di conoscenze condivise.

Nell'approccio a un testo italiano scritto o orale da parte di un francofono (o con buona conoscenza del francese) si possono individuare e comprendere:

- a) le parole internazionali: per es. *e-mail, fax*, ecc.
- b) le parole comuni alle diverse lingue romanze: per es. (nel rapporto italiano – francese) *billets/biglietti, abonnement/abbonamento, a/à, la/la, instant/istante, (je) prends/prendo, personnels/personali, francs/franchi, va/va, d'accord/d'accordo, bonjour/ buongiorno, vacances/vacanze, caisse maladie/cassa malati, moment/momento, je fais/faccio, faire/fare, il fait/fa*.
- c) il lessico in cui alcuni suoni non corrispondono, ma si può trovare comunque una somiglianza in modo da premettere la comprensione: per es. *pour/per, moitié/metà, prix/prezzo, puis/poi, peut (pouvez)/può, lieu/luogo, veut/vuole, me/mi, bien/bene*.
- d) le parole la cui parentela in italiano e francese non è immediatamente evidente, ma per le quali è possibile risalire al significato pensando a un'altra parola più vicina nella scrittura e/o nella pronuncia. Per questa categoria nel manuale è stato introdotto il simbolo di un ponte, a indicare appunto la possibilità di risalire al significato tramite un'altra parola. Per es. :
niente = rien  *anéantir* ; *alto = haut*  *altitude*.
- e) i nomi propri di luogo: per es. *Locarno, Lugano*, ecc.
- f) le parole che il cui significato non corrisponde perfettamente nelle due lingue, ma la cui parentela può essere ricostruita tramite il contesto, per es. *grazie, stazione*.

Ricostruzione del contesto per la comprensione			
	Comprensione di un testo scritto (lettura)	Comprensione di un testo audio e video	Comprensione di un'interazione (faccia a faccia, a distanza, parlata, scritta)
	Elementi specifici che forniscono informazioni contestuali per rispondere alle domande a-g (sopra) prima della lettura: <ul style="list-style-type: none"> ● il titolo ● eventualmente le immagini 	Elementi specifici che forniscono informazioni contestuali per rispondere alle domande a-g (sopra) prima dell'ascolto/visione: <ul style="list-style-type: none"> ● il titolo ● le immagini (video) ● i rumori 	Elementi specifici che forniscono informazioni contestuali per rispondere alle domande a-g (sopra) prima dell'interazione: <ul style="list-style-type: none"> ● la situazione dell'interazione ● i partecipanti
1 Autore/parlante	Chi scrive? (chi è l'autore?)	Chi parla?	A chi si parla/scrive
2 Destinatario	A chi si parla?	A chi si scrive?	
3 Tema	A proposito di che cosa si scrive? (Quale è il tema)	Di che cosa si parla? (Quale è il tema ?)	
4 Obiettivo	Quale è l' obiettivo del testo?	Quale è l' obiettivo del discorso parlato?	Quale è l' obiettivo dell'interazione ?
5 Luogo	Dove si trovano l'autore/il parlante e il destinatario o le persone in interazione?		
6 Ruoli	Quali sono i ruoli delle persone in interazione?		
7 Genere	Quale è il genere del testo scritto? p. es. articolo di giornale/ rivista, lettera commerciale/personale, pubblicità, romanzo, poesia ecc.	Quale è il genere del testo parlato? p. es. trasmissione televisiva (telegiornale, documentario, film, dibattito televisivo ecc.), trasmissione radiofonica (notizie, trasmissione culturale, <i>pièce</i> radiofonica, ecc.), <i>pièce</i> teatrale, conferenza, ecc.	Quale è il genere dell'interazione? p. es. interazione professionale (interazione commerciale, visita dal medico, riunione, ecc., conversazione informale, ecc.

3. Il testo stesso

La terza ‘chiave alla comprensione’ è rappresentata dal testo stesso. Infatti la comprensione di un testo orale e scritto può essere facilitata dal considerare ciò che viene prima e dopo nel testo, le attese di significato in funzione di quello che ragionevolmente potrebbe seguire: per es. in un’interazione verbale da un turno di un parlante si può prevedere quale sarà il contenuto del turno seguente.

4. La formazione delle parole

La quarta ‘chiave alla comprensione’ che è stata utilizzata è “la formazione delle parole”, una chiave fondamentale per comprendere i meccanismi attraverso i quali si può formare una nuova parola partendo da una conosciuta. Spesso il francese e l’italiano dispongono di formativi lessicali simili o corrispondenti. Per es. *curare* → *curante* = ‘*curant*’: formazione del participio presente partendo dal verbo *curare*; *dottore* → *dottoressa* = *doctoresse* (il suffisso femminile *-esse* è presente anche in francese: *princesse, duchesse*).

Tutte le quattro ‘chiavi per la comprensione’ sono strategie applicabili a qualsiasi testo orale e scritto e sono richiamate nel manuale ogni volta che si presenta particolarmente evidente una o l’altra di tali strategie.

Il manuale si sviluppa in 7 unità didattiche incentrate su diverse tematiche e i cui titoli sono rappresentati da proverbi o modi di dire. L’unità 1, dal titolo “Chi ben comincia è a metà dell’opera” ha la funzione di introduzione al metodo con la presentazione delle strategie utili per la comprensione sia orale sia scritta (le quattro ‘chiavi per la comprensione’). L’unità 2, dal titolo “... che volge a mezzogiorno”, ha come tema la Svizzera italiana. L’unità 3, “L’appetito vien mangiando”, è incentrata su cibo e bevande. L’unità 4, “La pratica è maestra di vita”, tratta il tema della vita quotidiana e del lavoro. L’unità 5, “Non si vive di solo pane”, tratta del tempo libero. L’unità 6, “Canta che ti passa”, ha come tema la musica e lo spettacolo. Infine l’unità 7, “Mens sana in corpore sano”, ha come tema la salute.

In ogni unità didattica sono anche presentati aspetti grammaticali che possono essere utili per la comprensione, per esempio aspetti della morfologia nominale e verbale.

Quando negli esercizi sono richieste abilità produttive, queste sono sollecitate nella lingua preferita dal discente, non necessariamente in italiano.

Il metodo può essere applicato in corsi di lingua con la presenza di un docente o anche in modalità di autoapprendimento; per facilitare questa seconda modalità il manuale riporta alla fine del volume le trascrizioni dei testi audio e video e le soluzioni degli esercizi. Conclude il volume una sezione 'lessico' nella quale è elencato in ordine alfabetico tutto il lessico non condiviso, con la traduzione in francese e tedesco, presentato durante le unità didattiche.

Il manuale verrà sottoposto a una doppia sperimentazione prima della pubblicazione definitiva. Una sperimentazione in una classe di apprendenti l'italiano all'interno dei corsi di lingua offerti ai dipendenti dall'Amministrazione federale, con la presenza dell'insegnante; una sperimentazione in modalità di autoapprendimento da parte di otto studenti dell'università di Friburgo.

La pubblicazione, con l'edizione da parte dell'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, è prevista per fine 2013.

BIBLIOGRAFIA

- BERTHELE, Raphael & LAMBELET, Amelia, 2009, *Approche empirique de l'intercompréhension: répertoires, processus et résultats*, Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL) 39/2009, p. 151-162.
- CANDELIER, Michel, 2005, *Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ?*, Les langues pour la cohésion sociale, Les langues modernes, n°4/2005, Revue de l'APLV, p. 35-45.
- CHRISTOPHER-GUERRA, Sabine & ANTONINI, Francesca & MORETTI, Bruno, 2009, *Competenze differenziate: un curriculum minimo d'italiano*, Babylonia, 2/09, p. 35-38.
- DEGACHE, Christian, 2006, *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches. Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3 :
www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf

- GIUDICETTI, Gian Paolo & MAEDER, Costantino & KLEIN, Horst G. & STEGMANN, Tilbert D., 2002, *EuroComRom - I sette setacci: Impara a leggere le lingue romanze!*, Aachen, Shaker, 228 S., (Editiones EuroCom vol. 4).
- GROSJEAN, François, 1985, *The bilingual as a competent but specific speaker-hearer*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, p. 467-477.
- GROSJEAN, François, 2004, «Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues», in Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds.), *Handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell, p. 32-63.
- LÜDI, George & WERLEN, Iwar, 2005, *Paesaggio linguistico in Svizzera. Censimento federale della popolazione 2000*, Neuchâtel, Ufficio federale di statistica.
- MATTHEY, Marinette, 2005, «Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues», in Pouliot M. & Boulea E. & Bronckart J.-P. (dir.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 135-159.

SITOGRAFIA

Centro scientifico di competenza sul plurilinguismo:

<http://www.centro-plurilinguismo.ch>

Osservatorio linguistico della Svizzera italiana OLSI:

<http://www.ti.ch/olsi>

Università di Berna, Istituto di Linguistica italiana:

http://www.italiano.unibe.ch/content/linguistica/index_ita.html