

A scuola di occitano?

I COME E I PERCHÉ
DELL'INSEGNAMENTO
DELLE LINGUE LOCALI

a cura di Aline Pons



Atti del Convegno del 23 Settembre 2017
Scuola Latina di Pomaretto

Dicembre 2018
Ass. Amici della Scuola Latina
Pomaretto
ISBN 9788894209020

GIORNATA DELLE LINGUE MINORITARIE 2017

A scuola di occitano?

I COME E I PERCHÉ
DELL'INSEGNAMENTO
DELLE LINGUE LOCALI

a cura di Aline Pons

Atti del Convegno del 23 settembre 2017

Scuola Latina di Pomaretto

Relatori

Aline Pons, Silvia Sordella, Nicola Duberti, Matteo Rivoira, Silvia Giordano, Tatiana Barolin, Rosella Pellerino, Esther Pons.

Note biografiche

Tatiana BAROLIN, nata a Pinerolo nel 1979 e residente a Bobbio Pellice, ha conseguito la laurea magistrale in lingue e letterature straniere, un master in “Tutela e valorizzazione delle minoranze linguistiche del Piemonte” e una laurea triennale in Scienze dell’Educazione; insegnante di lingua e letteratura tedesca al Liceo Valdese di Torre Pellice, da svariati anni è anche sportellista presso lo sportello linguistico occitano gestito dalla Fondazione Centro Culturale Valdese e organizza dei laboratori teatro-musicali in occitano per bambini e ragazzi.

Nicola DUBERTI è nato nel 1969 a Mondovì, da una famiglia originaria di Viola, in alta valle Mongia. È vissuto a lungo a Torino dove si è laureato in Lettere classiche nel 1993. Dal 2001 insegna nella scuola media di Rocca de’ Baldi, in provincia di Cuneo, Negli anni accademici 2015-2016 e 2016-2017 è stato docente a contratto di Laboratorio di piemontese presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Ateneo torinese.

Ha esordito come poeta in lingua regionale nel 1996 con la raccolta *Varsci. Versi nel dialetto di Viola*, Il Salice Dorato, Mondovì. A questa raccolta ha fatto seguito *Ënvortojé* (Amici di Piazza, Mondovì, 2003, con prefazione di Giovanni Tesio), in dialetto di Mondovì. È tornato al dialetto di Viola con *J’òmbre ’nt le gòmbes. Le ombre nelle valli. Poesie nelle parlate monregalesi di Viola e del Kje*, Centro Studi Piemontesi, Torino, 2013, con prefazione di Giovanni Tesio e postfazione di Remigio Bertolino. Ha al suo attivo anche pubblicazioni di interesse dialettologico, fra cui *Paròle nòstre. Il dialetto ieri e oggi nei paesi del Monregalese*, CEM, Mondovì, 2003 (con Ernesto Billò e Carlo Comino), *Petite anthologie de la poésie de Mondovì*, Èl Pèilo, Mondovì, 2007 (con Remigio Bertolino e nota linguistica di Riccardo Regis), *Alpi del Mare tra lingue e letterature: pluralità linguistica e ricerca di unità*, Dell’Orso, Alessandria, 2012 (curatela con Emanuele Miola) e infine *I costrutti causativi in una varietà galloitalica pedemontana: il dialetto di Rocca de’ Baldi* (Lincom, Monaco di Baviera, 2014) che costituisce la rielaborazione della sua tesi di dottorato.

Silvia GIORDANO, (Cuneo, 1987) è dottore di ricerca in Scienze del Linguaggio e della Comunicazione presso l'Università degli Studi di Torino con una tesi dal titolo "Lingua, canzone, identità. Un'analisi della nuova canzone in occitano nelle valli del Piemonte". Dal 2013 è membro della redazione dell'Atlante Linguistico ed Etnografico del Piemonte Occidentale (ALEPO) e dal 2015 collabora con la Fondazione Nuto Revelli Onlus come responsabile del progetto "Dar voce al mondi dei vinti", che ha l'obiettivo di studiare e valorizzazione l'archivio sonoro di Nuto Revelli. Dal 2017 coordina, presso l'Unione Montana Valle Stura, i progetti linguistici e culturali legati alla tutela dell'occitano (legge 482/1999). I suoi principali interessi di ricerca sono la sociolinguistica delle minoranze, la geografia linguistica e la storia orale.

Rosella PELLERINO (Cuneo, 1972), risiede a Borgo San Dalmazzo: laureata in Letteratura Italiana con una tesi di ricerca sulla poesia in Piemonte nel Seicento (110/110 e lode), si è poi perfezionata in studi di occitanistica a Béziers con corsi presso *l'Établissement d'Enseignement Supérieur Occitan Aprene* e ha conseguito il Master biennale in «Lingua, cultura e società nella tutela delle minoranze linguistiche del Piemonte» presso l'Università di Torino (110/110). Sin dalla sua fondazione collabora con l'Associazione "Espaci Occitan" di Dronero, di cui dal 2013 è Direttore Scientifico. Nel 1999 entra a far parte della Commissione Linguistica Internazionale che si è occupata della normativizzazione dell'occitano alpino con redazione di una morfologia e di un dizionario; dal 2007 è membro della Commissione Linguistica Internazionale che si occupa dell'elaborazione di un traduttore automatico occitano-catalano-aranese; dal 2010 del Consiglio scientifico del *Breviari d'amor* di Matfrè Ermengau, e dal 2011 del *Conselh lingüistic deu Congrès Permanent de la Lengua Occitana*. Collabora con la rivista nazionale *Meridiani montagne*, con *Ousitanio Vivo* e altre pubblicazioni locali in Italia e Francia. Completati gli studi di Canto, dal 2001 è docente di *Canto Moderno e Jazz* presso Accademie e Civici istituti Musicali e voce degli "A Fil de Ciel".

Aline PONS (Pinerolo, 1986) vive a Pomaretto. Ha conseguito un dottorato di ricerca in Scienze del Linguaggio e della Comunicazione presso l'Università degli Studi di Torino, con una tesi sul lessico geografico nelle Alpi Cozie. Membro della Società di Studi Valdesi e del Centro Studi Confronti e Migrazioni, da ottobre 2012 lavora nella redazione dell'ALEPO (Atlante Linguistico Etnografico del Piemonte Occidentale) e dal 2010 si occupa dello Sportello Linguistico Occitano presso la Scuola Latina di Pomaretto.

Attualmente è assegnista di ricerca per il progetto *SALAM – Subalpine and Alpine Languages and Migrations*, presso l'Università degli Studi di Torino.

Esther PONS (Pinerolo, 1992) è dottoressa in Scienze della Formazione Primaria, madrelingua occitana, dal 2016 lavora come insegnante unica presso la Scuola Primaria di Prali. Nell'ambito dell'insegnamento della lingua occitana, ha svolto due progetti presso il centro estivo "Mamma Esco a Giocare" della Diaconia Valdese a San Germano Chisone e alcuni lettorati presso le Scuole Primarie di San Germano Chisone e Inverso Pinasca, promossi dallo Sportello dell'Occitano della Scuola Latina di Pomaretto, oltre ad un progetto annuale con le classi seconda e terza delle Scuole Primarie di Prali e Perrero, svolto durante l'attività alternativa.

Matteo RIVOIRA (Luserna San Giovanni, 1975) è ricercatore di linguistica italiana presso l'Università degli Studi di Torino, dove è impegnato anche come caporedattore dell'Atlante Linguistico Italiano. Tra i suoi interessi scientifici principali, la toponomastica, con particolare attenzione ai sistemi toponimici orali, la documentazione e lo studio del lessico dialettale, anche in prospettiva diacronica, e le problematiche inerenti alle minoranze linguistiche.

Silvia SORDELLA (Fossano, 1969) è dottore di ricerca in Scienze del Linguaggio e della Comunicazione. Collabora con il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino per attività di ricerca e coordinamento didattico in progetti di valorizzazione del plurilinguismo nell'educazione linguistica e svolge attività di docenza per i laboratori di grammatica italiana presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dello stesso Ateneo. Come insegnante di scuola primaria, si occupa in modo specifico di didattica dell'italiano seconda lingua.

Indice

Introduzione <i>Aline Pons</i>	9
Il plurilinguismo in classe: problemi e potenzialità <i>Silvia Sordella</i>	15
Piemontese all'università. Piccole note da un Laboratorio <i>Nicola Duberti</i>	33
L'insegnamento dell'occitano: chi, cosa, quando, dove e perché? (e in che modo?) <i>Matteo Rivoira</i>	45
A scuola di occitano? I come e i perché dell'insegnamento delle lingue locali. Tavola rotonda <i>Silvia Giordano</i>	55
Occitano: imparare divertendosi <i>Tatiana Barolin</i>	59
<i>Mostrar la lenga: l'esperienza di "Espaci Occitan"</i> <i>Rosella Pellerino</i>	67
La <i>Total Physical Response</i> nell'insegnamento dell'occitano <i>Esther Pons</i>	75

Introduzione

Aline Pons

È con particolare piacere che introduco gli atti della giornata del 23 settembre 2017, sia per il tema che viene affrontato sia per la data in cui si è tenuto il convegno.

Partendo dalla data, ci piace ricordare che quello del 2017 è il decimo convegno dedicato alle lingue minoritarie che si organizza alla Scuola Latina di Pomaretto. Per citare quello che scriveva Matteo Rivoira, nell'introduzione al convegno del 2009, dedicato ai dieci anni dall'approvazione della Legge 482/99, "non so dire se dieci anni siano una ricorrenza importante". A differenza di quanto emerse allora rispetto alle ripercussioni che, pur nel breve periodo, ebbe la Legge sulla tutela delle minoranze linguistiche, non credo che questi convegni abbiamo potuto mutare la realtà delle lingue ammesse a tutela, e in particolar modo dell'occitano cisalpino, protagonista indiscusso dei nostri incontri.

Quello che però, a mio avviso, qui si è costruito negli ultimi dieci anni è stato uno spazio di confronto concreto e intellettualmente onesto.

Perché ci sia **confronto**, è necessario partire da posizioni diverse. Le persone intervenute a questo convegno in dieci anni sono state molte¹, e potremo dire che ognuna di loro portava una visione peculiare sull'occitano, sul suo passato, sul suo presente e sul suo futuro.

¹ Enrico Allasino (2009), Silvana Allisio (2009), Xavier Bach (2015), Tatiana Barolin (2013, 2017), Giada Bellia (2016), Sergio Berardo (2008), Gaetano Berruto (2015), Alexis Bétemps (2016), Federico Bo (2010), Jean-Claude Bouvier (2010), Elena Breuza (2012), Daniela Calleri (2011), Sabina Canobbio (2013), Roberto Canu (2008), Federica Cusan (2012), Silvia Dal Negro (2011), Nicola Duberti (2012, 2017), Lorenzo Geninatti (2009), Silvia Giordano (2015, 2017), Renzo Guiot (2012), Daniele Jalla (2012), Gino Lusso (2008), Silvana Marchetti (2011), Mauro Martin (2011), Piero Andrea Martina (2016), Stefano Martini (2009), Ilario Meandri (2014), Walter Meliga (2010), Diego Mometti (2008), Ivan Pascal (2013), Sandra Pasquet (2011), Rosella Pellerino (2007, 2017), Vanda Petrone Long (2012), Marie-Noelle Pieracci (2015), Mathieu Poitavin (2015), Aline Pons (2012, 2015, 2016, 2017), Esther Pons (2017), Guido Raschieri (2014), Riccardo Regis (2009, 2015), Manuela Ressant (2013), Susanna Ricci (2014), Matteo Rivoira (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017), Enrica Rochon (2011), Claudio Salvagno (2010), Paolo Sibilla (2008), Renato

Cercando però di mettere in luce la comune provenienza di alcune delle persone che hanno costruito questi dieci anni di convegni, è possibile individuare due grandi gruppi, a loro volta caratterizzati da una sostanziale distinzione interna:

- da un lato vi sono i protagonisti delle molte e diverse azioni che, in questo secolo XXI (ma spesso a partire da quello precedente), hanno voluto “liberare” l’occitano dai vincoli stretti di una “lingua parlata dai *mountanhin*” (o dai *vitoun*, a seconda delle valli) per farla diventare una lingua adatta a scrivere poesie, a cantare canzoni, a far giocare i bambini o a essere messa in scena;
- dall’altro ci sono professori e ricercatori provenienti dal mondo universitario, che hanno fatto dell’occitano uno degli oggetti della loro ricerca scientifica, partendo da impostazioni disciplinari, teoriche e metodologiche anche piuttosto diverse.

Ciascuno di questi gruppi si compone poi di persone più “interne” (penso a chi lavora per le lingue minoritarie nelle valli valdesi o a chi è cresciuto attorno alla cattedra di Dialettologia dall’Università di Torino) e persone più “esterne” (penso a chi svolge la propria azione per l’occitano in Francia o nelle valli del cuneese, o agli studiosi provenienti da altre università o da altre discipline).

È stato costruito uno spazio **concreto** perché in questa sede, accanto agli studiosi che negli anni hanno costruito l’ossatura teorica necessaria a sorreggere le nostre riflessioni, sono intervenute molte persone impegnate attivamente, con i talenti più diversi, nelle molte azioni che chiamiamo ormai “di tutela e promozione delle lingue minoritarie”, ma che sono fondamentalmente atti d’amore nei confronti di una lingua e di un territorio, che “es pa mielh de tuchi lhi autri”, come canta Sergio Berardo, “tutun porto carcaren”.

Uno spazio **intellettualmente onesto** perché il desiderio di incontro e di crescita comune di studiosi e persone impegnate in ambito locale ha imposto a questi convegni un tono particolare. Gli “accademici” sono stati invitati a presentare i loro studi con un linguaggio che fosse a un tempo chiaro a un pubblico non universitario e ben comprensibile a un pubblico fortemente coinvolto dall’argomento, il tutto senza rinunciare a mantenere il buon livello di scientificità che ci si aspettava da loro. D’altro canto agli “attori locali” è stato

Sibille (2007, 2010), Silvia Sordella (2017), Patrick Stocco (2013), Marco Stolfo (2009), Tullio Telmon (2008, 2016), Manu Théron (2014), Dino Tron (2014), Franco Tron (2012), Fredo Valla (2007), Paolo Varese (2016), Alessandro Vitale Brovarone (2013).

richiesto uno sforzo di astrazione dalle esperienze particolari, che li ha portati a lasciare da parte i toni spesso accesi e non sempre costruttivi che animano le discussioni di quanti si impegnano “anima e corpo” per una causa. In questo contesto, i primi sono spesso riusciti a estrapolare dai loro studi quegli elementi che più interessano (sia in senso intellettuale, sia in senso pratico) le comunità locali, mentre i secondi sono riusciti a relativizzare le loro posizioni particolari, creando un terreno fertile per la crescita comune.

Sono sicura che quando ho fatto cenno alla data in cui si tiene questo convegno, alcuni di voi saranno tornati con la memoria non già al 2007, ma al 1997, anno in cui ci lasciava il Professor Arturo Genre, originario della val Germanasca e docente di Glottologia presso l'Università di Torino. Credo che sia importante ricordarlo, perché se il mondo accademico ha rivolto lo sguardo verso questa piccola valle, e se i suoi abitanti hanno preso coscienza del tesoro inestimabile rappresentato non solo dalla loro lingua, ma anche dalla loro cultura, lo dobbiamo anche, e forse soprattutto, ad Arturo Genre.

Lasciando sullo sfondo le ricorrenze, passo a illustrare brevemente le ragioni che hanno spinto il gruppo che si occupa delle iniziative culturali della scuola latina a scegliere questo tema. Fra i molti temi² che finora sono stati affrontati mancava quello dell'insegnamento, a ogni evidenza centrale nelle azioni di tutela, che tuttavia non è mai stato messo al centro della discussione. Probabilmente, questo tema non è mai stato affrontato direttamente proprio perché racchiude in sé tutti i nodi attorno ai quali il confronto si fa più serrato:

- ha senso insegnare una lingua che viene trasmessa sempre meno “per via naturale”, dai genitori ai figli?
- a chi ha senso insegnare questa lingua? Ai bambini? Agli adulti?
- dove ha senso insegnarla? Solo nelle valli, o anche al di fuori, in zone dove non è mai stata parlata?
- qual è il modo migliore per insegnarla? Oralmente o per iscritto? E se la scriviamo, con quale grafia?
- ultima ma non ultima questione: cosa si insegna? Quale occitano?

² Lo hanno preceduto, nel 2007 *Tutela e promozione delle lingue minoritarie attraverso i linguaggi dell'arte*, nel 2008 *Lingua, identità ed espressione artistica*, nel 2009 *1999-2009: Dieci anni di tutela delle lingue minoritarie*, nel 2010 *Letteratura per una lingua, lingua per una letteratura*, nel 2011 *Plurilinguismo e lingue minoritarie*, nel 2012 *Nomi Propri e luoghi in comune. La toponomastica tra leggende e territorio*, nel 2013 *Piante, animali e altre meraviglie. Il patouà racconta un mondo*, nel 2014 *Dal FOLK al POP. La musica occitana fra tradizione e nuovi generi*, nel 2015 *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano* e nel 2016 *Coltivare Parole: lingue locali ed etnobotanica*.

A dispetto degli enormi problemi teorici soggiacenti alla questione (problemi cui nemmeno questi Atti danno una risposta compiuta), l'occitano viene insegnato in molti luoghi da molti anni, da ben prima dell'istituzione di leggi di tutela. Alcuni esempi ci erano stati portati dai maestri e dalle maestre che erano intervenuti in occasione del convegno del 2011 sul plurilinguismo (Aa Vv *s.d.*), altri provenivano da oltralpe, con l'esempio delle Calandretas e delle ore di occitano previste in alcune scuole francesi di cui si è parlato nel 2015 (Pieracci 2016). La Scuola Latina organizza corsi sin dalla fine degli anni '90: negli ultimi dieci anni ho contato una media di 30 iscritti per 8 lezioni all'anno. Questo significa che non solo i corsi vengono organizzati, ma le persone sono anche interessate a seguirli. Da questa constatazione, con l'auspicio che l'esperienza ormai decennale di confronto ci aiutasse a rendere la discussione costruttiva, nasceva la scelta di affrontare direttamente questo tema.

Il presente volume raccoglie, opportunamente rivisitati, gli interventi che si sono tenuti in occasione del Convegno del 23 settembre 2018. La pubblicazione è strutturata in due parti, la prima di impianto più teorico, la seconda di impianto maggiormente pratico.

La prima parte si apre con un contributo di Silvia Sordella, che ci introduce al “problema”, o alla “risorsa” del plurilinguismo in classe, presentando gli esiti della sua ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei bagagli linguistici portati dagli alunni stranieri, cui si sono programmaticamente accostate le lingue locali storicamente conosciute dai piemontesi. A seguire, Nicola Duberti tratteggia efficacemente la sua esperienza di docente universitario di Piemontese, incaricato di “inventare” il primo laboratorio di piemontese che si sia tenuto nell'Ateneo torinese. Chiude questa sezione un intervento di Matteo Rivoira, che entra nel vivo dell'insegnamento dell'occitano, impostando una discussione a partire dalle domande, citate sopra, attorno cui è stato strutturato il convegno.

La seconda parte del volume, introdotta dalla moderatrice della tavola rotonda Silvia Giordano, prende le mosse da un contributo di Tatiana Barolin che testimonia il successo dell'uso dell'oralità (tramite il teatro o il canto) nei corsi di occitano; a seguire Rosella Pellerino traccia una presentazione delle diverse modalità attraverso le quali Espaci Occitan (Dronero) offre corsi di lingua occitana; da ultimo Esther Pons introduce la tecnica della

Total Physical Response nell'insegnamento delle lingue straniere, e racconta della sua applicazione nel contesto di un corso di *patouà* nella scuola primaria.

Riferimenti bibliografici

- AA VV (s.d.) «Tavola rotonda», in *Plurilinguismo e lingue minoritarie. L'importanza dell'apprendimento di più lingue nel percorso formativo*. Atti del Convegno del 24 settembre 2011, Pomaretto, Scuola Latina, pp. 25-35.
- PIERACCI, M.N. (2016), «L'ensenhament de l'occitan en Franca, lo cas provencau», in PONS, A. (a cura di), *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano*, Pomaretto, Scuola Latina, pp. 61-65.

Il plurilinguismo in classe: problemi e potenzialità

Silvia Sordella

Le lingue degli alunni e gli atteggiamenti degli insegnanti

Conoscere la situazione sociolinguistica dei propri alunni è per gli insegnanti uno dei presupposti fondamentali per una efficace educazione linguistica. Se un tempo in Piemonte le lingue parlate in casa oltre all'italiano potevano essere rappresentate prevalentemente dal dialetto piemontese e dalle lingue delle minoranze storicamente presenti sul territorio, oggi il panorama sociolinguistico si allarga a dismisura, coinvolgendo anche le molteplici lingue dell'immigrazione extraterritoriale.

La ricerca sul campo guidata da Marina Chini e Cecilia Andorno in Lombardia e in Piemonte (CHINI/ANDORNO 2018) evidenzia quante e quali lingue alloctone vengano dichiarate dagli informanti piemontesi come facenti parte del proprio repertorio individuale. Questa indagine, basata su 1.493 questionari somministrati ad alunni di scuola primaria - quarte e quinte - e di scuola secondaria di primo grado, testimonia innanzitutto il gran numero e l'estrema varietà delle lingue usate dagli alunni stranieri nei vari contesti della vita quotidiana.

Questa situazione rappresenta da tempo, per le istituzioni scolastiche, una sfida che richiede risposte tempestive ed efficaci, con strumenti non sempre adeguati, prioritariamente sul fronte dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua. A fronte di tali urgenze didattiche, le lingue di origine degli alunni stranieri rischiano però di essere considerate semplicemente come fonte di interferenza, da contrastare, perdendo così delle preziose occasioni per sviluppare a pieno le potenzialità della condizione plurilingue. Prima di chiedersi se la realtà del plurilinguismo fotografata dall'indagine possa rappresentare per l'apprendimento scolastico una potenziale risorsa, oltre che un problema, è necessario domandarsi se effettivamente queste lingue entrino nelle classi oppure se, la mattina entrando a scuola, questi alunni stranieri siano indotti a lasciar fuori dalla porta questo loro bagaglio linguistico e identitario. Rispetto a questi interrogativi, stimolati dall'indagine

sociolinguistica Chini-Andorno, un ulteriore lavoro di ricerca focalizzato sugli atteggiamenti degli insegnanti verso il plurilinguismo degli alunni pone a confronto alcuni dati dell'indagine citata, riguardanti le scuole primarie piemontesi, con i risultati di un questionario somministrato agli alunni di quegli stessi insegnanti. La domanda di ricerca che ha stimolato questo lavoro consisteva principalmente nel cercare di capire se, a una rappresentazione del plurilinguismo tanto ricca ed articolata da parte dei parlanti, corrispondessero o meno, da parte degli insegnanti, degli atteggiamenti di valorizzazione di questo patrimonio linguistico e cognitivo. Ci si chiedeva, inoltre, se queste “lingue di casa” avessero un loro ruolo nell'educazione linguistica, se cioè, pur non rientrando magari in attività didattiche formalizzate, contribuissero in qualche modo allo sviluppo delle competenze metalinguistiche degli alunni.

In questo contributo, verranno in primo luogo presentati, in forma sintetica, alcuni dati che aiutano a riflettere sugli atteggiamenti suscitati dalla situazione plurilingue¹. In secondo luogo, per individuare possibili direzioni di marcia per la valorizzazione del plurilinguismo nell'ambito dell'educazione linguistica, si illustreranno le linee generali di due progetti di ricerca-azione avviati nella città di Torino.

Misurare gli atteggiamenti

Per quanto riguarda il punto di vista teorico e metodologico adottato per analizzare gli atteggiamenti degli insegnanti verso il plurilinguismo in classe, è necessario precisare la distinzione tra gli “atteggiamenti linguistici” - che «sono tutti gli atteggiamenti riguardanti lingue, varietà di lingua e comportamenti linguistici, o che hanno comunque a che fare con una comunità parlante» (BERRUTO 2007: 91) - ed un'accezione più trasversale di atteggiamenti, che si colloca tra la sociolinguistica, la psicologia sociale e la “linguistica educativa” (FERRERI 2012). Nella ricerca sugli atteggiamenti basata sull'indagine Chini-Andorno, infatti, sono stati indagati innanzitutto gli aspetti relativi alla percezione che gli insegnanti manifestano rispetto al repertorio linguistico dei loro alunni, aspetto che ha una maggiore attinenza con l'approccio della sociolinguistica; in secondo luogo sono state analizzate le valutazioni degli insegnanti verso le implicazioni del plurilinguismo, tanto sul piano dell'apprendimento quanto sul piano dell'insegnamento; infine sono state prese in

¹ Per un'approfondimento sui vari aspetti qui solo accennati, si veda il contributo pubblicato nella rivista “Italiano LinguaDue” (Sordella 2015).

considerazione sia le intenzioni sia i resoconti relativi ai risvolti comportamentali degli atteggiamenti. Inoltre si è cercato di far emergere tutte quelle credenze pedagogiche, che “animano” le diverse dimensioni degli atteggiamenti e fanno da sfondo a tutti i dati - quantitativi e qualitativi - forniti dagli insegnanti.

Il modello teorico a cui si fa riferimento per la costruzione degli strumenti di rilevazione e per la successiva analisi dei dati è principalmente quello elaborato da ZANNA/REMPEL (1988) che pone al centro del costrutto la sua dimensione valutativa, data dal posizionamento del soggetto rispetto all’oggetto di indagine. Il soggetto, inoltre, assume una certa posizione basandosi su una dimensione conoscitiva, cioè sulle conoscenze e sulle convinzioni che ha maturato in proposito, in relazione con certi vissuti emotivi; queste due componenti interagiscono altresì con una dimensione comportamentale consistente nella rievocazione delle azioni compiute in questo ambito di esperienza e nella descrizione dei comportamenti che si avrebbe intenzione di mettere in atto.

Per osservare e comprendere le relazioni tra le diverse dimensioni degli atteggiamenti nel contesto didattico indagato, è utile considerare le posizioni dei soggetti, nel nostro caso gli insegnanti, all’interno di un *means-goals framework* (KRUGLANSKI/STROEBE 2014: 745-746), nel quale le diverse dimensioni degli atteggiamenti interagiscono tra di loro, all’interno di un sistema di credenze orientate al raggiungimento di determinati obiettivi che riguardano l’oggetto degli atteggiamenti. Gli atteggiamenti, cioè sarebbero determinati dalla convinzione che gli oggetti dell’atteggiamento possono o meno portare al raggiungimento dei propri obiettivi.

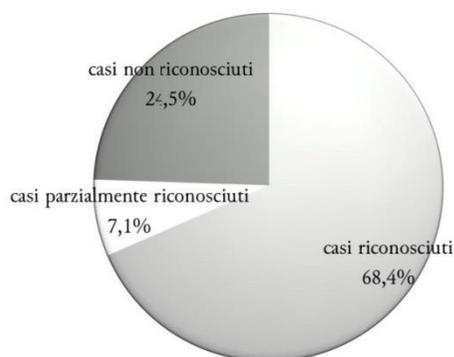
Per chiarire il quadro teorico in cui si svolge la ricerca, è necessario comunque entrare nel concreto degli aspetti su cui si articola la rilevazione dei dati. Innanzitutto, l’oggetto degli atteggiamenti degli insegnanti - rispetto al quale sono stati costruiti gli strumenti di rilevazione - è rappresentato dal plurilinguismo degli alunni, con cui gli insegnanti sono entrati a contatto nella loro vita professionale. Esso comporta diversi fattori: una serie di esperienze personali percepite in modo più o meno positivo; un insieme di informazioni, reperite autonomamente oppure veicolate nell’ambito di momenti di formazione; infine varie occasioni di confronto con i colleghi, su queste tematiche. Da ultimo, gli obiettivi didattici che potrebbero orientare gli atteggiamenti degli insegnanti riguardano la padronanza della lingua italiana, percepita in concorrenza oppure in sinergia con l’uso di lingue diverse dall’italiano, sia nel contesto familiare sia nel contesto scolastico.

La dimensione conoscitiva degli atteggiamenti degli insegnanti di fronte al plurilinguismo

Per comprendere quanto e come gli insegnanti considerati mostrassero una disposizione a conoscere il repertorio linguistico dei loro alunni, sono stati confrontati i dati elicitati dal “questionario alunni” con quelli relativi al “questionario insegnanti”, rispetto alle lingue parlate nel contesto scolastico e in quello familiare. Sulla base di 580 confronti, effettuati abbinando le risposte relative al questionario di ciascun insegnante con quelle dei questionari compilati dai propri alunni, si è potuto misurare il grado di coerenza tra le dichiarazioni dei due gruppi di informanti.

Tabella 1 e grafico 1. *Riconoscimento delle lingue degli alunni da parte degli insegnanti.*

Categorie	frequenza
casi riconosciuti	397
casi parzialmente riconosciuti	41
casi non riconosciuti	142
<i>TOTALE CASI confrontati</i>	<i>580</i>



Le percentuali di congruenza tra i dati forniti dai due gruppi di soggetti, rispetto alle lingue parlate oltre all'italiano, è del 68,4%: si tratta di quei casi in cui gli insegnanti riconoscono la presenza nel repertorio plurilingue degli alunni delle lingue da loro dichiarate. Si può parlare, invece, di riconoscimento parziale per una percentuale di insegnanti pari al 7,1%: si tratta di casi in cui è possibile ricondurre la dichiarazione degli insegnanti ad una delle lingue dichiarate dai propri alunni, ma i due dati percezionali non coincidono. Ad esempio, si può considerare come riconoscimento parziale il caso in cui un insegnante dichiara, in modo impreciso, che un suo alunno parla “un dialetto africano” oppure “burkinabé” - facendo riferimento alla nazionalità e non alla lingua - a fronte del fatto che l'alunno abbia dichiarato di parlare la lingua “bissa”. Nel 24,5% dei casi, infine, non si registra alcuna congruenza tra le lingue dichiarate dall'insegnante e quelle dichiarate dai suoi alunni.

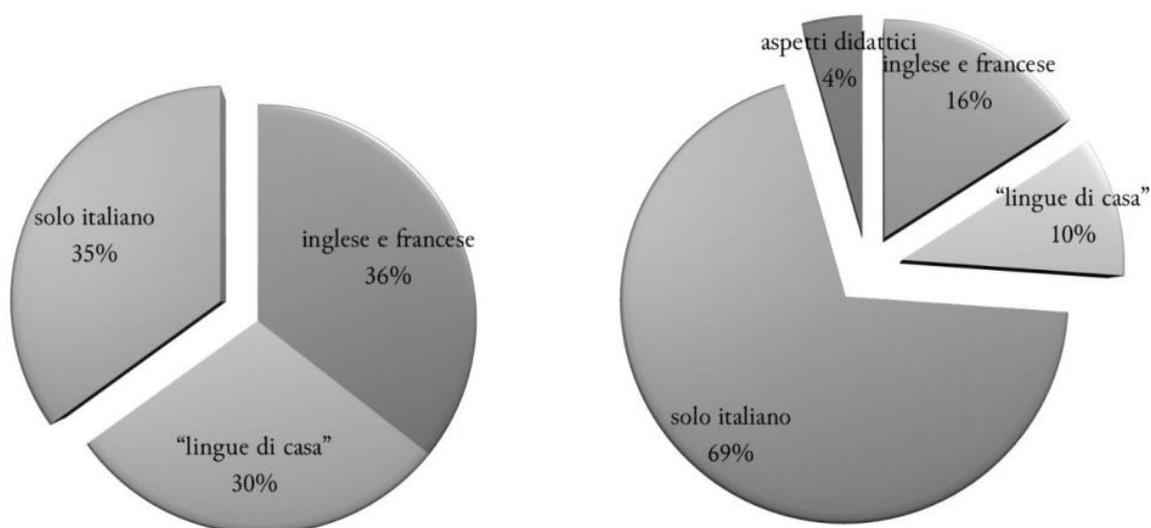
Dall'analisi di questi dati si può ipotizzare il fatto che, in mancanza di conoscenze sociolinguistiche dirette date da una comunicazione personale - la nazionalità di origine degli alunni sia il criterio a cui gli insegnanti si sono maggiormente affidati. Le “aree grigie”

di conoscenza sono rappresentate soprattutto dalle lingue del continente africano, da quelle dell'area balcanica corrispondente all'ex Jugoslavia, e da quelle relative allo scioglimento dell'Unione Sovietica.

La presenza a scuola di altre lingue parlate dagli alunni

La lingua italiana, a scuola, rappresenta il tramite sia per la socializzazione con i pari sia per la realizzazione del processo di apprendimento. Nell'insegnamento curricolare della scuola primaria, tuttavia, si affianca all'italiano anche la lingua inglese e, in qualche modo, entrano a scuola anche le "lingue di casa", secondo le dichiarazioni degli alunni stranieri coinvolti nell'indagine piemontese.

Grafico 2 e grafico 3. *Confronto fra le dichiarazioni di alunni (2) e insegnanti (3) rispetto alle lingue parlate in classe.*



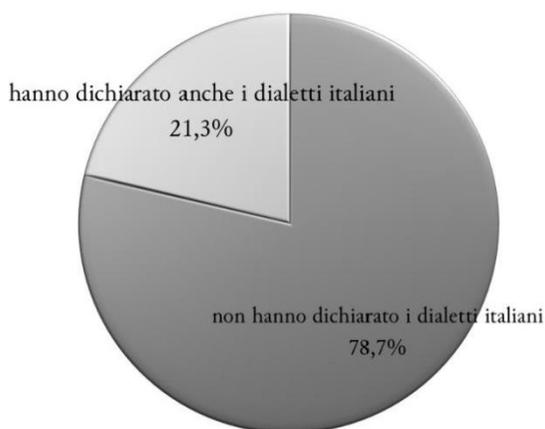
Per quanto riguarda le lingue straniere di scolarizzazione, confrontando le dichiarazioni dei due gruppi rispetto agli usi linguistici adottati con i compagni e con gli insegnanti, si può osservare come gli alunni ritengano di parlare a scuola l'inglese (e anche il francese per la città di Cuneo) in misura molto più significativa di quanto dichiarino gli insegnanti stessi. Per quanto riguarda invece il fatto di parlare a scuola anche le "lingue di casa", la percezione è piuttosto debole per entrambi i gruppi, ma è comunque più forte per gli alunni. In particolare, questi ultimi dichiarano di parlare la propria lingua di origine soprattutto con i

compagni; alcuni di essi poi sostengono di parlarla anche con gli insegnanti, dichiarazione che non trova riscontro nei loro questionari.

Il plurilinguismo e i dialetti italiani

Per poter leggere la percezione degli insegnanti rispetto alla dialettofonia dei propri alunni, compresi quelli di origine italiana, si possono osservare le risposte relative alle lingue o dialetti parlati, rispettivamente, a casa e a scuola.

Grafico 4. Valutazioni degli insegnanti circa la dialettofonia dei propri alunni (italiani e stranieri).



Dai dati del questionario, la percezione degli insegnanti relativa alla presenza dei dialetti italiani nel repertorio dei propri alunni risulta piuttosto bassa. Si tratta, tuttavia, di un dato aggregato che non permette di discernere a quali alunni gli insegnanti si riferiscano, se solo a quelli di origine italiana o anche a quelli di origine straniera; d'altro canto, i risultati del questionario somministrato agli alunni (CHINI/ANDORNO 2018) mostrano la presenza dei dialetti italiani nel repertorio degli alunni stranieri in una percentuale del 3% che riguarda perlopiù i figli di coppie miste di cui uno dei due genitori è italiano. La specificazione "dialetti" aveva, d'altro canto, la funzione di elicitare sia i nomi delle lingue di origine degli alunni stranieri, percepite magari come varietà dialettali, sia i nomi dei dialetti percepiti come facenti parte del repertorio familiare.

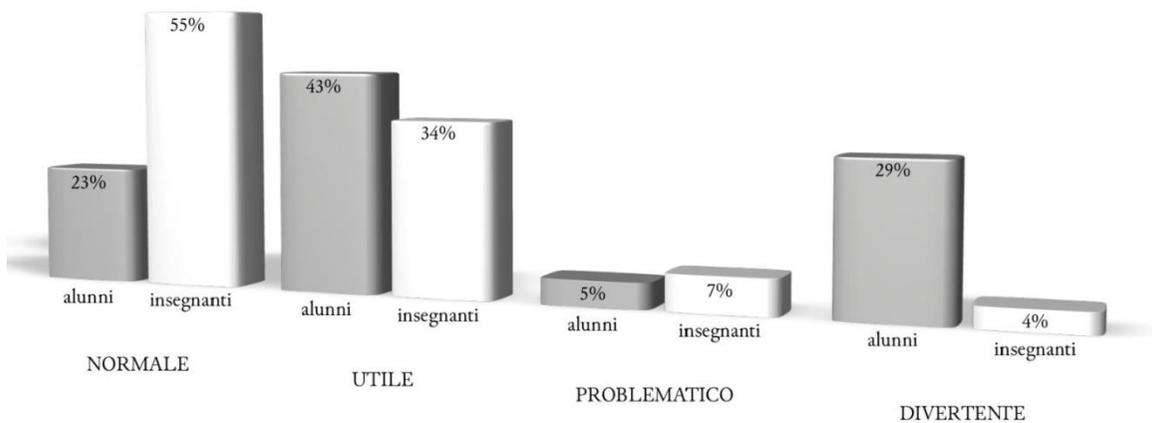
Rimane aperto l'interrogativo se si tratti di un problema di vitalità dei dialetti (BERRUTO 2007) nel territorio piemontese pedemontano oppure di un fenomeno di scarsa visibilità

della dialettologia locale, in un contesto scolastico sovrachiato dall'emergenza del plurilinguismo esogeno.

La dimensione valutativa degli atteggiamenti di fronte al plurilinguismo: tra la preoccupazione per l'apprendimento degli alunni e la fiducia nel confronto interlinguistico

Entrando nella dimensione valutativa degli atteggiamenti manifestati dagli insegnanti, si pone all'attenzione il fatto che la domanda rivolta agli insegnanti è stata costruita in modo speculare rispetto a quella del "questionario alunni": «Come le sembra il fatto che i suoi alunni parlino più lingue?». La scelta multipla verteva, per entrambi i questionari, tra le opzioni «è normale», «è utile», «è problematico» e «è divertente».

Grafico 5. Risposte alla domanda: «Come le sembra il fatto che i suoi alunni parlino più lingue?».

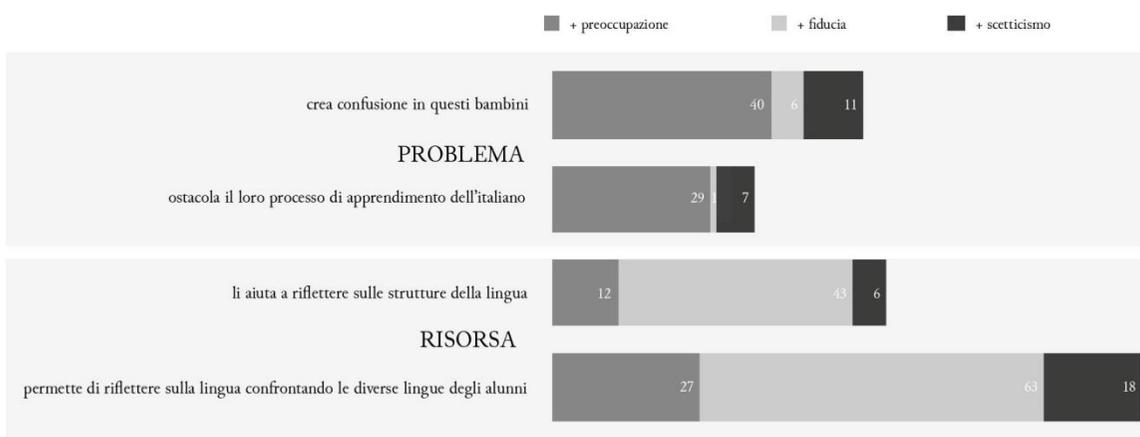


Dai dati rappresentati nel grafico, si osserva come il plurilinguismo faccia parte della normalità più per gli insegnanti che per gli stessi alunni plurilingui; per entrambi i gruppi è utile e - naturalmente - è più divertente per gli alunni che per gli insegnanti! Notiamo, invece, che sia per gli uni che per gli altri il plurilinguismo non sembrerebbe affatto un problema. Sarà interessante osservare poi, entrando più all'interno di queste valutazioni, come le posizioni prese dagli insegnanti, rispetto ad *item* più specifici, rivelino una certa contraddittorietà che si potrebbe attribuire a un effetto di "desiderabilità sociale" rispetto a una certa immagine "interculturalista" del bravo insegnante, assorbita in maniera forse un po' acritica.

Attraverso un procedimento di *cluster analysis*, sono stati individuati su base statistica tre gruppi di insegnanti, che avevano effettuato in una certa misura analoghe valutazioni. Il gruppo più numeroso (45,3%) risulta essere accomunato dalla fiducia verso il plurilinguismo come risorsa. Un altro gruppo (28%) è caratterizzato da un forte peso attribuito agli aspetti problematici, riconoscendo comunque le potenzialità del plurilinguismo. Infine, un terzo gruppo (26,7%) mostra un maggiore scetticismo rispetto alle valenze didattiche del confronto interlinguistico e pare anche riconoscere in modo limitato le difficoltà legate al plurilinguismo.

A titolo esemplificativo, si prenderanno ora in considerazione le valutazioni effettuate dai tre gruppi, rispetto a quattro affermazioni-stimolo che mostrano alte discrepanze tra i gruppi: le prime due presentano il plurilinguismo come fattore problematico per l'apprendimento e le altre due come risorsa per la riflessione metalinguistica.

Grafico 6. Valutazioni dei tre gruppi di insegnanti (“+fiducia”, “+preoccupazione”, “+scetticismo”) rispetto a quattro valutazioni-stimolo.



Notiamo che il gruppo accomunato da un atteggiamento di preoccupazione, evidenzia maggiormente i problemi rispetto alle risorse offerte dal plurilinguismo, senza comunque sottovalutarle. In particolare, nonostante gli studi e le scoperte nel campo della psicolinguistica, permane ancora la convinzione che la gestione di diverse lingue provochi uno stato di confusione a livello cognitivo e che il fatto di parlare a casa lingue diverse dall'italiano ostacoli di per sé il buon rendimento scolastico.

Nel gruppo caratterizzato da un atteggiamento di fiducia, prevalgono nettamente le valutazioni che confermano la possibilità di sviluppare le competenze metalinguistiche, a partire dalle risorse degli alunni plurilingui, sia come predisposizione individuale - che va

comunque sostenuta - sia come occasione di riflessione linguistica in classe, a partire da somiglianze e differenze individuate tra lingue diverse.

Infine, il gruppo che dei “più scettici” sembra minimizzare gli aspetti problematici, ma allo stesso tempo non dimostra di riconoscere le potenzialità didattiche del plurilinguismo.

La dimensione comportamentale degli atteggiamenti di fronte al plurilinguismo

Possiamo infine osservare alcuni aspetti comportamentali degli atteggiamenti, relativi alle attività descritte dagli insegnanti, a partire dall'ultima domanda del questionario che chiedeva se, durante le lezioni, capitava agli insegnanti di far utilizzare agli alunni le proprie “lingue di casa”.

Il dato va analizzato con cautela. Il 50,6 % ha infatti risposto affermativamente, ma si può osservare come, tra gli insegnanti che avevano maggiormente confermato le difficoltà di apprendimento degli alunni plurilingui, molti in realtà sembrerebbero cercare, nella pratica didattica, di valorizzare le lingue di casa dei loro alunni. Questo non vale invece per coloro che avevano mostrato una minore disposizione a riconoscere le potenzialità del plurilinguismo. Per quanto riguarda, infine, coloro che ne avevano riconosciuto le potenzialità - ma anche gli aspetti di difficoltà - possiamo notare come il numero di insegnanti si distribuisca in modo pressoché equo tra coloro che dichiarano di svolgere questo tipo di attività e coloro che dichiarano di no.

Infine, nel questionario si chiedeva «Se sì, per favore descriva alcuni casi o attività in cui a scuola ha fatto utilizzare ai Suoi alunni le proprie lingue di casa». Dall'analisi qualitativa delle attività descritte dagli insegnanti emergono, in particolare, attività focalizzate su aspetti socio-culturali o relazionali e affettivi, episodi in cui gli alunni stranieri sono chiamati a utilizzare la propria lingua di origine per tradurre e facilitare la comunicazione con alunni neo-arrivati, attività di sensibilizzazione alla diversità linguistica in generale e, inoltre, esperienze vere e proprie di riflessione sulla lingua a partire dal confronto interlinguistico. Rispetto a quest'ultimo aspetto, e cioè l'apertura verso il plurilinguismo come “materia prima” per la riflessione metalinguistica, si possono riscontrare diversi casi in cui gli insegnanti dichiarano di accogliere interventi dei propri alunni del tipo «nella mia lingua non funziona così...», pur senza avere gli strumenti per guidare una vera e propria riflessione grammaticale e senza riuscire ad integrare questi eventi estemporanei nel quadro generale dell'educazione linguistica.

Riconoscendo certamente, nelle attività segnalate dagli insegnanti, aspetti di concretezza che testimoniano la connessione tra gli atteggiamenti e la realtà scolastica, bisogna tuttavia considerare i rischi di una valorizzazione ingenua del plurilinguismo che rischia di evidenziare ancor di più una diversità non sempre elaborata positivamente da parte degli alunni stranieri. Nella maggior parte delle attività descritte, inoltre, ci si ferma su un piano lessicale superficiale, ridotto spesso al fatto che in un'altra lingua una tal parola si dica in un certo modo: in mancanza di stimoli appropriati, dallo stupore è poi difficile passare alla riflessione.

Per mettersi al riparo da questi rischi, conta sicuramente l'atteggiamento degli insegnanti, ma è essenziale un'azione integrata di educazione alla diversità, intendendo tutte le diversità presenti nella comunità scolastica, che sia quotidiana e soprattutto condivisa con i colleghi. Sarebbe auspicabile, inoltre, cominciare a lavorare su "lingue altre", per coinvolgere gradualmente ciascuno nella scoperta della variabilità linguistica, a cui concorre anche la propria "lingua di casa" (DE PIETRO 1999).

Per orientare la progettazione, il Consiglio d'Europa ha elaborato il "Cadre de Références des Approches Plurielles" (CANDELIER *et al.* 2011), in riferimento a tutte quelle situazioni in cui si mette in gioco una molteplicità di lingue - non facenti parte dell'insegnamento curricolare - per attivare le risorse degli alunni in funzione di uno sviluppo delle competenze metalinguistiche, oltre che interculturali. La banca dati del CARAP, e gli strumenti didattici collegati, offrono delle piste di lavoro basate sul confronto tra le strutture di una grande varietà di lingue, che non sono per forza quelle dei propri alunni stranieri. E non si tratta di insegnare altre lingue, ma di stimolare delle ipotesi e guidare degli "esperimenti grammaticali" con gli strumenti e i metodi della linguistica, adattandoli alle competenze dei piccoli allievi (LO DUCA 2004).

Focalizzare questi aspetti si rende tanto più necessario se si tiene conto delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, dove il richiamo alla valorizzazione delle lingue di origine degli alunni appare fortemente connesso con l'insegnamento della lingua italiana, in un orizzonte di competenze che comprende, ma travalica, il successo scolastico stesso:

La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita (MIUR 2012: 28).

“Noi e le nostre lingue”: dal confronto interlinguistico alla riflessione metalinguistica

A titolo esemplificativo, si illustreranno ora gli aspetti salienti di un progetto didattico e di ricerca in cui, a partire dagli indicatori di risorse del CARAP, sono stati costruiti e implementati dei laboratori secondo lo spirito dell'*éveil aux langues* (CANDELIER 2006), uno degli approcci plurali avente lo scopo di aprire gli orizzonti degli studenti agli aspetti linguistici che caratterizzano tutte le esperienze della comunicazione umana.

Il progetto, attualmente alla sua terza edizione, si realizza grazie alla collaborazione tra il Comune di Torino e il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Ateneo torinese² e si concretizza nel lavoro in classe da parte di studenti universitari reclutati con borse di studio, con due differenti ruoli: i “conduttori linguisti” accompagnano ciascun gruppo di alunni durante tutti gli incontri e i “testimoni di lingue” si alternano nelle diverse classi per un totale di otto incontri, preceduti e seguiti da un incontro iniziale e da un incontro finale. Apre il ciclo dei laboratori una presentazione scenica messa in atto dai borsisti per suscitare la curiosità degli alunni verso il plurilinguismo, accompagnata dalla realizzazione guidata di “fiori delle lingue”, mediante i quali viene rappresentata graficamente la situazione sociolinguistica di ciascun alunno. Durante l'incontro iniziale e l'incontro finale si svolgono dei test su lingue sconosciute agli alunni e non affrontate nei laboratori, nella fattispecie il tedesco e il turco, con cui vengono effettuate delle rilevazioni rispetto alle abilità di ascolto e alle competenze metalinguistiche.

Le scuole finora coinvolte nel progetto sono state: per l'a.s. 2015-2016 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), l'I.C. “Torino 2” (plesso “Parini”), l'I.C. “Albert Sabin” (plesso “Marchesa”); per l'a.s. 2016- 2017 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), l'I.C. “Torino 2” (plesso “Aurora”), l'I.C. “Ricasoli” (plesso “Muratori”); per l'a.s. 2017-2018 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), la D.D. “Duca d'Aosta” (sede centrale), l'I.C. “Leon Battista Alberti” (plesso “Santorre di Santarosa”).

Al fine di stimolare la curiosità verso i fenomeni linguistici e l'attitudine a formulare ipotesi sul funzionamento delle varie lingue, sono stati costruiti di volta in volta dei materiali si prestassero a “manipolare” le strutture della lingua oggetto di osservazione. Qualora questo modo di approcciarsi alle lingue diventi metodo, esso può divenire trasferibile anche ad altre

² Per una trattazione più ampia del progetto di didattica e di ricerca, si veda Sordella / Andorno 2018.

lingue e, in particolare, alla lingua italiana, oggetto di riflessione metalinguistica privilegiato per il contesto scolastico.

Le lingue finora portate in classe dai vari “testimoni” sono state lingue distanti dall’italiano, ma in molti casi vicine alla situazione sociolinguistica dei bambini, come l’arabo, il cinese, il persiano, il *mezoumba* (lingua del Camerun) o l’albanese; sono poi state utilizzate lingue romanze come il romeno e il dialetto italiano dell’Irpinia, più vicine all’italiano e affrontabili mettendo in gioco strategie di intercomprensione (DE CARLO 2011).

All’interno di una varietà di attività didattiche e di spunti di riflessione offerti dai laboratori, si può individuare una struttura portante che accomuna tutte le proposte e che trova la sua espressione più caratterizzante nel conflitto cognitivo, innescato mediante la sensazione di non riuscire a comprendere il flusso linguistico proposto all’ascolto o di non riuscire a orientarsi tra le parole scritte di un testo che dà la sensazione di essere incomprensibile. Attraverso diverse tecniche sperimentate nel corso degli incontri, gli alunni vengono guidati a focalizzare l’attenzione sia sugli elementi linguistici ricorrenti sia su somiglianze e differenze rispetto ad altre lingue conosciute. Si passa poi alla progressiva comprensione globale del testo, per arrivare alla riflessione di tipo metalinguistico, grazie a due strumenti tipicamente utilizzati dai linguisti, come la traduzione/glossatura interlineare e la segmentazione in morfemi. Infine, l’elaborazione di un prodotto finale consente di visualizzare e concretizzare gli aspetti principali frutto dell’attività di scoperta e riflessione condivisa; un ulteriore momento di confronto guidato consente poi di connettere l’esperienza in atto con quelle già vissute, sia durante il percorso didattico laboratoriale sia durante le altre attività scolastiche sia rispetto alla propria esperienza come parlante di altre lingue.

“Con Parole Mie”: la famiglia e la lingua di origine per affrontare i linguaggi dello studio

Un’altra direzione di ricerca portata avanti dal Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Torino, per la valorizzazione del plurilinguismo, si concretizza nel progetto “Con Parole Mie”³.

Il contesto in cui la ricerca-azione si realizza riguarda due classi di scuola primaria appartenenti al Circolo Didattico “Aristide Gabelli” situato nel quartiere torinese di Barriera

³ Il progetto si avvale di un finanziamento stanziato dalla Fondazione CRT.

di Milano, storicamente caratterizzato dalle migrazioni che hanno coinvolto negli anni il Sud dell'Italia e attualmente interessato dai fenomeni migratori provenienti da vari Paesi stranieri.

Si tratta di una ricerca-azione che, raccogliendo le istanze di un contesto educativo in cui il primo approccio ai linguaggi disciplinari rischia di creare uno scoglio difficilmente superabile, si propone di conoscere e potenziare quegli strumenti per la comprensione e per la rielaborazione dei primi concetti di studio che possono contribuire a costruire un ponte tra la scuola e la famiglia, soprattutto laddove la lingua parlata non è l'italiano, o meglio, non è solo l'italiano.

L'indagine socio-linguistica Chini-Andorno testimonia una buona percezione di competenza rispetto alla lingua italiana da parte degli alunni stranieri considerati, ma fa da contraltare a questa visione la situazione di insuccesso scolastico evidenziata dalle statistiche del MIUR⁴, rispetto alle bocciature e all'abbandono precoce del percorso di studi. Un quadro deficitario emerge anche dai risultati delle prove INVALSI⁵ dove il rendimento degli alunni stranieri, anche di seconda generazione, risulta decisamente inferiore rispetto a quello degli alunni di origine italiana. Una possibile chiave interpretativa per questa discrepanza si può trovare considerando che, nell'uno e nell'altro caso, si fa riferimento a due diverse competenze linguistiche: la lingua per comunicare, in cui gli alunni stranieri si sentono competenti, e la lingua delle discipline, condizione essenziale per la buona riuscita scolastica. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, non sempre viene riconosciuto - da parte degli studenti ma anche da parte degli insegnanti - il ruolo determinante di una competenza linguistica che è specifica e che, a scuola, ha come oggetto proprio i linguaggi delle discipline. Nell'affrontare i discorsi e i testi relativi allo studio, si possono infatti manifestare per tutti gli studenti notevoli difficoltà linguistiche, anche in presenza di competenze comunicative ben sviluppate in quella stessa lingua.

Gli interessi conoscitivi alla base del percorso di ricerca-azione "Con Parole Mie" (SORDELLA 2016) riguardano l'osservazione dei processi di rielaborazione dell'*input* in vari ambiti della vita quotidiana degli alunni, condivisa sia con i pari che con gli adulti di riferimento. In particolare, è bene porre l'attenzione sul parlato dialogico usato per co-

⁴ "Gli alunni con cittadinanza non italiana", MIUR 2018, Ufficio statistica e studi, disponibile online all'indirizzo http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0

⁵ Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2018, disponibile online all'indirizzo http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf.

costruire e rielaborare i contenuti di apprendimento, contribuendo al formarsi di competenze linguistiche “accademiche”. In tal senso, risultano fondamentali sia gli interventi di adattamento dell’*input* da parte dell’insegnante, in funzione dei *feedback* ricevuti dalla classe sia la capacità di coinvolgimento attivo dei propri alunni in una conversazione in cui, insieme al discorso, si costruiscono i contenuti di conoscenza e si sviluppano le competenze linguistiche relative ai linguaggi disciplinari.

Volendo osservare e sostenere la circolarità dei processi di elaborazione dell’*input* - dal lavoro in classe, allo studio a casa, per ritornare poi a scuola con l’interrogazione - risulta fondamentale il coinvolgimento dei genitori a casa. Per riuscire a coinvolgere le famiglie straniere nel processo di rielaborazione dei contenuti della lezione, si è fatto allora ricorso alla figura di studenti universitari di origine straniera che, grazie a borse di studio appositamente erogate, sono intervenuti in diverse famiglie per offrire dei modelli di interazione con i bambini su argomenti di studio, anche mettendo in gioco la lingua di origine. Si è pensato, inoltre, di introdurre uno strumento di rilevazione, di natura ludica e dialogica, che permettesse al bambino di negoziare con proprio il genitore il significato di termini appartenenti al lessico specifico della lezione, attraverso la ricerca di un equivalente nella lingua di famiglia, e di costruire un discorso in base ad indicazioni precise di gioco. Il materiale in dotazione consisteva, ad esempio, in un mazzo di carte su cui erano rappresentati i referenti relativi ai termini specifici affrontati durante la lezione e il gioco, in quel caso, consisteva nel far indovinare la parola al proprio genitore, fornendo via via degli indizi orali. In questo modo, veniva stimolata la rielaborazione personale dei concetti appresi a scuola, anche tramite i processi di negoziazione del significato che potevano coinvolgere la “lingua di casa”. La mattina successiva, il rilevatore stimolava i bambini a organizzare un discorso per esporre quanto appreso e a riflettere sulle modalità di cooperazione dialogica messe in atto a casa nell’interazione con il genitore, mediata dallo studente universitario.

Oltre a fornire un insieme di dati ricco e variegato sui processi conversazionali attraverso i quali si forma e si ristrutturava l’*input* linguistico, il progetto testimonia che il coinvolgimento dei genitori nel percorso di apprendimento dei figli è possibile, a condizione che si creino le condizioni per un dialogo attivo da entrambe le parti e che la lingua di origine parlata dai genitori rappresenti una risorsa a cui attingere, sia per colmare eventuali vuoti di competenza sia per condividere sfumature di significato proprie di una certa lingua.

Conclusioni

A partire dagli anni novanta, la sempre più marcata presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana ha spinto le istituzioni, e gli insegnanti in prima persona, ad attivarsi per far fronte ai bisogni relativi all'italiano come seconda lingua, soprattutto rispetto all'inserimento di questi alunni nel nuovo contesto scolastico. In un'ottica di emergenza, che non è di oggi ma che a volte appare ancora come una novità irrompente nella normalità, rischiano di passare in subordine istanze fondamentali che incidono sul lungo periodo, come l'attenzione alle *cognitive academic language proficiencies* (CUMMINS 1984) rispetto alla seconda lingua.

L'accesso e la padronanza di quegli strumenti linguistici che consentono di compiere operazioni cognitive di astrazione, anche in assenza di un contesto condiviso, è infatti la condizione essenziale per affrontare in modo proficuo i contenuti disciplinari propri del percorso scolastico. Per lo sviluppo di questo tipo di abilità, la presenza di varie lingue nel repertorio linguistico degli studenti non solo non è di ostacolo, come confermato dalla letteratura scientifica internazionale (BIALYSTOK *et al.* 2012), ma può anche diventare una risorsa, se opportunamente guidata e sostenuta.

Si è avuto modo di riscontrare che un atteggiamento di apertura alla pluralità linguistica non è sufficiente in sé per realizzare a pieno le potenzialità della condizione plurilingue dei propri allievi, ma che gli insegnanti necessitano di strumenti conoscitivi e didattici con cui lavorare in modo sistematico e condiviso. I due progetti di ricerca e di sperimentazione didattica a cui si è fatto riferimento in questo contributo non possono certamente offrire risposte esaustive a questi bisogni, ma possono rappresentare degli esempi di come la valorizzazione del plurilinguismo in classe possa contribuire a stimolare processi di riflessione sulla lingua e di negoziazione dei significati, i quali concorrono allo sviluppo di più ampie competenze linguistiche e cognitive.

Riferimenti bibliografici

- BERRUTO, G. (2007), «Sulla vitalità sociolinguistica del dialetto, oggi», in RAIMONDI, G./REVELLI, L. (a cura di), *La dialectologie aujourd'hui*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 133-153.
- BIALYSTOK, E./CRAIG, FERGUS I.M./GIGI, L. (2012), *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*, NPA Public Access, Trends Cogn Sci, 16(4), pp. 240-250.
- CANDELIER, M. (2006), «L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire» (Contribution au rapport mondial de l'UNESCO "Construire des sociétés du savoir"), in CUNNINGHAM, D./FREUDENSTEIN, R./ODE, C. *Language Teaching: A Worldwide Perspective – Celebrating 75 Years of FIPLV*, Bucarest, Editura Fundatiei Academice AXIS, pp. 145–180.
- CANDELIER M. et al. (2011), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Strasbourg - Graz: <http://carap.ecml.at/Handbook/tabid/2602/language/fr-FR/Default.aspx>. Traduzione italiana di ANNA MARIA CURCI e EDOARDO LUGARINI (2012), in *Italiano LinguaDue*, 4, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- CHINI, M./ANDORNO, C. (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione, Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, Franco Angeli, Milano.
- CUMMINS, J. (1984), *Bilingualis and Special E/ducation: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- DE CARLO M. (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto Sant'Elpidio.
- DE PIETRO, J.-F. (1999), «La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?», in *Revue Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique), 31, pp. 179-202.
- FERRERI, S. (a cura di 2012), *Linguistica educativa. Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (Viterbo, 27-29 settembre 2010), Bulzoni, Roma.
- INVALSI (2018) = ISTITUTO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE (2018), *Rapporto prove INVALSI*, disponibile online: http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf
- KRUGLANSKI, A. W./STROEBE, W. (2014), «The Influence of Beliefs and Goals on Attitudes: Issues of Structure, Function, and Dynamics», in ALBARRACÌN, D./JOHNSON,

- B.T./ZANNA, M.P. (a cura di), *The Handbook of Attitudes*, Psychology Press, New York – London, pp. 323-368.
- LO DUCA, M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- MIUR (2012) = Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per la costruzione del curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf
- MIUR (2018) = Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2016/2017*, Ufficio statistica e studi.
- SORDELLA, S. (2016), «“Con parole mie”: la lingua per lo studio in una classe multilingue», in ANDORNO, C./GRASSI, R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Milano, Officina 21, pp. 109–120.
- SORDELLA, S./ANDORNO, C. (2017), «Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di “éveil aux langues” nella scuola primaria», in *Italiano LinguaDue*, v. 9, n. 2, pp. 162–228.
- ZANNA, M.P./REMPEL, J. K. (1988), «Attitudes: a new look at an old concept», in BARTAL, D./KRUGLANSKI, A.W. (a cura di), *The social psychology of knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge.

Piemontese all'università. Piccole note da un Laboratorio

Nicola Duberti

1. *Il piemontese all'università?*

Partiamo da una constatazione di base: un corso di *Lingua e letteratura piemontese* – a quanto mi risulta – non è mai stato tenuto in nessun'università né italiana né straniera. Qualche corso di piemontese è stato invece organizzato da università straniera, come la Brandeis University di Waltham (Massachusetts) per la quale il giovane Gianrenzo Clivio predispose a suo tempo uno *short basic course* (CLIVIO 1964) che ancora si sfoglia con notevole interesse. In tempi molto più recenti, l'Universidad Nacional de Córdoba, in Argentina, ha attivato un corso de Piamontés (<http://www.afapieco.org.ar/2017/04/corso-de-piamontes-en-la-facultad-de-lenguas/>) ospitato presso la facoltà di Lingue. In entrambi i casi, gli organizzatori hanno evitato di attribuire un'etichetta sociolinguistica al piemontese: sembra sottinteso che tanto alla Brandeis quanto all'Università di Córdoba abbiano pensato al piemontese come a una lingua, ma né in Massachusetts né in Argentina hanno esplicitamente usato il termine *language* o il termine *lengua*. Per ragioni abbastanza evidenti, però, non hanno esplicitamente attribuito al piemontese l'etichetta di *dialetto* (AVOLIO 2010) che la ristrutturazione storica dei repertori avvenuta a partire dal sedicesimo secolo ha imposto a tutte le varietà diverse dalla *lingua* (GRASSI/SOBRERO/TELMON 1997: 16-17) senza prendere in considerazione la loro distanza strutturale dal fiorentino trecentesco che della *lingua* costituiva la base e il modello.

Nonostante questo suo status di lingua subordinata – o, forse, proprio per questo – il piemontese nell'università è entrato come oggetto (non esclusivo) di varie discipline filologico-linguistiche nei corsi tenuti da docenti come Giuliano Gasca Queirazza (*Filologia romanza e Storia della grammatica e della lingua italiana*, Facoltà di Magistero), Tullio Telmon (*Dialettologia italiana*, Facoltà di Lettere e Filosofia), Alda Rossebastiano (*Cultura e patrimonio storico-linguistico del Piemonte*, Facoltà di Scienze della Formazione) per citarne solo alcuni.

In alcuni di questi corsi il piemontese poteva essere molto presente (FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE UNITO 2008: 92-93) ma non ne costituiva l'elemento centrale. Soprattutto, poi, lo scopo dei corsi non era quello di far maturare negli studenti specifiche competenze lessicali, morfologiche e sintattiche *in* piemontese, bensì quello di far loro apprendere metodologie di indagine scientifica di volta in volta caratteristiche di discipline quali la filologia, la storia della lingua, la dialettologia, la linguistica generale. In altri termini, lo studio del piemontese era strumentale all'apprendimento della disciplina in cui il piemontese veniva studiato – non il contrario.

2. *Le ragioni di un laboratorio*

Per varie (e fondate) ragioni il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino ha deciso di far partire nell'anno accademico 2015-2016 un corso destinato al piemontese come oggetto linguistico autonomo, da offrire agli studenti delle lauree magistrali in Scienze Linguistiche e in Letteratura, Filologia e Linguistica Italiana. A questo punto, si sarebbe potuta aprire la diatriba che decisioni di questo tipo portano spesso con sé in ambienti meno accorti di quello universitario: corso di *lingua e letteratura piemontese* (come se fosse lingua e letteratura catalana, o lingua e letteratura slovena, e così via) oppure corso di *dialetto* piemontese – e in quest'ultimo caso, con quale esatta denominazione?

La *vexata quaestio* è stata opportunamente evitata con il ricorso alla dizione *Laboratorio di piemontese*. *Laboratorio* è una formula “neutra” che permette di inserire nel piano didattico qualsiasi attività (come informatica, italiano, lingue moderne orientali, latino, ecc.) che richieda agli studenti un impegno pratico continuativo e perciò consenta solo in casi eccezionali di sostenere l'esame da non frequentante. Un laboratorio richiede di norma la frequenza assidua e il lavoro in classe, tant'è vero che non prevede una valutazione finale in trentesimi come i corsi propriamente detti bensì soltanto la dicitura “approvato/non approvato”. Sarebbe sbagliato ritenere che questo lo renda un corso di serie B: in realtà, consente – anzi, richiede – l'instaurazione di un rapporto completamente diverso tra docente e discenti e favorisce la creazione di una vera e propria atmosfera di gruppo fra i partecipanti. Insomma, a mio parere ha più vantaggi che svantaggi rispetto a un normale corso universitario.

3. Chi ha insegnato nel Laboratorio di piemontese?

Deciso dunque il tipo di corso da attivare – un Laboratorio da 6 CFU – restava da vedere come il progetto si sarebbe realizzato e come nel concreto si sarebbe incarnato in un docente, in un programma e in un gruppo di studenti.

Cominciamo con il dire due cose su *chi* ha insegnato nel Laboratorio di piemontese. Durante gli anni accademici 2015-2016 e 2016-2017 il contratto di docenza è stato assegnato a me, cioè - cercando di vedermi dall'esterno – a un piemontesista piuttosto anomalo perché

- 1) non è torinese (mentre la koinè piemontese è a base torinese fin dai tempi di PIPINO 1783; TELMON 2001: 54);
- 2) è parlante nativo di varietà monregalesi (alto-monregalese di Viola, monregalese urbano di Mondovì, kje dell'area frabosana) cioè dialetti periferici spesso molto distanti dalla koinè;
- 3) è autore di poesie nelle sue varietà (DUBERTI 2013b);
- 4) ha cercato di consolidare in età adulta una formazione dialettologica avviata in maniera ingenua da giovane come autodidatta ed ha quindi frequentato il 25° ciclo del dottorato di ricerca in Scienze del linguaggio e della comunicazione presso l'Università di Torino, con una tesi dedicata ai costrutti causativi nel dialetto di Rocca de' Baldi (DUBERTI 2014);
- 5) è insegnante di scuola secondaria di primo grado a Rocca de' Baldi, dove dal 2001 ha una cattedra di italiano, storia e geografia;
- 6) ha già insegnato piemontese ai bambini delle primarie, nei corsi Prima Mignin attivati dalla Ca dè Studi Piemontèis tra il 2000 e il 2009 (DUBERTI 2012; DUBERTI 2013b).

Un profilo quindi caratterizzato da interessi letterari ma decisamente orientato verso una forma mentis didattica e, in seconda istanza, dialettologica. Il lato “politico” – legato alla promozione e organizzazione di attività culturali finalizzate alla salvaguardia e alla valorizzazione del piemontese – appare del tutto marginale, se non completamente assente.

4. *Chi ha insegnato a chi?*

Decisamente più interessante è però analizzare l'altro polo della relazione didattica, ossia gli studenti. I frequentanti assidui del Laboratorio sono stati 10 nell'a. a. 2015/2016, per salire a 16 nell'a. a. 2016/2017. Se nel primo anno si aveva una parità assoluta fra maschi e femmine, i frequentanti dell'a. a. 2016/2017 erano 9 maschi contro 7 femmine: una curiosa specializzazione di genere, tanto più sconcertante in un contesto universitario come quello delle discipline umanistiche dove la predominanza del sesso femminile è una costante da molti decenni.

Quanto ai corsi di laurea di appartenenza, anche qui si è verificata una sorta di mutazione. Nel primo anno hanno frequentato con assiduità 3 studenti della magistrale in Scienze Linguistiche, 1 studente della magistrale in Letteratura, Filologia e Linguistica Italiana, 1 studente della triennale in Filosofia, 1 studente della triennale in Architettura iscritto al Politecnico di Torino, 2 studentesse spagnole in *Erasmus* iscritte al corso di laurea in Filologia Catalana della Universitat de València, 1 uditrice esterna non iscritta ad alcun ateneo. Nell'a. a. 2016/2017, invece, mentre gli studenti di Scienze Linguistiche sono saliti da 3 a 4, quelli di Letteratura, Filologia e Linguistica italiana sono balzati da 1 a 6. Ad essi si sono aggiunti 3 studenti della magistrale in Scienze Storiche (LM-84), 1 studente della magistrale in Psicologia del lavoro e del benessere nelle organizzazioni (LM-51), 1 studente della magistrale a ciclo unico in Giurisprudenza (LMG-01). Anche nel secondo anno di corso, poi, si è registrata la presenza di un'uditrice esterna non iscritta né all'università né al politecnico. Per quanto riguarda la nazionalità, gli italiani – che erano 8 nel laboratorio del primo anno – sono saliti a 15 nel secondo anno, in quanto si è registrata la presenza di 1 sola studentessa straniera (romena, per l'esattezza).

Questi dati statistici riferiti agli studenti non sono completi, perché manca quello forse più significativo: quanti di loro conoscevano già il piemontese prima di frequentare il Laboratorio?

Da questo punto di vista, i dati del primo anno lasciano intravedere una situazione di sostanziale consolidamento di conoscenze pregresse, perché 6 su studenti su 10 già conoscevano il piemontese prima di studiarlo all'università e ne erano parlanti attivi. Alcuni di questi non avevano mai avuto approcci al piemontese come lingua scritta e ignoravano del tutto sia i problemi di grafizzazione sia i tentativi di soluzione da tempo messi in atto. Altri invece erano già in grado di usare con disinvoltura la grafia più diffusa (quella dei Brandé) per produrre testi poetici, lavori multimediali, post in Facebook...

Completamente diversa, invece, la situazione di partenza registrata nell'a. a. 2016/2017: su 16 studenti, solo 7 avevano già qualche conoscenza di un dialetto piemontese prima di iniziare il Laboratorio. Per 9 di essi si trattava di partire da zero: una sfida estremamente stimolante e interessante, di cui avrò modo di parlare più avanti.

5. Che cosa è stato insegnato e come?

Il Laboratorio del primo anno ha avuto un'impostazione prevalentemente dialettologica, con una disamina abbastanza sistematica di alcune caratteristiche linguistiche del piemontese appartenenti ai vari livelli di analisi, in particolare alla fonologia, alla morfologia e alla sintassi. Ampio spazio è stato dedicato alle questioni grafiche, problematizzando anche la scelta della grafia Pacotto-Viglongo, o grafia dei Brandé, seguita dai testi di riferimento indicati nella pagina web del Laboratorio (BRERO/BERTODATTI 1988; TELMON 2001; TOSCO/RUBAT BOREL/BERTOLINO 2006) e utilizzata nelle lezioni. Gli argomenti di dialettologia applicata al piemontese sono stati raccolti in una pubblicazione online intitolata *Appunti di piemontese* (DUBERTI 2016), che è stata parzialmente riutilizzata anche nel corso del secondo anno. La trattazione degli argomenti di letteratura non è stata trascurata, ma si è limitata a un'analisi – in primis, dialettologica e storico-linguistica – delle testimonianze scritte di maggior rilievo della produzione in prosa e in poesia dai Sermoni Subalpini fino al Settecento.

La metodologia didattica prevalente nel 2015/2016 è stata la lezione frontale, quasi sempre in lingua italiana, con l'intervento di numerosi dialettologi dell'Università di Torino (Riccardo Regis, Emanuele Miola, Lorenzo Ferrarotti), con la presentazione di alcuni argomenti da parte degli studenti stessi e con la stimolante presenza di Gaetano Berruto nell'inedita veste di uditore, suscitatore di interessantissime discussioni con gli studenti.

Alla fine del primo Laboratorio, agli studenti è stata chiesta oralmente un'opinione sull'andamento delle attività didattiche a cui avevano partecipato. La conversazione con gli studenti – che si è svolta in piemontese – è stata registrata. Sono emerse molte indicazioni utili che alcuni studenti hanno ripetuto in italiano, argomentando in modo più articolato, in occasione dell'esame finale.

La strutturazione completamente diversa studiata per la seconda edizione del Laboratorio è ampiamente debitrice dei suggerimenti forniti dagli studenti del 2015/2016.

Così, il Laboratorio 2016/2017 è nato fin da subito con un'impostazione inedita – almeno credo – per un corso di lingua regionale in ambito universitario. Abbandonata quasi del

tutto la metodologia classica della lezione frontale, le lezioni hanno assunto un carattere prevalentemente laboratoriale, articolandosi attraverso conversazioni guidate fra studenti, lavori di gruppo, giochi di ruolo durante i quali il piemontese di koinè (o qualunque altra varietà dialettale del Piemonte) veniva usato come lingua della comunicazione quotidiana. Anche le frequenti lezioni dialogate hanno visto l'utilizzo del piemontese come lingua veicolare – peraltro senza alcun problema reale di intelligibilità dei contenuti da parte degli studenti. Il Laboratorio, in qualche modo, ha assunto la configurazione di un corso di lingua, civiltà e letteratura – che era esattamente il leitmotiv delle richieste avanzate dagli studenti dell'anno precedente. Durante il secondo anno, quindi, ho impostato un vero e proprio corso monografico di letteratura sulla figura della donna nella poesia e nella prosa contemporanee, traendo numerosi testi da BRERO (1983) e da CLIVIO/PASERO (2004) ma anche da altre raccolte. I testi esaminati in aula sono stati raccolti in una sorta di dispensa (intitolata ironicamente *Le fomne ant la literatura piemontèisa: bèrnufie, pòvre spose, mare grande e bele sìngrie*), che è andata ad affiancarsi al materiale didattico già indicato o prodotto per il corso del 2015/2016.

Ma l'autentica novità del 2016/2017 è stata l'elaborazione, a scopi didattici, di un vero e proprio manualetto di lingua strutturato in dialoghi (DUBERTI 2017) ispirato all'esempio di CLIVIO 1964 eppure dotato di una sua personalità autonoma: i dialoghi infatti hanno ambientazioni spesso poco tradizionali e sono non di rado caratterizzati da un'aperta autoironia che gli studenti sembrano aver particolarmente gradito. Molto gradito dai partecipanti al Laboratorio è stato anche il ricorso a cd e a video reperibili on-line per l'ascolto e l'analisi di canzoni tradizionali o contemporanee interpretate da vari gruppi musicali piemontesi.

Elementi comuni alle due annate di Laboratorio, tuttavia, non sono mancati: in entrambi i corsi è stata presentata come modello di riferimento la koinè a base torinese, confrontandola sistematicamente con le varietà locali degli studenti e del docente, nonché con le altre varietà romanze conosciute dai partecipanti non "autoctoni". Un modo per favorire, in presa diretta, l'acquisizione di una matura consuetudine alla variazione diatopica che costituisce senza dubbio, al di là di ogni considerazione sull'opportunità di una pianificazione linguistica della lingua regionale, uno degli elementi di maggior interesse degli studi dialettologici.

6. *La scommessa di Pascal*

Uno spunto di generalizzazione non può mancare. Più che altro è una nota finale di riflessione, di carattere didattico – se è lecito usare questo aggettivo – basata esclusivamente su una riflessione personale.

Confrontando gli esiti dei due corsi di Laboratorio, non ho potuto fare a meno di constatare come il gradimento degli studenti sia stato decisamente più alto nel secondo anno. Io stesso mi sono divertito molto di più nel tenere il corso del 2016-2017.

Qualche osservazione generale mi sembra quindi doveroso trarla. Credo che il segreto del secondo anno sia stato quello di presentare le attività didattiche come una sorta di scommessa di Pascal. Il filosofo e scienziato francese, come si sa, proponeva ai non credenti di scommettere sull'esistenza di Dio comportandosi *come se* Dio effettivamente esistesse. In ogni caso, sosteneva Pascal, gli atei non avrebbero avuto nulla da perdere né nell'aldilà – rispettare i comandamenti divini non fa certo male – né nell'aldilà, poiché qualora Dio davvero fosse esistito non avrebbe esitato a premiarli per il loro buon comportamento.

La scommessa di Pascal, vista con gli occhi di un cristiano di oggi, è assolutamente insostenibile e francamente antipatica – sul piano religioso. Io, invece, credo che si possa riproporla sul piano molto meno elevato della didattica di una lingua minore (BERRUTO 2016) dall'incerto status – come il piemontese, appunto.

Mi spiego meglio. Insegnare in Piemonte il piemontese come si farebbe con una lingua straniera - il francese, lo sloveno, il farsi, ecc. – può sembrare (e forse oggettivamente è) un'iniziativa bizzarra e fine a se stessa, anche a coloro che concepiscono lo studio di un dialetto come un'attività utile ai fini di una presunta e variamente auspicata valorizzazione del territorio, delle sue tradizioni di folklore, delle sue risorse etnolinguistiche. Eppure, tentarla può dare molta soddisfazione sia a chi vi si impegna come docente sia a chi vi si imbarca come studente. Tutto sta nello scommettere che il piemontese sia a tutti gli effetti una lingua viva e universalmente utilizzabile, senza badare alle sue restrizioni d'uso. Un po' come si fa nei Laboratori di esperanto, nel medesimo contesto universitario: inventare una comunità, anche ristretta, dove ci si diverta a scommettere su una lingua – che nel caso del piemontese ha in ogni caso un reale utilizzo quotidiano, sia pure minoritario.

Il divertimento intellettuale è garantito – purché l'ironia non manchi e non si perdano di vista i più generali obiettivi didattici di apprendimento relativi all'ambito disciplinare di appartenenza (cioè L-FIL-LET/12, Linguistica italiana). E tutta questa scommessa, come quella di Pascal, obbedisce anche a criteri di utilità sul lungo periodo: conoscere il

piemontese può avere la sua utilità, per i filologi, gli storici della lingua, gli storici tout court, come ha spiegato agli studenti del Laboratorio 2017/2018 la presidentessa della *Ca dë Studi Piemontèis* di Torino, Albina Malerba, in un discorso per nulla ideologico ma altamente motivazionale. Se poi tutti questi obiettivi si raggiungono anche in un'atmosfera di dialogo e di divertimento, c'è qualcosa di male? In fondo, la massima di Rodari per cui è meglio imparare ridendo che imparare piangendo dovrebbe potersi applicare anche al contesto universitario e alle lingue minori non riconosciute. Il rimpianto vittimista sui parlanti e sui contesti perduti non ha giovato finora né al piemontese né ad alcun'altra varietà minore – nemmeno a quelle tutelate dalla 482.

Riferimenti e indicazioni bibliografiche

- AVOLIO, F. (2010), «Dialetti» in *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Treccani, [http://www.treccani.it/enciclopedia/dialetti_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/dialetti_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- BERRUTO, G. (1974), *Piemonte e Valle d'Aosta*, Pisa, Pacini.
- BERRUTO, G. (2016), «Sulla vitalità delle *linguae minores*. Indicatori e parametri», in PONS, A. (a cura di), *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano. Atti del Convegno del 26 settembre 2015*, Pomaretto (Torino), Scuola Latina, <http://unito.academia.edu/AlinePons>
- BRERO, C. (1983), *Storia della letteratura piemontese. Terzo volume (Sec. XX)*, Torino, Piemonte in Bancarella.
- BRERO, C./BERTODATTI, R. (1988), *Grammatica della lingua piemontese. Parola-vita-letteratura*, Savigliano (Cuneo), Editrice Artistica Piemontese.
- BIDESE, E. (2011), «Linguistica delle lingue locali: il caso del cimbro e del mòcheno all'università di Trento», in CORDIN, P. (a cura di) *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e nell'università*, Milano, Franco Angeli, pp. 115-132.
- CAPELLO, L. (1814), *Dictionnaire portatif Piémontais-Français. Suivi d'un vocabulaire français des termes usités dans les Arts e le Métiers, par ordre alphabétique et de matières, avec leur explication*, Turin, Imprimerie de Vincent Bianco.
- CERRUTI, M./REGIS, R. (2015), «The interplay between dialect and standard. Evidence from Italo-Romance», in TORGENSEN, E./HÅRSTAD, S./MÆHLUM B./RØYNELAND U. (editors), *Language Variation – European Perspectives V*. Selected papers from the Seventh International Conference on Language Variation in Europe (Trondheim, June 2013), Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- CLIVIO, G. P. (1964), *Piedmontese. A short basic course*, Waltham (Massachusetts), Brandeis University.
- CLIVIO, G. P./PASERO, D. (2004), *La letteratura in piemontese dalla stagione giacobina alla fine dell'Ottocento. Raccolta antologica di testi*, Torino, Centro Studi Piemontesi/Ca dë Studi Piemontèis.
- COGNASSO, F. (1969), *Vita e cultura in Piemonte. Dal Medioevo ai giorni nostri*, Torino, Centro Studi Piemontesi/Ca dë Studi Piemontèis.

- COLUZZI, P. (2007), *Minority Language Planning and Micronationalism in Italy: An Analysis of the Situation of Friulan, Cimbrian and Western Lombard with Reference to Spanish Minority Languages*, Bern, Peter Lang.
- DUBERTI, N. (2012), «Mezzo dialetto, fine italiano. Contraddizioni di un'esperienza didattica», in TELMON T./RAIMONDI G./REVELLI L. (a cura di), *Coesistenzae linguistiche nell'Italia pre- e postunitaria*. Atti del XLV congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Aosta/Bard/Torino, 26-28 settembre 2011), Roma, Bulzoni, pp. 259-276.
- DUBERTI, N. (2013a), «Dialetto locale, koinè regionale e italiano nella dinamica educativa. Un caso piemontese», in *Judicaria*, 82, pp. 13-21.
- DUBERTI, N. (2013b), *J'òmbre 'nt le gòmbes. Le ombre nelle valli*. Poesie nelle parlate monregalesi di Viola e del Kje, Torino, Centro Studi Piemontesi/Ca dè Studi Piemontèis.
- DUBERTI, N. (2014), *I costrutti causativi in una varietà galloitalica pedemontana: il dialetto di Rocca de' Baldi (Cuneo)*, Muenchen, Lincom Europa.
- DUBERTI, N. (2016), *Appunti di piemontese*,
http://www.academia.edu/27623777/Appunti_di_piemontese.pdfMateriali per il corso\Dispense a tòch\Appunti di piemontese.pdf
- DUBERTI, N. (2017), *Parla pa... Dialoghi per il laboratorio di piemontese anno accademico 2016-2017*, https://www.academia.edu/35044033/Parla_pa
- FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE UNITO (2008), *Guida di orientamento e programmi dei corsi anno accademico 2008-2009*, Torino, Celid.
- GRASSI, C./SOBRERO, A. A./TELMON, T. (1997), *Fondamenti di dialettologia italiana*, Bari-Roma, Laterza.
- GRIVA, G. (1980), *Grammatica della lingua piemontese*, Torino, Viglongo.
- MAIDEN, M./PARRY, M. (a cura di 1997), *The Dialects of Italy*, London and New York, Routledge.
- PIPINO, M. (1783), *Grammatica piemontese*, Torino, Reale Stamperia.
- REGIS, R. (2012), «Verso l'italiano, via dall'italiano: le alterne vicende di un dialetto del Nord-ovest», in TELMON, T./RAIMONDI, G./REVELLI, L., (a cura di), *Coesistenzae linguistiche nell'Italia pre- e postunitaria*. Atti del XLV congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI). Aosta/Bard/Torino, 26-28 settembre 2011, Roma, Bulzoni, I, pp. 307-318.

- SANT'ALBINO, V. (1859), *Gran Dizionario Piemontese-Italiano*, Torino, Società Unione Tipografico-Editrice.
- TELMON, T. (2001), *Piemonte e Valle d'Aosta*, Roma-Bari, Laterza.
- TOSCO, M. (2012), «Swinging back the pendulum: French morphology and de-Italianization in Piedmontese», in VANHOVE, M./STOLZ, T./URDZE, A./OTSUKA, H. (editors), *Morphologies in contact*, Berlin, De Gruyter, pp. 247-262.
- TOSCO, M./RUBAT BOREL, F./BERTOLINO, V. (2006), *Piemontèis lenga svicia. Lìber ëd travaj për ij giovo*, Torino, Nòste Rèis.

L'insegnamento dell'occitano: chi, cosa, quando, dove e perché? (e in che modo?)

Matteo Rivoira

Pur non essendo un esperto di didattica delle lingue (nemmeno di quelle minoritarie), mi è capitato più volte di lavorare a stretto contatto con insegnanti impegnati nella promozione dell'occitano e del francese e, qualche volta, ho condotto io stesso alcuni interventi con gli alunni delle scuole elementari. In tali occasioni ho potuto riflettere da un lato sui modi dell'insegnamento (e sulle scelte che vi sono alla sua base), dall'altro sulle questioni più generali che riguardano la scelta di trasmettere la lingua minoritaria nel contesto scolastico. L'insegnamento formalizzato nel quadro delle attività scolastiche è naturalmente un tema centrale per la tutela e della promozione delle lingue e, infatti, non c'è voluta la Legge 482/99 perché si iniziassero a progettare attività scolastiche sulle lingue minoritarie: in queste valli, in particolare, il francese vanta una tradizione assai lunga, mentre per l'occitano le cose sono andate in modo differente. Tuttavia, con l'approvazione della Legge Nazionale sono state messe a disposizione risorse specifiche per la scuola ed è stato possibile avviare nuove esperienze.

Le mie sono dunque poco più che semplici riflessioni sparse sollecitate dall'osservazione sul campo che cercherò di coagulare intorno alle solite fondamentali quattro *wh- questions*: *chi? cosa? dove? quando? perché?* cui aggiungo *in che modo?*

Perché (insegnare l'occitano a scuola)?

Come ci spiegò molto autorevolmente Gaetano Berruto nel 2015 (cfr. Berruto 2016), un parametro, forse il principale, per misurare la vitalità della lingua è rappresentato dalla sua trasmissione intergenerazionale, quella cioè che avviene principalmente dai genitori ai figli (ma anche dai nonni ai nipoti, come spesso accade con i dialetti nel nostro Paese). Alcune lingue, tuttavia, vengono trasmesse non per questa via, ma attraverso l'insegnamento

scolastico, che naturalmente necessita per questo suo compito di materiali per l'alfabetizzazione e l'educazione linguistica (e la loro presenza e qualità è un altro dei parametri che si possono considerare per valutare la vitalità di una lingua). Perché l'azione didattica sia efficace è poi fondamentale che l'atteggiamento della politica linguistica del governo e delle istituzioni sia favorevolmente orientato (ulteriore parametro di valutazione). Riccardo Regis (2016) nella stessa occasione è stato chiamato a valutare la situazione dell'occitano cisalpino secondo questi parametri (e altri che qui non riprendo): rispetto alla situazione della varietà minoritaria delle nostre valli, egli notava come la lingua minoritaria venga sempre più raramente imparata in ambito domestico e anche quando i genitori si rivolgono in *patouà* ai figli difficilmente ricevono risposta nella stessa lingua. In questo quadro è evidente come la trasmissione che segue canali esterni alla famiglia possa svolgere un ruolo fondamentale.

La domanda sostanziale, però, rimane: perché insegnare l'occitano a scuola? Indubbiamente, come si è detto, la scuola ha un ruolo importante per preservare la lingua, ma *perché* dovrebbe farsene carico se la sua trasmissione è interrotta a livello familiare o nel contesto comunitario?

È una questione di diritto? Certamente sì, quanto meno per il movimento militante, poiché si tratta di reagire a un supposto processo di "minorizzazione". La faccenda è tuttavia problematica: in che senso è un diritto imparare l'occitano a scuola? E se è un diritto, perché non dovrebbe valere lo stesso per il piemontese? Se è indubbiamente un diritto poter parlare la propria lingua, non è così scontato che sia un diritto insegnarla a scuola; è un diritto, piuttosto, quello a ricevere un'educazione linguistica che includa una la realtà plurale, nella quale trovi spazio anche la lingua minoritaria.

Al di là del vero e proprio apprendimento, in ogni caso, andrà evidenziato come il passaggio attraverso la scuola permetta soprattutto di intervenire sulla percezione che si ha della lingua: penso che questa sia l'esperienza comune e l'aspetto sul quale tutti gli insegnanti che si sono cimentati con l'insegnamento di una lingua minoritaria hanno investito maggiori energie. Un conto è avere un'istituzione che reprime l'uso delle varietà locali (esemplare in tal senso è il caso di Rimella, paese walser della provincia di Vercelli, dal quale proveniva Dino Vasina – un cultore della sua lingua – che mi raccontava che ai suoi tempi bisognava pagare un centesimo ogni volta in cui ci si lasciava sfuggire una parola in tedesco), altro conto è una scuola che, pur ammettendo di non avere gli strumenti adatti per insegnarle, incoraggi l'uso delle lingue minoritarie da parte degli studenti.

Silvia Giordano e Aline Pons (2014) hanno condotto uno studio in alcune scuole dove l'occitano è stato appreso mediante un percorso didattico; nel quadro da loro tracciato, risalta con particolare evidenza l'esempio di Pomaretto, in cui nove alunni su diciassette sostengono di aver imparato l'occitano in classe, durante un corso attivato nell'anno scolastico 2012/2013. Questo tipo di ricerca valuta soprattutto la percezione degli allievi e, d'altro canto, il questionario di Giordano e Pons non si prefiggeva di valutare la competenza maturata mediante traduzioni o produzioni testuali autonome. È tuttavia un dato assai rilevante, dal momento che testimonia di un cambio di atteggiamento della scuola, che ha saputo far arrivare un messaggio diverso dal solito. L'efficacia del messaggio sarà stata senza dubbio favorita dal contesto in cui sono cresciuti i bambini e, a un livello più generale, dalla coerenza dell'azione didattica in relazione al contesto sociolinguistico: la lingua insegnata a scuola corrisponde alla variante (o da essa poco si discosta) ancora in uso localmente.

Il passaggio attraverso la scuola è, infine, addirittura fondamentale se si vogliono sperimentare nuovi usi della lingua: per gli usi interni alla comunità, adattati al contesto rurale e montano, non c'è alcun bisogno di una formalizzazione e codificazione linguistica, che invece diventa centrale nel momento in cui si voglia usare la lingua per scrivere e parlare di argomenti che esulino dal contesto limitato al quale è confinata. In questo caso è fondamentale poter disporre di una lingua elaborata e standardizzata che potrebbe essere trasmessa solo attraverso la scuola.

Cosa (insegnare della/sulla lingua)?

Quest'ultimo punto apre all'altra domanda fondamentale che riguarda la nostra questione: l'insegnamento è mirato alle strutture della lingua o ai saperi ad essa legati? Nel primo caso, la domanda può essere formulata in questi termini: qual è la lingua che si può/si vuole insegnare a scuola? Le risposte sono sostanzialmente due: la varietà locale – il pralino a Prali o il *bubiarel* a Bobbio Pellice – o una forma sovralocale standardizzata – per tramite della grafia o di vera e propria codifica linguistica. Cambiano le implicazioni e cambiano le competenze richieste per gli insegnanti, oltre a cambiare l'orizzonte programmatico nel quale ci si colloca. Per insegnare la varietà locale ci vuole qualcuno che la conosca abbastanza bene, e tuttavia non è questa una condizione sufficiente se si vogliono evitare tutta una serie di conseguenze non attese. Se è importante utilizzare la propria parlata originale per preservare il legame con la propria cultura di appartenenza, il rischio è quello di articolare il percorso in termini di chiusura e ripiegamento su sé stessi. In questa

prospettiva permangono d'altro canto altre criticità che emergono ad esempio là dove le competenze linguistiche dell'insegnante non includono la variante locale: se a Prali si insegnasse la varietà di Bobbio Pellice, la reazione potrebbe non essere positiva, perché la variante locale di occitano sarebbe verosimilmente più apprezzata e risulterebbe difficile sostenere la necessità di cambiarla. Per altro verso, là dove si insegnasse una variante sovralocale standardizzata, essa potrebbe essere percepita come ulteriore varietà per un repertorio già affollato, quasi un'altra lingua, la cui utilità non sarebbe percepibile se non in una prospettiva ideologica. Là dove l'operazione è stata condotta con maggior dispiego di forze, pensiamo al *rumantsch grischun* che nei Grigioni è andato ad aggiungersi ai cinque *Idiome* (*sursilvan, sutmiran, surmiran, puter, vallader*) già adottati per gli usi scritti, essa ha creato anche forti perplessità presso gli utenti. E un discorso analogo si potrebbe fare per il *ladin dolomitan*, variante standardizzata sovralocale per l'area ladina dolomitica.

Ma, in realtà, ho l'impressione – a dire il vero non supportata da dati – che nella maggior parte dei casi l'insegnamento sia rivolto alla lingua solo in seconda battuta, nel senso che si lavora soprattutto nell'altra direzione, vale a dire su diversi aspetti culturali legati più o meno strettamente alla lingua. È quello che ho visto, ad esempio, nei corsi di formazione ai quali ho partecipato io: gli argomenti riguardavano il patrimonio culturale in senso più vasto, dalla toponomastica, alle danze, ai canti.

Un importante studio sulle esperienze condotte sinora nella scuola è stato realizzato da Gabriele Iannàcaro per conto del Ministero dell'Istruzione nel 2010: dall'analisi di alcune esperienze (Boves, Dronero, Sanfront) emerge come uno degli obiettivi individuati sia stato quello di favorire l'uso dell'occitano anche con persone che provengono da zone distanti del territorio in cui si parla, favorendo un'apertura verso l'altro, che viene comunque bilanciata da letture in varianti locali standard, dalla presa di coscienza dell'esistenza di varietà locali (Dronero), caratterizzate da varianti fonetiche, lessicali e linguistiche.

La maggior parte dei progetti prevede interventi concernenti la lingua nel suo contesto "naturale", vale a dire usata in ambito quasi esclusivamente orale, impiegata in ambito familiare, sostanzialmente in declino e quindi da mantenere viva, ed eventualmente da riqualificare come lingua di comunicazione e di cultura. Si tratta di una prospettiva di lavoro poco ambiziosa e a breve termine? Forse sì, ma quasi certamente è anche l'unica realmente efficace e commisurata alla realtà sociolinguistica e culturale del territorio.

Chi (insegna e chi impara)?

Arriviamo quindi ai soggetti coinvolti, vale a dire alla domanda *chi*? L'anello centrale è costituito dal rapporto insegnante-alunni, luogo della trasmissione delle nozioni e dei saperi linguistici. Vi sono però anche altri soggetti implicati, come per esempio l'università, deputata alla formazione degli insegnanti, ma la cui azione è ancora largamente insoddisfacente in questa prospettiva. A Torino, per esempio, si potrebbe forse attivare una cattedra di occitano: non risolverebbe la questione, ma probabilmente aiuterebbe a formare insegnanti più consapevoli e aggiornati sulle questioni linguistiche.

La consapevolezza si esplica, per quanto riguarda formatori e discenti, principalmente nell'attitudine alla riflessione linguistica, mentre per quanto riguarda le istituzioni, essa dovrebbe risolversi nella pianificazione di politiche linguistiche coerenti, non affidate alle iniziative locali, dove spesso è maggiore la buona volontà rispetto alla formazione.

La consapevolezza, in una prospettiva di "ecologia linguistica", dovrebbe inoltre ragionare a fondo sul contesto sociolinguistico nel quale ci si trova ad operare e ragionare in termini di "educazione linguistica".

Un ambito fondamentale sul quale non si ragiona mai abbastanza è quello costituito da un insieme di fattori che Vincenzo Orioles (2007) sintetizza nel concetto di "animus comunitario", ovvero l'atteggiamento della comunità e il suo interesse nei confronti delle politiche di tutela della propria lingua minoritaria.

Il discorso è ovviamente assai vasto: nelle Valli Valdesi, ad esempio, è stato facile impostare un'azione di tutela riguardante il francese, perché c'è stata un'interruzione della trasmissione istituzionale da quando, negli anni trenta del Novecento, la lingua venne via via messa da parte e poi vietata in ambito pubblico. L'azione di tutela peraltro era "facilitata" dal fatto che il francese non pone problemi riguardo a standard linguistici: obiettivo dell'insegnamento è infatti lo standard francese. Inoltre, il francese è stata la lingua della Chiesa Valdese, e come tale è diventata parte integrante della costruzione dell'identità valdese, è stata la lingua del nome di molte persone. Per l'occitano, che non ha alcuno di questi punti di forza, la questione è assai più confusa.

Quando (insegnare la lingua e con quali prospettive storiche)?

La domanda in questo caso non riguarda tanto l'azione didattica, quanto l'orizzonte storico nel quale si colloca. Più semplicemente, dovremo riconoscere come l'insegnamento

dell'occitano non possa iscriversi in una tradizione qui nelle Valli, così come non esiste di fatto una tradizione di uso formale e alto della lingua: si citano, è vero, antichi documenti amministrativi in Val Chisone, ma si tratta di casi isolati non sostenuti da una scuola retrostante, come invece si ritrova altrove, per esempio nella zona di Nizza, per non allontanarci troppo dal nostro mondo. Anche nel caso della letteratura valdese (Bo *s.d.*), per quanto i testi possano essere collocati nelle nostre valli l'importante codifica linguistica della *scripta* possa essere messa in relazione con le varietà alpine, è assai lontana nel tempo e non riusciamo a riconoscere alcuna continuità tra il presente e quell'esperienza.

Per quanto riguarda invece il nostro tempo saranno piuttosto da considerare le condizioni generali della scuola e come è gestito, più in generale, il plurilinguismo, perché le sfide attuali sono poste dalla presenza dei migranti e dalla ricchezza linguistica che entra con loro nella società e nella scuola. In questa prospettiva, la presenza dell'occitano o, più correttamente, la consapevolezza della pluralità del repertorio linguistico tradizionale, può permettere di elaborare schemi all'interno dei quali sia possibile integrare l'alterità linguistica, aprendosi così al mondo.

Dove?

Ovviamente diventa fondamentale la collocazione spaziale, tanto più se si opta per un'azione ancorata alla realtà sociolinguistica del territorio. È chiaro che un'azione condotta a Bobbio Pellice, una delle realtà dove socio-linguisticamente il *patouà* è più vivo grazie alla vitalità della struttura economico-sociale che ci sta intorno, avrà un certo tipo di riscontro; a Paesana, realtà in gran parte differente, l'impatto sarà assai diverso, intanto perché è un comune di parlata sostanzialmente piemontese, dove nelle borgate si parlano varietà galloitaliche arcaiche (vi sono anche *patoisants* che sono scesi dall'alta valle – Ostana, Oncino, Crissolo –, ma quanti sono e qual è il loro "peso linguistico"?).

È quindi fondamentale capire qual è la relazione con il proprio circondario, perché altrimenti non sarà possibile valutare l'impatto delle azioni intraprese, sia che si decida di lavorare sul dialetto locale sia che si decida di compiere un percorso verso l'introduzione di una varietà sovra locale. Rispetto a quest'ultima opzione, si possono concepire diverse opzioni: la più "facile" è quella realizzata dalla *Commissione internazionale per la normalizzazione linguistica dell'occitano alpino* pubblicata nel 2008 (DOC), ma che ritroviamo già applicata nel manuale didattico *Parlar, lèser e escriure occitan alpenc* realizzato da Dario Anghilante e Giana Bianco e pubblicato da Chambra d'Oc nel 2002 (oggi disponibile sul

sito di Chambrà d'Oc gratuitamente). Ma esistono altre vie, meno radicali che individuano varietà sovralocali in contesti più ristretti, ad esempio vallivi. Il problema che si pone quando si lavora sbilanciati sullo standard è quello di insegnare una lingua che si percepisce come una lingua straniera, nella misura in cui il collegamento con la varietà locale può risultare difficile da definire là dove le varietà sono più periferiche.

In che modo?

Il primo passo è imparare a osservare la realtà in modo onesto, anche dotati degli strumenti per analizzarla, capire che cosa entra in gioco, cosa funziona, cosa sta accadendo; a volte mancano i dati, ma a volte questi sono secondari rispetto alla possibilità di vivere e conoscere un territorio: chiunque lavori in un contesto riesce ad avere una buona percezione dei processi in corso. Ovviamente definire obiettivi coerenti non vuol dire necessariamente perseguire obiettivi di minima, la meta può essere anche ambiziosa: cambiare il prestigio di una lingua non è un'operazione da poco, però è sensata e realistica. Insegnare una varietà sovralocale, che possa essere definita come “alpina” o come “occitano”, probabilmente non è realistico nella scuola elementare, almeno non adesso.

Insomma, bisogna riempire la cassetta con gli attrezzi adatti, e si torna al punto iniziale: chi forma chi?

Ci vuole un metodo; ne esistono principalmente due tra le Valli Occitane: uno è quello già menzionato, *Parlar, lèser e escriure occitan alpenc* di Anghilante e Bianco, concepito come un vero e proprio metodo di insegnamento di una lingua straniera, che implica un investimento didattico importante e un'adesione ideologica (da parte degli insegnanti e della scuola) altrettanto rilevante, soprattutto là dove la parlata locale è distante linguisticamente dalle varietà cuneesi; l'altro è *L'èicòlo ènt à bòc*, manuali realizzati da Rita Previati e Grazia Calliero (2009, 2012 e 2014), insegnanti dell'istituto “C. Gouthier” di Perosa Argentina; in questo caso la lingua di riferimento è la varietà locale di occitano; il metodo si basa sulla proposta di esercizi, brevi traduzioni e giochi.

Più spesso – e forse con maggior successo – gli insegnanti e le insegnanti attivano laboratori teatrali o lavorano sul racconto, tentando la trasmissione della lingua più dinamica e meno scolastica.

Altro è il discorso per quanto riguarda i corsi per adulti. Innanzitutto, sarà diversa la motivazione che spinge gli allievi, che in quest'ultimo caso possiamo immaginare come assai più motivati. I risultati delle diverse iniziative sono difficili da valutare, ma sicuramente

siamo ancora lontani dal poter parlare di un cospicuo numero di “neoloutori”, come è il caso della Francia, dove però l’insegnamento dell’occitano è presente nelle scuole di ogni livello. In quel contesto, ovviamente, non si tratta di insegnamento di una varietà locale, ma di una varietà sovralocale, orientata sul *dialecte* (provenzale, linguadociano, limosino, guascone, ecc.) sub regionale di riferimento.

Poche risposte, dunque

La strada è ancora lunga e non è ben chiaro se verrà percorsa ancora per lungo tempo. Manca ancora un’analisi dei risultati sinora raggiunti che tenga conto dei metodi sin qui adottati e dei diversi contesti sociolinguistici in cui si è agito. A livello operativo è verosimile che le azioni che si possono concepire e impostare debbano essere orientate al rinforzo della condizione di diglossia (o più precisamente di *dilalia*) attuale che è ormai da lungo tempo entrata in crisi, al punto che non solo l’occitano non compete con la lingua nazionale negli usi formali, ma fatica a resistere anche negli usi comunitari. Per contro, sarà opportuno che l’occitano, con le sue varietà locali, non sia tutelato e promosso solo in quanto veicolo di una cultura tradizionale, spesso ormai incapace di rinnovarsi o anche, più banalmente, di rivestire un qualche interesse per le generazioni più giovani o per coloro che scelgono di vivere sulle nostre montagne. L’occitano, come le altre lingue minoritarie – e come i dialetti – deve piuttosto essere concepito come un capitale espressivo, come serbatoio per una potenzialità comunicativa da sfruttare per raccontare la bellezza.

Riferimenti bibliografici

- ANGILANTE, D./BIANCO, G. (2002), *Parlar, lèser e escriure occitan alpenc*, Roccabruna, Chambra d'Oc.
- BERRUTO, G. (2016), «Sulla vitalità delle *linguae minores*. Indicatori e parametri», in PONS, A. (a cura di), *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano*, Pomaretto, Scuola Latina, pp. 11-26.
- BO, F. (s.d.), «L'antica letteratura valdese», in *Lingua per una letteratura, letteratura per una lingua*. Atti del Convegno del 25 settembre 2010, Pomaretto, Scuola Latina, pp. 41-45.
- DOC = COMMISSIONE INTERNAZIONALE PER LA NORMALIZZAZIONE LINGUISTICA DELL'OCCITANO ALPINO (2008), *Dizionario italiano-occitano. Occitano-italiano*, Cuneo, +Eventi.
- GIORDANO, S./PONS, A. (2014), «Repertori linguistici a confronto: una ricerca in alcune scuole di area occitana», in PORCELLANA, V./DIÉMOZ, F. (a cura di), *Minoranze in mutamento. Etnicità, lingue e processi demografici nelle valli alpine italiane*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 73-92.
- IANNACCARO, G., a cura di (2010), *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99*, Roma, MIUR [disponibile online: https://www.edscuola.it/archivio/-statistiche/lingue_minoranza_scuola.pdf].
- ORIOLES, V. (2007), «Modelli di tutela a confronto: promuovere la ricerca e la formazione o assecondare la deriva burocratica?», in CONSANI, C./DESIDERI, P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Roma, Carocci, pp. 329-332.
- PREVIATI, R./CALLIERO, G. (2009), *Vïoure à paî. Volume I. L'èicòlo ènt à bòc*, Savigliano, L'Artistica.
- PREVIATI, R./CALLIERO, G. (2012), *Vïoure à paî. Volume II. Uno storio tiro l'aoutro*, Savigliano, L'Artistica.
- PREVIATI, R./CALLIERO, G. (2014), *Chit disiounari dà patouà amuzant e coulourà*, Torino, AGV.
- REGIS, R. (2016), «Quanto è vitale l'occitano in Piemonte? Elementi di valutazione», in PONS, A. (a cura di), *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano*, Pomaretto, Scuola Latina, pp. 27-44.

A scuola di occitano? I come e i perché dell'insegnamento delle lingue locali.

Tavola rotonda

Silvia Giordano

La tavola rotonda che ho il piacere di moderare ha l'obiettivo di presentare alcune esperienze concrete di insegnamento dell'occitano in Piemonte e di permettere così un confronto proficuo tra modalità diverse, in alcuni casi complementari, di educazione linguistica (e culturale) in lingua minoritaria.

Per riprendere il titolo del convegno e le sollecitazioni emerse dall'intervento di Matteo Rivoira, ho pensato di strutturare questa seconda parte di convegno proponendo alle relatrici alcune domande, solo all'apparenza semplici, che riguardano principalmente la prassi e il metodo di insegnamento adottati, il tipo di "studenti" e i luoghi, non solo fisici, dell'insegnamento. Si tratta di domande che mettono in campo questioni teoriche molto interessanti e in alcuni casi anche un po' spinose:

- *A chi* insegni? Ovvero, chi sono i nuovi apprendenti e (potenziali) parlanti di occitano? Qual è la loro competenza della lingua minoritaria?
- *Che cosa* insegni? Durante le lezioni usi una varietà locale o la varietà standard? L'insegnamento è incentrato prevalentemente su aspetti grammaticali o ti concentri sulla conversazione in lingua?
- *Come* insegni? Gli esercizi che proponi in classe sono prevalentemente scritti o orali? Se utilizzi lo scritto, che ruolo ha la grafia?
- *Dove* insegni? Utilizzi piattaforme online per l'insegnamento?
- *Perché* hai deciso di insegnare l'occitano? Quali sono i motivi che ti hanno spinto a credere e a investire in questa lingua?

L'argomento di questa tavola rotonda mi offre l'occasione di accennare brevemente a un altro tema, legato a doppio filo a quello dell'insegnamento delle lingue locali e poco affrontato negli studi italiani sulle minoranze linguistiche, quello, cioè, dei *neolocutori*.

Questa categoria si applica «a coloro che hanno appreso la lingua di minoranza all'interno di un percorso di rivitalizzazione, ed è, in Italia, uno dei risultati delle politiche di tutela messe in atto grazie ai finanziamenti della [legge] 482/1999» (REGIS in stampa). Per inquadrare meglio la categoria dei neolocutori, vi propongo due esempi, che ho potuto approfondire attraverso ricerche personali, che delineano due diverse figure di apprendenti e (potenziali) parlanti.

Il primo esempio che vi riporto riguarda alcuni risultati di un'indagine sociolinguistica che ho condotto con Aline Pons qualche anno fa in alcune scuole del cuneese e delle valli valdesi (GIORDANO/PONS 2014a e 2014b e REGIS 2016). Nella scuola elementare di Pomaretto, dove nell'anno scolastico 2012/2013 era stato attivato un corso di occitano, più della metà dei bambini (9 su 17) ha dichiarato di aver imparato l'occitano "a scuola": l'aspetto più interessante riguarda il fatto che si tratta di bambini che hanno avuto come prima lingua l'italiano e i cui genitori, anch'essi coinvolti nella ricerca, hanno dichiarato di parlare in casa perlopiù l'italiano (in 6 casi hanno infatti dichiarato di parlare tra di loro in italiano, in un caso in piemontese, in un caso sia in piemontese sia in italiano e in un solo caso anche in occitano).

L'altro esempio - e mi sposto sul versante delle associazioni - riguarda le ricerche che ho svolto per la mia tesi di dottorato sulla nuova canzone in occitano nelle valli piemontesi. Ho intervistato molti cantanti e musicisti, attivi soprattutto negli ultimi vent'anni, e, a proposito della loro competenza linguistica dichiarata, è emerso che una buona parte degli artisti coinvolti nell'analisi ha appreso (o talvolta riappreso) la lingua di minoranza in età adulta, attraverso i corsi organizzati dagli sportelli linguistici e dalle associazioni presenti sul territorio.

Queste due categorie di potenziali neolocutori (da una parte i bambini attraverso la scuola, dall'altra gli adulti e i ragazzi grazie all'attività degli sportelli linguistici e delle associazioni locali), pongono una serie di questioni molto interessanti, sia dal punto di vista dei metodi adottati nell'attuazione delle politiche di rivitalizzazione (come varietà utilizzata nell'insegnamento o la scelta della grafia) sia, soprattutto, dal punto di vista dei risultati che potranno emergere in termini di competenza acquisita e di aumento di prestigio del codice minoritario.

Riferimenti bibliografici

- GIORDANO, S./PONS, A. (2014a), «I giovani e il dialetto: un confronto tra le valli del Cuneese e le Valli Valdesi del Torinese», in MARCATO G. (a cura di), *Le mille vite del dialetto*, Padova, Cleup, pp. 403-408.
- GIORDANO, S./PONS, A. (2014b), «Repertori linguistici a confronto: una ricerca in alcune scuole di area occitana», in PORCELLANA V./DIÉMOZ F. (a cura di), *Minoranze in mutamento. Etnicità, lingue e processi demografici nelle valli alpine italiane*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 73-92.
- REGIS, R. (in stampa), «Profilo dell'occitano in Piemonte: aspetti sociolinguistici», in *Estudis Romànics*, n. 42 [2020].
- REGIS, R. (2016), «Quanto è vitale l'occitano in Piemonte? Elementi di valutazione», in PONS A. (a cura di), *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano, Atti del Convegno della Scuola Latina di Pomaretto*, Torre Pellice, Centro Culturale Valdese Editore, pp. 27-41.

Occitano: imparare divertendosi

Tatiana Barolin

In questi anni ho avuto modo di lavorare con bambini di età compresa fra i tre e i dieci anni e poi con un gruppo di ragazzini un po' più grandi, di quattordici e diciassette anni: alcuni avevano una competenza attiva in qualche varietà di patouà, altri possedevano soltanto una competenza passiva, altri ancora non conoscevano l'occitano, perché di origine straniera.

Una delle domande che capita spesso di porsi è: "Che cosa si insegna?". Ho dovuto fare delle scelte, in linea con l'obiettivo dei miei interventi, che è lo sviluppo della comunicazione verbale, ponendo l'accento sull'abilità orale e lasciando da parte le competenze di scrittura in lingua minoritaria. C'è da dire che non ho mai perseguito la pura correttezza formale, ovvero se i bambini/ragazzini erano comprensibili andava bene lo stesso, ho sempre considerato la lingua non come una disciplina a sé stante, ma come uno strumento di comunicazione, accompagnata da tutta un'altra serie di elementi di trasmissione del messaggio come i gesti, la mimica, il tono della voce, eccetera.

Tempo fa, dopo aver letto un libro di Balboni (2002), intitolato "Le sfide di Babele", mi sono accorta di adottare nei miei interventi un tipo di atteggiamento che potrebbe essere definito «un approccio comunicativo con un orientamento umanistico vivo»: grandi parole per dire che lo scopo dell'insegnamento della lingua non è il raggiungimento di una semplice competenza linguistica, cioè di una serie di regole, ma è l'acquisizione di una competenza comunicativa che comprende aspetti anche extra linguistici, come per esempio il tono della voce. L'approccio "umanistico affettivo" invece considera la motivazione basata sul piacere, sul divertimento, come una grandissima spinta per apprendere qualcosa.

A causa della carenza di materiale, soprattutto legata al fatto che a volte si lavora con delle varianti d'occitano particolari, gli interventi si basano su documentazione pressoché interamente autoprodotta, proprio perché non è facile reperirla in una parlata specifica, tenendo conto che l'occitano si diversifica grandemente in uno spazio geografico ridotto. Per esempio nel comune di Bobbio Pellice ci sono diverse parlate, che cambiano in base al fatto che ci si trovi da una parte o dall'altra del fiume. L'autoproduzione del materiale viene anche dettata dalla necessità di personalizzarlo in base alle esigenze e alle caratteristiche

degli utenti, che ogni volta cambiano. In circa sei o sette anni ho realizzato una raccolta di materiale creato personalmente, suddiviso in filastrocche e recite: dal mio punto di vista è molto importante l'aspetto teatrale e musicale, perché mi ha sempre permesso di rendere più facile l'apprendimento linguistico. Per conto mio posso testimoniare come la carenza aguzzi l'ingegno, e come l'aver due figli che la notte non dormono favorisca la riflessione, la creazione e la scrittura. Nella produzione del materiale mi sono basata su alcune preconoscenze, infatti le mie recite sono spesso delle versioni in *patouà* delle favole dei fratelli Grimm (per esempio Biancaneve e i sette nani, Cappuccetto Rosso, la Bella Addormentata), mentre altre favole le ho realizzate lavorando sui cosiddetti temi universali come la famiglia o i mestieri, oppure basandomi su argomenti ecologici (abbiamo parlato anche di raccolta differenziata).

Per quanto riguarda la creazione di filastrocche, mi sono servita dei giochi linguistici e delle rime: queste ultime facilitano tantissimo l'apprendimento. Inoltre, mi è tornata utile una risorsa che non avrei mai più pensato di sfruttare in vita mia, ovvero le audiocassette per il karaoke che ho collezionato da ragazzina. Infatti ho scritto una canzone sul *Dau* sulla base musicale di "Una zebra a pois" di Mina.

Figura 1. *Il Dau*

Immagine di Philippe Semeria, Derivative work:
Ipipipourax [CC BY-SA 3.0
(<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>)]
via Wikimedia Commons



Il Dau

*Nou vou couïitou ‘na storia propi bèlla
D’una bèstia drola qui vai garèlla
Për chapala ‘n cha zbaruala,
illi i ribatta ma peui i scappa
fazè ben atansioun e scoutà
soc què euoura nou van chantà*

*Rit.: Tuchi i serquë lou dau
E magara a s’è pèrdù
O a sèrè su pèr Castlus
Ben stèrmà ènt un pèrtus
As-tu jo vist lou dau? Qui? Mi no!*

Lou dau, lou dau, lou dau

*A chamina su p’la ribbe
Una a dèrcha, l’oute a znèsta,
beuica un paou ‘s tu lh’aribbe
a beuicalou da la fnèsta...*

*Rit.: Tuchi i serquë lou dau
E magara a s’è pèrdù
O a sèrè su pèr Castlus
Ben stèrmà ènt un pèrtus
As-tu jo vist lou dau? Qui? Mi no!
Lou dau, lou dau, lou dau
LOU DAÛ... LOU DAÛ... LOU DAÛ*

Solitamente i miei percorsi formativi finiscono sempre con uno spettacolo aperto alla comunità; qualche giorno dopo la recita mi è capitato di incrociare alcuni genitori di qualche mio alunno che cantavano la canzone dello spettacolo che vedeva protagonisti i loro figli! Questo grazie al fatto che la melodia è molto conosciuta per di più abbinata a parole semplici. In altre occasioni, con le classi, ci si è avvicinati anche alla musica rap, portando in scena la storia dell’Arca di Noè, racconto già conosciuto dai bambini, lavorando sempre in modo comico e ironico. La base musicale consisteva semplicemente in una batteria che dava il ritmo così da permettergli di memorizzare il tutto.

Il rap di Noé

*Nou vou couitè na storia capità
Jo tanti ma tanti an pasà
Lh’om i èrè gram, i coumbinavè ‘d gouai
E lou buon Diou a n’èn pouia pamai
«Tanta pieuwa l’è la justa punisioun
Just n’om al ourè moun pèrdoun»
L’è Noé oub sa barca a déou salvà*

*Toute la bèstie qu’a po trobâ:
Oub pasiënsa Noé a déou carjâ
Na coubia ‘d bèstie d’onhe calità:*

*Rit.: Dui muret e dui farquet
Dui lapin e dui courin
Jalina e jaluc e dui perou mut
Dui canarin e dui chatin
Dui chaloun e dui moufloun*

Dui leoun oh que counfuzioun!

Dui gamèl qui fan bourdèl

Dui can qui fan bataclan

Dui pasarot, na rana e un babiôt

Dui elefant qui soun pèzant

Dui caprieul e dui reul

doui oque e 'co doui foque

Dui frumis e dui aris

Dui courbas dar nir panas

Dui jari mus qui van ènt un pèrtus

Na vacha e un tor, na chabra e un bouc

Na fea, un bërrou e 'co dui oulouc

L'arca i é piena, i galeja garèla

Ma na couloumba i porta na nouvèlla

Lou soulelh al é salhì

Lou dilowio al é fînì

E Noè countènt e soulèvà

Toute la bèstie a po dèscarjà.

Rit.:

Dui muret e dui farquet

Dui lapin e dui courin

Jalina e jaluc e dui perou mut

Dui canarin e dui chatin

Dui chaloun e dui moufloun

Dui leoun oh que counfuzioun!

Dui gamèl qui fan bourdèl

Dui can qui fan bataclan

Dui pasarot, na rana e un babiôt

Dui elefant qui soun pèzant

Dui caprieul e dui reul

doui oque e 'co doui foque

Dui frumis e dui aris

Dui courbas dar nir panas

Dui jari mus qui van ènt un pèrtus

Na vacha e un tor, na chabra e un bouc

Na fea, un bërrou e 'co dui oulouc

Durante queste esperienze mi sono accorta che il teatro permette all'utente di concentrarsi sull'azione pratica, sul gesto, sulla mimica, più che sui contenuti linguistici, che potrebbero creargli un po' di ansia, soprattutto se chi partecipa non ha l'occitano come lingua materna. In questo modo "l'ansia da prestazione" viene quindi smorzata, permettendo al bambino di mettersi in gioco.

Un'altra azione che metto in pratica, con il fine di far sentire a proprio agio gli interlocutori con cui lavoro, è quella di rispettare tutte le varianti linguistiche che sento, anche perché ve ne sono diverse nella stessa zona. Per esempio la parola gallina, nel *patouà* che parlo io si dice *jalina*, ma dall'altra parte del fiume che attraversa Bobbio Pellice si dice *jarina*.

La maggior parte delle attività formative che tengo vengono svolte in orario extrascolastico e sono finanziate dallo sportello linguistico. Per pubblicizzarle informo i genitori dei bambini a proposito della possibilità di partecipare, per qualche settimana, a questo tipo di attività che si concluderà con uno spettacolo aperto alla comunità.

Ci sono comunque anche delle eccezioni, ovvero alcuni percorsi formativi vengono svolti all'interno dell'orario scolastico, questo dipende dall'interesse che hanno le maestre a proposito della questione, il tutto con l'approvazione del progetto da parte del dirigente scolastico. Ne è un esempio l'attività formativa svolta con i bambini della scuola dell'infanzia: anche in questa occasione ho lavorato con l'ausilio di filastrocche e canzoncine, presentando il risultato alla festa di Natale.

Lou loup

*Dai nou van spasejà
nou van su fin ar Pra
nou van véire se
un gran loup la lh'é
e s' lou loup a lh'é
a rëspondère:
Loup dount sis-tu?
Loup quë fas-tu?*

Butou ma lunëttele/butou ma braiel/butou ma botte

Figura 2. *Il lupo*

[Disegno di Henri Breuil, pubblicato da Henry Fairfield Osborn [Public domain], via Wikimedia Commons]



Quest'anno le stesse maestre mi hanno riproposto di intervenire, per cui si tratta di trovare qualche nuovo spunto, che può essere preso in tutto ciò che solletichi la fantasia.

Per esempio, mi sono imbattuta nel libro "Dietro le ombre" di Giorgio Ghigo (2016), che presenta una carrellata di animali veri e immaginari che vivono in queste Valli, per cui si passa dal *chalouvippra*, al *bâbi volante*, alla *fantina del cratacul*, a la *truta pelusa*, al *pistafum*; però c'è anche la marmotta, il *dau*, la *jumarre*. È un misto di fantasia e di realtà, per cui probabilmente alla fine di questa lettura mi verrà in mente qualcosa.

Inoltre ho prodotto una sorta di audiolibro, composto da tracce audio in occitano registrate durante la lettura di testi e di leggende tradizionali legate al territorio, con l'accompagnamento di rumori di sottofondo che si rifanno a quello che viene raccontato, come versi di animali, con l'intento di cercare di creare l'atmosfera giusta.

Tenterò di utilizzarlo quest'anno per esempio anche con i bambini della scuola dell'infanzia, per svolgere un lavoro su una leggenda tradizionale legata al territorio.

Ribadisco che, tranne in sporadici episodi, le attività con i bambini e con i ragazzini vengono svolte in orario extrascolastico perché la linea della dirigenza e della maggior parte degli insegnanti non è quella di dare spazio all'approfondimento della lingua minoritaria.

Mi viene spesso chiesto il motivo per il quale non parlo ai miei figli in tedesco, visto che insegno questa lingua a scuola, mentre ho deciso di parlare loro occitano. Alle persone che mi pongono questa domanda rispondo sempre che voglio che i miei figli sappiano da dove sono venuti, dove vogliono andare lo decideranno loro. L'occitano è la mia lingua madre è un pezzo di me ed è una delle mie passioni, quindi ho deciso di lavorare per continuare a mantenerlo vivo.

Riferimenti bibliografici

BALBONI, P.E. (2002), *Le sfide di Babele : insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.

GHIGO, G. (2016), *Dietro le ombre*, San Godenzo, Edizioni Montaonda.

Mostrar la lenga: l'esperienza di Espaci Occitan

Rosella Pellerino

“Espaci Occitan”, associazione fondata e formata da Enti pubblici nel 1999, ha sede a Dronero in provincia di Cuneo. Il suo obiettivo è promuovere, divulgare e tutelare la cultura e la lingua occitana attraverso azioni rivolte agli abitanti delle valli, agli studenti di ogni ordine e grado, al pubblico di appassionati e ai turisti. Attraverso l’Istituto di Studi Occitani, il Museo Multimediale *Sòn de Leng*a e la Biblioteca occitana è un centro culturale interamente dedicato alla lingua e alla cultura d’oc.

Figura 1. Espaci Occitan a Dronero.



L’Istituto di Studi Occitani annovera migliaia di volumi sulla lingua, la cultura e le tradizioni delle valli e delle terre occitane tutte, offrendo la possibilità di consultare periodici in un’emeroteca e di visionare e ascoltare filmati, documentari e cd musicali.

“Espaci Occitan” è altresì Sportello Linguistico della Valle Maira, e i suoi servizi sono erogati sia presso la sede di Dronero che a distanza: traduzioni, consulenze e toponomastica, corsi di lingua frontali o on line, social reading.

Il Museo *Sòn de Lenga*, dedicato alla cultura e alla lingua occitana, vuole proporre in modo divertente e innovativo un viaggio virtuale tra letteratura, musica, tradizioni, storia, vita materiale del territorio occitano.

Figura 2. *Il Museo Sòn de Lenga.*



La Legge 482/99, che consente tra l'altro l'insegnamento della lingua occitana nelle scuole, non ha ancora visto in tal senso applicazione nelle scuole della provincia di Cuneo. La lingua o più esattamente la cultura occitana restano pertanto oggetto di insegnamento solo qualora il singolo insegnante decida di inserire nel proprio programma curricolare temi inerenti la cultura locale.

L'attività di insegnamento della lingua da parte di Espaci Occitan ha quindi inteso soddisfare sia la richiesta da parte del pubblico di appassionati o locutori che richiedevano di apprendere i fondamenti di letto-scrittura, sia la necessità di formazione esplicitata da alcuni docenti che intendevano inserire cenni di cultura locale nel corso delle loro lezioni nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado. Sono nati quindi i corsi di occitano di Espaci Occitan, nelle modalità on line e frontale.

1. *Corsi online*

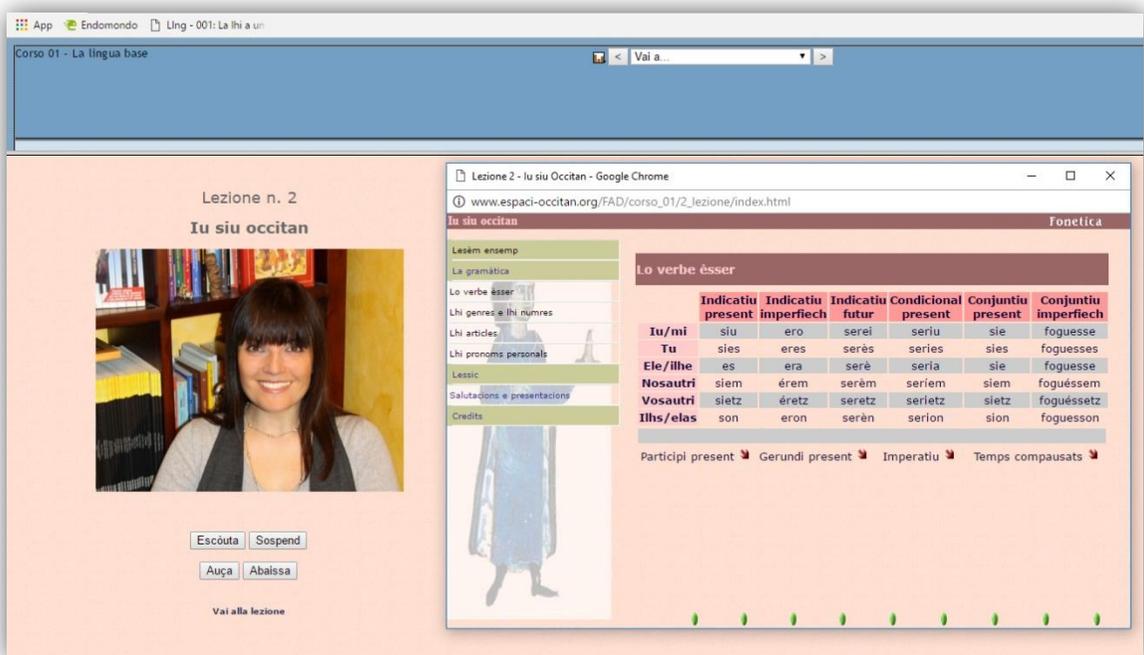
Ideati nel 2004, sono stati i primi ad essere stati realizzati in Europa per una lingua minoritaria. L'elaborazione delle metodologie e la formazione del tutor si è svolta attraverso

un corso a cura dell'Istituto Valdocco di Torino, leader nella formazione a distanza. Ne è nata la piattaforma Maestra, aula virtuale per i corsisti di differenti livelli (tre, dal principiante all'esperto, e uno per bambini); dopo alcuni anni di utilizzo, si è passati alla piattaforma Moodle.

Il corso on line è aperto ad allievi di provenienza varia (prevalentemente del Cuneese ma anche di varie regioni d'Italia, nonché alcuni dall'Europa o da altri continenti); assai eterogenei i livelli di competenza dei corsisti, talora già locutori attivi o passivi, non parlanti, con o senza competenze di letto-scrittura. La compresenza nel gruppo classe, benché virtuale, di numerose varianti dialettali, se inizialmente può complicare l'intercomprensione tra compagni, si è rivelato sempre fattore vivacizzante, nonché interessante e stimolante spunto didattico anche per il docente.

L'occitano impiegato è di norma quello del medio cuneese (Valli Stura- Grana- Maira-Varaita), ma tutte le varietà degli iscritti sono gradite ed accettate, e divengono spunto per riflessioni dialettologiche.

Figura 3. Schermata del corso di occitano online.



L'insegnamento è forzatamente incentrato sulla morfologia e sulla grammatica (specie nel livello iniziale) ma con la possibilità di chat o video chat per la conversazione;

l'apprendimento avviene prevalentemente attraverso unità didattiche tradizionali imperniata su temi ricorrenti (la scuola, il lavoro, presentazioni) con esercizi scritti, ma gli allievi possono inviare anche registrazioni sonore per richiedere la correzione della pronuncia, e per tutti i contenuti didattici scritti è previsto corrispondente audio. La grafia impiegata è quella classica.

Innegabile vantaggio di questa metodologia didattica, e alla base dell'idea di concepirla, è la possibilità per un pubblico residente in montagna, con condizioni meteorologiche e collegamenti non sempre ottimali, di frequentare il corso in qualsiasi momento della giornata, secondo i propri ritmi, da qualsiasi località di residenza o lavoro.

Il compromesso da pagare è una lieve carenza sul fronte della conversazione e del perfezionamento della pronuncia, una minor possibilità di aprire il contenuto della lezione alle eventuali suggestioni che giungono dagli allievi (in caso ad esempio di iscritti con differenti varietà dialettali, i cui contributi costituiscono interessanti spunti di approfondimento).

Si verificano poi anche complicazioni di carattere meramente tecnico, per gli iscritti residenti in località servite da bassa connessione.

Il tutor ha un continuo, quotidiano contatto col gruppo classe attraverso gli strumenti della «piazza» virtuale, ovvero la bacheca del corso, su cui affigge post che spaziano dalle tradizioni, santi o curiosità meteorologiche del giorno, a scadenze o appuntamenti culturali interessanti, suggerimenti bibliografici ecc.

Tramite il Caffè linguistico, sorta di chat per allievi, questi possono scambiarsi messaggi visibili da tutti e moderabili dal tutor, inserendo anche materiali come testi e foto (relativi ad esempio al tema della lezione che si sta seguendo).

2. Corsi frontali

I corsi frontali si svolgono ogni anno a Dronero presso la sede di “Espaci Occitan”, presso la Biblioteca Civica di Dronero su iniziativa del Comune o nelle valli e paesi limitrofi che ne facciano richiesta (ad esempio Valle Ellero, Val Vermenagna, Val Varaita).

Gli allievi hanno provenienza varia: in genere risiedono in Val Maira e delle valli limitrofe, e nella pianura del Cuneese e Saluzzese. La competenza, come per i corsi on line, è quanto mai varia, anche nei corsi di primo livello: già locutori attivi o passivi, non parlanti, con o senza competenze di letto-scrittura, spesso con compresenza di numerose varianti dialettali anche all'interno della stessa vallata di provenienza. Anche in questo caso l'occitano

impiegato è di norma quello del medio cuneese: in taluni casi, per varietà marcatamente singolari (es. Kyè) ci si è avvalsi della compresenza di informatori/consulenti presenti in aula. Le grafie utilizzate sono la grafia classica e quella concordata - Escoló dóu Po.

L'unità didattica risulta in questa modalità molto più malleabile e adattabile al gruppo classe, anche in base al feedback ricevuto nel corso degli incontri: si parte spesso da un breve testo in lingua, dal quale vengono evinte e spiegate semplici regole ortografiche, fonematiche, grammaticali e sintattiche. Vengono infine fornite schede cartacee con tabelle e spiegazioni. I materiali impiegati sono vari, da leggende (scelte in attinenza alla località in cui si svolge il corso) a composizioni di poeti locali, a canzoni tradizionali.

Procedendo nei vari livelli previsti dai corsi (da principiante a esperto) ci si allontana dalla varietà locale per avvicinare anche quelle di altre valli o delle regioni d'oltralpe.

La conversazione e il perfezionamento della pronuncia si giovano ovviamente della possibilità di interagire e dialogare, nonché del fatto di poter ascoltare pronunce corrette ed errate dei compagni, e relative spiegazioni e correzioni del docente.

Figura 4. *I corsi frontali nella sede di Espaci Occitan.*



Piccoli ostacoli possono essere considerati quello legato alla sede di svolgimento dei corsi, specie quando avviene nei comuni di alta valle, nonché l'orario (quello pomeridiano per chi è impegnato al lavoro, quello serale per persone più *âgéé*), che talora costituiscono un impedimento alla frequenza, specie durante i mesi invernali.

3. *Autobiografia linguistica local*

La prima parola occitana che ricordo è *me chè*, termine che in famiglia designava il nonno di mia mamma: io inizialmente mi ero quasi convinta fosse il suo nome di battesimo, considerato che io i miei nonni li chiamavo *nonou*...

Pur senza aver coscienza - come peraltro sarebbe accaduto ai miei convalligiani ancora per una decina d'anni - che la lingua parlata anticamente dalla famiglia materna fosse occitano, questa favella era evidentemente nel mio DNA, insieme al largo piemontese del Roero della famiglia paterna e al piemontese rustico di Borgo San Dalmazzo, dove ho sempre vissuto.

In quanto figlia degli anni Settanta ho appreso il dialetto da nonni e genitori in maniera spontanea, libera, non per ragioni di rivendicazione identitaria - ché quegli anni dovevano ancora arrivare - né per l'appartenenza a un'enclave di soli dialettofoni.

I miei genitori non risentirono mai dell'onta di parlare il dialetto: erano fortunatamente ormai lontani i tempi del *senhal*¹, ed ebbero accesso ad un'istruzione che permise loro di apprendere un corretto italiano, che negli anni avrebbero trasmesso ai figli: sino alla maggiore età infatti io sono rimasta soltanto una parlante passiva.

Fu senza dubbio l'Università a farmi conoscere la storia delle lingue romanze e del Piemonte: iniziò così una appassionata e personale ricerca di corsi, feste, libri che fossero legati alla mia lingua e alla mia terra. Da allora sono passati quasi vent'anni, e le lingue e culture familiari, con mia somma fortuna ed entusiasmo, sono parte del mio lavoro; è sempre stimolante incontrare e apprendere a mia volta da allievi custodi di varietà rare ed espressioni preziose e desuete, così come accompagnare debuttanti assoluti attraverso i rudimenti della lingua d'oc, rivedendo la me stessa di allora. E poiché purtroppo mia madre

¹ Il termine *senhal*, impiegato in ambito trobadorico, ha assunto nel XIX secolo un'accezione negativa nella Francia del Sud e in alcune valli occitane del Piemonte meridionali. Per limitare l'uso della lingua locale e imporre il francese o l'italiano, i bambini sorpresi a parlare *patois* ricevevano un medaglione, in genere una moneta con un foro, un *senhal* di spregio, da indossare legato al collo o da stringere tra i denti, che avrebbero dovuto esporre finché non avessero a loro volta colto in "flagranza vernacolare" qualche compagno.

da molti anni non è più, me la rende vicina e mi è caro continuare a parlare e tramandare, per quel che posso, la lingua della sua famiglia.

Figura 5. *La biblioteca di Espaci Occitan.*



Riferimenti e indicazioni bibliografiche

- PELLERINO, R./BIANCO, G./ANGHILANTE, D. (2001), *Valadas Occitanas e Occitània granda: ren d'autre qu'una partia de la planeta*, Torino, Chambra d'òc.
- PELLERINO, R./VALSESIA, T./ROVAGNATI, S. (2007), «Le Alpi ed oltre: Occitani, Walser, Ladini», in AMIOTTI, G. / ROSINA, A. (a cura di), *Identità e integrazione, Passato e presente delle minoranze nell'Europa mediterranea*, Milano, Franco Angeli.
- PELLERINO, R. (2008), *Dizionario italiano-Occitano-Italiano. Norme ortografiche, scelte morfologiche e vocabolario dell'occitano alpino orientale*, Cuneo, Piùeventi.
- PELLERINO, R./CONFORTI, L. (2015), *Val Grana. Un piccolo territorio dalla straordinaria ricchezza di paesaggi e tesori*, Cuneo, Piùeventi.
- BRUN, G./PELLERINO, R. (2017), *Clau de viola. Spartiti di danze occitane*, Saluzzo, Fusta.

La *Total Physical Response* nell'insegnamento dell'occitano

Esther Pons

Ho avuto diverse esperienze nell'ambito dell'insegnamento della lingua occitana: quella che vi racconto oggi è l'ultima che ho vissuto, presso la Scuola Primaria di Perrero. Essa rappresenta il risultato dell'evoluzione che le mie pratiche, in questo ambito, hanno subito. Inizio il mio intervento seguendo le domande illustrate in precedenza.

Per quanto riguarda il *dove* ho insegnato, la risposta è presso la Scuola Primaria di Perrero, durante le ore di attività alternativa, che sono precisamente due ore settimanali. Il mio progetto è stato pensato come un progetto annuale, poi, per problemi organizzativi relativi alla mancanza di organico, ho condotto il progetto solamente da gennaio a giugno.

A *chi* ho insegnato: a un totale di quattro bambini, due alunni di seconda e due di terza, residenti in area occitana, ma non parlanti. Essi hanno in famiglia genitori o altri parenti che parlano *patouà*, ma che con loro comunicano unicamente in italiano; infatti, quando mi sono presentata a scuola il primo giorno, ho iniziato a parlare in occitano sperando che mi rispondessero, ma in realtà faticavano a capire che cosa stessi dicendo, riconoscendo solo qualche parola.

Prima di spiegare che cosa ho insegnato occorre fare una piccola premessa teorica. Quando si insegna una lingua straniera, presso la scuola primaria, si possono sostanzialmente utilizzare due approcci: il primo si basa maggiormente sulla lingua scritta, quindi si utilizza il libro di testo e viene studiata la norma grammaticale; il secondo approccio ha come principale obiettivo quello di fornire ai bambini le capacità di comprendere quello che viene loro detto, nel caso in cui si vengano a trovare nella situazione di doversi relazionare con una persona che parla una lingua straniera, con lo scopo di farsi capire. Esso si basa quindi, principalmente, sull'utilizzo della lingua orale. Ciò non implica, tuttavia, che la norma

grammaticale non venga insegnata, perché le strutture della frase vengono apprese in modo implicito, attraverso l'attività dialogica.

La mia esperienza si è basata su questo secondo approccio, quindi: *come* ho insegnato occitano a questi quattro fanciulli? Ho utilizzato una metodologia che ho conosciuto partecipando a un laboratorio universitario per l'insegnamento della lingua inglese, seguito durante il mio percorso di tirocinio, decidendo così di testarlo per l'occitano.

Questa metodologia nasce negli anni '70, ideata da uno psicologo americano, James Asher, e prende il nome di *Total Physical Response* (TPR). Si basa su un apprendimento di tipo senso-motorio: l'idea centrale è quella di far apprendere la lingua straniera nello stesso modo con cui il bambino impara la lingua madre. Per esempio, quando il neonato è in braccio alla mamma e inizia a fare le prime smorfie, lui in realtà non sa cosa sta facendo tramite questi movimenti muscolari, però la mamma e i parenti vanno in visibilio e ripetono la parola sorriso: il bimbo riceve, così, tante coccole e inizia a fare quella smorfia più spesso, perché ogni volta che sorride tutti riproducono la sua espressione, nominandola, e lo accarezzano. In questo modo, associando il movimento e la parola, comprende il significato e, poco per volta, inizia ad usare la lingua senza aver più bisogno dell'associazione con il gesto.

Cosa facevo io in aula? Entravo in aula, i bimbi ormai mi conoscevano, ci disponevamo in cerchio e, dopodiché, indossavo la mia sciarpa magica diventando una persona che parlava e comprendeva unicamente l'occitano. Io parlavo la mia variante di *patouà*, ma come potevano i bambini partecipare e giocare con me se non capivano?

Ho iniziato con dei gesti chiave che tutti conoscono: salutavo, *bonzour*, buongiorno, muovevo la mano e i bimbi all'inizio mi rispondevano limitandosi anch'essi a muovere la mano. Non è infatti facile lanciarsi subito nell'utilizzo di una lingua straniera: essa viene percepita come astrusa, non la si capisce, ci fa sentire a disagio.

A questo punto mi presentavo: *mi séou Esther*. I bambini capivano che mi stavo presentando, ma come permettere anche a loro di fare lo stesso se la domanda non era ancora stata spiegata? È difficile associare un interrogativo a un gesto: avrei potuto indicarli, ma non era facile interpretare che cosa stessi chiedendo e, anche se avessero capito, come già detto, non è certo semplice gettarsi subito a parlare una lingua che non si conosce. Pertanto mi servivo di un sacco che conteneva tante cose belle, colorate e facevo comparire *Jan la Rivèllo*, che è, di fatto, il mio alunno secchione. Potevo così parlare con lui che sapeva rispondermi, iniziando un'interazione dialogica che i bimbi potevano osservare e poi imitare.

Bonzour, mi seou Esther e tu qui t'sê? A quel punto lui mi rispondeva: *mi seou Jan la Rivèllo*, e, non conoscendomi, mi richiedeva: *e tu qui t'sê?*

Andavamo avanti così per un po' e poi il pupazzo stesso, accorgendosi della loro presenza, chiedeva ai bambini di presentarsi: a quel punto essi avevano capito cosa stesse succedendo e come dovessero rispondere. Utilizzando, così, una serie di altri oggetti e personaggi con cui interagire si può attivare immediatamente la lingua e intraprendere dei piccoli dialoghi. La maggior conquista di una metodologia di questo tipo è che l'apprendimento è naturale e i bambini naturalmente lo portano al di fuori del contesto di apprendimento. Per esempio, al mattino, gli allievi che avevano partecipato alle mie lezioni, nonostante non fosse "l'ora di occitano", mi salutavano sempre dicendo *bonzour* e, quando se ne andavano, *ërvéise*, oppure, dato che prima di aprire il sacco facevo sempre la misteriosa, mi avvicinavo ai bambini ripetendo più volte *beuico!*, aprendolo davanti ai loro occhi e richiudendolo improvvisamente, una mattina un bimbo mi ha fatto uno scherzo simile con la sua merendina, utilizzando il *patouà* anziché l'italiano.

Credo questa sia la conquista più grande che ho ottenuto grazie a questa metodologia che, nonostante non sembri, è molto impegnativa: un'attività TPR può durare 30-40 minuti al massimo, si può arrivare a un'ora se qualche gioco è particolarmente divertente. Essa è molto faticosa perché ci si esprime tutto il tempo in lingua straniera, con uno sforzo cognitivo da parte dei partecipanti che non va sottovalutato.

In questo modo, dovendo io condurre una lezione di due ore totali, mi restava sostanzialmente un'ora e venti di tempo da impiegare e dovevo inventarmi qualcosa. Ho così deciso, insieme ai bambini, di inventare un racconto per ognuno dei personaggi che avevamo incontrato durante le lezioni, registrando le loro voci e creando un piccolo video. Essi hanno così inventato le storie e le hanno disegnate, mentre io le ho tradotte in lingua occitana. Quando essi le hanno da me ascoltate per la prima volta, non c'è stato bisogno di traduzione, perché sapevano perfettamente quali fossero le trame.

Dopodiché ho dettato a ognuno di loro la propria parte, perché se la potessero studiare e ricordare, lasciando che la scrivessero come volevano. Per esempio un alunno, per dire la *eu* ha scritto la *e* con sopra una piccola *b*. Hanno inventato dei modi assurdi per ricordare che cosa dovessero dire. Infine abbiamo registrato le loro voci e filmato lo scorrere dei disegni che avevano fatto.

Il video che adesso vi mostrerò racconta la *storio dâ loup trist*, ovvero la storia del lupo che piange, grazie al quale abbiamo imparato ad esprimere le nostre emozioni.

Lou loup trist

La lh'èro uno vè ènt un bôc uno famillho dè loup, il èren proppi gram, il amasavèn e i minjavèn tûti quèlli qu'î troubavèn.

Ma un jouòrn l'è naisù un loup difrènt da lh'àoutri; quet eisi al avio lou queur gentiel.

Un jouòrn cant sa gènt l'èro pèr amasà un anbé, él a s'è butà ent à més empachant a lh'àoutri dè s'lou minjà.

Parélb la famillho enrabiâ òoub él e pâ bouno a lou capî î l'à chasà vio.

Lou loup trist pèr soc l'èro capità a s'è èncaminà p' lou mounde sèrchant calc nòou amis, ma lâ bèstia avien pòou d'él e lh'itaven leunh. Lî loup fan pòou.

Lou loup sampre pi trist a s'è butà a plourâ.

Dui jariat què pasavèn d'eiqui, veiënt lou loup plourâ, sè soun pâ eipouvèntà ma sè soun aprouchà pèr lou counsoulâ.

Lou loup trist al à countià soun èstorio ai jarî ; lî dui vèiënt-lou tan mâl butà li an mandà d'anâ vioure òoub lour.

Lou loup aprèe calc jouòrn ensemp ai jari al èro papî trist; uno bello amichisio èro naisùo.

A la fin èn jouòrn lou loup al à encountrà uno bello jariato e î sè soun ennamourâ.

Parélb uno matin d'ità li dui sè soun mariâ.

D'ènlouo lou loup, la jariato, lour filh e tutti lour amîs vivèn ènsèmp countènt, sènso fâ mâl a nbun.

So che riguardo alla metodologia del *Total Physical Response* è impossibile essere esaustivi in queste poche pagine: rimando dunque alla bibliografia in coda al contributo, nella quale sono anche riportati gli indirizzi di alcuni video, visualizzabili su YouTube, che ritraggono varie esperienze. Una in particolare, molto interessante, riprende un insegnante che insegna il thailandese ad alcuni vecchietti. Ovviamente il tutto è in inglese.

In conclusione di questo intervento, provo a rispondere a quella che è probabilmente la domanda più importante, più profonda e anche più personale di tutto il dibattito, ovvero il *perché* si decide di intraprendere un percorso che porta poi ad arrivare a insegnare l'occitano. Volendo essere sincera, devo affermare che le prime volte in cui mi è capitato di insegnare occitano era per un lavoretto estivo, per guadagnare qualcosa e per sperimentarmi lavorativamente. Parlando, invece, delle motivazioni che reputo serie, penso che insegnare e imparare una lingua "straniera" sviluppi le nostre capacità di pensiero e di ragionamento. Noi abbiamo, nella nostra mente, un bagaglio di conoscenze: quando entriamo in contatto con qualcosa di nuovo, per esempio una lingua, si forma una nuova area, all'interno del pensiero, composta da lessico, significati, strutture. Questa entra automaticamente in collegamento con la rete composta da tutte le altre aree preesistenti nel nostro bagaglio,

riacomodandola. Quando ciò succede diventiamo in grado di effettuare collegamenti e installare relazioni che prima non eravamo capaci di fare perché ci mancavano degli elementi. Grazie a questo riusciamo anche a interpretare nuovamente i dati, che già possedevano, alla luce di quelli nuovi, appena acquisiti.

Pertanto, parlando in termini di competenze metalinguistiche (capacità di riflettere sui sistemi linguistici), conquistiamo delle competenze interlinguistiche (effettuare ragionamenti sulle lingue) e anche intra-linguistiche (effettuare ragionamenti su una lingua), perché finiamo per riflettere anche su quella che era la nostra lingua precedente.

In secondo luogo, quando ci troviamo ad approcciarci a un'altra lingua e siamo di fronte a quella che è una alterità rispetto alla nostra quotidianità, noi ci riconosciamo come identità: abbiamo bisogno di essere noi stessi, abbiamo bisogno di possedere un'identità linguistica, per poter comunicare con un'altra identità. Quindi rafforziamo quello che sentiamo di essere e, quando si mette in atto tutto ciò, possiamo anche scegliere se ampliare quella che è la nostra identità, utilizzando elementi provenienti da quella che consideriamo l'alterità e, magari, farla persino nostra *in toto*.

Vedere l'alterità come risorsa è un pregio, perché permette di riconoscerci, cambiarci e, forse, anche migliorarci in quello che è l'insegnamento stesso della lingua occitana, come è successo nel mio caso, in cui ho utilizzato una metodologia straniera per educare alla lingua del mio contesto di vita.

Tutto questo rientra, inoltre e appunto, nell'ambito dell'educazione al territorio: utilizzare le parole del territorio stesso per raccontarlo ci permette di conoscere meglio quello che ci circonda, di esserne maggiormente consapevoli e, se tutto va bene, questo processo può persino portarci a sentirci maggiormente responsabili di quello che abbiamo attorno e, magari, un giorno, di volercene curare.

Quindi, concludendo, posso affermare che conoscenza, consapevolezza, responsabilità e cura di quello che ci circonda sono le motivazioni che mi spingono all'insegnamento della lingua occitana.

Indicazioni bibliografiche e sitografia

ASHER, J. (1996), *Learning Another Language Through Actions* (5th ed.), Los Gatos, Sky Oaks Productions.

<http://www.tpr-world.com/>

<https://www.youtube.com/watch?v=1Mk6RRf4kKs>

<https://youtu.be/j6De52Pzr8c>

Volume realizzato dall'Associazione Amici della Scuola Latina di Pomaretto
nell'ambito delle attività di tutela e promozione delle lingue minoritarie.

2018

Ass. Amici della Scuola Latina

ISBN 9788894209020