

Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M. & Hutter, V. (2011). Famiglie migranti in cerca di dialogo con l'istituzione scolastica. In P. Dusi & L. Pati (Ed.), *Corresponsabilità educativa* (pp. 357-381). Brescia: La Scuola.

Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti,  
Myriam Gremion, Valérie Hutter

## Famiglie migranti alla ricerca di dialogo con l'istituzione scolastica

Sarebbe stato meglio se ci fosse stato un numero ancora maggiore di contatti, di incontri, perchè questo è molto importante. Questo aiuta sia i genitori sia gli insegnanti, visto che ciascuno ha il suo ambiente ed è solo collaborando che si riesce a fare del proprio meglio. Ci si completa. [...]. Se il bambino riceve qualcosa da una parte ma niente dall'altra... non può farcela.

(padre kosovaro)

Sebbene non manchino studi concernenti i rapporti che si instaurano tra la scuola e le famiglie migranti<sup>1</sup>, in essi, spesso, prevale il punto di vista di una istituzione che si sente maltrattata da una popolazione che non risponde alle sue attese. Si impone così, una precisa rappresentazione delle famiglie straniere: nuclei provenienti in parte da realtà socio-culturali rurali, svantaggiate, non attrezzate per affrontare le difficoltà che la migrazione comporta e, perciò, quasi certamente condannate all'insuccesso. Abbiamo a che vedere con un insuccesso che coinvolge, soprattutto, i bambini e il loro percorso scolastico<sup>2</sup>. Un insuccesso che

<sup>1</sup> J.-P. Payet, *La connivence et le soupçon. Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité*, in «*Migrants-Formation*», 1992, 89, pp. 82-97.

<sup>2</sup> Cfr. C. Allemann-Ghionda, V. Lusso Cesari, *Les échecs scolaires des enfants des travailleurs immigrés en Suisse: causes, mesures en cours d'application, perspectives*, Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation, 1988; C. Allemann-Ghionda, C. de Goumoëns, C. Perregaux, *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg, éd. Universitaires, 1999; A. Lanfranchi, *Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Vo-*

mette a disagio l'istituzione scolastica, ma senza, per questo, dare origine a cambiamenti, poichè vi è la tendenza ad attribuire la responsabilità di ogni difficoltà alle famiglie d'origine<sup>3</sup>, nei confronti delle quali si sviluppa una visione stereotipata e dequalificante. Le pratiche delle famiglie popolari e/o migranti sono, inoltre, percepite come inadeguate, poco propizie non solo al processo di scolarizzazione ma anche allo sviluppo «normale» del bambino.

## 1. Una diversa prospettiva sulle famiglie migranti

La ricerca<sup>4</sup> cui si fa riferimento nel presente lavoro adotta una diversa prospettiva. La stessa si iscrive in una corrente di studi che considera gli attori sociali, membri di una famiglia, come dei soggetti portatori di risorse (sociali, affettive e cognitive) e contesta, con B. Lahire<sup>5</sup>, il mito della rinuncia parentale. Secondo tale interpretazione riduttiva, la rinuncia parentale è una prassi diffusa presso le famiglie popolari. Questo autore ritiene che considerare il permissivismo o la rinuncia parentale quali forme di genitorialità diffuse tra queste famiglie, sia solo il frutto di una profonda ingiustizia interpretativa.

Il riconoscimento delle risorse di cui le famiglie immigrate sono portatrici (oggetto della presente riflessione) può, al contrario, dare luogo, come sostengono J. Lebon<sup>6</sup>, B. Mouvret et A. Manço, a pratiche di col-

raussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern (2 Aufl.), Opladen, Leske Budrich, 1995; P.-A. Doudin, *L'école vaudoise face aux élèves étrangers: un bilan de la situation*, Lausanne, CVRP, 1996; C. Sabatier, M. Holveck, *La réussite scolaire des enfants issus de l'immigration: une étude exploratoire des conditions familiales*, in «La revue internationale de l'éducation familiale», 2000, 4(1), pp. 37-61.

<sup>3</sup> D. Thin, *Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation*, in «Carnets de bord», 2005, 10, pp. 67-78.

<sup>4</sup> Questa ricerca ha avuto luogo nell'ambito di un Progetto nazionale Svizzero (PNR 52) denominato: Childhood, Youth and Intergenerational Relationships. Questo studio, dal titolo *La scolarisation de l'ainé comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes*, è stato condotto da Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Myriam Gremion, Valérie Hutter e Gladys Lecomte Andrade.

<sup>5</sup> B. Lahire, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002.

<sup>6</sup> J. Lebon, *Les effets possibles du maintien des liens culturels sur l'intégration des travailleurs migrants dans les pays d'accueil* (Rapport de la Commission Migrants du Conseil

laborazione casa-scuola innovative. Tra queste ultime, per esempio, possiamo annoverare la presenza di giovani docenti usciti dalla migrazione.

## 2. La ricerca

La ricerca che qui viene presentata ha inteso dare la parola ad alcune famiglie migranti<sup>7</sup>, prestando attenzione al loro dinamismo, soprattutto per quanto concerne gli aspetti educativi e scolastici<sup>8</sup>. Nel presente saggio, dopo aver descritto brevemente il metodo adottato e il campione coinvolto, fermeremo l'attenzione sui risultati ottenuti per ciò che con-

de l'Europe), in «Bulletin de la fondation A. Renard», 1983, 134, pp. 33-52; B. Mouvret, A. Manço, *Alpha-Cheratte: construire une interculture. Recherche en Education*, in «Théorie et pratique», 1992, 8, pp. 31-41.

<sup>7</sup> È difficile definire cosa sia la famiglia. Se non vogliamo correre il rischio di perderci in discussioni bizantine, possiamo dire che una famiglia è formata da persone che si considerano reciprocamente membri di una stessa famiglia. Cfr. B. Décoret, *Familles*, Paris, Economica, 1998; D. Gayet, *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, PUF, 2004. Questo permette di prendere in considerazione – al contempo – le famiglie nucleari ed allargate, quelle monoparentali, le famiglie con forme organizzative molto diverse. Cfr. J. Kellerhals, C. Montandon, *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991.

<sup>8</sup> G. Chauveau, *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*, Paris, Retz, 2000; B. Favre, J.-M. Jaeggi, F. Osiek, *Famille, école et collectivité. La situation des enfants de milieu populaire*, Genève, SRED, 2004; C. Montandon, *L'école dans la vie des familles: ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1991; J. Hohl, *Qui sont les parents? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. Familles et écoles. Lien social et politique*, in «RIAC», 35, 1996, pp. 51-62; J.-M. Jaeggi, F. Osiek, *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, 2003; C. Montandon, P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Berne, P. Lang, 1987; M. Vatz-Laaroussi, *Les nouveaux partenariats famille-école au Québec: L'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées*, Lien social et politique, «RIAC», 1996, 35, pp. 87-97; M. Vatz-Laaroussi, *Le familial au cœur de l'immigration. Les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, Paris, L'Harmattan, 2001; P. Wanner, R. Fibbi, *Famille en migration, famille et migration*, Berne, Commission fédérale pour les questions familiales, 2002; M. Gremion, V. Hutter, *Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse*, in G. Pithon, C. Asdih, S. Larivée (a cura di), *Construire une «communauté éducative» (le partenariat familles-associations-écoles universités)*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008.



cerne l'investimento parentale nel processo di scolarizzazione dei figli<sup>9</sup>. Saranno poi presentati cinque diversi scenari entro i quali può realizzarsi il rapporto tra le famiglie e la scuola, scenari emersi nel corso dell'analisi di interviste in profondità condotte con una cinquantina di famiglie migranti.

Ogni scenario propone le rappresentazioni e le pratiche che i genitori, sulla base di esperienze passate e presenti, di incontri, del loro ambiente di vita, mettono a punto in rapporto al mondo della scuola. Gli obiettivi che si sono intesi raggiungere sono due: una migliore comprensione del ruolo svolto dalla scolarizzazione nel contesto del processo di acculturazione delle famiglie migranti e l'individuazione e la promozione di percorsi atti ad accogliere gli studenti appena arrivati.

## 2.1. Metodologia e popolazione

Nella misura in cui ci interessiamo a racconti familiari riguardanti il processo di acculturazione che la scolarizzazione porta con sé, noi ci troviamo a studiare una realtà ricostruita nel corso di un colloquio in cui viene interpellata la memoria individuale e familiare<sup>10</sup>. Ciò rende necessario un lavoro interpretativo. La metodologia qualitativa adottata è vicina, in particolare, a quella dei racconti di vita<sup>11</sup> e, in generale, agli approcci comprensivi adottati in sociologia e in antropologia<sup>12</sup>, i quali pongono l'accento sui processi di comprensione e di costruzione di significato. L'intervistato è invitato ad una riflessione fondata sulla me-

<sup>9</sup> La ricerca ha prestato una particolare attenzione ai processi di acculturazione delle famiglie attivatisi nel contatto con l'istituzione scolastica durante il percorso di scolarizzazione del loro primo nato nel paese d'accoglienza o del loro primogenito. Cfr., per approfondimenti, C. Perregaux et alii, *Rapport final de recherche*, 2006, Christiane.perregaux@unige.ch.

<sup>10</sup> D. Lepoutre, I. Cannoodt, *Souvenirs de familles immigrées*, Paris, Odile Jacob, 2005.

<sup>11</sup> D. Bertaux, *Du récit de vie dans l'approche de l'autre. L'autre, cliniques, cultures et sociétés*, «La vie comme récit 2000», 1(2), 239-256.

<sup>12</sup> P. Bourdieu, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993; J. Coenen-Huther, *A l'écoute des humbles: entretiens en milieu populaire*, Paris, l'Harmattan, 2001; C. Geertz, *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*, Paris, Métailié, 1996; B. Lahire, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002; A. Schütz, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens, 1987.

moria autobiografica generatasi nel colloquio nel corso del quale gli viene data l'opportunità di esprimere il proprio punto di vista su avvenimenti del passato connessi con l'oggetto di ricerca. Per questo è necessario che il ricercatore sappia porsi in ascolto, con sensibilità e coinvolgimento<sup>13</sup>. Ha così luogo una vera e propria co-costruzione di significato tra intervistato e ricercatore, ciascuno dei quali è portatore di un proprio universo di senso. Abbiamo a che fare con un approccio metodologico in cui gli intervistati sono considerati come attori della città in senso ambientale e socio-politico<sup>14</sup>, come attori e autori della loro storia.

Le famiglie migranti residenti a Ginevra sono state individuate sulla base dei seguenti criteri:

- rappresentatività dei gruppi insediati a Ginevra: Portogallo, Balcani (principalmente Kosovo), Maghreb, Africa sub-sahariana, America Latina di lingua spagnola.
- Diversità di condizione amministrativa in Svizzera: senza permesso di soggiorno; permesso provvisorio (F), permesso internazionale di funzionario (E), permesso di rifugiato (B), permesso di soggiorno (B) e permesso di lavoro (C).
- Diversità di categoria socio-professionale.
- Numero di bambini: famiglie con almeno due figli.
- Tempo di presenza in Svizzera: famiglie abitanti in Svizzera da almeno un anno.

## 3. L'investimento parentale nel processo di scolarizzazione

La destabilizzazione familiare e la trasformazione dei ruoli parentali<sup>15</sup> provocati dal processo di scolarizzazione dei figli si iscrive nel contesto più generale di rottura e trasformazione che la migrazione e il confronto con i valori e le pratiche della società d'accoglienza portano con sé. Sif-

<sup>13</sup> R. Barbier, *L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 1997.

<sup>14</sup> M. Castells, *Problemas de investigación en sociología urbana*, Madrid, Siglo XXI, 1971.

<sup>15</sup> L. Bérubé, *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec 2004.

fatta complessità, così come l'unicità di ogni traiettoria familiare, tolgono ogni validità alle spiegazioni semplicistiche (di tipo causale semplice) ancora usate in certe scuole.

I genitori da noi intervistati presentano un forte investimento nella scuola cui si accompagnano le grandi aspettative che gli stessi nutrono nei confronti di questa istituzione. Tale investimento può, peraltro, assumere forme diverse da quelle che ci si potrebbe attendere. Al fine di facilitare il processo di scolarizzazione dei figli nonché quello di acculturazione, questi genitori investono una notevole energia e danno prova di una grande ingegnosità. Essi cercano di fare del proprio meglio per comprendere e "padroneggiare" il sistema scolastico: che si tratti di riflettere su quali lingue sia opportuno parlare in famiglia; di seguire i compiti a casa e di compiere una scelta professionale oculata. In alcuni casi, ad un certo punto, i genitori decidono di affrontare (soprattutto le madri), un percorso di formazione al fine di meglio sostenere i propri figli<sup>16</sup>.

Tra i genitori coinvolti in questa ricerca, la percezione della scuola è molto diversificata. Gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione di quest'ultima. Alcuni genitori hanno saputo fare un paragone tra le culture scolastiche incontrate nel corso dei loro traslochi. Le differenze rilevate permettono di distinguere tra scuole che seguono una pedagogia attiva e sono animate dalla volontà di adottare un approccio e un profilo pluriculturale, e scuole più conservatrici che scelgono di preservare una visione monoculturale nel sistema scolastico.

La maggior parte dei genitori di ragazzi adolescenti<sup>17</sup> dichiara di incontrare le più grandi difficoltà con la scuola secondaria, la cui struttura è per loro più difficile da imparare di quella della scuola primaria. Le riunioni sono meno frequenti, gli insegnanti più numerosi, le materie, spesso, sono, per loro, più difficili da seguire. A ciò vanno aggiunte le

<sup>16</sup> Per un'analisi più dettagliata di questi aspetti, cfr. M. Gremion, V. Hutter, *Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple des familles migrantes en Suisse*, in G. Pichon, C. Asdih, S. Larivée (a cura di), *Construire une «communauté éducative» (le partenariat familles-associations-écoles universités)*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008.

<sup>17</sup> Va sottolineato che, in genere, nei primi momenti dell'incontro con la scuola, i genitori esprimono sia la loro approvazione sia la loro riconoscenza nei confronti dell'istituzione, mentre le reticenze, le difficoltà tendono ad apparire solo in un secondo tempo anche, in forma più generale, verso la società d'accoglienza.

preoccupazioni che l'adolescenza dei figli porta con sé: l'esposizione a pericoli, a tentazioni, ha luogo nel contesto di una scuola percepita priva di autorità. I genitori dei bambini che si sono trovati in difficoltà, affermano che l'attività di orientamento svolta dagli istituti al termine della scuola dell'obbligo è troppo costringente e precoce (difficoltà di raggiungere i corsi «normali» o di sapere quali possono essere i percorsi alternativi). I giovani arrivati in Svizzera dopo il percorso di istruzione obbligatorio e con una scarsa scolarizzazione incontrano molte difficoltà nel trovare una struttura adatta per loro, mentre i giovani non in regola dal punto di vista legislativo non possono avere accesso alla formazione professionale.

### 3.1. I cambiamenti generati in famiglia dal processo di scolarizzazione dei figli

Sin dall'inizio del percorso scolastico, le famiglie si devono confrontare con le aspettative della scuola, spesso implicite, che le spingono a ripensare – almeno in parte – il loro funzionamento. La ricerca ha permesso di osservare una serie di cambiamenti, che, più o meno, paiono connotare il percorso migratorio. Questi ultimi sono stati riuniti in quattro gruppi e così denominati:

*i. La ristrutturazione organizzativa e materiale.* Tutte le famiglie affrontano processi di riorganizzazione, ma in migrazione ad essi si accompagna l'apprendimento di un nuovo modello familiare, quello nucleare, e nuovi modi di custodia dei figli. Per questo, spesso, i bambini (soprattutto il primogenito) non frequentano gli spazi transizionali pre-scolastici<sup>18</sup>. Ciò si verifica, soprattutto, con le famiglie provenienti dal Kosovo, dall'Africa sub-sahariana e dal Maghreb. Sono famiglie costrette ad affrontare da sole i compiti educativi, mentre nel paese d'origine avrebbero potuto contare sulle numerose risorse proprie della famiglia allargata.

<sup>18</sup> A. Lanfranchi, *La situation psychosociale des familles migrantes*, in P. Wanner, R. Fibbi, M. Spescha, A. Lanfranchi, R. Caledrón-Grossenbacher, J. Krummenacher, *Familles et migration. Etude sur la situation des familles migrantes et recommandations de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales*, Berne, COFF, 2002, pp. 75-95.



In questi nuclei, peraltro, le condizioni d'arrivo delle donne sono tali (ricongiungimento familiare, status di rifugiate) da determinare la loro assenza dal mercato del lavoro nel corso della prima infanzia del primogenito, cosa che non accade, per esempio nei casi di migrazione più antichi dovuti a ragioni di ordine economico (per esempio nel caso delle famiglie portoghesi).

*ii. La scelta professionale delle madri.* La madre, spesso, accantona i propri progetti professionali (se non lo ha già fatto nel paese d'origine), per poter meglio seguire i figli soprattutto durante il loro percorso di scolarizzazione, a volte anche a scapito del proprio processo di acculturazione<sup>19</sup>. I genitori che non padroneggiano ancora il contesto di vita e sono consapevoli della posta in gioco, sentono il bisogno di un processo di scolarizzazione più serrato. Il processo di acculturazione comporta una suddivisione dei compiti parentali, una delle conseguenze di quest'ultimo potrebbe essere il fatto che la madre resti a casa. Il padre si incarica di seguire i contatti con il mondo esterno soprattutto se lavora (rapporti con le istituzioni, partecipazione alle riunioni indette a scuola) e di promuovere l'apprendimento della lingua del paese d'accoglienza, mentre la madre si fa garante della continuità interna al sistema famiglia (benessere dei bambini, suddivisione dei compiti tra gli stessi, mantenimento della lingua parentale). Nelle famiglie in cui la sopravvivenza materiale è una necessità primaria (donne sole, famiglie irregolari, famiglie numerose), il lavoro della madre è indispensabile. Vengono, quindi, a mancare i tempi e le energie necessarie per poter seguire in modo attivo il percorso scolastico del figlio, sebbene l'investimento affettivo svolga un ruolo ben più importante nell'accesso dei figli a una migliore qualità di vita attraverso il processo formativo.

*iii. La divisione dei compiti relativi al processo di scolarizzazione.* Anche per quanto concerne tutte le incombenze che la scolarizzazione richiede, si è notata una distribuzione dei compiti sulla base delle competenze parentali. La madre, spesso, è colei che si assicura che i compiti assegnati per

<sup>19</sup> Per esempio il corso di francese, rifiutato sino al momento in cui i genitori non sono certi che i figli sono sulla buona strada (soprattutto le madri kosovare e maghrebine).

casa vengano svolti<sup>20</sup>. Inoltre, la stessa assume anche un ruolo di coordinamento chiedendo aiuto, quando necessario, a persone più competenti (il padre, il primogenito).

In alcuni casi, tuttavia, i genitori preferiscono non intervenire, poiché temono, a motivo della loro scarsa conoscenza del sistema di apprendimento e della lingua, di non essere d'aiuto per i loro bambini (timori che possono essere più o meno rafforzati dal tipo di accoglienza che la scuola riserva a certi loro interventi). Gli studenti si rivolgono, allora, agli insegnanti, oppure a membri della famiglia allargata. I figli sono fortemente responsabilizzati in merito agli impegni che la frequenza della scuola comporta e, spesso, al primogenito è affidato il compito di seguire i fratelli più piccoli nel loro processo di scolarizzazione. Sono presenti anche suddivisioni più tradizionali dei compiti, per esempio ogni genitore segue le materie in cui si sente più preparato.

La grande maggioranza dei genitori cerca di prendere parte alle riunioni organizzate dagli insegnanti sin dall'inizio, ma in questa fase loro non comprendono ancora in modo adeguato il francese. Essi partecipano a tali incontri solo per fare presenza e per dimostrare il loro interesse verso il processo di scolarizzazione dei loro bambini, anche se il senso di impotenza avvertito in quei momenti è molto doloroso. Per alcune famiglie (provenienti dall'Africa sub-sahariana e dal Maghreb, quale che sia la loro origine socioculturale) questi incontri rappresentano un cambiamento nelle rappresentazioni e nelle pratiche sperimentate nel rapporto con la scuola nel paese d'origine, ove i confini tra famiglia e sistema scolastico sono molto più netti.

L'acquisizione formale della lingua 'ereditata'<sup>21</sup> dai genitori fa sempre parte del processo di apprendimento scolastico che avviene a domicilio, soprattutto per le famiglie portoghesi. In certi casi, i genitori

<sup>20</sup> Anche quando hanno un basso – o nullo – livello di scolarizzazione.

<sup>21</sup> La questione della terminologia da impiegare quando si fa ricerca e ci si confronta con il plurilinguismo che contraddistingue i contesti migratori, richiede alcune precisazioni per definire le lingue in gioco: la lingua materna (la prima lingua), lingua d'origine *versus* lingua seconda o lingua veicolare, lingua ereditata. Si è scelto di usare la locuzione 'lingua parentale' per indicare la lingua parlata tra loro dai genitori in maniera preponderante, prima e dopo la migrazione; 'lingua(e) familiare(i)' per indicare la (le) lingue praticate in famiglia nel corso della ricerca; 'lingua ereditata', per definire la lingua genitoriale trasmessa

insegnano ai loro figli a leggere e scrivere nella lingua parentale (famiglia del Kosovo, famiglia dell'America Latina).

*iv. I cambiamenti nei ruoli parentali.* La migrazione costringe alcuni genitori a rivedere la distribuzione dei compiti (partecipare alle riunioni e seguire i lavori assegnati per casa) all'interno della coppia. Questi cambiamenti sono stati riscontrati soprattutto nelle famiglie del Kosovo e del Portogallo, nelle quali il padre, arrivato prima del resto della famiglia, beneficia di una maggiore conoscenza del paese ospite e della lingua veicolare. Una simile suddivisione dei compiti, può generare sentimenti di dequalificazione nel genitore 'spossessato', per esempio, quando la madre era colei che gestiva il rapporto con la scuola nel periodo precedente la migrazione. Altre madri hanno espresso il loro desiderio di curare i rapporti con la scuola, questo le porta (tra le altre cose) a confrontarsi con altri modelli coniugali e genitoriali che paiono loro più adeguati alla loro nuova situazione familiare. In generale, i genitori cercano di rispondere al meglio alle richieste della scuola.

Nel momento in cui vedono le loro capacità educative messe in discussione, essi possono, nell'interesse del bambino, assumere – almeno in un primo tempo – un atteggiamento improntato alla rinuncia assimilazionista. In un secondo tempo, la migliore conoscenza del funzionamento della scuola e la maggiore esperienza della società d'accoglienza permettono alle madri di riguadagnare un certo margine di libertà nella gestione dei processi di negoziazione tra le norme scolastiche e la cultura familiare.

#### 4. Gli scenari della relazione famiglie-scuola<sup>22</sup>

Con la scolarizzazione dei figli (in particolare con quella del primogenito), i genitori sono costretti a confrontarsi con una nuova istanza

ai bambini e 'lingua veicolare' per denominare quella, al contempo, ufficiale e d'insegnamento, praticata in maniera dominante nella regione, del paese d'arrivo, in cui la famiglia si è insediata. Per ciò che concerne la lingua 'ereditata' (*heritage language*), cfr. G. Cho, F. Shin, S. Krashen, *What do we know about heritage languages, what do we need to know about them*, in «Multicultural Education», 2004.

<sup>22</sup> Una descrizione più sintetica degli scenari che definiscono la relazione famiglie-scuola è presente nel saggio C. Perregaux et al., *Des familles migrantes en recherche de dialogue avec l'école*, in M. Mc Andrew, M. Milot, A. Triki-Yamani, *L'école et la diversité: perspectives comparées*, Québec, Presses de Université de Laval, 2010, pp. 195-207.

educativa. Si pone, così, la questione delle suddivisione dei compiti tra famiglie e scuole. Noi abbiamo tentato di tratteggiare, a partire dai racconti familiari, cinque scenari mediante i quali si tenta di dare voce a precise modalità interattive tra scuola e famiglia, così come sono vissute dai genitori. Le rappresentazioni e le pratiche educative di questi ultimi sono, più o meno, distanti dal modello scolastico dominante, in ragione della cultura di riferimento originario e del loro grado di scolarizzazione. I genitori si distinguono per l'assunzione di un'atteggiamento più o meno difensivo, in cui la reticenza è dovuta sia alla distanza dal mondo della scuola sia al senso di insicurezza spesso presente in queste famiglie nonché alle diverse visioni della realtà e differenti prospettive assiologiche che contraddistinguono ognuna di esse.

##### - Scenario 1: La complementarietà

Secondo questi genitori, la scuola e la famiglia operano insieme per «fabbricare degli esseri umani» (sono le parole di un padre), l'intelligenza sociale costituisce il terreno comune che le due istituzioni condividono. L'accento viene posto sul comportamento sociale, sul rispetto, sullo sforzo a casa come a scuola. I figli vengono preparati dai genitori alla frequenza scolastica in questi termini: lavorerai bene, ascolterai la maestra, le obbedirai, otterrai dei buoni voti. Queste ingiunzioni costituiscono il cuore delle regole adottate per lo svolgimento dei compiti a casa e degli incontri con l'insegnante.

Anche quando i genitori aiutano i loro figli ad eseguire i compiti o si informano presso gli insegnanti dei risultati conseguiti dagli stessi, gli aspetti cognitivi sono considerati di competenza degli specialisti. Sebbene i genitori desiderino sapere se i loro bambini si comportano bene a scuola, non per questo essi ritengono di dover contribuire alla risoluzione dei problemi di comportamento che possono verificarsi a scuola<sup>23</sup>. Ognuno è maestro nel proprio territorio. Ciò nonostante, è possibile instaurare un dialogo se si riesce ad attivare una zona di «intercom-

<sup>23</sup> Osservazioni simili riguardano le famiglie di origine popolare. Si veda, in merito, D. Thin, *Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation*, in «Carnets de bord», 2005, 10, pp. 67-78.



prensione”<sup>24</sup>. I genitori sono partner attivi: frequentano le riunioni, si presentano agli incontri individuali o li richiedono. Questo scenario è diffuso presso le famiglie kosovare e maghrebine piuttosto tradizionali. Abbiamo a che fare con una forma di complementarità “assegnata” alla scuola dai genitori. Non necessariamente gli insegnanti condividono la rappresentazione secondo la quale l’intelligenza sociale ricopre un ruolo centrale. Tuttavia, nella misura in cui il bambino progredisce normalmente e i genitori sono presenti, questi ultimi sono accettati dai docenti come interlocutori. È possibile affermare che ci si trova di fronte ad una sorta di malinteso ben riuscito.

#### - Scenario 2: L'impotenza

Tra i genitori è frequente un senso di impotenza che si manifesta in due forme diverse corrispondenti a due profili familiari molto differenti.

Nella prima versione si tratta di uno scenario autentico. L'opacità del sistema scolastico è percepita come eccessiva e i genitori si sentono nell'impossibilità di intervenire nel percorso scolastico dei loro figli. Le aspettative della scuola e i ruoli che competono agli uni e agli altri non sono affatto chiari (una madre proveniente dall'Eritrea: «non riusciamo mai a capire se dipende dalla scuola, dai bambini o da noi»). Le rappresentazioni sono simili a quelle che connotano il primo scenario ma non sembrano condividere lo stesso territorio di significato. In questo caso, la distanza tra scuola e famiglia è dovuta al diverso funzionamento tra la scuola di qui e quella del paese d'origine. Una differenza che non ha tanto a che vedere con le materie ma piuttosto con le aspettative dei genitori (come accade presso le famiglie africane), o con il fatto che genitori poco scolarizzati devono affrontare, nello stesso momento, un nuovo sistema scolastico e un nuovo ruolo parentale in cui diviene centrale il fatto di essere genitore di un alunno (ciò si verifica soprattutto nelle famiglie portoghesi).

La distanza tra le due istituzioni è posta in luce dalle difficoltà incontrate a scuola dal bambino, sia che si tratti di difficoltà di natura psicologica, cognitiva, o riguardino la sua relazione con un insegnante.

<sup>24</sup> Cfr. C. Perregaux, *Odysee*, Neuchâtel, COROME, 1994.

Tutto ciò costringe, spesso, al confronto con una realtà psico-sociale poco esplicita per i genitori, che si sentono dequalificati e privi di strumenti per reagire. L'intervento della scuola viene vissuto, così, come intrusivo. Con il tempo e l'esperienza, questi genitori acquisiscono una migliore conoscenza del sistema educativo e una maggiore fiducia in sé stessi. Questo permette loro di affermare che non si lasceranno più trattare nello stesso modo, che delimiteranno con più precisione i reciproci spazi.

Nella seconda forma individuata, l'impotenza costituisce, piuttosto, una fase temporanea che si manifesta solo all'inizio del processo di scolarizzazione del primo bambino che entra nella scuola del paese d'arrivo. Sperimentano questo tipo di impotenza, per esempio, i genitori africani che parlano la lingua del paese d'accoglienza, scolarizzati in sistemi di istruzione di tipo occidentale e con una formazione universitaria. Questi genitori sono colti di sorpresa dalla differenza comunque incontrata in termini di aspettative verso i genitori, dagli stereotipi che circondano il loro paese d'origine, dalle forme assunte dalle relazioni insegnante-allievo, dal funzionamento dell'istituzione, dalla trafila della selezione.

Come accennato in precedenza, in questo scenario, spesso, il primo figlio inserito nella scuola del paese di immigrazione è colui che incontra le maggiori difficoltà di apprendimento od integrazione, a volte solo transitorie, a volte foriere di conseguenze durevoli (impossibilità di accedere all'istruzione superiore oppure orientamento verso l'educazione speciale). L'opera di legittimazione che la famiglia compie a favore della scuola non trova una reale eco all'interno dell'istituzione, mentre l'allievo si trova al centro delle tensioni tra la famiglia e la scuola, in una situazione di «sfornata schizofrenia», per parafrasare B. Lahire<sup>25</sup>.

#### - Scenario 3: L'obbligo della prova

Alcuni genitori, parlando del loro rapporto con la scuola, affermano di sentirsi messi alla prova, insieme ai loro figli, per la sola ragione di essere im-

<sup>25</sup> B. Lahire, *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, in «VEI – Enjeux, Les familles et l'école: une relation difficile», 1998, 114, pp. 104-109.

migrati. Ciò fa sì che i bambini debbano lavorare due volte più degli altri per potersi meritare lo stesso posto, mentre i genitori sono costretti ad un investimento due volte maggiore di quello che avrebbero fatto in patria<sup>26</sup>.

Tale investimento porta i genitori a far svolgere ai figli dei compiti scolastici in più rispetto a quelli richiesti dagli insegnanti. Si tratta di una pratica diffusa tra quei genitori che prima della migrazione svolgevano la professione docente o comunque erano molto vicini al mondo della scuola. Lo sforzo parentale potrà venire meno solo nel momento in cui i genitori si sentiranno rassicurati circa il successo scolastico dei figli impegnati ormai in un corso di studi o in una formazione professionale soddisfacente. Ciò, spesso, accade nel momento in cui i genitori investono nuovamente nei propri progetti personali. Il doppio lavoro viene richiesto ai bambini allorché il genitore che ha il compito di seguire il percorso scolastico dei figli non nutre grande fiducia nell'azione di insegnamento della scuola, a motivo del fatto che la pedagogia praticata è diversa da quella da lui conosciuta, non la condivide o non la comprende, mentre la scuola, dal canto suo, non fornisce spiegazioni o lo fa in modo insufficiente.

Si può avanzare l'ipotesi che in questi casi, il doppio sforzo possa essere anche causato dalla sensazione dei genitori di non padroneggiare affatto il contesto: lo svolgimento di doppi compiti dovrebbe portare con sé l'acquisizione del curriculum implicito della scuola o potrebbe compensare il fatto di non potervi avere accesso. La "prova obbligatoria"

<sup>26</sup> Madre algerina: «Lui esegue i suoi compiti e poi, io, ogni giorno, gliene faccio fare altri. Allora lui mi ha detto: «Perché anche se ho svolto tutti i compiti che il maestro mi ha assegnato, perché [...] tu me ne fai fare sempre degli altri?». Gli ho risposto: «perché se il francese deve fare uno sforzo, noi dobbiamo farne due». E lui mi ha replicato: «ma io sono francese!», «Certo, tu sei francese, d'origine algerina». E lui: «ah, allora bisogna fare uno sforzo per 'francese' e uno sforzo per 'd'origine algerina'». E io. «Sì». Poi, (ride), quando ha terminato i suoi compiti, mi ha detto: «tieni, ho terminato i suoi compiti, dammi i compiti di origine algerina (ride). Te li ricordi?» Allora ha preso i suoi compiti di origine algerina, per poter poi andare a giocare fuori [...] ».

La ricercatrice: «E voi fino a quando pensate sia necessario compiere un duplice sforzo, se si è di origine algerina?». La madre: (ride), «Fino all'ultimo giorno». Il padre: «Fino all'ultimo giorno». La madre: «Può darsi che per loro sarà più facile, poiché se riescono a mantenere la rotta andranno a lavorare, troveranno il loro posto, penso. Non è come per noi che veniamo da laggiù».

è presente, in forme implicite, anche in altri scenari, sottoforma di ingiunzioni parentali, per esempio in quello della complementarietà, o di un sentimento di ineguaglianza di fronte alle opportunità scolastiche (la tendenza, molto diffusa nelle scuole ad orientare gli stranieri verso percorsi professionali piuttosto che verso studi superiori, anche nei casi di successo scolastico).

#### *-Scenario 4: Delimitazione degli spazi educativi*

Le famiglie avvertono il bisogno di delimitare gli spazi educativi quando è presente una certa sfiducia nei confronti dei valori che i docenti e/o la scuola trasmettono. Siamo di fronte ad una dinamica che si ripresenta quando sono presenti rappresentazioni molto diverse della scuola e dell'educazione. Troviamo questa delimitazione degli spazi educativi: 1) presso le famiglie in cui le rappresentazioni e le esperienze scolastiche sembrano meno distanti da quelle del paese di origine; 2) presso quelle famiglie che desiderano allontanarsi dal modello sociale riprodotto dalla scuola, modello che percepiscono come uniformante, poco stimolante, non abbastanza esigente (soprattutto le famiglie ispano-americane). In questi casi, le relazioni con la scuola sono buone, ma i genitori sono particolarmente attenti alla trasmissione di certi valori identitari all'interno della famiglia, forti del loro punto di vista familiare e culturale (vita nella famiglia allargata, solidarietà internazionale, valore dell'impegno, ecc.). La delega parentale, in questi casi, è dovuta solo al fatto che la scuola è riconosciuta nel suo ruolo di istituzione in cui le conoscenze vengono trasmesse, per questo i rapporti concernono gli aspetti cognitivi e hanno luogo secondo una forma naturale di complementarietà.

Presso alcune famiglie latino-americane abbiamo potuto osservare delle modificazioni nello scenario in merito alle modalità affettive di interazione con la scuola e i suoi insegnanti, un contesto percepito come freddo ed impersonale rispetto a quello sperimentato nel paese d'origine<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> In merito si veda J. Bernhard, *Le mal-être de parents et enfants latino-américains face aux pratiques pédagogiques dans les écoles torontoises*, in «Collectif interculturel», 2002, V(2), pp. 55-75.



In questo scenario, i primogeniti condividono spesso i valori dei genitori, sono portatori di una forte identità familiare (sia che si tratti di valori anticonformisti o più tradizionalisti) che li distingue dagli altri.

*- Scenario 5: L'adesione ad un modello pedagogico*

Si tratta di uno scenario molto specifico, legato ad un certo ordine di scuola (quella primaria, promotrice di innovazione nei contesti pluriculturali ed urbani), diffuso principalmente tra le madri sole latino-americane. I valori di apertura e creatività posti alla base della pedagogia di questi istituti si incontrano con le aspirazioni dei genitori, a livello sia personale sia scolastico e suscitano un'entusiastica adesione. Le relazioni con le insegnanti sono buone e, in alcuni casi, si trasformano in amicizie durature. In questi casi, i docenti si ritrovano ad assumere il ruolo di «tutori» del passaggio non solo per i bambini ma anche per i loro genitori.

I cinque scenari ora delineati non sono gli unici possibili né si tratta di realtà cristallizzate bensì di situazioni evolutive. Si possono presentare anche all'interno dello stesso nucleo, in fasi diverse del percorso familiare; non è possibile perciò valutarli in modo gerarchico. Sono strategie che si manifestano nell'interazione tra scuola, insegnante, genitore e bambino, per questo si modulano nel contesto di cambiamenti interattivi.

Bisogna anche tener presente che i genitori devono apprendere il loro mestiere di genitori nel rapporto con bambini che mutano con l'età e divengono studenti di ordini di scuola diversi. Noi abbiamo anche visto che l'impotenza può lasciare il posto ad altri scenari e in questo la scuola svolge un ruolo decisivo. Le rappresentazioni che si trovano alla base degli altri scenari sono più stabili («obbligo della prova», accento sull'intelligenza sociale, valori culturali e familiari). Possiamo, tuttavia, osservare alcune variazioni interne ad ogni scenario dovute alle scelte compiute dall'interlocutore – la scuola – ; al fatto che in essa prevalga il desiderio di stabilire un vero dialogo con i genitori o abbia la meglio la sua attitudine a dare vita a quelle pratiche ingiuntive e prescrittive tanto spesso deplorate dalle famiglie.

Lo scenario meno destabilizzante è quello in cui lo scarto tra la situazione precedente la migrazione e quella successiva è minore. In altre

parole, ci si riferisce al fatto che il mutamento del contesto fisico e sociale non dovrebbe portare con sé una deligitimazione e una dequalificazione della famiglia. In questo senso, la presenza di un contesto che sostiene (membri della famiglia allargata emigrati in precedenza, persone 'risorsa' della società d'accoglienza, insegnanti particolarmente impegnati) costituisce un fattore protettivo atto a favorire l'integrazione. Ciò nonostante, non si riscontrano processi di causalità lineare tra grado di scolarizzazione dell'allievo, prossimità con i valori educativi e con il sistema scolastico conosciuto nel paese d'origine e buona riuscita del rapporto di collaborazione con la scuola. Rappresentazioni diverse dell'intelligenza possono costituire una base per promuovere la comunicazione, così come il forte investimento nel processo di scolarizzazione dei figli che tutti i genitori da noi intervistati manifestano. Questo investimento può prendere forme diverse, nessuna delle quali è mai realmente apprezzata dalla scuola che le giudica inadeguate senza però fornire ulteriori spiegazioni. Di fatto, esso costituisce l'elemento su cui è possibile fondare una politica di partenariato tra scuola e famiglie.

## 5. La famiglia come risorsa e la migrazione come opportunità di ricostruzione

Mentre il senso comune descrive le famiglie migranti come nuclei domestici doppiamente problematici (tutte le famiglie lo sono potenzialmente nei loro rapporti con le istituzioni, queste anche a motivo del loro essere socio-culturalmente altre), l'analisi degli scenari emersi in ragione di questo studio ci porta a riconoscere nelle famiglie coinvolte delle vere risorse<sup>28</sup> proprio a motivo del loro trovarsi in situazione migratoria. La destabilizzazione che la migrazione porta con sé offre, in realtà, grandi possibilità per la ricostruzione socio-cognitiva ed

<sup>28</sup> M. Vatz-Laaroussi, C. Lévesque, F. Kanouté, L. Rachédi, C. Montperit, K. Duchesne, *Les différents modèles de collaboration familles-écoles: trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*, Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2005.

identitaria<sup>29</sup>, smentendo così i predittori negativi (classe sociale svantaggiata, vissuti traumatici, ecc.).

La perturbazione del sistema domestico e del suo ambiente è tale da essere favorevole<sup>30</sup> soprattutto allo sviluppo cognitivo del bambino, a patto che il contesto offra le condizioni necessarie al raggiungimento di un nuovo equilibrio, il quale a sua volta rende possibile una ulteriore ristrutturazione cognitiva. Di fronte alle ingiunzioni paradossali che la scuola rivolge ai genitori, quali: «voi siete genitori assenti, quindi inadeguati», ma, soprattutto, «non siate troppo presenti»<sup>31</sup>, le famiglie coinvolte in questa ricerca esprimono, comunque, il loro desiderio di essere presenti e si mobilitano attorno alla scuola. Certo, questa loro presenza non sempre corrisponde alle disposizioni prescritte dall'istituzione scolastica.

### 5.1. Un paradigma di complessità

Non esistono rapporti di causalità lineare tra certi fattori, quali l'origine culturale, lo status economico e sociale, la professione svolta, il fatto che i genitori parlino la lingua di comunicazione (veicolare), e un pronostico favorevole in merito all'integrazione scolastica del bambino. Siamo nel paradigma della complessità: anche se certi scenari, a priori, possono dirsi più favorevoli, tutti possono costituire una valida base di partenza nel rapporto con gli insegnanti (lo scenario di impotenza costituisce – più che un inizio adeguato – la sconfitta di una strategia).

### 5.2. Proposte per nuove pratiche: verso l'accoglienza delle famiglie

Le proposte formulate, sulla base dei risultati cui ha condotto la presente ricerca, interpellano principalmente i politici responsabili dell'organizzazione del sistema scolastico e, in particolare, quelli a cui compete

l'accoglienza delle famiglie nuove arrivate nelle scuole e le associazioni di genitori. Non abbiamo a che fare con proposte che hanno valore solo per il luogo in cui la ricerca è stata condotta, anche se le stesse debbono essere ogni volta riviste ed adeguate al contesto a cui vengono applicate e alla sua storia.

Sebbene alcuni dispositivi siano già stati messi in pratica in numerose realtà, ci sembra necessario insistere su alcuni punti, in particolare sul fatto che *l'accoglienza costituisce un momento cruciale* per la scolarizzazione dei figli di migranti, la cui importanza, ancora oggi, è sottostimata.

Le singole iniziative, portate avanti da insegnanti, da *équipes* o da un intero istituto, volte a promuovere l'accoglienza delle famiglie non possono essere lasciate a se stesse, ma devono usufruire del sostegno dei responsabili politici della scuola. Abbiamo, infatti, a che vedere con un aspetto la cui gestione non può essere lasciata solo alla buona volontà degli insegnanti.

Per molti anni questa problematica è stata trascurata dalla ricerca e non è un caso che, oggi, la stessa divenga, sotto diverse forme, oggetto di analisi, in particolare in concomitanza con gli studi concernenti la mobilità della popolazione e l'accoglienza dei nuovi allievi<sup>32</sup>.

Una reale accoglienza scolastica non può che rivolgersi all'intera famiglia, nella misura in cui anche i genitori – così come i figli – debbono sentire che la scuola ne cerca la collaborazione, l'aiuto e si dota degli strumenti atti ad accompagnarle in questo periodo di cambiamento più o meno forte a seconda del luogo di provenienza, delle cause della mobilità e, soprattutto, dei suoi progetti migratori.

È difficile precisare quanto durerà questa prima fase. Essa può assumere forme molto diverse, poiché i bisogni delle famiglie e degli studenti non sono gli stessi e gli insegnanti – di fronte all'arrivo di un nuovo

<sup>29</sup> T. Zittoun, A.-N. Perret-Clermont, *Contribution à une psychologie de la transition*, Texte présenté au congrès «Transitions» de la Société Suisse pour la Recherche en Education et de la Société Suisse pour la Formation des Enseignantes et Enseignants, Aarau, octobre 2001.

<sup>30</sup> J. Lautrey, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.

<sup>31</sup> D. Gayet, *L'école contre les parents*, Paris, INRP, 1999.

<sup>32</sup> Si veda, in merito, il n° 3 della rivista di «Ricerca in Educazione», 2007, sul tema *Scuole e contesti transizionali. Esigenze per la ricerca e l'insegnamento*; la rivista «Ville-école-intégration» del giugno 2008, che riflette sul principio di ospitalità (C. Perregaux, *26 façons d'accueillir*, «Ville-école-intégration», 2008, 153, pp. 57-67); e la rivista on line, «Glottopol» del mese di gennaio 2008, in cui la tematica trattata è quella dell'inserimento scolastico e sociale dei nuovi arrivati; C. Perregaux, N. Changkakoti, M. Gremion, V. Hut-ter, *Au sein de familles migrantes: circulation intra- et intergénérationnelle des rôles sociaux à partir de la scolarisation de l'ainé*, in M. Vatz-Laaroussi, C. Bolzman, M. Lahlou (a cura di), *Familles migrantes: au gré des ruptures... tisser la transmission*, Paris, l'Harmattan, 2008.



allievo – non reagiscono mai allo stesso modo<sup>33</sup>. Ciò che è veramente importante nella fase di prima accoglienza, non è assicurarsi che i genitori abbiano compreso il funzionamento della scuola, bensì che essi si sentano ascoltati circa le loro preoccupazioni e le loro aspettative, che sappiano di poter tornare a scuola ogni volta che ne sentono il bisogno per incontrare le persone competenti che seguono l'accoglienza e l'accompagnamento dei nuovi allievi. L'esperienza, più che la ricerca, dimostra che le modalità di accoglienza influiscono, spesso, sul successivo investimento parentale nei confronti della scuola e del percorso formativo dello studente. La presenza a scuola di mediatori-interpreti che facilita la comprensione reciproca; il mettere a disposizione una documentazione bilingue (lingua familiare e lingua scolastica) sono segni chiari e forti che testimoniano una prassi accogliente pensata e progettata.

Incontrare una scuola aperta al dialogo permette ai genitori di iniziare a conoscere e familiarizzare con la realtà scolastica. Quest'ultimo è un processo che chiede ai docenti di rendere esplicita la "cultura implicita" della scuola, al fine di facilitare il processo di integrazione delle famiglie migranti<sup>34</sup>. Ci pare opportuno sottolineare che, spesso, i genitori intervistati ricordano una scuola prescrittiva e ingiuntiva, di cui, a volte, faticano a comprendere il senso.

Il processo di accompagnamento «à la carte», successivo alla fase di accoglienza, ha lo scopo di permettere ai genitori e agli insegnanti di confrontare le rispettive rappresentazioni circa il ruolo della scuola e della famiglia, nonché le aspettative nutrite da ciascuno, soprattutto quelle concernenti il percorso scolastico del bambino. Tra i dispositivi di accoglienza pensati per i nuovi allievi troviamo il riconoscimento degli studenti come persone portatrici di una cultura, in possesso di esperienze e conoscenze. Queste ultime costituiscono le risorse cui gli studenti faranno ricorso per affrontare gli apprendimenti che condivideranno con i compagni (in particolare la lingua), su di esse si fonderà il loro processo di scolarizzazione. Per questo hanno da essere valorizzate ed orientate. In questa prospettiva, è possibile pensare a particolari dispositivi per accogliere gli studenti ap-

pena arrivati, come i progetti di inserimento all'interno delle classi ordinarie, le strutture di accoglienza nell'ambito delle quali, durante alcuni periodi del tempo scolastico, l'attenzione è portata su quanto comporta il passaggio da una socio-cultura, da un ambiente scolastico e linguistico ad un altro; le classi d'accoglienza, dove sono riuniti tutti gli studenti appena arrivati fino al momento in cui potranno essere inseriti in una classe "normale". L'accoglienza scolastica e l'affermarsi di rapporti fruttuosi tra scuola e famiglie possono essere favoriti dall'azione delle associazioni di genitori e dalle associazioni di stranieri. L'esperienza di queste ultime costituisce un aiuto prezioso qualora si intenda sostenere e consigliare le famiglie nei primi momenti della loro presenza nel paese di migrazione.

I racconti dei genitori dimostrano come rappresentazioni spesso stereotipate, perciò riduttive, a volte dequalificanti, riguardanti le famiglie migranti continuino a circolare nel mondo della scuola.

Per questo appare indispensabile che tutti i docenti seguano percorsi formativi concernenti l'etica della relazione, il ruolo svolto dal rapporto con la famiglia nel processo di scolarizzazione dell'allievo e del suo successo formativo, le opportunità pedagogiche e didattiche che l'aprire la classe ai diversi saperi e ai diversi punti di vista porta con sé<sup>35</sup>.

L'incontro con le famiglie migranti permette di porre in luce le opacità del sistema scolastico che sono tali non solo per i nuclei domestici alloctoni ma anche per numerose famiglie autoctone. Queste raccomandazioni possono essere considerate, in gran parte, adeguate per l'accoglienza di tutte quelle famiglie che, con la scolarizzazione dei loro bambini, devono iniziare a gestire situazioni sconosciute, scelte nuove e cambiamenti di ruoli. Infine, insistiamo sull'importanza che riveste l'accoglienza, come momento e luogo in cui simbolicamente si giocano i rapporti che poi si svilupperanno tra la scuola e la famiglia: accoglienza istituzionale, accoglienza tra docente e famiglia. Un'accoglienza che sa tener conto delle dinamiche di mutamento che la scolarizzazione innescava nelle famiglie, diviene, nei fatti, un momento cruciale per il processo di acculturazione familiare e, spesso, per il successo scolastico del figlio.

<sup>33</sup> Cfr. C. Perregaux, *Odysee*, cit.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> C. Alleman-Ghionda, C. de Goumoëns, C. Perregaux, *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, cit.

## Riferimenti bibliografici

- Allemann-Ghionda, C., Lusso Cesari, V., *Les échecs scolaires des enfants des travailleurs immigrés en Suisse: causes, mesures en cours d'application, perspectives*, Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation, 1988.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C., Perregaux, C., *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg, éd. Universitaires, 1999.
- Barbier, R., *L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 1997.
- Bernhard, J., *Le mal-être de parents et enfants latino-américains face aux pratiques pédagogiques dans les écoles torontoises*, in «Collectif interculturel», 2002, V(2), pp. 55-75.
- Bertaux, D., *Du récit de vie dans l'approche de l'autre. L'autre, cliniques, cultures et sociétés*, in «La vie comme récit», 2000, 1(2), pp. 239-256.
- Bérubé, L., *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004.
- Bourdieu, P., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- Castells, M., *Problemas de investigación en sociología urbana*, Madrid, Siglo XXI, 1971.
- Chauveau, G., *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*, Paris, Retz, 2000.
- Cho, G., Shin, F., Krashen, S., *What do we know about heritage languages, what do we need to know about them*, in «Multicultural Education», 2004.
- Coenen-Huther, J., *A l'écoute des humbles: entretiens en milieu populaire*, Paris, l'Harmattan, 2001.
- Décoret, B., *Familles*, Paris, Economica, 1998.
- Doudin, P.-A., *L'école vaudoise face aux élèves étrangers: un bilan de la situation*, Lausanne, CVRP, 1996.
- Duret, P., *Anthropologie de la fraternité dans les cités*, Paris, PUF, 1996.
- Favre, B., Jaeggi, J.-M., Osiek, F., *Famille, école et collectivité. La situation des enfants de milieu populaire*, Genève, SRED, 2004.
- Gayet, D., *L'école contre les parents*, Paris, INRP, 1999.
- Gayet, D., *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, PUF, 2004.
- Geertz, C., *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*, Paris, Métailié, 1996.

- Gremion, M., Hutter, V., *Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse*, in G. Pithon, C. Asdih, S. Larivée (a cura di), *Construire une «communauté éducative» le partenariat familles-associations-écoles universités*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008.
- Hohl, J., *Qui sont les parents? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école*, in «Familles et écoles. Lien social et politique» - RIAC 1996, 35, pp. 51-62.
- Jaeggi, J.-M., Osiek, F., *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*, Genève, Service de la Recherche en Education, 2003.
- Kellerhals, J., Montandon, C., *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991.
- Lahire, B., *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard – Seuil, 1995.
- Lahire, B., *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, in «Enjeux. Les familles et l'école: une relation difficile», VEI - 1998, 114, pp. 104-109.
- Lahire, B., *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002.
- Lanfranchi, A., Gruber, J., Gay, D., *Succès scolaire des enfants d'immigrés: effets des espaces transitoires destinés à la petite enfance*, in H.-R. Wicker, R. Fibbi, W. Haug, *Les migrations et la Suisse. Résultats du Programme national de recherche "Migrations et relations interculturelles"*, Zürich, Seismo, 2003.
- Lanfranchi, A., *Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern* (2 Aufl.), Opladen, Leske + Budrich, 1995.
- Lanfranchi, A., *La situation psychosociale de familles migrantes*, in P. Wanner, R. Fibbi, M. Spescha, A. Lanfranchi, R. Caledrón-Grossenbacher, J. Krummenacher, *Familles et migration. Etude sur la situation des familles migrantes et recommandations de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales*, Berne, COFF, 2002, pp. 75-95.
- Lautrey, J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.
- Lebon, J., *Les effets possibles du maintien des liens culturels sur l'intégration des travailleurs migrants dans les pays d'accueil. Rapport de la Commission Migrants du Conseil de l'Europe*, in «Bulletin de la fondation A. Renard», 1983, 134, pp. 33-52.
- Lepoutre, D., Cannoodt, I., *Souvenirs de familles immigrées*, Paris, Odile Jacob, 2005.



Montandon, C., *L'école dans la vie des familles: ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1991.

Montandon, C., Perrenoud, P., *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Berne, P. Lang, 1987.

Mouvet, B., Manço, A., *Alpha-Cheratte: construire une interculture. Recherche en Education*, in «Théorie et pratique», 1992, 8, pp. 31-41.

Payer, J.-P., *La connivence et le soupçon. Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité*, in «Migrants-Formation», 1992, 89, pp. 82-97.

Perregaux, C., *Odyssea*, Neuchâtel, COROME, 1994.

Perregaux, C., *Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école*, in «Revue SSRE», 2007, 29, 3.

Perregaux, C., *26 façons d'accueillir*, in «Ville, Ecole, Intégration», 2008, 153, pp. 57-67.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M., Lecomte Andrade, G., *Quels changements la scolarisation de l'ainé-e peut-elle provoquer dans une famille migrante?*, in «L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations - Cahier thématique du PNR», 2006, 52, pp. 8-13.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M., Hutter, V., *Au sein de familles migrantes: circulation intra- et intergénérationnelle des rôles sociaux à partir de la scolarisation de l'ainé*, in M. Vatz-Laaroussi, C. Bolzman, M. Lahlou (a cura di), *Familles migrantes: au gré des ruptures... tisser la transmission*, Paris, l'Harmattan, 2008.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M., Hutter, V., *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse: tensions entre séparation et inclusion*, in «Glottopol», 2008, 11, pp. 95-110.

Sabatier, C., Holveck, M., *La réussite scolaire des enfants issus de l'immigration: une étude exploratoire des conditions familiales*, in «La revue internationale de l'éducation familiale», 2000, 4(1), pp. 37-61.

Schütz, A., *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens, 1987.

Thin, D., *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.

Thin, D., *Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation*, in «Carnets de bord», 2005, 10, pp. 67-78.

Vatz-Laaroussi, M., *Les nouveaux partenariats famille-école au Québec: L'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées*, in «Lien social et politique-RIAC», 1996, 35, pp. 87-97.

Vatz-Laaroussi, M., *Le familial au cœur de l'immigration. Les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Vatz-Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., Duchesne, K., *Les différents modèles de collaboration familles-écoles: trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2005.

Wanner, P., Fibbi, R., *Famille en migration, famille et migration*, Berne, Commission fédérale pour les questions familiales, 2002.

Zittoun, T., Perret-Clermont A.-N., *Contribution à une psychologie de la transition*, Texte présenté au congrès «Transitions» de la Société Suisse pour la Recherche en Education et de la Société Suisse pour la Formation des Enseignantes et Enseignants, Aarau, octobre 2001.